



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOSÉ CARLOS CORDEIRO JESUS

**RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL E
MOTIVAÇÃO MEDIADA PELA SÍNDROME DE *BURNOUT*
EM ALUNOS DO BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Londrina
2019

JOSÉ CARLOS CORDEIRO JESUS

**RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL E
MOTIVAÇÃO MEDIADA PELA SÍNDROME DE *BURNOUT*
EM ALUNOS DO BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEL/UEM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Both

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

J83 Jesus, José Carlos Cordeiro .
Relação entre competência profissional e motivação mediada pela Síndrome de Burnout em alunos do bacharelado em Educação Física / José Carlos Cordeiro Jesus. - Londrina, 2019.
130 f. : il.

Orientador: Jorge Both Both.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Física e Esportes, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Competências profissionais - Tese. 2. Motivação Acadêmica - Tese. 3. Formação Inicial - Tese. 4. Burnout acadêmico - Tese. I. Both, Jorge Both. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Física e Esportes. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

CDU 796

JOSÉ CARLOS CORDEIRO JESUS

**RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL E MOTIVAÇÃO
MEDIADA PELA SÍNDROME DE *BURNOUT* EM ALUNOS DO
BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEL/UEM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Jorge Both
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Luciane Cristina Arantes da Costa
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Universidade Federal de Santa Catarina –
UFSC

Londrina, 29 de novembro de 2019.

“Ainda que com dor, eu aceitaria tudo, menos a sensação de ter fracassado”.
(Autor desconhecido)

AGRADECIMENTOS

Assim como todos os processos, este projeto não se concretizaria sozinho. Agradeço, imensamente, a todos os envolvidos que, de uma forma ou outra, deixam suas digitais nestas folhas.

Família, minha mola propulsora;

Amigos, alguns mais diretamente, outros apenas por saber que vocês existem e torcem por mim;

Professor e amigo Rafael Ferrari, por inspirar-me a começar;

Vinícius Calesco, incentivador e coorientador em meus primeiros passos desde o projeto;

Todos os meus professores (as) pela partilha dos seus conhecimentos;

AREL, empresa onde trabalho, por todo o suporte em minha jornada;

UEL, UNOPAR e INESUL, por acolher meu estudo;

Alunos dos cursos de Educação Física, por aceitarem fazer parte deste estudo;

Ana Flávia Fornazari, a melhor parceira na coleta e tabulação dos dados;

Vinicius Alves, meu companheiro;

Professora Isabella Belém, na orientação durante a reta final;

Professora Luciane Cristina Arantes da Costa e Professor Juarez Nascimento, minha banca;

Professor Jorge Both, meu mestre orientador, o qual guiou-me durante estes 30 meses, mostrando os melhores caminhos para que eu chegasse até aqui. A palavra que eu gostaria de usar para descrevê-lo não tem a menor conotação acadêmica, portanto, agradeço-lhe por ser uma pessoa sensacional, um professor no contexto geral da palavra e o melhor orientador que eu poderia ter conquistado. No início, era uma “paquera”; virou um relacionamento e, agora, encerro este ciclo com a certeza de que minha vida toda está marcada por você. Muito obrigado, Jorge!

JESUS, José Carlos Cordeiro. **Relação entre Competência Profissional e motivação mediada pela Síndrome de *Burnout* em alunos do bacharelado em Educação Física.** 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Esporte. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Analisa a relação entre Competência Profissional (CP) e Motivação Acadêmica (MA) mediada pela Síndrome de *Burnout* (SB) nos estudantes do curso de Bacharelado em Educação Física. A pesquisa foi de caráter descritivo exploratório, com abordagem quantitativa. Participaram do estudo 436 estudantes de três Instituições de Ensino Superior da cidade de Londrina. A coleta de dados ocorreu no início e no final do ano letivo de 2018. Na análise de dados, empregaram-se os testes estatísticos: Qui-quadrado para Grupo Único com distribuição de grupos de forma equalizada; Qui-quadrado *Wilcoxon* para dados pareados; Friedman com o teste de *post hoc* de Comparação Múltipla de *Dunn*; e Análise de Equações Estruturais, considerando a Análise de Trajetórias, bem como o Efeito de Mediação. Destaca-se que todas as análises obedeceram níveis de confiança de 95% ($p < 0,05$). Os programas utilizados nas análises foram o SPSS versão 20.0 e o AMOS versão 20. Em relação aos resultados, observou-se que todo o constructo da Competência Profissional e as dimensões exaustão, emocional e eficácia profissional apresentaram maiores índices nas séries finais do curso. Por outro lado, o constructo da Motivação Acadêmica não evidenciou diferenças entre as quatro séries. Ao considerar as mudanças ocorridas durante o ano letivo, observou-se que os alunos apresentaram maior percepção em todo o constructo da Competência Profissional no final do ano letivo. No constructo da Motivação Acadêmica, observou-se que os alunos no final do ano letivo apresentaram maiores escores nas dimensões desmotivação, regulação externa e regulação Introjetada. Quando considerado o constructo da Síndrome de *Burnout*, observou-se que, no final do ano, os alunos possuíam maior sentimento de eficácia profissional, embora possuíssem maior sentimento de exaustão emocional e descrença. Ao analisar o impacto da Motivação Acadêmica na autopercepção de Competência Profissional dos estudantes, considerando, como fator mediador, a Síndrome de *Burnout*, observou-se que, no início do ano letivo, a autopercepção de Competência Profissional não apresenta influência da Motivação Acadêmica e da Síndrome de *Burnout*. Além disso, constatou-se que, quanto maior a motivação do aluno, maior é a incidência da Síndrome de *Burnout*. Entretanto, ao avaliar o final do ano letivo, constatou-se que a Motivação Acadêmica influencia de forma positiva na autopercepção de Competência Profissional. Além disso, quanto mais motivado o aluno, maior será a incidência da Síndrome de *Burnout*. Ademais, a Síndrome de *Burnout* não influencia na autopercepção de Competência Profissional. Por fim, concluiu-se que, no avançar do ano letivo e do curso, aumenta-se, nos alunos, a autopercepção de Competência Profissional, eficácia profissional e a motivação introjetada e externa, aliados à desmotivação, descrença e exaustão emocional. Além disso, a autopercepção de Competência Profissional não recebe influência da Síndrome de *Burnout*, embora esta síndrome esteja ligada intimamente à Motivação Acadêmica, a qual influencia de forma positiva na autopercepção de Competência Profissional apenas no final do ano letivo.

Palavras Chaves: Competência profissional. Motivação acadêmica. Síndrome de *Burnout*. Bacharelado. Formação inicial. Educação física.

JESUS, José Carlos Cordeiro. **The relationship between professional competence and motivation mediated by Burnout Syndrome in higher education students of Physical Education**, 130 p. Dissertation (Master's Degree in Physical Education) – Center of Physical Education and Sports. Londrina State University, Londrina, 2019.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the relationship between Professional Competence (PC) and Academic Motivation (AM) mediated by Burnout Syndrome (BS) in higher education students of Physical Education. The exploratory descriptive research was carried out using the quantitative approach. 463 students from three different higher education institutions in Londrina participated in this study. Data collection took place from the beginning of the 2018 academic year until the end of the same year. The data analysis employed statistical tests: Chi-Square test for Single Group with equalized group distribution; Wilcoxon Chi-Square matched pairs data, Friedman post hoc Dunn test of Multiple Comparison and Analysis of Structural Equations considering Trajectory Analysis, as well as the Mediation Effect. It is highlighted that all analysis followed a trust level of 95% ($p < 0,05$). The programs used in the analysis were SPSS version 20.0 and AMOS version 20. In relation to results, it was observed that the totality of the construct of Professional Competence construct and the emotional exhaustion and professional effectiveness dimensions presented higher indicators in the final years of the undergraduate program of studies. On the other hand, the Academic Motivation construct did not evidence differences throughout the four years of the program of studies. When considering the changes that took place during the academic year, it was observed that students presented higher perception in the totality of the Professional Competence construct in the end of the academic year. In the Academic Motivation construct, it was observed that students at the end of the academic year presented higher scores in demotivation, external regulation and introjected regulation. When considering the Burnout Syndrome construct, it was observed that at the end of the year students experienced higher feeling of professional effectiveness, although with a higher feeling of emotional exhaustion and disbelief. When analyzing the impact of Academic Motivation on students' self-perception of Professional Competence, considering Burnout Syndrome as a mediating factor, it was observed that in the beginning of the academic year self-perception of Professional Competence did not present influence of Academic Motivation and Burnout Syndrome. Furthermore, it was found that the higher the student motivation, the greater is the incidence of Burnout Syndrome. However, when evaluating the end of the academic year, it was found that Academic Motivation positively influences the self-perception of Professional Competence. Moreover, the more motivated the student, the higher the incidence of Burnout Syndrome. It was also found that Burnout Syndrome does not influence self-perception of Professional Competence. Finally, it was concluded that as the academic year and the course of studies move forward, the students' self-perception of Professional Competence, professional effectiveness and internal and external motivation increases, as well as demotivation, disbelief and emotional exhaustion. Furthermore, self-perception of Professional Competence is not influenced by Burnout Syndrome, although this syndrome is closely related to Academic Motivation, which positively influences Professional Competence only at the end of the academic year.

Key Words: Professional competence. Academic motivation. Burnout syndrome. Baccalaureate. Initial formation. Physical education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Representação gráfica do modelo de influência da motivação na autopercepção de Competência Profissional dos estudantes de Educação Física, mediada pela Síndrome de *Burnout*50
- Figura 2** – Análise fatorial das variáveis do modelo de mediação entre Motivação Acadêmica, *Burnout* Acadêmico e autopercepção de Competência Profissional – início do ano letivo74
- Figura 3** – Modelo de Mediação – Estabelecidas as variáveis latentes – início do ano letivo75
- Figura 4** – Relação entre a Motivação Acadêmica e a Competência Profissional, considerando a Síndrome de *Burnout* em acadêmicos de Educação Física no início do ano letivo76
- Figura 5** – Modelo de Mediação – Primeira Fase – final do ano letivo84
- Figura 6** – Modelo de Mediação – Estabelecidas as variáveis latentes – final do ano letivo85
- Figura 7** – Relação entre a Motivação Acadêmica e a Competência Profissional, considerando a Síndrome de *Burnout* em acadêmicos de Educação Física no final do ano letivo86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da amostra dos estudantes de Educação Física	52
Tabela 2 – Caracterização da amostra quanto ao ano de graduação.....	56
Tabela 3 – Autopercepção de Competência Profissional dos estudantes de Bacharelado em Educação Física ao longo do curso	57
Tabela 4 – Percepção de Motivação Acadêmica dos estudantes de Bacharelado em Educação Física ao longo do curso	60
Tabela 5 – Percepção de sintomas de <i>Burnout</i> Acadêmico dos estudantes de Bacharelado em Educação Física ao longo do curso	62
Tabela 6 – Autopercepção de Competência Profissional dos alunos de Bacharelado em Educação Física, considerando o momento do ano letivo	67
Tabela 7 – Motivação Acadêmica dos alunos de Bacharelado em Educação Física, considerando o momento do ano letivo.....	69
Tabela 8 – <i>Burnout</i> Acadêmico dos alunos de Bacharelado em Educação Física, considerando o momento do ano letivo.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências de cada tipo de intervenção em Educação Física	27
Quadro 2 – Amostra da coleta de dados 2 etapas	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CP	Competências Profissionais
EF	Educação Física
EMA	Escala de Motivação Acadêmica
IES	Instituição de Ensino Superior
IE	Instituição de Ensino
INESUL	Instituto de Ensino Superior de Londrina
MA	Motivação Acadêmica
PEF	Profissional em Educação Física
SB	Síndrome de <i>Burnout</i>
TAD	Teoria da Autodeterminação
TS	Teoria da Socialização
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	OBJETIVO	19
1.1.1	Objetivo Geral.....	19
1.1.2	Objetivos Específicos	19
1.2	JUSTIFICATIVA.....	20
2	REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1	COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	22
2.2	MOTIVAÇÃO ACADÊMICA	29
2.3	BURNOUT ACADÊMICO.....	39
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
3.1	TIPO DE PESQUISA	46
3.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA	46
3.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	47
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	48
3.5	ANÁLISE DE DADOS	49
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
5	CONCLUSÃO	96
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICES	118
	APÊNDICE A – Instrumentos De Coleta De Dados.....	118
	APÊNDICE B – Termo De Confiabilidade.....	124
	ANEXOS	125
	ANEXO A – Parecer Do Comitê De Ética UEL.....	125
	ANEXO B – Termo De Consentimento Unesul	128
	ANEXO C – Termo De Consentimento Unopar	129
	ANEXO D – Termo De Consentimento UEL.....	130

1. INTRODUÇÃO

Anualmente, milhares de alunos iniciaram a formação de nível superior em diferentes cursos. Entre 2007 e 2017, houve um aumento de 56,4% na procura de cursos superiores, com uma média de crescimento anual de 4,6%. Este número pode ter aumentado consideravelmente, devido a um maior acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) que, igualmente, cresceram numericamente nos últimos anos. De acordo com mais recente Senso da Educação Superior, existem 2.447 IES espalhadas pelo país, das quais 296 são de categoria acadêmica pública e 2.151 de categoria acadêmica privada. Nessas instituições, 68,6% das matrículas foram para o grau acadêmico de bacharelado. No tocante à formação em Educação Física, dos 185.554 matriculados, 89.460 ingressaram no curso e 22.333 concluíram a graduação (BRASIL, 2017).

Assim, de acordo com os dados, percebe-se, também, que, em grande proporção, acontece a evasão do aluno, cujo fenômeno pode relacionar-se a diferentes aspectos, tais como a Motivação Acadêmica (MA), o desenvolvimento de Competências Profissionais (CP), além de outras dificuldades percebidas ao longo do curso, as quais podem estar relacionadas à saúde física e mental, por exemplo, o *Burnout Acadêmico* (BA) (FILHO *et al.*, 2017; GRIBOSKI, 2012).

Em especial, sobre a formação em Educação Física (EF), aspectos motivacionais que levam um indivíduo a ingressar no curso perpassam por diferentes fatores, como a história vivida no esporte, o contexto onde se está inserido, exemplos encontrados ao longo dos anos anteriores, experiências vivenciadas no esporte durante infância ou adolescência, além das competências aprendidas, as quais fazem referência à área (BELEM *et al.*, 2019).

Nesse sentido, a Teoria da Socialização (TS) pode embasar a compreensão da escolha em entrar e seguir na área de EF, uma vez que o contexto no qual o indivíduo está inserido é permeado de elementos preponderantes na escolha do ingresso, bem como em sua permanência em determinada área de formação (RICHARDS; GAUDREAU, 2017). Destaca-se que tais fatores podem ser fundamentais não somente para a entrada no curso, mas também na opção pela continuidade na formação acadêmica e na atuação do profissional formado.

Como em outras áreas do conhecimento, a EF possui um saber próprio, com conteúdos específicos, os quais serão ferramentas facilitadoras ao profissional em formação, tendo um processo essencial de crescimento e desenvolvimento pelo qual

o indivíduo – estudante ou profissional – compreende a assimilação de um corpo de conhecimentos, demarcando seus ideais e aprimorando suas habilidades (SHIGUNOV; SHIGUNOV NETO, 2002). Assim, a EF deve ser, também, formadora de profissionais com conhecimentos pedagógicos que se aportam como sendo capazes de atuação nos mais diferentes ambientes – educacionais ou não – possuindo, para isso, formação cultural, científica e técnica (KUNZ, 2005).

Nesse contexto, a fase de formação inicial é essencial para garantir, ao estudante, competências para o entendimento da atuação profissional escolhida, considerando o acesso à produção do conhecimento teórico-prático ofertado aos futuros profissionais, bem como a motivação durante a graduação e desenvolvimento da carreira (RINALDI, 2008). Assim, a formação inicial do futuro profissional deve ter um saber específico, além de ações motivacionais e facilitadoras ao desenvolvimento de CP que embasarão o interventor, razão pela qual acredita-se que este período seja não apenas fator decisivo às ações acadêmicas, mas também essencial para as escolhas da carreira em construção (FREIRE *et al.*, 2002).

Na perspectiva de ser uma ponte entre o saber e o egresso na graduação, o professor é uma figura essencial em todo o processo da formação inicial. O trabalho docente desse profissional, que forma o futuro professor de EF para atuar tanto na área da educação quanto no âmbito do esporte e saúde, perpassa pela tradição, conhecimento construído historicamente e trata da expectativa em um futuro incerto. Por esta razão, a ação docente deve ser reflexiva, fato que representa uma tensão entre ensinar como funcionam as práticas existentes e o entendimento de que a atuação para um futuro em aberto, seja na saúde, no esporte ou na docência, precisa estar alinhada a um comportamento didático e metodológico aberto a novas possibilidades (RINALDI, 2008).

Nesse sentido, a etapa chamada formação inicial, que tem, como foco, preparar e qualificar o graduando para o início da profissão, é crucial, pois, nesta fase, o futuro profissional vivenciará e acessará os conhecimentos indispensáveis à atuação (NASCIMENTO, 1998). O desafio do docente, na formação inicial, é proporcionar, aos futuros profissionais, caminhos que lhe possibilitem o acesso a experiências enriquecedoras, com foco na emancipação intelectual. Essas experiências necessitam ser permeadas por ações criativas, que favorecerão sua intervenção, tendo, como consequência, o protagonismo de uma ação docente mais motivadora

aos discentes. É ainda na fase da formação inicial que o egresso estará desenvolvendo atitudes e ações do futuro professor (FARIAS, 2000).

A junção de diferentes elementos correlacionados pode estar intimamente ligada ao desenvolvimento de CP, o que, por sua vez, refletirá na MA para os estudantes em formação. Neste sentido, Nascimento (1999) abordou um conjunto de conhecimentos e habilidades para a intervenção. A partir desse estudo, apresentam-se quatro competências nucleares: conhecimento/competência cognitiva, competência funcional, competência pessoal/social e valores/competência ética, além de alguns fatores relacionados à competência em si.

A relação entre CP e motivação no Ensino Superior, a partir da Teoria da Autodeterminação (TAD), de Deci e Ryan (1970), aponta que os estudantes buscam desafios e sentem-se competentes para realizar suas tarefas. Assim, a necessidade de competência diz respeito à capacidade do organismo em interagir, de maneira satisfatória, com o seu meio, ou seja, estes precisam aprender e desenvolver suas capacidades para aumentar sua competência, trazendo sensações de satisfação. É uma necessidade determinante da motivação intrínseca, pois esta estimula as pessoas na busca por desafios e por competência na realização de suas tarefas (DECI; RYAN, 2000). Dessa forma, pressupõe-se dizer que uma boa formação, a qual preconiza o desenvolvimento de competências específicas e essenciais, seja elemento motivacional e determinante para as diversas áreas de formação, inclusive a do Bacharel em EF.

Ainda sob a luz da TAD, o aluno deve buscar, continuamente, por conhecimentos que agregarão à construção de competências, o que implica, diretamente, em sua motivação (DECI; RYAN, 2006). Contudo, o discente não está totalmente livre para agir à sua maneira, posto que está vinculado ao sistema de uma instituição que define prazos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação. Isso quer dizer que, ao sentir-se autônomo, em relação à motivação para frequentar a universidade, o aluno está inserido em uma estrutura que controla grande parte de seu comportamento (ALMEIDA, 2012).

Além da aquisição de CP e da motivação do aluno, problemas de saúde que podem ser causados por esgotamento também estão ligados à descontinuidade da formação e atuação profissional, uma vez que longas rotinas de atividades fazem parte da vida acadêmica e profissional, por exemplo, a Síndrome de *Burnout*, identificada, no meio estudantil, como *Burnout Acadêmico*. A SB, cuja base teórica

está alicerçada por Maslach e Jackson (1981), é descrita como uma patologia “fantasma”, que assombra as mais diversas áreas.

No caso da formação inicial, rotinas de estudo, atividades extraclases e atribuições diversas do aluno podem levar ao desgaste acadêmico. Os sintomas da SB podem acometer o estudante, uma vez que o acúmulo de atividades pode ser uma constante em seu dia a dia, o que causa esgotamento físico e emocional no discente (MOTA, 2017).

Assim, considerado o contexto apresentado, será que a motivação dos alunos pode interferir no desenvolvimento de CP de alunos do curso de Bacharelado em EF, além de como os aspectos vinculados a SB impactam na relação existente entre MA e CP dos estudantes?

1.1. OBJETIVO

1.1.1 Geral

- Analisar a relação entre Motivação Acadêmica e competências profissionais, mediada pela Síndrome de *Burnout* nos estudantes do curso de Bacharelado em Educação Física.

1.1.2 Específicos

- Avaliar a evolução dos aspectos motivacionais, competências profissionais e Síndrome de *Burnout* durante o ano letivo;
- Julgar os aspectos motivacionais, as competências profissionais e a Síndrome do *Burnout* dos alunos, conforme o avanço no curso de graduação;
- Identificar o impacto que a motivação proporciona nas competências profissionais dos alunos, mediado pela Síndrome do *Burnout*.

1.2. JUSTIFICATIVA

O profissional em EF possui diversas possibilidades no campo de atuação, em especial se habilitado como bacharel, pois este pode fazer escolhas pelas áreas: desportiva, saúde, lazer e social. Após a graduação, o bacharel poderá desempenhar atividades cuja formação, antes motivada pelo gosto à disciplina no tempo da escola ou pelo interesse adquirido ao longo de sua trajetória, passará a ser sua profissão. As escolhas do aluno e do novo profissional devem estar de acordo com o contexto social, histórico e cultural, bem como com as características regionais, interesses e necessidades dos praticantes (MARTINS, 2015).

Na prática, percebe-se que o graduando, por vezes, encontra-se sem rumo na graduação, uma vez observada a sua desorientação e dificuldades encontradas na fase do estágio, por exemplo.

Coordenando o departamento de esportes de um clube social na cidade de Londrina – Paraná, onde atua-se em escolas de iniciação esportiva em diversas modalidades, bem como em organização e realização de eventos de esportes e lazer, trabalho diretamente com uma equipe numerosa de profissionais bacharéis em EF, além de diversos estagiários, os quais buscam formação no mesmo curso. Diariamente, deparo-me com demandas oriundas da dificuldade de resolução de problemas, falta de pró-atividade, além de pouco domínio ou familiaridade com conteúdos básicos da formação profissional em EF.

Por vezes, os estagiários apresentam habilidades específicas e conhecimento de fundamentos relacionados ao esporte. Entretanto, sua ação, na prática, ao encarar tarefas diárias, acontece de forma estereotipada, repetindo um comportamento aprendido, por exemplo, em períodos da vida dedicados ao esporte como atleta, já que muitos desses estudantes estão no curso por conta de história no esporte. Uma vez que a instituição da qual faço parte realiza processos de seleção para contratação desse estudante ou profissional, nota-se, contudo, que os candidatos, em sua maioria, apresentam pouco domínio de competências básicas da EF, bem como demonstram desmotivação com relação à área profissional ou de formação.

Nessa perspectiva, uma questão eminente, na formação do novo profissional bacharel em EF, é a compreensão de que este estudante deve estar em contato com conteúdos direcionados à prática em formação. Conforme Nunes *et al.* (2012), após a divisão curricular ocorrida na área da EF, a formação do bacharel é uma espécie de

adaptação do currículo do licenciado. Nesse sentido, observa-se a necessidade de aprofundamento nos estudos relacionados à formação do bacharel. Além disso, constata-se que existe uma pequena produção específica para esta área de conhecimento, o que, por sua vez, interfere diretamente na compreensão de quais competências são essenciais para a intervenção na área deste profissional.

Esta dificuldade, na identidade curricular, bem como na construção de competências, pode afetar diretamente em questões motivacionais aos discentes, visto que, durante o curso, a percepção da falta de conhecimento para a futura intervenção pode levar os estudantes ao descontentamento com a área, o que pode resultar em atitudes mais extremas, como o abandono do curso.

Dessa forma, é de total relevância analisar, de maneira sistematizada, os aspectos motivacionais dos graduandos em EF, com habilitação no bacharelado, além de compreender o processo de aquisição de CP desenvolvido ao longo do período da graduação, aliado a sintomas e ao desenvolvimento da SB.

O conhecimento produzido acerca desta temática proposta promoverá um aprofundamento da discussão sobre o tema, além de apontar a problemática às instituições formadoras, uma vez que estas podem ter interesse direto em compreender melhor o assunto. Por meio dos dados obtidos com o estudo, a busca de melhorias na formação, a retenção de alunos e a manutenção do curso poderão ser desenvolvidas com melhor especificidade e retorno.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo é composto pela revisão bibliográfica sobre os três temas centrais do estudo. Trata-se de uma busca sobre questões conceituais e sobre estudos que contemplem as temáticas: desenvolvimento de Competências Profissionais, percepção de Motivação Acadêmica e sintomas da Síndrome de *Burnout* no meio acadêmico.

2.1. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Embora, aparentemente, não se tenha encontrado consenso para a definição de CP, é sabido que diversos adjetivos são incorporados à sua definição e que estes relacionam-se entre si. A união de qualidades pessoais e habilidades aprendidas estão inseridas no contexto, destacando aspectos sociais e culturais, além das dimensões técnica, política e humanística-interacional envolvidas. Nesse sentido, a forma como o indivíduo interage com suas demandas profissionais, resolução de problemas e tarefas pode predizer a percepção de CP na formação. Ressalta-se, contudo, que o constructo CP é influenciado por diferentes fatores e percepções de competências, tais como: aquisição de habilidades, capacidade decisória, capacidade de relacionamento, formação em ambiente escolar, dentre outros (CHEETHAM; CHIVERS, 1998; NASCIMENTO, 1998; NASCIMENTO *et al.*, 1999; MEGHNAGI, 1999; FARIAS *et al.*, 2012).

Em geral, alunos brasileiros de graduação em Educação Física apresentaram percepção de CP. Tanto para o gênero masculino quanto para o gênero feminino, independente de vivências desportivas, os graduandos demonstraram domínio de conhecimentos e habilidades inerentes à formação. Entretanto, sobre a relação interpessoal, apresentaram percepção parcialmente ativa, uma vez classificada a ação docente como centralizadora da maioria das decisões no processo ensino-aprendizagem, sendo os alunos participantes ou executantes de tarefas propostas (NASCIMENTO, 1998).

Sobre a ótica da percepção de CP, a partir de um protagonismo acadêmico mais efetivo, as IE pelas quais o indivíduo passa, ao longo da vida, estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das CP, uma vez que se tem, como finalidade, a instrução inicial até a formação profissional do cidadão. Assim, a

construção da CP vincula-se diretamente à aquisição de escolaridade e ao desenvolvimento de processos de aprendizagem de carácter informal, os quais podem ocorrer em diversos momentos e espaços (FARIAS *et al.*, 2012).

As constantes transformações que ocorrem no mundo moderno, bem como que, intimamente, decorrem dos processos de inovação tecnológica e advêm das novas formas de organização do trabalho, as quais emergiam em conjunto com um mercado que, de forma progressiva, vem tornando-se mais instável e flexível, exigem a implementação de modelos de formação e de gestão da força trabalhadora, que tem, como base, algumas CP específicas (BATISTA *et al.*, 2011).

Meghnagi (1999), estudioso de abordagem construtivista, analisou a CP desde o final dos anos 1980 e descreveu, em seu estudo, que esta pode ser compreendida como o pressuposto da aquisição de habilidades que se comportam como as mais apropriadas para a realização de uma determinada tarefa. Segundo o autor, a CP pode, ainda, ser classificada como a capacidade decisória do indivíduo que se utiliza de habilidades e conhecimentos adquiridos para promover a condução de uma situação em particular.

Ampliando o conceito, a CP pode, portanto, ser compreendida como um constructo específico e diretamente influenciado por múltiplos fatores, incluindo tanto a auto quanto a heteropercepção de competência (CHEETHAM; CHIVERS, 1998). Passando para outro âmbito, também cabe o entendimento da CP como referente ao sucesso profissional, que não depende somente do conhecimento e do andamento de certos procedimentos, compreendendo, necessariamente, o pressuposto da demonstração de domínio em relação a estes (NASCIMENTO *et al.*, 1999).

Por sua vez, Vieira e Pinto (2014) esclarecem que a CP deve ser elaborada em função, primeiramente, dos ambientes de formação académica e, posteriormente, tem de ser consolidada no andamento da prática profissional, desenvolvida no ambiente de trabalho contextualizado. Em meio a esta perspectiva, o saber profissional refere-se a uma das características mais fundamentais de qualquer que seja a profissão e que é obtida, predominantemente, em meio ao decorrer dos cursos de graduação.

Ademais, destaca-se que as CP se apresentam, de modo particular, nas ações produtivas do profissional. A natureza diferenciada do saber manifesta-se no âmbito das competências intelectuais, técnico funcionais, comportamentais, éticas e políticas, gerando resultados e reconhecimento individual, coletivo e social (PAIVA; MELO, 2010).

Sendo assim, é passível o reconhecimento de que a CP consiste em um pressuposto que abrange a reunião complexa de saberes variados e, necessariamente, inter-relacionados. Para a realidade da EF, em que o profissional pode atuar em diferentes áreas, por exemplo, docência, treinamento desportivo e instrutor de atividade *fitness*, a noção de autopercepção de CP está diretamente ligada a aspectos como a área de atuação, a experiência de atuação e a Instituição Formadora (BATISTA; MATOS; GRAÇA, 2011). A avaliação da autopercepção de CP específica em EF emerge como a necessidade expressa de aprofundamento no estudo acerca do papel exercido, sobretudo, pelo componente emocional no trabalho do profissional desta área (NASCIMENTO, 1999).

De tal forma, cabe o reconhecimento de que o sucesso profissional é intrinsecamente dependente da utilização adequada de conhecimentos e procedimentos de aprendizagem, bem como da percepção do sentimento de domínio (segurança) que se manifesta em relação aos conhecimentos e habilidades que lhe são inerentes, profissionalmente (NASCIMENTO, 1999).

Ainda em conformidade com Nascimento (1999), há a compreensão de que a competência percebida requer, fundamentalmente, a organização e coordenação dos múltiplos processos mentais existentes nas mais diversas dimensões avaliáveis eficazmente, de forma que os resultados alcançados individualmente tornem-se mais dinamizados do que estáticos e que, assim, possam ser afetados pelos mais diferentes contextos.

Nesse íterim, para Perrenoud (2011, p. 189), “[...] o uso das competências decisivas, no mundo do trabalho, é que as torna valorizadas e reconhecidas socialmente [...]”. Dessa forma, avaliar as competências que, potencialmente, não apresentam respostas ou que não sejam facilmente percebidas como importantes pode acabar por indicar a ausência destas em meio à prática do profissional de EF, seja na área da docência ou em outros âmbitos.

Assim, no que tange a EF, a CP define-se, categoricamente, como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes elevadas e essenciais para uma adequada/coerente atuação profissional, em meio a qual o nível de competência influencia-se diretamente pelo comportamento profissional, no decorrer da prática (QUEIROGA; FRANCISCO, 2014).

Partindo dos fatores esclarecidos acima, os autores supracitados evidenciaram que a formação em EF – nos cursos de bacharelado ou de licenciatura – deve ser

apreendida como um processo contínuo. Assim, este processo deve prolongar-se para além da perspectiva da formação inicial, visto que, mediante os quadros específicos de reflexão e que, conseqüentemente, influenciam a baixa auto percepção de CP, auxilia o profissional na busca por adquirir novos saberes.

Sob essa perspectiva da percepção de CP e o seu processo contínuo, ressalta-se que a comunidade científica tem abordado constantemente tal temática. Na perspectiva docente, aquela pautada em ações pedagógicas e com finalidade formadora do profissional de EF, salienta-se a importância dos autores de aceitar o desafio de estudos continuados e, em especial, da busca por novos instrumentos de avaliação e investigação, em diferentes centros de formação de professores (VIEIRA; PINTO, 2014).

Nesse sentido, a Competência Profissional configura-se como um importante componente, por exemplo, para a intervenção do profissional de EF, em meio aos serviços de saúde, o que acaba por caracterizar-se como a capacidade de organização e utilização de diferentes recursos adquiridos (cognitivos, técnicos e comportamentais) essenciais para a resolução de problemas intimamente relacionados ao trabalho (GUARDA *et al.*, 2014).

Ainda em conformidade com Guarda *et al.* (2014), tanto no que tange à formação acadêmica quanto sobre a elucidação de um perfil profissional, as competências requerem a aquisição, organização, articulação e aplicação de conhecimentos que se relacionem diretamente a conceitos, procedimentos e atitudes que entrem em concordância com os mais primordiais saberes específicos de uma profissão.

Portanto, tanto os saberes quanto as CP não se constroem e nem se consolidam apenas com o advento de reformas curriculares e/ou com a reedição de determinadas diretrizes de ensino-aprendizagem. Caracteristicamente, estas variam em uma perspectiva histórica, em função dos mais diferentes contextos socioeconômicos e políticos, bem como sempre estão direcionadas ao melhor atendimento das necessidades populacionais e demandas intrínsecas ao mercado de trabalho. Dessa forma, a competência caracteriza-se pela facilidade de organizar planos e conhecimentos em torno de orquestrar ou canalizar esforços para a resolução de determinada tarefa. Por sua vez, a competência de um especialista resulta em ações rápidas, dominadas automaticamente para o controle de uma situação (GUARDA *et al.*, 2014).

Nesse sentido, eleva-se a percepção de que o desenvolvimento de competências, especialmente no âmbito de atuação do profissional de EF – na docência, na prática, em sua inserção na área da saúde, etc. –, apresenta-se sob uma nova perspectiva à formação dos profissionais de tal área, visando um estímulo a uma análise mais crítica acerca de situações vivenciadas em meio ao ambiente de trabalho, as quais possibilitam respostas mais efetivas e diretas às demandas sociais que, por sua vez, contribuirão, eficientemente, para o desenvolvimento da cidadania do profissional enquanto discente (GUARDA *et al.*, 2014).

Antunes *et al.* (2014), ao observar as competências necessárias à prática docente em EF, identificaram os termos: Amor, Paciência, Acolhimento e Frieza como significativos, em meio a tal atuação profissional. Os três primeiros termos podem ser indicativos de uma reprodução da perspectiva sacerdotal, acerca do magistério, essencialmente originada e construída na educação universal, que se desenvolve em detrimento da valorização do processo de profissionalização dos docentes, da procura pelo desenvolvimento de competências objetivas e pelo alcance de uma formação continuada, que persiga tais objetivos. Portanto, facilmente, vislumbra-se uma perspectiva humanista de educação e da profissão docente, em meio a qual o processo de valorização de características, como respeito, justiça, honra, amor, liberdade, solidariedade, dentre outros, deve ser compreendido e perseguido de forma fundamental.

Complementarmente, Batista *et al.* (2011) descreveram que a grande diversidade dos modos como os professores de EF percebem e expressam suas ideias a respeito do constructo CP em tal área evidencia a percepção de discursos identificadores da ação docente e, assim, representa, em sua maioria, discursos inespecíficos ou que se comportem como pouco identificadores da atividade profissional.

Mello *et al.* (2010), tratando das competências especializadas no âmbito da atividade profissional em EF, dão o entendimento de que estas deixam de ser exclusivas e autônomas, na medida que policompetências entrecruzam-se e articulam-se. Contudo, facilmente identificáveis e importantes assimetrias podem ocorrer em meio à prática, sendo estas decorrentes, diretamente, do nível de escolaridade do profissional e da acumulação de habilidades e características técnico-científicas e/ou sociais do indivíduo (MELLO *et al.*, 2010).

Nesse sentido, considerando a diversidade das competências caracterizadoras e especializadas das mais diversas possibilidades de intervenções profissionais em EF, podem ser destacadas as seguintes (MARTINS, 2015):

Quadro 1 – Competências da intervenção profissional em EF

Tipo de intervenção profissional	Competências profissionais
Docência em EF	Identificar, planejar, programar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, desenvolver, avaliar e lecionar os conteúdos do componente curricular EF na Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Treinamento Esportivo	Identificar, diagnosticar, planejar, organizar, dirigir, supervisionar, executar, programar, ministrar, prescrever, desenvolver, coordenar, orientar, avaliar e aplicar métodos e técnicas de aprendizagem, aperfeiçoamento, orientação, e treinamento técnico e tático de modalidades esportivas.
Preparação Física	As ações definidas nos itens anteriores são realizadas com vistas a: prescrever, orientar e aplicar métodos e técnicas de avaliação, prescrição e orientação de atividades físicas, com o objetivo de promover, otimizar, reabilitar, maximizar e aprimorar o funcionamento fisiológico orgânico, o condicionamento e o desempenho físico dos praticantes das diversas modalidades esportivas, acrobáticas e artísticas.
Avaliação Física	Diagnosticar, planejar, organizar, supervisionar, coordenar, executar, dirigir, programar, ministrar, desenvolver, prescrever, orientar, coletar dados, aplicar métodos e técnicas de medidas e avaliação cineantropométrica, biomecânica, motora, funcional, psicofisiológica e de composição corporal, em laboratórios ou no campo prático de intervenção, visando avaliar o condicionamento físico, os componentes funcionais e morfológicos e a execução técnica de movimentos, para orientar, prevenir e reabilitar o condicionamento, o rendimento físico, técnico e artístico dos beneficiários.
Recreação e Lazer	Diagnosticar, identificar, planejar, organizar, supervisionar, coordenar, executar, dirigir, assessorar, dinamizar, programar, ministrar, desenvolver, prescrever, orientar, avaliar e aplicar atividades físicas de caráter lúdico e recreativo, para promover, aperfeiçoar e restabelecer as perspectivas de lazer ativo e bem-estar psicossocial, e as relações socioculturais da população.
Orientação de Atividades Físicas	Promover, aperfeiçoar, reabilitar e aprimorar o funcionamento fisiológico orgânico, condicionamento e o desempenho físico, orientados para os seguintes aspectos: bem-estar e estilo de vida ativo, lazer, sociabilização, educação, expressão e estética do movimento, prevenção de doenças, compensação de distúrbios funcionais, restabelecimento de capacidades fisicocorporais, autoestima, cidadania, manutenção das condições de vida e da saúde da sociedade
Gestão em EF e Esporte	O profissional de EF se propõe a diagnosticar, identificar, planejar, organizar, supervisionar, coordenar, executar, dirigir, assessorar, dinamizar, programar, ministrar, desenvolver ações próprias da gestão, no âmbito de instituições, entidades, órgãos e pessoas jurídicas cujas atividades fins sejam atividades físicas, desportivas e similares.

Fonte: Martins (2015)

Porém e ainda em concordância com os esclarecimentos expostos por Mello *et al.*, (2010), é necessário considerar que, mesmo após a formação e obtenção daquilo que o autor chama de “passaportes” profissionais, tais como os certificados, bacharelados ou diplomas que documentam a formação e são essenciais para a regulamentação, o processo de formação continuada deve ser permanente. Assim, este processo de “educação permanente” deve dar-se tanto por meios formais quanto informais, sendo essencial para diversificar a atuação profissional.

De forma geral, as evidências encontradas em meio à literatura especializada apontam que existe a evolução das CP dos alunos e professores de EF, manifestando-

se durante toda a sua intervenção e trajetória profissional. Assim, mesmo que as competências surjam timidamente no princípio da carreira, é de extrema relevância destacar que, em meio ao período de 10 a 30 anos de atuação, os profissionais em EF percebam, com maior clareza, suas próprias CP (FARIAS *et al.*, 2012).

Uma corrente emergente da atuação do Profissional da Educação Física (PEF) é o surgimento da constante demanda voltada para a questão da atuação desse profissional nos programas que dizem respeito à melhoria da saúde pública. Apesar de ser mais uma lacuna profissional que pode ser um espaço onde muitos profissionais encontrarão mais uma possibilidade de trabalho, a questão multidisciplinar que o envolve carece de melhor preparo para a intervenção. Nessa perspectiva, apesar de todos os benefícios que a área da EF pode proporcionar à política de enfrentamento das demandas da saúde, o que pode ser uma potencialidade para o PEF, a atual formação desse profissional pouco contempla as demandas necessárias à atuação, apesar de ser o único profissional com formação para orientar a prática de atividades físicas.

Muito embora a orientação de atividades físicas seja uma potencialidade do PEF, os currículos formadores deste profissional não atendem às necessidades voltadas a práticas visando saúde coletiva, além de pouco diálogo entre as IES e os programas voltados à saúde comunitária (RODRIGUES *et al.*, 2013; FREITAS; CARVALHO; MENDES, 2013; BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO, 2008; ANJOS; DUARTE, 2009; BRUGNEROTTO; SIMOES, 2009; FREITAS; NETO, 2014; NEVES *et al.*, 2015; NEVES; ASSUMPÇÃO, 2017; SOUZA; LOCH, 2011).

A autopercepção de CP, desenvolvida no ambiente da graduação, está relacionada à forma que este período vem sendo conduzido por todos os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O envolvimento do aluno, bem como a intervenção metodológica do docente, alinhada a facilitadores práticos, como estágio e participação em projetos de pesquisa e extensão, não só na formação em EF, como em outras áreas de formação, podem ser preditores do domínio sobre a CP.

Nesse sentido, estudos constataram que discentes e formandos de diversos cursos de graduação sentem dificuldades em atender expectativas básicas no período de graduação. Dentre as principais dificuldades dos alunos, destaca-se que não há clara definição do perfil profissional exigido no mercado de trabalho, o que, por sua vez, prejudica a elaboração de metas e planos futuros com maior clareza. Aparece, também, como deficitário, o pouco preparo profissional, especialmente ligado à

qualidade de estágios curriculares oferecidos. Na maioria dos estudos, estes são relatados como insuficientes e até inadequados, comprometendo o perfil profissional, bem como limitando o contato com alguns campos de atuação, os quais podem ser essenciais à escolha da atuação profissional, além da descontinuidade na área de formação (GONDIM, 2002; FAUSTINO, 2003; VARGAS; STEFFEN; BRÍGIDO, 2002; DELUIZ, 2001).

Tendo em vista as evidências acima apresentadas, o estudo proposto utilizará, como base para análise, o instrumento Escala de Autopercepção de Competência Profissional em EF e Desportos, que avalia duas dimensões subdivididas em indicadores. A dimensão “Conhecimento Profissional” avalia os indicadores de conhecimento: disciplinar, pedagógico e contexto. No indicador disciplinar, estão alicerçados conteúdos relacionados a como o indivíduo aprende, movimenta-se e desenvolve-se. No indicador pedagógico, está a gestão dos conteúdos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. No indicador contexto, o olhar está sobre especificidades de diferentes aspectos relacionados à clientela com a qual atua-se, tais como: sistema educativo esportivo, expectativas, dificuldades e necessidades dos sujeitos (NASCIMENTO, 1999).

A segunda dimensão “Habilidades Profissionais” tem os seguintes indicadores avaliados: planejamento (capacidade de planejar e implementar ações com foco no processo de ensino e aprendizagem); comunicação (capacidade na operacionalização da transmissão de conteúdos); avaliação (capacidade de identificar e averiguar as causas de sucesso e insucesso dos indivíduos na aprendizagem); organização e gestão (habilidade de organizar e estabelecer objetivos para a realização das tarefas); motivação (habilidade de incentivar os indivíduos de modo a participar efetivamente da realização de tarefas); autorreflexão (relacionada à autocrítica e reajuste da atuação profissional) (NASCIMENTO, 1999).

2.2. MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

O número de ingressos em IES, nos mais variados cursos por todo o Brasil, é exponencialmente crescente, porém, de forma simultânea, crescem os índices de evasão e não concluintes. No Brasil, entre os anos de 2000 e 2005, de acordo com dados do INEP, a média de alunos que evadiram das universidades foi de 22%, dos quais 26% pertenciam à instituição privada e 12% à instituição pública (BRASIL,

2006). Entre os anos de 2012 e 2013, conforme dados do Censo da Educação de 2014, as IES que oferecem cursos presenciais tiveram um aumento de 3.9% no número de matrículas. Para as IES com cursos a distância, o aumento foi de 3.6%. Para o mesmo período, o censo identificou uma redução de 5.7% no número de concluintes presenciais das IES privadas. Por outro lado, nas IES públicas, embora apresentando aumento no número de ingressos, constatou-se quase 50% de redução no número de concluintes dos cursos a distância (BRASIL, 2014).

Os cursos pertencentes à área da saúde e bem-estar, como é o caso da EF, são aqueles com menores índices, sendo que não é possível afirmar que o Brasil esteja com índices parecidos com os internacionais, uma vez que esse dado varia muito de país para país, havendo, assim, a necessidade de monitoramento constante dos fatores que desencadeiam e interferem na evasão do Ensino Superior (FILHO *et al.*, 2007).

Ao longo de anos, estudiosos vêm pesquisando o fenômeno da evasão acadêmica, buscando subsídios para identificar fatores que interferem no abandono do curso de ingresso, como é o caso dos autores Tinto (1975), Rootman (1972) e Karabel (1972). Em seus estudos, esses autores identificaram três períodos favoráveis à evasão: a transição do ensino médio para o universitário, caracterizado pela saída de um universo conhecido e pela entrada em um outro totalmente impessoal. O segundo momento tem a ver com as frustrações e expectativas equivocadas do estudante, sejam a respeito das IES, sejam as condições de vida estudantil, dentre outros fatores. Por fim, o rendimento acadêmico também pode tornar-se decisivo na evasão, uma vez que o aluno pode não conseguir atender à demanda ou atingir os objetivos da disciplina, não encontrando, na instituição, oferta de alternativa para superar a deficiência acadêmica (SANTOS *et al.*, 2017).

Esses momentos de transição, expectativas e choque com o ambiente universitário interferem diretamente na manutenção da motivação de seu ingresso. Assim, a falta de MA pode ser um pressuposto responsável ou relacionado à evasão no Ensino Superior ou ser um agravante no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, apesar dos motivos para a evasão serem múltiplos e inter-relacionados, o melhor entendimento da temática da MA vem sendo considerado fator extremamente importante e apontado por seus benefícios ao processo de aprendizagem na fase de formação inicial, permanência no decorrer do curso, até a

fase final de formação do estudante (SANTOS *et al.*, 2011; PROYECTO, 2013; SANTOS *et al.*, 2017).

A motivação refere-se à interação correlacionada de características ambientais percebidas e características da personalidade do indivíduo, tais como: motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas e perspectiva de futuro (LENS *et al.*, 2008). Dessa forma, em concordância com o estudo desenvolvido por Bzuneck (2010), entende-se que, para que um aluno se apresente como verdadeiramente motivado, faz-se imprescindível que, primeiramente, dentre outras opções possíveis, o indivíduo tenha escolhido, por suas próprias razões, o curso que frequenta, envolvendo-se, assim, ativamente, em meio às tarefas que levam à efetivação do processo de aprendizagem.

Tal envolvimento refere-se ao emprego de esforço frente ao processo de aprender, apresentando persistência no decorrer de cada tarefa. Em contrapartida, deve ser compreendido que o universitário que acaba deixando de investir os esforços mínimos exigidos pela atividade pode acabar desistindo, quando a tarefa é configurada como mais exigente (BZUNECK, 2010).

Os altos índices de desistência nos cursos superiores são bastantes preocupantes e, assim, evidenciam a necessidade de compreensão das variáveis que interferem neste processo, presentes em meio à vida acadêmica dos estudantes. Em especial, a compreensão dos fatores inerentes aos aspectos motivacionais que envolvem a permanência ou abandono do curso, devem levar em consideração os desafios acadêmicos, sociais, pessoais e vocacionais do discente (OLIVEIRA *et al.*, 2007).

No contexto de estudo dos aspectos motivacionais relacionados à entrada, permanência e descontinuidade da formação, surge, potencialmente, o referencial da Teoria da Autodeterminação (TAD), com base nos estudos de Deci e Ryan (1985). Embora seja relativamente nova, a TAD, desenvolvida por Richard M. Ryan e Edward L. Deci, no decorrer da década de 1980, apresentou uma grande transformação sobre o modo de entender a motivação, uma vez que esta propõe que a qualidade (o tipo de motivação) é essencialmente mais importante que a quantidade (SORDI, 2015).

A TAD vem sendo, ao longo dos anos, recorrentemente discutida, frente ao campo da motivação para a aprendizagem acadêmica. Em conformidade, pode ser resumida em um *continuum* de autodeterminação, que indica a existência de diferentes tipos de motivação variantes qualitativamente, concordando com a

internalização das regulações externas e relacionadas ao comportamento de cada estudante (LEAL *et al.*, 2013). Sordi (2015) complementa o entendimento, determinando que a TAD advém da perspectiva de que pessoas são naturalmente ativas, possuindo uma verdadeira tendência de participar, de forma intrínseca ao seu ambiente, sempre assimilando novos conhecimentos e habilidades, integrando-os a uma estrutura psicológica cada vez mais coerente.

Sobre outra perspectiva, a TAD chama atenção à distinção importante entre duas diferentes questões motivacionais que perpassam pelo entendimento de “por quê *versus* para quê?”. Diante disso, o questionamento fica acerca do objetivo de realizar determinada ação ou tarefa, além de quais são as razões para que haja determinado dispêndio de energia para atingir certo objetivo, pois esta compreensão é fator determinante na manutenção, diminuição ou aumento da motivação (LENS *et al.*, 2008).

Assim, é importante olhar para a teoria, a partir da compreensão de que a autodeterminação trata de um conjunto de comportamentos e habilidades que permitem, ao indivíduo, ser elemento transformador, com relação ao seu futuro, necessitando que seu comportamento, para ser considerado autodeterminado, esteja acompanhado de algumas premissas básicas, como ser autônomo (necessidades, interesses e habilidades da pessoa); autorregulado (estratégias para a resolução de problemas, tomada de ação e aprendizagem contínua); expressar empoderamento psicológico (controle e percepção dos domínios cognitivos da personalidade e motivacionais), bem como ter, como consequência, a autorrealização (traçar um rumo para a vida, mediante propósitos pessoais) (WEHMEYER, 1999).

Em um momento anterior ao surgimento desta teoria, a motivação total era compreendida como a soma da motivação intrínseca com a motivação extrínseca ($MT = MI + ME$) e, assim, existia o entendimento de que qualquer estímulo externo (sendo este recompensa ou punição) aumentaria potencialmente a motivação total de um indivíduo (SORDI, 2015). Porém, a TAD demonstrou que isso não é o que verdadeiramente ocorre, afinal recompensas externas aumentam potencialmente a motivação extrínseca, mas acabam por diminuir a motivação intrínseca, situação que não é tão interessante, especialmente se for compreendido que a qualidade da motivação intrínseca é superior à extrínseca (DECY; RYAN, 2008).

Na motivação extrínseca, o comportamento é motivado por fatores externos, por exemplo, o ganho de recompensas. Por outro lado, a motivação intrínseca é

percebida quando o indivíduo faz algo impulsionado por seus motivos pessoais internos, pelo prazer ou, simplesmente, pelo aprendizado, aumentando, dessa forma, possibilidades de resolução de problemas e aumento da criatividade. A motivação intrínseca pode ser caracterizada por três aspectos: a) autonomia: desejo de direcionar nossas ações, com liberdade de escolha; b) domínio: desejo de melhorar cada vez mais; c) propósito: vontade de atingir um objetivo (FORMANSKI, 2016).

Também, nesta perspectiva de entendimento dos aspectos motivacionais, sejam estes externos ou internos, o TAD chama a atenção para o fato de que o ser humano é influenciado por condições biológicas e socioculturais, mas capaz de interferir e modificar o contexto em que está inserido (DECI & RYAN, 1991; RYAN & DECI, 2000a; DECI & RYAN, 2002). Assim, os autores trazem que a TAD opera em mais quatro mini teorias desenvolvidas por meio dos estudos sobre as especificidades dos fatores motivacionais, sendo estas: teoria das necessidades básicas; teoria da avaliação cognitiva; teoria das orientações de causalidade; e teoria da integração orgânica (DECI & RYAN, 2002).

Na teoria das necessidades básicas, a ideia central está contida no pressuposto de uma pessoa ser propensa ao desenvolvimento, à integração dos elementos psíquicos, despertando o senso de eu (*self*) e interação com uma estrutura social. Assim, pode-se dizer que, ao estar propensa ao desenvolvimento, surgirão necessidades intrínsecas de autonomia psicológica, competência pessoal e vínculo social. Essas três necessidades intrínsecas são interdependentes e, por esta razão, pode-se afirmar que uma interfere no desenvolvimento de outra (RYAN & DECI, 2000a).

Para a TAD, na autonomia psicológica, estão contidas as necessidades do indivíduo de perceber-se pessoa individual, com seus valores, capacidade de reflexão e consciência. Na necessidade de competência pessoal, a pessoa busca domínio sobre sua capacidade de aprendizagem e cognição, em que se engloba sobreviver no meio, relacionar-se socialmente e realizar tarefas práticas cotidianamente. Por fim, ao falar das necessidades de vínculo social, identifica-se, no indivíduo, a percepção de elementos relacionados à convivência afetiva com outras pessoas. Nesse sentido, é identificada a necessidade de amar e ser amado, bem como a aquisição dos ditos regulamentos sociais, que são advindos da convivência, tais como normas, regras e valores (RYAN & DECI, 2000a).

A segunda mini teoria trata da integração organísmica. Para a TAD, o ser humano tem uma tendência a ser ativo e dinâmico, sendo que esses domínios podem ser preditos pelo desenvolvimento psicológico e pela forma como a pessoa assimila os reguladores externos. Na teoria da integração organísmica, a internalização desses reguladores pode marcar estilos comportamentais das pessoas, sendo que uma única pessoa pode, a partir da integração ou introjeção, assimilar reguladores ao seu *self*. Uma vez que o conceito de necessidades psicológicas básicas tem um papel central na teoria da autodeterminação, os objetivos pessoais de cada pessoa pautam-se na busca por competência, autonomia e vínculo social, sofrendo interferência do processo de internalização e suas modalidades reguladoras: a não regulação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e regulação intrínseca (DECI & RYAN, 2002; DECI & RYAN, 1990).

Outra mini teoria da TAD, a teoria da avaliação cognitiva, estuda as motivações básicas (motivação extrínseca e intrínseca) que, por sua vez, formam um contínuo. Esse contínuo vai da falta de motivação e passa por vários aspectos da motivação extrínseca até chegar à motivação intrínseca. Se um valor externo não foi bem internalizado, a pessoa não sente motivação, pois um valor interno não a motivou à ação, levando o indivíduo ao estado de *amotivação*, quando este busca apenas cumprir as demandas externas. Ao contrário, quando os valores são assimilados internamente e regulados por introjeção, surgirão diferentes modalidades de motivação extrínseca, por exemplo, a regulação extrínseca com regulação introjetada (realizada não por conta dos valores da pessoa, mas para agradar alguém); a motivação extrínseca com regulação por identificação (diante de uma avaliação prévia, a pessoa constata que determinada ação seja conveniente naquele momento); e a motivação extrínseca por introjeção (que não significa nada para a pessoa, mas o que ela pode alcançar com determinada ação) (DECI & RYAN, 2002).

Ainda na mini teoria, teoria da avaliação cognitiva, temos, também, a motivação intrínseca. Essa motivação acontece quando o indivíduo age em consonância com motivos internos, ou seja, quando a ação em si é recompensadora para ele, por conta de seus objetivos estipulados. Para a TAD, estudar esses aspectos das modalidades de motivação é importante, dado o fato de que a internalização de valores conscientes agrega sobremaneira ao *self*, refletindo, assim, em comportamentos mais positivos para a vida (RYAN & DECI, 2000a; DECI & RYAN, 2000b).

A quarta e última mini teoria trata das orientações de causalidade. Nesse caso, a TAD delimita que existem três estilos reguladores, os quais determinam o comportamento autorregulado e motivado do indivíduo. O primeiro desses estilos é identificado por orientação interpessoal (comportamentos sem orientação intencional). O segundo estilo é a orientação controlada (comportamento dirigido pelo controle externo). Por fim, tem-se o estilo de orientação autônoma (comportamento norteado por valores pessoais e motivação intrínseca) (KASSER & RYAN, 1996).

Assim, corroborando com a inferência trazida por Formaski (2016), do ponto de vista acadêmico, a motivação intrínseca identifica-se com a realização de uma atividade ou tarefa, a partir do próprio desejo do aluno ou praticante, de acordo com suas próprias conclusões e/ou sensações de prazer pelo envolvimento naquilo que está fazendo.

Por outro lado, quanto à motivação extrínseca, o estudante ou profissional estaria envolvendo-se pontualmente ao desejo do indivíduo de alcançar algo externo ao seu próprio eu, por exemplo, alcançar uma média almejada, ser aprovado ao final do ano letivo, a conquista de um bem material ou um aumento de salário proveniente de uma promoção, etc. (NARAZAKI; CICMANEC, 2017).

Cabe, portanto, considerar que os mais diferentes tipos de motivação promovem resultados necessariamente distintos mediante as ações das pessoas. Para além, a teoria analisada reitera que a qualidade da motivação de um sujeito consiste em um fator influenciador de seu bem-estar como um todo, atuando sobre sua saúde psicológica e mental, qualidade de vida, vitalidade, seu bom desempenho em meio a atividades cotidianas e, conseqüentemente, seu potencial de ensino-aprendizagem (DECI, RYAN, 2008).

Na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, a motivação intrínseca coloca-se como totalmente interna ao aluno e, assim, é dependente de inúmeras características pessoais, como gostar ou não de uma determinada atividade, conteúdo ou disciplina.

Por tal questão, o professor não tem de ser capaz de induzir seus alunos à motivação intrínseca, podendo proporcionar a elucidação de estímulos que possam alimentar esta espécie de motivação, em meio àqueles indivíduos que já possuem-na. Porém, de forma contrária, o docente pode promover estímulos à motivação extrínseca em seus discentes e, assim, esta poderá ser autônoma, quando o educador evidenciar, claramente, a importância da aprendizagem de determinado assunto,

favorecendo, assim, as formas de motivação extrínseca em uma perspectiva autorregulada (SORDI, 2015).

Sendo assim, é importante que o ambiente auxilie, também, os estudantes a possuírem suas necessidades psicológicas satisfeitas e, assim, ofereça oportunidades que interajam entre si e promovam segurança, para que os discentes universitários sintam confiança, frente ao estabelecimento de vínculos com seus semelhantes e professores. Há, também, a percepção de que *feedbacks* positivos sobre capacidades e competências pessoais do estudante sejam igualmente importantes, sendo relevantes às instruções dos professores, para que seus estudantes compreendam que é possível o melhoramento das habilidades mais relevantes, objetivando as melhores atitudes a serem tomadas, para que isso efetivamente ocorra (SORDI, 2015).

Ao falar sobre os *feedbacks* positivos, Formanski (2016) coloca que esta perspectiva deve ser fundamentada nos conceitos da psicologia humana e da ciência comportamental, baseando-se em três fatores principais: a motivação, a habilidade e o estímulo. Para o autor, o comportamento humano só pode ser modificado com esses três pilares, nos quais a habilidade e a motivação são os principais pontos de equilíbrio da mudança.

Nesse contexto, Sordi (2015) traz que, tratando do ambiente de aprendizagem na relação com o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes, diretamente conformadas com a percepção de motivação no ambiente de ensino, seja qual for o modelo de escola, é possível colocar o aluno em situações de aprendizagem que favoreçam a sua autonomia. Aqui, escola ou ambiente escolar é tomado como qualquer local de ensino-aprendizagem, como é o caso das salas de aula de universidades. Assim, deve-se, necessariamente, incentivar seus alunos no decorrer da apreensão de conhecimentos e competências, sempre objetivando autonomia e motivação a eles durante todo o processo, sendo de total relevância a atuação dos docentes em conformidade com tal pressuposto.

Este processo dar-se-á a partir de ações conjuntas entre gestores e docentes, buscando colocar o aluno diante de situações em que possa escolher entre possibilidades pré-selecionadas e outras que possam refletir durante a execução, bem como avaliar o seu desempenho e resultado. O processo de desenvolvimento do aluno pode ser estimulado a partir do momento em que a escola adote procedimentos inclusivos e mais participativos, podendo ser assembleias, planejamento de seus

estudos, autoavaliações, trabalhos em grupos que incentivem a participação, bem como a ajuda recíproca entre os integrantes, favorecendo, assim, a regulação social (SORDI, 2015).

Ainda corroborando com tais percepções, compreende-se que o ambiente de sala de aula e o estilo motivacional do professor podem ser tomados como elementos fortalecedores da motivação autônoma dos alunos ou podem enfraquecê-los, sendo intrinsecamente dependente dos estímulos e das situações promovidas. Tal pressuposto ocorre, uma vez que os mais variados contextos sociais dão suporte à autonomia do estudante e, assim, aumentam, consideravelmente, sua motivação autônoma, levando diretamente à melhoria na qualidade da aprendizagem e em meio à melhora de seu desempenho escolar, de forma geral (MACHADO *et al.*, 2012).

Partindo do conhecimento das motivações dos estudantes, professores e instituições, é possível atuar no sentido de estimulá-las e, conseqüentemente, evitar que o nível de motivação diminua no decorrer do curso. Notavelmente, é perceptível que a qualificação didático-pedagógica dos docentes se encontra relacionada à motivação dos estudantes. Portanto, uma atividade especialmente relevante refere-se a promover investimentos na qualificação docente, conforme mencionam pesquisas anteriores (MIRANDA *et al.*, 2012; MIRANDA, 2011).

De forma geral, a motivação dos discentes emerge como uma energia dinamizadora, frente ao processo de ensino-aprendizagem e que, assim, atinge todos os níveis de ensino, tanto no que diz respeito à quantidade de tempo que passam estudando, seu desempenho escolar e suas realizações acadêmicas, quanto no que se refere à satisfação imediata em suas vidas, configurando uma situação de bem-estar *versus* mal-estar (LENS *et al.*, 2008).

É de suma importância compreender, verdadeiramente, como o estudante interpreta e vive sua fase de permanência na universidade. Este olhar deve acontecer identificando quais os fatores e variáveis tanto referentes ao contexto de aprendizagem quanto aquelas motivacionais, incluindo elementos como renda familiar, custeio e expectativa com o curso, que acabam gerando motivação ou falta desta (OLIVEIRA *et al.*, 2007).

A entrada na universidade, em especial o primeiro ano da graduação, é decisivo para a manutenção motivacional no curso para os anos a seguir. O então aluno da escola passa a frequentar o ambiente universitário e enfrentar todas as transformações que este momento causa em sua vida. Segundo Costa *et al.* (2015),

para o aluno do curso de EF, no primeiro ano do curso, estão presentes grandes elementos relacionados à motivação intrínseca. Contudo, independente da área escolhida, começa uma relação que deve durar, em média, quatro anos. A forma como esses anos passarão perpassa pela qualidade, quantidade e aspectos mantenedores da MA, seja esta intrínseca ou extrínseca (GUIMARÃES; BZUNECK; JOLY, 2010; JOLY; PRATES, 2011).

O ingresso no curso de EF apresenta motivação inicial maior que aquela do período final do curso. Esta informação corrobora, o que já diz a literatura, pois os anos intermediários e finais do curso estão sobrecarregados de tarefas, como trabalhos finais, estágios obrigatórios, tudo isso acumulado com a expectativa de um futuro, muitas vezes, incerto. A habilitação escolhida pelo aluno (licenciatura ou bacharelado) também interfere diretamente no fator motivação, pois o aluno que optou pelo bacharelado demonstra-se mais motivado, apresentando-se mais regulado externamente para os aspectos da vida acadêmica. Em geral, esses alunos possuem convívio diário com atividades físicas, pois, na maioria dos casos, por serem atletas ou ex atletas, supostamente têm mais facilidade de convívio e relacionamento, um fator que, para a TAD, é elemento preponderante para suprir necessidades psicológicas básicas (COSTA *et al.*, 2015).

Na perspectiva da formação em medicina, identifica-se que os aspectos motivacionais para a escolha do curso estão ligados a diversos fatores, tais como seguir passos de um familiar, um sonho de criança, dentre outros. Entretanto, as possibilidades de formação em uma área com constante e crescente mercado de trabalho permeiam a escolha do jovem egresso. Nesse sentido, o elemento “cobrança por ser um bom médico” pode misturar-se com o elemento “motivação”, somando, potencialmente, para a boa formação. Sobremaneira, os anos seguintes ao primeiro ano da graduação fortalecem os vínculos do aluno com o curso, ocasião em que a autodeterminação para os estudos fica mais evidente sobre a percepção de motivação para os estudos (SOBRAL, 2008).

Ainda dentre as áreas de formação de profissionais para o trabalho relacionado às questões da saúde, destacam-se os aspectos motivacionais de alunos de nutrição. Neste público, observou-se que os elementos motivacionais estão mais relacionados à orientação para a meta do aluno. O rumo que este percorre os caminhos da formação vão em direção à forma como o saber e intervenção do docente são trabalhados no dia a dia. A meta de aprender deste aluno está mais relacionada a

perspectivas futuras. Entretanto, o saber desenvolvido em anos anteriores interfere diretamente na MA para a continuidade do curso. Nesse sentido, como de outras constatações anteriores, o período da formação inicial é fator preponderante na continuidade e motivação desse aluno (ACCORSI; BZUNECK; GUIMARÃES, 2017; JOLY; PRATES, 2011).

Para avaliar as dimensões relacionadas às questões motivacionais neste estudo, será empregada a matriz teórica de Vallerand *et al.*, (1989), que descreve o seguinte modelo: motivação intrínseca para saber (relacionada ao prazer por saber fazer algo); motivação intrínseca para realizar coisas (relacionada ao prazer pela busca e criação de algo); motivação intrínseca para vivenciar estímulos (fazer algo para experimentar novas sensações); motivação extrínseca e regulação por identificação (fazer algo porque decidiu-se); motivação extrínseca e regulação por introjeção (relacionado a pressionar-se a si próprio a fazer); motivação extrínseca e regulação externa (pressão por outros a fazer); desmotivação que representa a ausência de motivação (VALLERAND *et al.*, 1989; SOBRAL, 2003).

2.3. BURNOUT ACADÊMICO

Cotidianamente, o indivíduo está sujeito à exposição a situações geradoras de estresse. Seja no ambiente social, familiar ou profissional, estas situações podem desencadear agravos à saúde das pessoas, uma vez que cada ser possui capacidade diferenciada de lidar com as demandas que lhe são apresentadas. A desordem no alinhamento de energia dispensada, a dificuldade de lidar com dificuldades, as atividades excessivas, juntamente a tantas outras situações estressoras do dia a dia, seja de ordem profissional, familiar ou social, podem provocar o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* (SB). As diversas reações que podem sinalizar o agravo e a identificação da SB podem estar ligadas a quatro categorias: físicas, por exemplo, fadiga, insônia, enxaquecas, etc.; comportamentais, como irritabilidade, perda de iniciativa e até o suicídio; psíquicas, por exemplo, falta de atenção, alterações de memória, depressão, dentre outros; defensivas, tais como a perda de interesse pelo trabalho, absenteísmo e cinismo frente aos problemas da profissão (SANTINI; NETO, 2001).

A palavra *Burnout* é uma expressão inglesa, que tem sua tradução para o português como “queimar”, sendo utilizada para referenciar algo que deixou de

funcionar por exaustão, falta de energia e/ou esgotamento. A expressão *Burnout* foi utilizada, pela primeira vez, por Brandley, em 1969, mas ficou mundialmente conhecida por meio de estudos do psicanalista Herbert Freudenberger (1974, 1975, 1979), que a utilizou para referir-se a sentimentos associados ao fracasso e exaustão, advindos da exposição constante a atividades que geravam grande dispêndio de energia e excessivo desgaste, elementos estes que, juntos, causavam esgotamento, decepção e, conseqüentemente, perda de interesse pelo trabalho (ALMEIDA; MACHADO; SÁ, 2013; FLOSS, 2017).

A partir de estudos desenvolvidos por Christina Maslach e Susan Jackson, pesquisadores vêm utilizando a base teórica dessas autoras, identificando sintomas da Síndrome de *Burnout* percebidos não somente em profissionais, mas também em estudantes do Ensino Superior. Tanto o ingresso quanto o aluno, na fase final do curso, pode deparar-se com diversas situações estressantes, desenvolvendo, então, o BA (MORI; VALENTE; NASCIMENTO, 2012; BALDASSIN, 2010).

Apesar da pesquisa em torno da temática do BA ser relativamente incipiente, sabe-se que o transcurso da vida acadêmica, período de grandes transformações, é especialmente marcado pelo fato de que os alunos estão em constante busca pelos melhores desempenhos acadêmicos. Aspectos como a dedicação integral diária às rotinas do curso, dupla jornada dividida entre estudos e trabalho, saída repentina da casa dos pais, vida pessoal e afetiva, bem como outros fatores ou acontecimentos ligados aos núcleos familiares, profissionais e sociais podem estar intimamente ligados ao desempenho acadêmico de discentes de cursos superiores e o desenvolvimento de CP, bem como à permanência no curso até a graduação e posterior atuação profissional atrelada ao resultado desempenhado pelo aluno ou profissional em cada uma dessas fases (MASLACH; JACKSON, 1981; LEITER, 1993; CARLOTTO *et al.*, 2006; ALMEIDA; MACHADO; SÁ, 2013; FLOSS, 2017).

Ainda sobre os aspectos que podem influenciar no desempenho do aluno, podem surgir, também, as complicações relacionadas à saúde. Nesse sentido, seja física ou mental, a saúde emerge como fator preocupante, pois sua falta pode predizer o desempenho do discente durante a sua jornada. Nessa perspectiva, a SB com suas três dimensões (exaustão emocional; despersonalização; e falta de realização profissional que, apesar de independentes, podem estar associadas) acomete ano após ano diversos profissionais, bem como estudantes das mais diversas áreas do conhecimento (MASLACH; JACKSON, 1981).

Ao examinar a incidência das dimensões do *Burnout*, Leiter (1993) traçou uma relação entre elas, a exaustão emocional, a despersonalização e a falta de realização profissional. O começo é dado pela exaustão emocional que, na sequência, contribui para uma sensação aumentada de cinismo, ante às relações de trabalho e, conseqüentemente, o afastamento das atividades. Nessa perspectiva, o cinismo pode mediar a exaustão emocional e, paralelamente a isso, fatores estressores afetam a eficácia profissional (NAUS *et al.*, 2007; TARIS *et al.*, 2005).

Apontada como uma das principais dimensões do *Burnout*, a exaustão emocional está relacionada à sensação de esgotamento de energia física e mental (MASLACH; JACKSON, 1981). Por outro lado, a despersonalização como cinismo sugere uma alteração de personalidade no paciente, gerando apatia e descaso mediante pessoas e tarefas relacionadas ao dia a dia (LEITER, 1993).

Por sua vez, a falta de realização profissional seria um estado de avaliação negativa, no qual o aluno sente-se insatisfeito não apenas sobre o que faz, mas também quanto à interação com outras pessoas de seu círculo de relacionamento. Estes elementos correlacionados interferem na formação do novo profissional, que vai trabalhar diretamente com pessoas, pois os profissionais da educação e da saúde são os mais propensos ao desenvolvimento da síndrome (ALMEIDA; MACHADO; SÁ, 2013).

Mesmo o desenvolvimento da tridimensional Síndrome de *Burnout* estar mais associado aos profissionais que atuam no atendimento de pessoas, o processo formativo exige um olhar especial, pois, na fase da formação, muitos sintomas são identificados. Isso é dado pelo fato de que os estudantes podem experimentar uma alta carga de estresse, durante o processo de formação, sendo que alguns conseguem desenvolver estratégias para lidar com as demandas encontradas e outros, por sua vez, podem ter mais dificuldades no enfrentamento (ALMEIDA; MACHADO; SÁ, 2013).

Assim, lidar com situações problemas pode aparecer como uma deficiência, gerando atitudes negativas, desvalorização e perda de interesse, com relação aos estudos, razão pela qual, apesar da síndrome estar intimamente ligada ao campo profissional, estudos têm buscado ampliar as investigações para o campo acadêmico. A entrada dos estudantes na classificação de risco de acometimento da síndrome fez-se necessária pela demanda aumentada de tarefas, além da mudança de hábitos e

novas experiências que estes são submetidos ao entrarem na universidade, o que, por sua vez, causa um grande impacto no cotidiano (LORETTO *et al.*, 2011).

As Instituições de Ensino Superior (IES) são ambientes onde, diariamente, os discentes estão propensos a serem submetidos a situações estressantes, uma vez que a carga de tarefas aliada ao clima de constante avaliação pode tornar o local intranquilo e, até mesmo, hostil (PATINO, 2013). Na busca por destaque dentro do curso, no afinilamento cada vez mais latente, conforme o passar dos anos da graduação, o aluno busca, cada vez mais, destacar-se dentre os melhores. Esta busca do discente pode tornar-se estafante, além de não ser somente um meio para provar capacidade a si mesmo, mas também é um modo de conseguir uma boa avaliação de terceiros, pois seus futuros alunos, pacientes, colegas de trabalho e sociedade, no geral, são aqueles que avaliarão o seu desempenho e atuação profissional, razão pela qual o estudante submete-se a dedicar-se até a exaustão, desenvolvendo, assim, os sintomas do BA (MORI; VALENTE; NASCIMENTO, 2012).

Diante das três dimensões do BA, Carlotto *et al.* (2006) chamaram a atenção para a relação dos sintomas com cada uma destas, em que a exaustão física e emocional caracteriza o sentimento de estar exausto, em virtude das exigências do estudo; a descrença, entendida como o desenvolvimento de uma atitude cínica e distanciada com relação ao estudo; e a ineficácia profissional, caracterizada pela percepção de incompetência enquanto estudante (CARLOTTO *et al.*, 2006).

Neste cenário, estudos relacionados ao BA têm buscado entender como os processos desenvolvem-se no contexto da formação em diferentes fases, uma vez que os sintomas começam a ser percebidos em estudantes empenhados no cumprimento das atividades acadêmicas tanto na formação inicial quanto naqueles inseridos na pesquisa e extensão. Entretanto, a área da saúde é aquela onde mais encontram-se estudos realizados, seja em graduandos ou profissionais, sendo que a base teórica, a partir da pesquisa produzida por Maslach e Jackson (1981), fundamenta as pesquisas desde então (MASLACH; JACKSON, 1981; LEITER, 1993; CARLOTTO *et al.*, 2006; MORI; VALENTE; NASCIMENTO, 2012; BALDASSIN, 2010; ALMEIDA; MACHADO; SÁ, 2013; FLOSS, 2017).

Carlotto (2009) salienta que a síndrome pode surgir no período acadêmico e acompanhar o profissional ao longo da carreira, razão pela qual sugere que, cada vez mais, estudos foquem na temática, buscando identificar sintomas e desenvolver ações

de prevenção mais efetivas, que podem dar-se devido à identificação precoce do problema.

Em uma pesquisa realizada com 820 acadêmicos de diversas instituições e áreas de formação na Colômbia, observou-se que a dimensão do esgotamento físico e emocional aparece com maior incidência em relação ao desinteresse pelos estudos e despersonalização (MARTINEZ; DOMÍNGUEZ, 2016). Nesse sentido, observa-se que os sintomas da síndrome comprometem diretamente a formação do aluno, provocando o distanciamento das tarefas acadêmicas e afetando o sentimento de eficácia profissional (CARLOTTO; CÂMARA, 2008; CARLOTTO *et al.*, 2010; CAMPOS *et al.*, 2012; TOMASCHEWSKI-BARLEM *et al.*, 2013; GUIMARÃES, 2014).

Em alunos de fisioterapia, foi evidenciado que a exaustão emocional e a despersonalização apresentam indicadores de estresse condizentes com o BA. Nesse grupo, os fatores correlatos aos sintomas estão ligados ao estágio obrigatório para a formação, pois, neste momento, os alunos, além de estarem em contato com a prática profissional, estão submetidos às constantes avaliações e supervisão de seus superiores (CRISTOFOLETTI *et al.*, 2007).

Na graduação do curso de psicologia, Carlotto *et al.* (2010) chamaram a atenção para o fato de que, em alunos da fase inicial do curso, as rotinas de estudo de caso, bem como as leituras técnicas, podem ser responsáveis pela presença de sintomas da síndrome de *Burnout*. Por outro lado, na fase final do curso, a pressão por colocar em prática aquilo que foi aprendido, aliado aos estágios e contato com pacientes, influencia no nível de ansiedade, pois este conjunto de elementos exige uma postura profissional a ser adotada pelo estudante. Assim, observa-se, também, que, nesta fase, os alunos do curso de psicologia passam por elevados picos emocionais, devido à grande carga de energia demandada em um período cheio de pressão do meio, além da expectativa pessoal acerca do futuro e carreira profissional a desenvolver.

Em estudantes do curso de enfermagem, apareceram elevados os sintomas da síndrome. Na dimensão que trata da realização profissional, observam-se altos índices para a desmotivação, com relação à escolha da profissão, além de valores moderados em relação à despersonalização e exaustão emocional (BARBOZA; BERESIN, 2007). Nessa mesma jornada de graduação, o clima de constante avaliação, aliado às atividades fora do espaço acadêmico, promovem a exaustão

emocional, com indícios consideráveis para a presença do BA (TOMASCHEWSKI-BARLEM *et al.*, 2013).

Tomaschewski-Barlem *et al.* (2013) identificaram indícios das três dimensões da síndrome associados às vivências dos graduandos de enfermagem. Os relatos estão mais correlacionados à dimensão da exaustão emocional, todavia contribuem efetivamente para o distanciamento dos estudos e compromete o sentimento de eficácia profissional, tendo, como principais queixas, disciplinas com altas cargas horárias; muitas atividades extracurriculares e extraclasse; sensação de constante avaliação por seus professores; dicotomia entre teoria e prática; resistência e descaso das equipes de saúde na acolhida durante estágios; exposição frequente às diversas situações sofridas por pacientes; e falta de valorização da profissão de enfermeiro.

Ao encontro da base teórica de Maslach e Jackson (1981), em que a identificação de sentimentos da síndrome estão relacionados àquelas áreas que lidam com atendimento, em especial ligadas à saúde, Floss (2016) realizou um estudo com 91 alunos da graduação da Universidade Federal de Santa Catarina nas áreas relacionadas à saúde, sendo estas: medicina, enfermagem e odontologia. O autor identificou que 10% da amostra total apresentou valores compatíveis com a síndrome. No curso de medicina, 13,89%, no curso de odontologia, 8,58% e, na enfermagem, 5,26% dos alunos encontravam-se acometidos do BA, razão pela qual o autor concluiu que, de acordo com a concepção atual, o problema não está relacionado ao indivíduo, mas sim com o meio em que este encontrava-se inserido.

Para a graduação em medicina, um estudo desenvolvido na Universidade de Lleida revelou que o estudante está em constante contato com situações ditas estressoras, razão pela qual a presença sintomática do BA permeia o dia a dia desse aluno. Apesar das mulheres apresentarem maiores índices em alguns pontos da escala, todos os estudantes sinalizam sentimentos correspondentes às três dimensões do BA, tendo evidenciado, como principais variáveis, sensação de nervosismo e agitação interior; preocupação exacerbada; dificuldade de concentração; alta irritabilidade; pensamentos indesejados; dores de cabeça; dificuldades em pegar no sono; e dificuldades em tomar decisões (ORO *et al.*, 2017).

Ainda no que tange os estudantes de medicina, os resultados são similares em diversos estudos para a identificação do BA. Pequenas variações entre o momento em que o aluno se encontra são identificadas, sendo que períodos nos quais começam os primeiros contatos com o paciente, como o internato, a reta final do curso e a

residência, indicam maiores agravos nos sintomas, que identificam a exaustão emocional. O contato direto com o paciente, seja no final da graduação ou no início da carreira profissional, desencadeia uma grande carga emocional, que pode levar o aluno aos níveis máximos de esgotamento. Para as dimensões de despersonalização e falta de realização profissional, a variação de sintomas correlacionados tem apresentado diferenças significativas de baixas a moderadas, entretanto estes aparecem em boa parte das amostras de estudos realizados no Brasil e em diversos outros países (GONZALEZ *et al.*, 2017; MAZURKIEWICZ *et al.*, 2012; ISHAK *et al.*, 2013; ORTEGA *et al.*, 2014; JACKSON *et al.*, 2016; PAGNIN *et al.*, 2013; AGUDELO, *et al.*, 2010).

Um fator positivo, identificado no estudante de medicina, diz respeito à questão da prevenção e diminuição dos sintomas da síndrome. Nesta comunidade, em alunos de universidades no Reino Unido, pesquisadores investigaram a associação entre os níveis de atividade física e ocorrência da síndrome nesses estudantes. Um dos principais achados de Cecil *et al.* (2014) foi que a atividade física interagiu de maneira positiva, atenuando os níveis de exaustão emocional. Nessa perspectiva, a atividade física surge como fator relevante na prevenção de sintomas que afetam estudantes na fase da formação inicial.

Seguindo para outra área da saúde, desta vez, a fonoaudiologia, alunos de universidades chilenas também apresentam sintomas do *Burnout*. O Inventário de *Burnout Maslach* e a Escala Estudante de Trabalho de *Utrecht* utilizados nesta população identificaram que alunos dos anos mais avançados, próximos da reta final do curso, demonstram maiores índices de exaustão emocional e despersonalização, quando comparados a alunos entre a fase inicial do curso e o segundo ano. Um fato significativo e que chamou atenção é o de que, na variável “engajamento”, não houve diferença significativa em nenhum dos anos de formação. Os alunos com maiores níveis de *Burnout* foram aqueles que estavam na reta final do curso (ROCIO *et al.*, 2016).

Para o estudo proposto, assim como na maioria dos estudos apresentados acima, a matriz de análise, que será base do estudo, estará alicerçada em três dimensões: exaustão emocional (relacionada ao esgotamento do estudante), despersonalização (sobre a falta de sensibilidade e dureza ao responder às pessoas) e baixa realização profissional (relacionada à sensação de baixa competência para o desempenho do trabalho) (CARLOTO; CÂMARA, 2006).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. TIPO DE PESQUISA

A pesquisa foi de caráter descritivo exploratório, com abordagem quantitativa, uma vez que a investigação foi realizada por uma grande amostra, com foco em um levantamento de dados estatísticos. O olhar descritivo e exploratório aplicado ao estudo possibilita encontrar detalhes específicos e relacionados à pergunta problema (THOMAS; NELSON, 2002; GIL, 2008), sendo, no caso do estudo, focada na relação entre percepção de CP, MA e percepção de sintomas da síndrome de BA.

3.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA

No total, foram 762 questionários aplicados no primeiro semestre, entretanto, o estudo foi realizado com 436 estudantes universitários do curso de Bacharelado em EF, em três IES localizadas na cidade de Londrina, estado do Paraná, sendo estas: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Instituto de Ensino Superior de Londrina (INESUL) e Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

Na seleção da amostra, a técnica aplicada foi de amostragem não probabilística por conveniência (THOMAS; NELSON, 2002), para abordar o máximo de alunos no levantamento de dados. Para efeito de comparação, os instrumentos foram aplicados no início e fim do ano letivo de 2018. Por este motivo, a amostra considerada para o estudo foi selecionada, como primeiro critério, os estudantes selecionados foram aqueles que responderam ao instrumento no primeiro e segundo semestre do ano letivo em questão.

As visitas para aplicação dos instrumentos na amostra tiveram, como meta, atingir os alunos dos quatro anos da graduação. Dessa forma, uma vez tendo o consentimento da IES, foram agendadas quantas visitas fossem necessárias, para atingir o máximo de alunos de uma determinada turma. Na IES onde o curso é organizado por semestre, os alunos com ingresso no meio do ano não participaram da amostra, uma vez que esses estudantes poderiam ter perspectivas diferentes sobre os temas investigados, se comparados aos discentes que iniciaram o ano letivo no primeiro semestre.

3.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados na investigação foram: Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos (NASCIMENTO, 1999); Escala de Motivação Acadêmica (EMA) (VALLERAND *et al.*, 1989); *Maslach Burnout Inventory – Student Survey* (SCHAUFELI *et al.*, 1996); e Questionário Sociodemográfico.

A Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos avalia duas dimensões subdivididas em indicadores. A dimensão conhecimento profissional avalia os indicadores de conhecimento: pedagógico, disciplinar e contexto. Na dimensão habilidades profissionais, são avaliados os indicadores: planejamento, comunicação, avaliação, organização e gestão, motivação e autorreflexão (NASCIMENTO, 1999).

A EMA (VALLERAND *et al.*, 1989) busca identificar múltiplos fatores inerentes aos processos motivacionais. O instrumento é validado para a realidade do estudante universitário brasileiro, em um estudo feito por Sobral (2003), numa amostra de 269 sujeitos estudantes do curso de medicina. Os achados apontam que a EMA apresenta nível satisfatório de confiabilidade na identificação da motivação em universitários. O instrumento é constituído por 28 itens, que são subdivididos em sete subescalas: três correspondem a tipos de motivação intrínseca, sendo estas: 1 - motivação intrínseca para saber (relacionada ao prazer por saber fazer algo); 2 - motivação intrínseca para realizar coisas (relacionada ao prazer pela busca e criação de algo); 3 - motivação intrínseca para vivenciar estímulos (fazer algo para experimentar novas sensações). Outras três incorporam tipos de motivação extrínseca, a saber: 1 - regulação por identificação (fazer algo porque se decidiu); 2 - regulação por introjeção (relacionado a pressionar-se a si próprio a fazer); 3 - regulação externa (pressão por outros a fazer). A última dimensão representa desmotivação ou ausência de motivação (SOBRAL, 2003).

O *Maslach Burnout Inventory – Student Survey* (MBI SS) avalia três dimensões: exaustão emocional (relacionada ao esgotamento do estudante), despersonalização (sobre a falta de sensibilidade e dureza ao responder às pessoas) e baixa realização profissional (relacionada à sensação de baixa competência para desempenho do trabalho) (CARLOTO; CÂMARA, 2006). A validação da versão para avaliação da SB

em estudantes brasileiros contou com uma amostra de 514 estudantes de diversos cursos da área da saúde. O estudo apontou que o MBI SS é uma escala capaz de revelar, de maneira fidedigna, a incidência de SB em estudantes universitários. O instrumento apresenta requisitos necessários para a avaliação da síndrome, quanto à consistência interna e validade fatorial amplamente utilizada para o fim a que se propõe.

Por fim, foi empregado um questionário sociodemográfico, estruturado com questões específicas aos discentes das três instituições. Nesse instrumento, foram abordadas tais questões individuais: nome, sexo, faixa etária, formação, participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, estado civil, composição familiar, estágio, estágio obrigatório ou remunerado, residência, trabalho, dedicação semanal de horas (estudos, estágio e trabalho), renda e prática esportiva.

3.4. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL), conforme parecer número 2.481.257. O pesquisador primou pelo respeito à autonomia, liberdade e privacidade dos participantes, sendo a participação voluntária. Antes da aplicação dos instrumentos, os participantes da pesquisa foram informados, com clareza, sobre seus objetivos, bem como a finalidade dos procedimentos adotados. A coleta só teve andamento com consentimento do discente presente em sala (MARCONI; LAKATOS, 2009).

De acordo com o cronograma, foram feitas visitas às três instituições de ensino escolhidas para a pesquisa (UEL, UNOPAR e INESUL), a fim de solicitar autorização de seus respectivos colegiados para a realização do estudo. No momento do aceite, também foi solicitado para a IES, o levantamento das turmas do curso de Bacharelado em EF de cada uma por período de aula. O Quadro 2, apresentado a seguir, mostra a quantidade de turmas por IES, bem como o número de alunos que responderam ao instrumento no primeiro e segundo momento da coleta de dados.

Quadro 2 – Amostra da coleta de dados no início e final do ano letivo de 2018

Ano	UEL			UNOPAR			INESUL		
	Nº de Turmas	Alunos 1ª coleta	Alunos 2ª coleta	Nº de Turmas	Alunos 1ª coleta	Alunos 2ª coleta	Nº de Turmas	Alunos 1ª coleta	Alunos 2ª coleta
Primeiro	6	134	76	2	85	41	1	35	14
Segundo	6	113	65	2	73	39	1	30	11
Terceiro	4	74	50	2	47	37	1	11	3
Quarto	3	78	53	2	71	40	1	11	7
Totais	18	399	244	8	276	157	4	87	35

Fonte: o próprio autor

Após a aprovação do projeto pelo CEP/UEL, foi iniciada a coleta de dados da primeira etapa. O processo deu-se por meio de encontros marcados com a direção de cada curso, que definiu dias e horários para a intervenção. De posse da agenda previamente organizada, o próprio pesquisador realizou a pesquisa turma por turma. Na INESUL, os questionários foram todos aplicados em uma única noite. Na UNOPAR, foram feitas três visitas no período da manhã e duas visitas no período da noite. Na UEL, as coletas aconteceram em visitas no período da manhã e três visitas no período da noite. Destaca-se que, na primeira fase do estudo, a abordagem ocorreu no 1º bimestre do ano letivo de 2018. Ressalta-se que a segunda etapa de coleta de dados ocorreu no 4º bimestre do ano letivo de 2018.

3.5. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados quantitativos foi realizada por meio da estatística descritiva e inferencial. Os programas estatísticos utilizados no estudo foram o SPSS versão 20.0 e o AMOS versão 20.

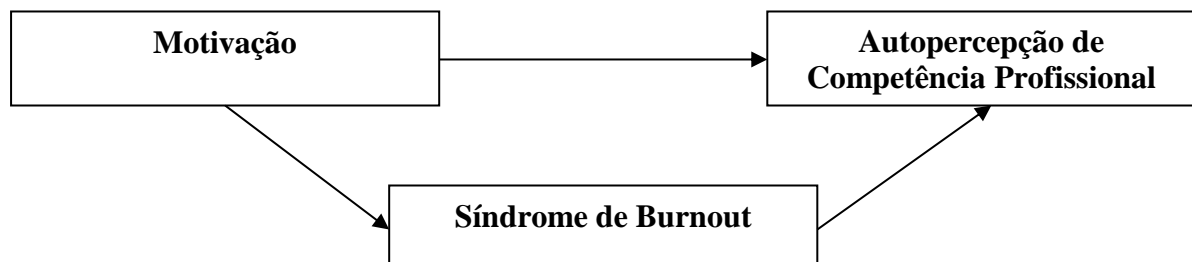
Para a caracterização da amostra, foram empregadas medidas de tendência central (média ou mediana) e de dispersão (desvio padrão ou intervalo interquartil), bem como testes de Qui-quadrado para Grupo Único, com distribuição de grupos de forma equalizada, Qui-quadrado com Correção de Yates e Qui-quadrado de Pearson.

Para avaliar a evolução dos aspectos motivacionais CP e SB durante o ano letivo, foi aplicado o teste de Wilcoxon para dados pareados. Para avaliar os aspectos motivacionais, as CP e SB dos alunos, conforme o avanço no curso de graduação, foram aplicados o teste de Friedman, com o teste de *post hoc* de Comparação Múltipla de Dunn.

Para identificar o impacto que o nível de motivação proporciona na

autopercepção das CP dos alunos, mediado pela interferência dos aspectos que estão associados a SB, foi aplicada, por meio da análise de equações estruturais, a análise de trajetórias com variáveis latentes, considerando o efeito de mediação, conforme apresentado na Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Representação gráfica do modelo de influência da motivação na autopercepção de Competência Profissional dos estudantes de EF, mediada pela Síndrome de *Burnout*



Fonte: o próprio autor

Nesta fase, os índices de ajustamento foram: Qui-quadrado / graus de liberdade (X^2/ gl); *Comparative Fit Index* (CFI); *Goodness of Fit Index* (GFI); *Modified Expected Cross – Validation Index* (MECVI); *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA); Probabilidade do *Root Mean Square Error of Approximation* (P RMSEA). Destaca-se que os pontos de corte dos índices de ajustamento foram: $X^2/gl < 3$; CFI > 0,9; GFI > 0,9; RMSEA < 0,10; P RMSEA > 0,05 (MARÔCO, 2010).

Ressalta-se que o modelo que buscou avaliar a influência da motivação na autopercepção de Competência Profissional dos estudantes de EF, mediada pela Síndrome de *Burnout*, foi realizado duas vezes. A primeira análise considerou o início do ano letivo de 2018 e a segunda análise considerou o final do ano letivo de 2018.

Por fim, é importante informar que foram consideradas, em todas as análises estatísticas, apenas os estudantes que participaram nos dois momentos da coleta de dados. Ressalta-se que, em todas as análises, será adotado o nível de significância de 95,0% ($p \leq 0,05$).

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados evidenciou que nos aspectos sociodemográficos (Tabela 01), a maioria dos estudantes investigados: eram do sexo masculino ($p < 0,001$), estudavam no período noturno ($p < 0,001$), não participavam em projetos de pesquisa ($p < 0,001$), extensão ($p < 0,001$), ou ensino ($p < 0,001$), não participavam de atividade extraclasse em nenhum dos três turnos: matutino ($p < 0,001$), vespertino ($p < 0,001$), ou noturno ($p < 0,001$); não possuíam dependentes ($p < 0,001$), não trabalhavam fora ($p < 0,001$), possuíam renda pessoal suficiente ($p < 0,001$), não eram atletas no momento da pesquisa ($p < 0,001$), foram atletas no passado ($p < 0,001$), eram ativos fisicamente ($p < 0,001$), eram na maioria de IES pública ($p < 0,010$), estavam cursando o primeiro ano ($p < 0,038$), eram solteiros ($p < 0,001$), moravam com a família ($p < 0,001$) e tinham até 21 anos de idade ($p < 0,001$).

Tabela 1 – Distribuição da amostra dos estudantes de Bacharelado em Educação Física

Variável	Categoria	n(%)	P
Sexo	Masculino	286(65,1)	<0,001
	Feminino	153(34,9)	
Turno matriculado	Matutino	178(40,5)	<0,001
	Noturno	261(59,5)	
Participação em pesquisa	Não	319(72,7)	<0,001
	Sim	120(27,3)	
Participação em extensão	Não	315(71,8)	<0,001
	Sim	124(28,2)	
Participação em ensino	Não	382(87,4)	<0,001
	Sim	55(12,5)	
Atividade extraclasse - Matutino	Não participa	386(87,9)	<0,001
	Participa	53(12,1)	
Atividade extraclasse - Vespertino	Não participa	281(64,0)	<0,001
	Participa	158(36,0)	
Atividade extraclasse - Noturno	Não participa	401(91,3)	<0,001
	Participa	38(8,7)	
Dependentes	Não	381(87,0)	<0,001
	Sim	57(13,0)	
Renda atende as necessidades básicas	Não	110(25,5)	<0,001
	Sim	322(74,5)	
Trabalho	Não	229(52,3)	0,339
	Sim	209(47,7)	
Atleta atualmente	Não	330(75,9)	<0,001
	Sim	105(24,1)	
Atleta no passado	Não	183(42,1)	0,001
	Sim	252(57,9)	
Ativo fisicamente no momento	Não	68(15,5)	<0,001
	Sim	371(84,5)	
IES	Público	248(56,1)	0,010
	Privado	194(43,9)	
Ano do curso	Primeiro	132(29,9)	0,038
	Segundo	116(26,2)	
	Terceiro	91(20,6)	
	Quarto	103(23,3)	
Moradia	Família	370(84,9)	<0,001
	Sozinho/República	66(15,1)	
Estado civil	Solteiro	364(83,1)	<0,001
	Outros	74(16,9)	
CH estudo semanal	Até 1 hora	103(23,9)	0,786
	De 2 a 3 horas	109(25,3)	
	De 4 a 6 horas	103(23,9)	
	7 horas ou mais	116(26,9)	
Faixa etária	Até 21 anos	226(54,2)	<0,001
	De 22 a 24 anos	94(22,5)	
	25 anos ou mais	97(23,3)	

Fonte: o próprio autor

A caracterização demográfica da amostra apresentou características semelhantes a de alunos de outros estudos, em que se avaliou características sociodemográficas do estudante universitário para diferentes áreas de formação. Tais semelhanças, como percepção relacionada a aspectos da formação, bem como qualidade de formação, expectativas futuras, saúde física e emocional do estudante, além de anseios e perspectivas futuras foram evidenciadas na comunidade

universitária em cursos ligados à área da saúde (ASSIS *et al.*, 2015; BAMPI *et al.*, 2013; FIOROTTI; ROSSONI; MIRANDA, 2010; SOUSA; JOSÉ; BARBOSA, 2013).

No estudo em tela, a predominância de alunos do sexo masculino pode estar ligada a questões inerentes às práticas desportivas, uma vez que a maioria dos alunos apresentou histórico de ser ex-atleta ou atleta atualmente. Estudos apontam que a maioria dos alunos do curso de EF possui antecedentes de prática esportiva como atleta, talvez, por isso, também sejam fisicamente ativos, assim como encontrado no presente estudo. Da mesma forma, estudos constataram que as características sociodemográficas desse graduando favorecem as práticas habituais de atividades diversas, por ser, na grande maioria, homens de baixa idade, solteiros, sem filhos e de poucas responsabilidades (SIQUEIRA, 2008; ZAITUNE *et al.*, 2007; BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2007).

Quanto à predominância de estudantes mais jovens, Brito, Brito e Silva (2009) relataram que, na área de formação ligada à saúde, o aluno ser mais jovem tende a ser um fator positivo, pois estes terão maiores oportunidades de engajamento e perspectivas de progresso. Tal fato é um fator positivo, uma vez que os discentes possuíam mais perspectivas de crescimento pessoal e oportunidades de pensar sobre o que querem de suas carreiras. Por outro lado, enfrentarão, mais cedo, o choque entre o que a teoria acadêmica ensina e a realidade da prática em uma situação real de trabalho, o que pode tornar-se um fator de estresse (ASSIS, 2015).

Além da maioria dos discentes serem mais jovens, também eram, em supremacia, solteiros, o que corrobora achados em outros estudos. Isso demonstra que o aluno está, primeiro, focado em sua formação para, depois, pensar em um envolvimento mais sério, além de uma possível constituição de família (CASTELLANOS *et al.*, 2013). Ainda sobre a maciça parcela de indivíduos solteiros, pode-se concluir que se estava dando prioridade à formação profissional, em detrimento de relacionamentos afetivos mais sérios, o que poderia prejudicar o desempenho acadêmico, um comportamento muito frequente em alunos do sexo feminino (ASSIS, 2015; CASTELLANOS *et al.*, 2013).

Constatou-se, contudo, que os alunos não trabalham fora, a grande maioria mora com a família, não possuindo dependentes. No entanto, a maior parte julga possuir uma renda satisfatória e isso permite concluir que estes têm tempo livre para dedicação aos estudos, não participando de jornadas duplas de trabalho. Ainda sobre o fato de não trabalhar fora, embora tenham relatado possuir renda suficiente para as

necessidades básicas, conforme os dados, a maioria dos alunos estava nas séries iniciais, razão pela qual acredita-se que, saindo do ensino médio, período em que a maioria dos estudantes é totalmente dependente da família, ainda não estão em atividades laborais remuneradas (ALVES *et al.*, 2010; BAMPI *et al.*, 2013; LEITE *et al.*, 2012).

Para Sordi (2015), a partir do perfil do aluno, ações conjuntas entre gestores e docentes devem buscar colocar o discente diante de circunstâncias especiais de aprendizado, nas quais este possa escolher entre probabilidades pré-selecionadas e outras, quando possa ajuizar qualquer execução de sua vida estudantil, bem como avaliar seu desempenho e resultado da vida acadêmica. Para além da aula e conteúdo programático, o processo de desenvolvimento do aluno pode ser estimulado a partir do momento em que a IES adotar procedimentos inclusivos, com turnos diferentes, participação nas pesquisas, bem como em atividades extraclasse em grupos, as quais incentivem a participação e a ajuda recíproca entre os integrantes, favorecendo, também, a regulação social.

Nesse sentido, o estudo apontou que a maior parte dos estudantes investigados relataram que, apesar de, supostamente, terem tempo para dedicação exclusiva à formação, não participam de projetos extraclasse, como pesquisa, ensino e extensão. Dessa forma, observa-se que as IES são falhas, pois estas têm o compromisso de dar oportunidade ao aluno de vivenciar a pesquisa e a inserção na comunidade, já que essas práticas podem contribuir demasiadamente para o desenvolvimento e crescimento profissional do indivíduo (FRANCO; AFONSO, 2010).

A maioria dos alunos investigados apresentou idade de até 21 anos, estando no primeiro ano da universidade, tendo relatado que não participam de nenhuma atividade de ensino, pesquisa ou extensão fora do turno acadêmico, embora seja grande parte matriculada no período noturno. Este dado, além de mostrar que os alunos com idade menor estão nos anos iniciais do curso, o que é esperado, pode sugerir que esse mesmo discente demonstra pouco interesse pela formação nesta fase do curso.

O estudo não contemplou questões relacionadas à oferta de atividades nas IES, entretanto, ao iniciar o processo formativo, é de interesse do aluno envolver-se com projetos que agreguem conhecimentos nas diferentes áreas e disciplinas do curso, uma vez que as experiências adquiridas na fase da formação inicial serão

fundamentais para escolhas mais conscientes nos anos finais do curso (SPITTLE; JACKSON; CASEY, 2009; SANTOS *et al.*, 2009).

As evidências encontradas na caracterização da amostra mostram, também, que a maioria dos alunos relataram que eram atletas no passado ou ainda estão ativos atualmente. O interesse pode ocorrer pelo histórico, saúde, estética, vaidade ou pela busca de uma maior qualidade de vida. A questão, aqui, é a constatação de que a realização de atividade física possui um papel de promover a saúde mental além da saúde física, conteúdo trabalhado diariamente nas rotinas do estudante de EF. Por outro lado, existe o prazer proporcionado ao aluno, pois estudos afirmam que, por meio de uma prática regular pode-se alcançar uma maior autoestima e redução do isolamento social, além de amenizar o estresse (FARINA; MENGARDA; ARGIMON, 2012).

Independentemente desta condição, é possível evidenciar que a maioria se encontra fisicamente ativa, praticando alguma atividade física, ainda que esta não seja uma prática enquanto atleta. Nesse sentido, pode-se dizer que o aluno, apesar de não ter um trabalho fora e não participar de atividades extraclasse, encontra-se praticando alguma atividade física nos horários em que não está na universidade, o que agrega valor à sua formação e, em especial, à qualidade de vida.

Ao avaliar os anos de matrícula dos alunos do curso de EF, conforme as variáveis sociodemográficas (Tabela 2), constatou-se que apenas as variáveis estágio remunerado ($p < 0,001$) e faixa etária ($p < 0,001$) evidenciaram diferenças significativas. Evidenciou-se que os alunos em anos finais estavam realizando estágio remunerado e possuíam idade mais avançada. Por outro lado, os alunos das séries iniciais não estavam envolvidos com estágio e possuíam menor faixa etária.

Tabela 2 – Caracterização da amostra, considerando a série de matrícula dos alunos de Educação Física

Variáveis sociodemográficas	Categorias	Anos do curso				P
		1º Ano n(%)	2º Ano n(%)	3º Ano n(%)	4º Ano n(%)	
Sexo	Masculino	87(30,4)	75(26,2)	55(19,6)	68(23,8)	0,869
	Feminino	44(28,8)	40(26,1)	35(22,9)	34(22,2)	
Turno do curso	Matutino	52(29,2)	43(24,2)	38(21,3)	45(25,3)	0,775
	Noturno	79(30,3)	72(27,6)	53(20,3)	57(21,8)	
Projeto pesquisa	Não	102(32,0)	84(26,3)	65(20,4)	68(21,3)	0,295
	Sim	29(24,2)	31(25,8)	26(21,7)	34(28,3)	
Projeto de extensão	Não	98(31,1)	78(24,8)	59(18,7)	80(25,4)	0,118
	Sim	33(26,6)	37(29,8)	32(25,8)	22(17,7)	
Projeto de ensino	Não	118(30,9)	97(25,4)	76(19,9)	91(23,8)	0,344
	Sim	13(23,6)	17(30,9)	15(27,3)	10(18,2)	
Extraclasse matutino	Não participa	111(28,8)	98(25,4)	83(21,5)	94(24,4)	0,195
	Participa	20(37,7)	17(32,1)	8(15,1)	8(15,1)	
Extraclasse vespertino	Não participa	79(28,1)	72(25,6)	58(20,6)	72(25,6)	0,424
	Participa	52(32,9)	43(27,2)	33(20,9)	30(19,0)	
Extraclasse noturno	Não participa	114(28,4)	108(26,9)	82(20,4)	97(24,2)	0,109
	Participa	17(44,7)	7(18,4)	9(23,7)	5(13,2)	
Possui dependentes	Não	117(30,7)	96(25,2)	79(20,7)	89(23,4)	0,574
	Sim	14(24,6)	19(33,3)	12(21,1)	12(21,1)	
Renda suficiente	Não	25(22,7)	30(27,3)	26(23,6)	29(26,4)	0,256
	Sim	105(32,6)	83(25,8)	63(19,6)	71(22,0)	
Estágio remunerado	Não	117(39,5)	77(26,0)	49(16,6)	53(17,9)	<0,001
	Sim	14(9,8)	38(26,6)	42(29,4)	49(34,3)	
Trabalho fora	Não	63(27,5)	66(28,8)	48(21,0)	52(22,7)	0,564
	Sim	67(32,1)	49(23,4)	43(20,6)	50(23,9)	
Atleta atualmente	Não	97(29,4)	86(26,1)	72(21,8)	75(22,7)	0,834
	Sim	32(30,5)	27(25,7)	19(18,1)	27(25,7)	
Atleta no passado	Não	51(27,9)	48(26,2)	37(20,2)	47(25,7)	0,774
	Sim	79(31,3)	66(26,2)	52(20,6)	55(21,8)	
Ativo fisicamente	Não	27(39,7)	16(23,5)	12(17,6)	13(19,1)	0,284
	Sim	104(28,0)	99(26,7)	79(21,3)	89(24,0)	
IES	Pública	76(30,6)	66(26,6)	51(20,6)	55(22,2)	0,929
	Privada	56(28,9)	50(25,8)	40(20,6)	48(24,7)	
Moradia	Família	114(30,8)	96(25,9)	75(20,3)	85(23,0)	0,624
	Sozinho/ República	15(22,7)	19(28,8)	15(22,7)	17(25,8)	
Estado civil	Solteiro	111(30,5)	99(27,2)	76(20,9)	78(21,4)	0,204
	Outros	20(27,0)	15(20,3)	15(20,3)	24(32,4)	
Carga horária de estudo semanal	Até 1 hora	25(24,3)	31(30,1)	22(21,4)	25(24,3)	0,971
	De 2 a 3 horas	35(32,1)	28(25,7)	23(21,1)	23(21,1)	
	De 4 a 6 horas	30(29,1)	27(26,2)	21(20,4)	25(24,3)	
	7 horas ou mais	37(31,9)	28(24,1)	22(19,0)	29(25,0)	
Faixa etária	Até 21 anos	87(38,5)	64(28,3)	49(21,7)	26(11,5)	<0,001
	De 22 a 24 anos	17(18,1)	19(20,2)	21(22,3)	37(39,4)	
	25 anos ou mais	20(20,6)	26(26,8)	15(15,5)	36(37,1)	

Fonte: o próprio autor

Nesse sentido, a análise demonstrou que os estudantes das séries finais são, também, os alunos de maior idade, o que está de acordo com o esperado. Os resultados apresentados evidenciaram que, nas séries finais, está a maior parte dos alunos que participam de estágios remunerados, corroborando, assim, com as normas e exigências das IES investigadas para a questão de estágio, em que o aluno da graduação, em séries iniciais de primeiro e segundo ano, não tem possibilidade de

participação, sejam estas atividades remuneradas ou não (BATILANI; BELEM; BOTH, 2018; NASCIMENTO JUNIOR *et al.*, 2018; RIZKALLAH; SEITZ, 2017).

Ao avaliar a relação entre o construto Competência Profissional, ao longo do curso de graduação (Tabela 3), observou-se que todos os itens avaliados apresentaram diferenças significativas ($p \leq 0,001$). Destaca-se que houve evolução da percepção da Competência Profissional do aluno ao longo dos quatro anos de formação, sendo que, ao final do curso, foram identificados os maiores índices.

Tabela 3 – Autopercepção de Competência Profissional dos estudantes de Bacharelado em Educação Física ao longo do curso

Competência Profissional	Anos do curso				P
	1º Ano Md (Q1-Q3)	2º Ano Md (Q1-Q3)	3º Ano Md (Q1-Q3)	4º Ano Md (Q1-Q3)	
Conhecimentos	2,97(2,45-3,42)	3,12(2,77-3,63)	3,34(2,79-3,75)	3,69(3,24-4,07)	<0,001
Disciplinar	2,93(2,17-3,43)	3,14(2,71-3,71)	3,29(2,86-3,71)	3,71(3,29-4,14)	<0,001
Pedagógico	3,00(2,50-3,68)	3,25(2,75-3,75)	3,25(2,75-3,75)	3,50(3,25-4,00)	<0,001
Contexto	3,00(2,33-3,33)	3,00(2,67-3,67)	3,33(2,67-3,67)	3,67(3,33-4,00)	<0,001
Habilidades	3,07(2,73-3,56)	3,34(2,99-3,71)	3,44(2,97-3,92)	3,75(3,40-4,24)	<0,001
Planejamento	3,00(2,50-4,00)	3,50(3,00-4,00)	3,50(3,00-4,00)	4,00(3,50-4,50)	<0,001
Comunicação	3,00(2,50-3,50)	3,50(3,00-3,50)	3,50(3,00-4,00)	4,00(3,00-4,00)	<0,001
Avaliação	3,00(2,67-3,67)	3,33(3,00-4,00)	3,33(3,00-4,00)	4,00(3,33-4,67)	<0,001
Organização	3,00(2,25-3,50)	3,25(2,75-3,68)	3,25(2,75-3,75)	3,75(3,25-4,25)	<0,001
Motivação	3,67(3,00-4,00)	3,67(3,00-4,00)	3,67(3,00-4,33)	4,00(3,33-4,33)	0,001
Autorreflexão	3,00(2,50-3,50)	3,00(3,00-3,50)	3,50(3,00-4,00)	3,50(3,00-4,00)	<0,001
Avaliação global	3,01(2,59-3,53)	3,23(2,89-3,62)	3,37(2,90-3,79)	3,73(3,39-4,16)	<0,001

Fonte: o próprio autor

O futuro profissional vivenciará e acessará os conhecimentos indispensáveis à atuação (NASCIMENTO, 1998). A partir desta reflexão, um dos principais desafios das IES deve ser a formação de um profissional competente, que seja capaz de exercer a profissão no contexto da atuação, com domínio das principais atribuições de sua responsabilidade (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012). Dessa forma, a tarefa da instituição formadora, desde o ingresso até o egresso do estudante, deve ter, como norte, um processo contínuo, objetivando a percepção de CP gradativamente. Entretanto, é ainda na fase da formação inicial que o estudante estará desenvolvendo atitudes e ações do futuro professor (FARIAS, 2000).

No estudo de Batista (2010), realizado com a participação de estudantes da EF, foi observado que as noções de CP podem variar de acordo com a área idealizada de atuação de cada aluno. A proposta da pesquisa girava em torno de identificar quais qualidades cada aluno identificava em determinada área de atuação, podendo observar que os resultados foram bem distintos. Para a área da EF, a formação inicial

é o período em que o indivíduo terá contato com a base de competências exigidas em sua profissão (NASCIMENTO, 2002), devendo este ser crescente, no intuito de, ao final, dominar tarefas que, no início, não conseguia.

Dessa forma, as evidências deste estudo apresentam, de maneira clara, a percepção de CP gradativa ao longo da graduação, desde a fase inicial até a fase final do aluno de EF. Este resultado é muito positivo, pois sabe-se que o sucesso profissional pode depender não somente da utilização adequada de conhecimentos, mas também do sentimento de domínio sobre esses conhecimentos e habilidades (NASCIMENTO, 1999).

No estudo de Batista, Graça e Matos (2010), para um aluno interessado em ser professor de EF, as qualidades mais citadas são: dedicação, responsabilidade, capacidade e domínio da prática de atuação. Por sua vez, em relação aos treinadores, foram citadas as palavras: organização, profissionalismo e experiência. Com relação ao instrutor *fitness*, as qualidades mencionadas foram, em primeiro lugar: responsabilidade, pontualidade, assiduidade, profissionalismo e formação. Por fim, sobre os interessados em atividades físicas adaptadas, citou-se: disponibilidade, empenhamento, responsabilidade e gostar.

Os achados da investigação demonstraram a evolução da percepção de CP do aluno de bacharelado para todos os itens. Entretanto, para Egerland, Salles e Baldi (2013), que indagou treinadores esportivos que possuíam formação acadêmica em EF, observou-se que estes apresentavam maior habilidade. De fato, a maioria dos entrevistados relatou ter conhecimentos táticos e técnicos sobre disciplinas esportivas e habilidades para selecionar progressões teóricas, métodos e estratégias adequadas. Tais evidências convergem para os resultados apresentados no estudo, em que, na comparação de conhecimentos e habilidades, os alunos apresentaram maiores índices para o bloco de itens relacionados a habilidades (EGERLAND; SALLES; BALDI, 2013).

De modo geral, para todos os itens avaliados na variável CP, houve associação significativa dos resultados. Observa-se que os menores índices estão relacionados à percepção de conhecimento e às disciplinas do curso no primeiro ano. Em outra pesquisa de 2010 sobre as CP identificadas por alunos de EF da região de Florianópolis, distinguiu-se este quesito por sexo. No entanto, os resultados mostraram-se praticamente inalterados e foi possível identificar uma habilidade ligeiramente maior no planejamento de atividades entre as mulheres. Por outro lado,

os homens identificam, em si mesmos, maiores habilidades comunicacionais (RIBEIRO, 2015).

Provavelmente, em outras palavras, uma pessoa que não tem habilidade ou aptidão para a prática esportiva dificilmente escolheria seguir uma carreira nesta área, no entanto, ainda não possui o conhecimento teórico que lhe habilite a praticar a profissão. Em um segundo momento, constatou-se que este descompasso entre habilidade e conhecimento teórico é desfeito, pois, dentre os alunos do quarto ano, os índices dessas duas categorias aproximam-se mais. Esta evidência responde a uma hipótese inicial do estudo, em que se espera que o aluno das séries iniciais tenha menos conhecimento do conteúdo a estudar ao longo da formação. O aluno, no primeiro ano da graduação, está em contato com a teoria a respeito do curso, sendo introduzido ao conteúdo curricular e tendo noções básicas daquilo que, nos anos que se seguem, será aprofundado de maneira mais sistematizada.

Nesse contexto, ressalta-se a grande importância desta fase para a formação inicial (NASCIMENTO, 2002). O resultado apresentado na tabela número 03 demonstra que o conhecimento do aluno sobre o curso encontra-se em nível mais baixo, assim, a metodologia adotada para a transmissão de conhecimento, bem como a motivação do aluno a interessar-se por aquele conteúdo, são fatores determinantes para os anos que se seguem. Nesse momento, a forma como o professor formador encara sua missão dentro da formação inicial fará toda a diferença no empenho e engajamento do aluno em interessar-se por aprender.

Ao avaliar o constructo “Motivação Acadêmica”, considerando o avançar do curso de Bacharelado em EF (Tabela 4), observou-se que não houve diferença significativa em nenhuma dimensão ($p > 0,05$). Nesse sentido, constatou-se que, nos quatro anos do curso, os alunos apresentaram índices semelhantes na Motivação Acadêmica para todos os itens avaliados. Assim, percebeu-se que a motivação do aluno não sofreu modificação ao longo do curso, ou seja, o aluno de EF permaneceu, basicamente, na mesma condição de motivação em todos os momentos do curso, com pequena variação, mas sem relevância significativa.

Tabela 4 – Percepção de Motivação Acadêmica dos estudantes de Bacharelado em Educação Física ao longo do curso

Motivação Acadêmica	Anos do curso				p
	1º Ano Md (Q1-Q3)	2º Ano Md (Q1-Q3)	3º Ano Md (Q1-Q3)	4º Ano Md (Q1-Q3)	
Desmotivação	1,29(1,00-1,86)	1,43(1,14-2,14)	1,71(1,14-2,00)	1,57(1,14-2,14)	0,080
Regulação externa	2,40(1,80-3,20)	2,30(1,80-3,40)	2,60(1,80-3,40)	2,40(1,80-3,60)	0,654
Regulação introjetada	3,00(2,20-3,60)	3,00(3,25-3,60)	3,00(2,40-3,60)	2,40(2,80-4,00)	0,067
Regulação identificada	3,50(2,50-4,75)	3,75(2,25-4,75)	3,50(2,25-4,75)	3,75(2,50-4,75)	0,952
Regulação integrada	3,40(3,60-5,00)	4,20(3,45-5,00)	4,40(3,60-5,00)	4,40(3,80-4,80)	0,847
Motivação intrínseca	4,40(3,40-5,20)	4,60(3,40-5,40)	4,20(3,40-5,20)	4,20(3,40-5,20)	0,756

Fonte: o próprio autor

A pessoa motivada reconhece seus erros, desenvolve novas estratégias, reorganiza seu plano de vida, divide suas alegrias com as pessoas próximas, tem bem definido o que deseja conquistar em sua vida e o que é prioridade. Ademais, não se abala pelo cansaço, devido ao excesso de tentativas, mas demonstra euforia pela oportunidade em poder buscar o sucesso, realizando novamente de forma mais precisa (NASCIMENTO, 1999; SOARES, 2003).

Diante desse pensamento, devido aos achados para a percepção de MA, diversos questionamentos poderiam ser levantados, por exemplo: o fato de o estudante entrar em uma IES, após passar no vestibular para um curso de graduação, não seria motivador? Atrelada a esta questão, porque o aluno em fase final da graduação não apresenta aumento de motivação por estar concluindo um curso superior? Teria este aluno sido influenciado e feito uma escolha errada para a sua formação? Estaria o egresso insatisfeito com o processo de formação e inseguro com os rumos profissionais para o qual está caminhando?

As respostas para esses questionamentos poderiam dar maior clareza para os resultados encontrados. Contudo, de acordo as evidências vistas, as características sociodemográficas da amostra apontam para um aluno supostamente numa fase de adolescência tardia, dependente da família e pouco engajado com o seu processo de formação (Tabela 1), razões pelas quais os aspectos motivacionais podem ser influenciados.

Além disso, em uma pesquisa realizada em uma Instituição de Ensino Superior no Paraná, com a participação de alunos de EF, evidenciou uma diferença substancial, no tocante ao grau de pessimismo entre alunos do primeiro e do último ano, os últimos sendo os mais pessimistas (COSTA *et al.*, 2015). De fato, identificou-se que os estudantes de EF, no início da graduação, estão pendendo mais para o

otimismo e a motivação intrínseca em comparação com os alunos do último ano. A questão que fica é identificar o que causou essa diferença substancial entre as pesquisas, o que pode servir para a tomada de decisões, por parte de gestores acadêmicos, no sentido de detectar oportunidades ou itens que podem ser corrigidos e melhorados no curso de graduação.

Em um estudo realizado com 206 alunos do último ano do ensino médio, objetivou-se avaliar a motivação e a noção de valor instrumental dos ensinamentos adquiridos para a vida profissional. Nesta, identificou-se que os alunos que sabiam o rumo profissional que gostariam de tomar possuíam mais clareza quanto ao papel da instrumentalidade dos estudos enquanto meio de atingir suas metas no campo profissional, o que não ocorria entre os alunos sem postura definida com relação à futura profissão (SCHMITT, 2011).

Outra pesquisa similar feita acerca do mesmo tema, mas com alunos de biblioteconomia da Universidade Estadual de Londrina, objetivava identificar orientações motivacionais, estratégias de aprendizagem e perspectivas de futuro dos estudantes. Foi, então, identificada uma orientação motivacional autônoma, postura definida quanto a metas para o futuro, noção do papel da instrumentalidade em relação às tarefas e baixo nível observado sobre as intenções de sair do curso. Por outro lado, observou-se uma diferença significativa entre os alunos do primeiro e do último ano, no tocante à percepção de instrumentalidade, ou seja, com o avançar do curso, vai-se dissociando o que é aprendido com as necessidades do mercado de trabalho, o que pode impactar na percepção de motivação dos alunos (SCHMITT, 2011).

Ao traçar um paralelo com os resultados, podem-se observar elevadas taxas de motivação intrínseca, o que pode ser interpretado como uma situação em que o valor atribuído às tarefas possui um papel na percepção de motivação do aluno, além de significar que os alunos mais engajados na realização de atividades fazem-no por motivos próprios (SCHMITT, 2011).

Por sua vez, Folle e Nascimento (2009) descreveram fatores externos que interferem na motivação dos profissionais de EF entre professores de Florianópolis. Identificou-se um consenso entre os participantes da investigação, que atuam como professores universitários, ao afirmar que o início da atividade profissional correspondeu às expectativas, demonstrando um conhecimento mais apurado acerca dos fatores que norteiam decisões sobre suas carreiras. No entanto, isso não se aplica

aos professores da educação básica. Dentre estes, pode-se observar uma tendência em afirmar que as circunstâncias os levaram a trabalhar no ensino escolar e que as experiências vividas e observadas em décadas de trabalho nas escolas públicas os encaminharam a concluir que erraram ao optar pela EF. Dentre os argumentos utilizados, fazem-se presentes as constantes frustrações vivenciadas no ambiente de trabalho, condições de trabalho e remuneração aquém do esperado, além do contexto de violência estrutural, que se reflete no ambiente escolar.

Apesar desses relatos, o autor frisa que tais evidências não apresentaram, de forma alguma, uma tendência, representando apenas uma parcela de professores que optaram pela carreira no magistério. O consenso existe apenas no que tange a questões de condições de trabalho em matéria salarial ou de infraestrutura (FOLLE; NASCIMENTO, 2009).

Além disso, questões sobre o sexo dos participantes podem interferir, pois Júnior (2018) evidenciou que, entre estudantes de EF de uma Instituição de Ensino do noroeste do Paraná, as mulheres apresentavam maior motivação da regulação integrada quando comparadas aos alunos do sexo masculino, o que pode ser interpretado como uma aproximação maior da motivação intrínseca por parte das estudantes.

No constructo da Síndrome de *Burnout* acadêmico, houve diferença significativa para os itens exaustão profissional ($p=0,010$) e eficácia profissional ($p=0,047$), com índices maiores para os alunos matriculados no terceiro e quarto anos, quando comparados aos estudantes das séries iniciais do curso.

Tabela 5 – Percepção de sintomas de *Burnout* Acadêmico dos estudantes de Bacharelado em Educação Física ao longo do curso

Burnout acadêmico	Anos do curso				P
	1º Ano Md (Q1-Q3)	2º Ano Md (Q1-Q3)	3º Ano Md (Q1-Q3)	4º Ano Md (Q1-Q3)	
Exaustão emocional	3,20(2,40-4,20)	3,20(2,40-4,20)	3,80(2,80-4,40)	3,60(2,40-5,00)	0,010
Descrença	4,25(3,67-5,00)	4,33(3,50-5,00)	4,33(3,50-5,00)	4,33(3,50-5,00)	0,997
Eficácia profissional	1,25(0,50-2,75)	1,75(1,00-2,50)	2,00(1,00-3,00)	2,00(1,00-2,75)	0,047

Fonte: o próprio autor

Sobre o BA, evidenciou-se que os alunos das séries finais, terceiro e quarto anos, apresentaram maior índice de percepção de sintomas de exaustão emocional e eficácia profissional. Por outro lado, a descrença não evidenciou diferença significativa. Ao avaliar a razão pela qual as séries finais apresentam maiores índices,

Mota *et al.* (2017) descreve que a prática do estágio paralela ao curso de graduação é um dos principais fatores que contribuem para o surgimento dos sintomas de BA, uma vez que o nível de cobrança passa a contar com um duplo viés, devido, em partes, às exigências da avaliação docente e, por outro lado, sendo fruto da cobrança profissional.

De fato, são nas séries finais que o aluno pode manifestar sintomas da síndrome, conforme a evidência da exaustão emocional e alterações na percepção de eficácia profissional, o que se apresenta de forma positiva, além de dentro do esperado. Isto é dado pelo fato de que, nesta fase, estão inseridos os maiores desafios da formação, como os estágios obrigatórios, os primeiros contatos com o mundo profissional e o início da construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesta reta final do curso, o aluno também se depara com diversas incertezas e dúvidas relacionadas à sua formação, bem como ao mercado de trabalho e sobre o caminho a seguir.

Ao avaliar a literatura, observou-se que poucos estudos sobre o tema tratam de estudantes da EF, sendo mais comuns investigações que observam os profissionais da saúde. Estudos convergem no sentido de demonstrar que alunos em final de curso apresentam maiores sinais de desgaste, em comparação aos recém-ingressos (MOTA *et al.*, 2017). Contudo, isso não se reflete em relação aos níveis de descrença e eficácia profissional, pois a percepção, no tocante à eficácia, aumentou consideravelmente. Chama a atenção o fato de a descrença ser apresentada logo na fase inicial e manter-se ao longo dos anos de graduação. Este resultado estaria ligado à formação do aluno? Se fosse uma profissão em que o aluno tivesse maior motivação, será que não teria alguma influência na descrença?

Um estudo feito no Reino Unido, por Cecil, Hart e Laidlaw (2014), que contou com a participação de estudantes de Medicina, comprovou uma relação inversamente proporcional entre atividade física e ocorrência da Síndrome de *Burnout*, pois a atividade física minimiza o impacto provocado pela exaustão emocional, agindo como uma válvula de escape. Portanto, pode-se concluir que isso explica uma incidência maior da síndrome em estudantes e profissionais da área médica, já que, devido a suas rotinas, possuem menos tempo para a prática de atividades físicas, se comparados aos estudantes de EF (MOTA *et al.*, 2017).

No estudo de Guedes (2016), observa-se uma questão interessante em profissionais da área da EF e residentes na região metropolitana de Londrina.

Constatou-se que 41,3% procura atuar em mais de um segmento da área de Educação Física. Deve-se levar em consideração que o ofício nesta área é de alto impacto, portanto, é possível crer que uma rotina de jornada dupla de trabalho possa contribuir enormemente para o surgimento da SB e fadiga crônica.

Depois de formado, para o profissional de EF, não pode passar despercebido que um dos principais fatores que levam profissionais a procura de um segundo trabalho é a necessidade de complementar a renda, realidade muitas vezes exposta por professores do ensino público. Tratando mais especificamente de *Burnout*, 27,5% dos profissionais de educação apresentaram níveis elevados de exaustão emocional, 27,9% de elevada despersonalização e, juntamente a isso, 29% não se sentem realizados profissionalmente. No entanto, isso não significa que, na média, 28% dos indivíduos sejam portadores da síndrome, pois é necessário a presença deste tripé de fatores, em níveis comprovadamente elevados, o que o autor da pesquisa identifica em somente 10% dos profissionais (GUEDES; GASPAR, 2016).

Ao traçar um paralelo com o estudo realizado, de acordo com os dados levantados, pode-se constatar que o nível de descrença em relação ao curso manteve-se praticamente inalterado e com pouco aumento. Contudo, isso não pode ser dito sobre a eficácia profissional e exaustão emocional, cujos níveis apresentaram aumentos consideráveis. Pela lógica, não se pode crer que uma taxa expressiva de alunos tenha desenvolvido a síndrome de *Burnout* devido à atividade acadêmica, justamente pelo fato de que o tripé de fatores deve apresentar taxas muito elevadas, em comparação a uma situação normal, para que um indivíduo possa ser caracterizado como portador da síndrome. Então, se um dos três itens é mantido estável, a hipótese fica excluída, a não ser que seja decorrente de fatores externos ao ambiente universitário.

Nakamura, Miguez e Arce (2014) apontam para a importância de verificar se o grau de Síndrome de *Burnout* reflete-se na intensidade ou cronicidade da exposição a um dos três fatores que favorecem o surgimento da síndrome. Para a autora, suas consequências clínicas não devem permanecer por mais de seis meses, desde que eliminados os elementos estressores. Além disso, frisa-se a relação entre grau de intensidade da síndrome de *Burnout* e danos à saúde mental.

Caballero (2014), por sua vez, em seu levantamento de dados acerca da síndrome, identificou uma convergência entre diversos estudos, no sentido de afirmar que os portadores de *Burnout* apresentam baixo rendimento acadêmico e insatisfação

perante os estudos, de onde podemos concluir que, se não houver tratamento em seus estágios iniciais, o aluno pode entrar em uma espiral de desmotivação, depressão e estagnação em sua vida profissional, pois este chegaria a um estágio em que a exaustão, a descrença e a falta de fé nas próprias capacidades profissionais chegariam em seu nível máximo.

É sabido que cada indivíduo se comporta de maneira diferente em relação a eventos estressores que, geralmente, não se apresentam de maneira pontual e individual, mas partem de uma conjunção de fatores que se caracterizam por serem de ordem externa e interna. A primeira é caracterizada por eventos que estão fora do controle do indivíduo, como situações traumáticas ou rotineiras estressantes e doenças; já a segunda manifesta-se na forma de características que compõem o indivíduo, como vulnerabilidade e baixa assertividade (FARINA; MENGARDA; ARGIMON, 2012).

Assim, no caso da EF, o contato com os estágios, a partir do terceiro ano de faculdade, pode ser um fator extremamente desmotivador para o aluno, uma vez que este não se encontra pronto para assumir as responsabilidades profissionais que pode encontrar na instituição parceira e que, por muitas vezes, acaba assumindo a função de professor, sem, de fato, estar preparado a esta empreitada. Outros fatores a considerar são as possibilidades de estágio encontradas, as quais nem sempre estão na linha de interesse do aluno, que acaba encarando a condição por não possuir alternativas que lhe interessem mais. Ao tratar do BA, pode-se identificar uma convergência entre as publicações científicas, ao indicar, em primeiro plano, trabalhos acadêmicos e prazos como estressores mais frequentes e, em segundo plano, a desmotivação com professores, grade curricular e uma dificuldade de relacionar os conteúdos da grade com a prática profissional exposta no estágio (FARINA; MENGARDA; ARGIMON, 2012).

Há de dizer-se, porém, que, por outro lado, o momento do estágio, independentemente de estar alinhado aos interesses do estudante, pode agregar outros valores à formação, porque, ao entrar no estágio, ainda que seja em uma área momentaneamente não cogitada, o aluno poderá encontrar, em sua prática, um caminho a seguir que, até o momento, não havia considerado. Sendo assim, o estudante pode despertar para novas possibilidades oferecidas pela profissão ou agregar um novo conhecimento à sua formação.

Outro fator que leva à percepção de sintomas relacionados ao BA, identificado nos anos finais, é o fato de que, aliadas às demandas que o aluno possui nesta fase do curso, começam as preocupações com o trabalho de conclusão de curso (TCC). Pode-se constatar que, ao lidarem com o estresse, os estudantes passam a ter, além da sobrecarga de trabalho, tempo abreviado para qualificação, afetando a ampliação de conhecimentos e o estudo a que se propôs (GODIM, 2002; FAUSTINO, 2003). A incerteza sobre o que estudar e, em especial, por onde começar consome energia demasiada do estudante que, na maioria das vezes, acaba deixando a imersão no trabalho para os últimos meses do curso. Neste momento, somam-se outros fatores geradores de estresse, por exemplo, a expectativa com o processo que se iniciará após a graduação. As incertezas com o mercado de trabalho, a desvalorização da profissão e dúvidas sobre a formação escolhida tornam-se agravantes em torno do egresso, podendo trazer, neste momento, problemas à saúde física e mental, levando à exaustão emocional.

Na relação da evolução dos anos de formação, um fator positivo encontrado na análise é o aumento da sensação de eficácia profissional. Esta percepção está ligada diretamente à percepção de CP, pois o esperado é que o aluno, mesmo diante das maiores dificuldades encontradas na reta final do curso, sinta-se mais capaz de encarar os desafios da profissão do que quando ingressou no curso.

Para o profissional formado, no quesito exaustão profissional e aptidão profissional, o estudo pretendeu acender uma ponderação quanto à distinção do profissional que exerce papel auxiliar nos deveres do dia a dia. O conjunto socioeconômico a que estão subordinados os profissionais estudados deve ser considerado. A consternação psíquica e social que os pesquisados proporcionam às condições de atendimento, os baixos salários que são esperados após a formação e término do estágio, bem como o pequeno tempo disponível para uma consulta de mercado são fatores extraordinários a ponderar para a reflexão das ações ocupacionais e *Burnout*. Carloto (2006) pressupõe que a atividade, no ambiente de trabalho e de estudo, ou em ambientes similares, bloqueia a afetividade entre professor e estudante, entre profissional e outro profissional e, a partir daí, corroboram possíveis estresses ocupacionais e *Burnout* (ALMEIDA, 2012; CARLOTO; CÂMARA, 2006).

Diante desses pontos, é manifesto que, no transcorrer das tarefas, seja na formação ou atuação profissional, conjugam-se múltiplos estressores que podem levar

a um conjunto de descrença e desânimo. Até a posição geográfica do endereço do investigado pode ser um estressor e um desmotivador para o impedimento do desenvolvimento de qualquer tarefa. Nesse sentido, discentes e formandos de diversos cursos de graduação sentem dificuldades para atender expectativas básicas no período de graduação, na maioria dos estudos, tendo relatos como insuficientes e inadequados, comprometendo o perfil profissional e limitando o contato com alguns campos de atuação, os quais podem ser essenciais para a escolha da atuação profissional e descontinuidade na área de formação (GONDIM, 2002; FAUSTINO, 2003; VARGAS; STEFFEN; BRÍGIDO, 2002; DELUIZ, 2001). Entretanto, no estudo realizado, os alunos possuem boa resposta à percepção de eficácia profissional, o que pode estar ligado à aquisição de CP.

Na avaliação do constructo Competência Profissional (Tabela 6), observou-se uma diferença significativa na comparação do início com o término do ano letivo, para todos os itens avaliados ($p < 0,001$), sendo constatado que, no final do ano letivo, os alunos apresentaram melhores resultados na percepção de Competências Profissionais se comparados ao início do ano em todos os itens avaliados.

Tabela 6 – Autopercepção de Competência Profissional dos alunos de Bacharelado de EF, considerando o momento do ano letivo

Competência Profissional	Momento do ano letivo		P
	Início Md (Q1-Q3)	Final Md (Q1-Q3)	
Conhecimento	2,90(2,31-3,48)	3,25(2,78-3,77)	<0,001
Disciplinar	2,86(2,14-3,43)	3,29(2,71-3,71)	<0,001
Pedagógico	3,00(2,25-3,50)	3,25(2,75-3,81)	<0,001
Contexto	3,00(2,33-3,67)	3,33(2,67-3,67)	<0,001
Habilidades	3,07(2,55-3,63)	3,39(2,97-3,88)	<0,001
Planejamento	3,00(2,50-4,00)	3,50(3,00-4,00)	<0,001
Comunicação	3,00(2,50-3,50)	3,50(3,00-4,00)	<0,001
Avaliação	3,33(2,33-4,00)	3,33(3,00-4,00)	<0,001
Organização	3,00(2,25-3,50)	3,25(2,25-3,75)	<0,001
Motivação	3,33(2,67-4,00)	3,67(3,00-4,33)	<0,001
Autorreflexão	3,00(2,00-3,50)	3,25(2,87-4,00)	<0,001
Avaliação global	2,99(2,43-3,56)	3,30(2,89-3,81)	<0,001

Fonte: o próprio autor

Os resultados apresentados evidenciam diferenças significativas para todos os itens analisados na percepção de CP, ao comparar o início com o final do ano letivo. Nesta análise, em todos os itens, o estudante demonstra maior domínio sobre os conhecimentos no final do ano. Este resultado leva a crer que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas IES investigadas, de certa forma, vem cumprindo

com seu papel, uma vez que é esperado que, ao finalizar o ano letivo, o aluno tenha maior capacidade de resposta para atividades que, no início do ano, não possuía domínio, conforme achado em outros estudos (BAEZ, 2015; RIBEIRO *et al.* (2015).

Baez (2015) realizou uma pesquisa com estudantes de EF da Instituição Unipampa, de Uruguaiana, no tocante à percepção de resultados profissionais com resultados semelhantes. No entanto, é interessante notar que existe uma queda ligeiramente acentuada entre o segundo e o quarto semestre, podendo ser um indicativo que vai de acordo com uma autopercepção positiva que a maioria dos alunos faz de si mesmos em relação às suas CP. Esta ideia acaba caindo por terra conforme os alunos vão deparando-se com novos conceitos apresentados na universidade ou situações do mercado de trabalho durante o estágio, o que acaba minando um pouco desta autopercepção positiva, fazendo os índices baixarem. A análise do autor descreve que a prática docente não pode perder nunca o contato com a realidade do mercado de trabalho, no sentido de enriquecer a prática docente.

Barros (1996) descreveu dados que podem servir como pistas para compreendermos certa tradição, a qual permeia o ensino docente da área de EF, que, por sua vez, refletirá nos anseios e na percepção das CP's dos alunos. O autor afirma que as IES dão mais ênfase no sentido de formar professores de EF para o ensino de 1º e 2º ano e situa a origem deste comportamento no fato de que, no Brasil, até 1987, a legislação só permitia a existência de cursos de Licenciatura na área, portanto, as IES preparavam professores para preencher as vagas destinadas ao desenvolvimento do sistema escolar.

Ribeiro *et al.* (2015) pesquisou sobre CP identificadas por alunos de EF da região de Florianópolis, identificando que os alvos da pesquisa observam-se mais competentes no campo da habilidade profissional do que no campo do conhecimento profissional. O autor concluiu que as preocupações pedagógicas dos recém-egressos giram em torno da sobrevivência pessoal, ao invés dos conteúdos ministrados, ou seja, buscam seu espaço diante de um grupo profissional já estabelecido.

Ao avaliar o constructo “motivação”, considerando o momento do ano letivo (Tabela 7), observou-se que as dimensões: desmotivação ($p < 0,001$), regulação externa ($p < 0,001$) e regulação introjetada ($p < 0,001$) apresentaram diferença significativa. Os resultados dessas avaliações evidenciaram que os alunos apresentaram maior percepção de motivação para a regulação introjetada, regulação externa, e de desmotivação ao final do ano letivo.

Tabela 7 – Motivação Acadêmica dos alunos de bacharelado de EF considerando o momento do ano letivo

Motivação Acadêmica	Momento do ano letivo		P
	Início	Final	
	Md (Q1-Q3)	Md (Q1-Q3)	
Desmotivação	1,29(1,00-1,71)	1,43(1,14-2,00)	<0,001
Regulação externa	2,20(1,60-3,20)	2,40(1,80-3,40)	<0,001
Regulação introjetada	3,00(2,20-3,60)	3,20(2,40-3,80)	<0,001
Regulação identificada	3,50(2,50-4,75)	3,75(2,50-4,75)	0,070
Regulação integrada	4,30(3,60-5,00)	4,40(3,60-5,00)	0,428
Regulação intrínseca	4,40(3,60-5,40)	4,40(3,40-5,20)	0,521

Fonte: o próprio autor

Os resultados apresentaram diferenças significativas para três dos itens analisados: desmotivação, regulação externa e regulação introjetada. Conforme apresentado ao longo do estudo, é sabido que a motivação está dividida em três grupos, a desmotivação, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca, sendo a segunda subdividida em quatro grupos de regulação comportamental, dentre os quais estão a regulação externa e a regulação introjetada, além da regulação identificada e regulação integrada (RYAN; DECI, 2000). Os agentes reguladores da motivação extrínseca, para cada um dos quatro grupos supracitados, sofrem interferência direta do meio, onde as recompensas ou punições obtidas pela relação com fatores externos predizem o comportamento mais motivado ou amotivado, gerando, assim, a motivação ou desmotivação (DECI *et al.*, 1991).

Dessa forma, ao observar os resultados que apresentaram associação significativa para a desmotivação, regulação externa e regulação introjetada maiores no final do ano, em relação ao início do ano, pode-se dizer que a amostra analisada tenha sofrido alteração em sua percepção de MA, a partir dos resultados atingidos no final do ano letivo, sendo estas recompensas ou punições devido ao seu desempenho acadêmico atingido no final do ano.

Embora o presente estudo não tivesse, como objetivo, avaliar o desempenho propriamente dito do aluno, mas sim a sua percepção de desempenho, é possível associar os números encontrados ao resultado obtido, por exemplo, passar ou não de ano. A reta final de um ano letivo pode ter esse tipo de recompensa ou punição, pois o aluno que chega bem ao final do ano certamente estará mais motivado que outro que, por qualquer motivo, não esteja na mesma condição. A IE é um ambiente de aprovação ou desaprovação, e a constante busca por esse objetivo (ser ou não

aprovado) é permeada de elementos essenciais para a motivação ou desmotivação (NARAZAKI; CICMANEC, 2017).

Assim, a percepção de MA, por meio das regulações externa e introjetada, que apresentam associação significativa, com maiores índices na reta final do ano letivo, provavelmente esteja associada ao bom desempenho do aluno que está aprovado ou prestes isto, uma vez que esse tipo de recompensa interfere diretamente na MA. Por outro lado, a associação significativa para a desmotivação pode estar ligada ao baixo desempenho do aluno, podendo este estar em vias de reprovação direta ou em tensão pré-exames finais (GUIMARÃES; BUZUNECK, 2007).

Em termos gerais, a motivação é o aspecto dinâmico da ação. Então, no contexto do funcionamento psicológico humano, pode-se dizer que a motivação é essencialmente uma função do grau em que as pessoas têm consciência de si enquanto agentes ativos na construção de seus pensamentos, crenças, objetivos, expectativas e atribuições (NASCIMENTO, 1999). Para completar e eliminar a desmotivação, o aluno precisa de realização na escola, segurança em seus estudos, tempo parcimonioso, comportamento psicológico estável durante os períodos letivos e não ser desaprovado na reta final. A desmotivação, a regulação externa e regulação introjetada podem ser equilibradas e balanceadas em um sentido positivo ou, até mesmo, a desmotivação eliminada, para que o discente aproveite, com normalidade, o seu “momento acadêmico”, pois a tarefa não é tão fácil quanto a maioria pensa. Não basta apresentar um cenário maravilhoso e achar que as pessoas ficarão encantadas sozinhas. É como vender um produto ou serviço. Os bons profissionais que já foram alunos já aprenderam que as pessoas não compram produtos, mas benefícios (SOBRAL, 2003).

Schmitt (2011) investigou a percepção da MA, dentre outros temas, por meio da participação de 428 acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado de Instituições de Ensino Superior do Sul do Brasil. A média global observada somou 8,33 pontos, juntando-se um desvio padrão de 1,37 pontos, um valor que pode ser considerado de moderado a alto, de acordo com a metodologia utilizada. O interessante a observar é que, no sétimo semestre, o desvio padrão é o mais alto, o que se traduz por uma maior variação nas respostas, em comparação com fases anteriores do curso, em que o desvio padrão é baixo e a tendência era de aumento na motivação. As razões para tal fato podem ser intrínsecas, na forma de estresse ou esgotamento emocional, que, por sua vez, impactam na produtividade e,

consequentemente, na motivação, além de fatores extrínsecos, como a rotina dupla de estudo e trabalho, a pressão por resultados no ambiente de trabalho e, somada a isso, a necessidade de produzir o trabalho de conclusão de curso (SCHMITT, 2011).

Fazendo um comparativo com a Tabela 7, podemos identificar que a diferença dos níveis entre o início do ano letivo e o fim são maiores entre os lócus de causalidade, que regem as regulações externas e seguem em tendência de decréscimo até chegar à regulação intrínseca, cujo índice mostra-se inalterado. O que se conclui disso é que os fatores extrínsecos, como recompensas externas, internas e punições, têm mais peso em matéria de Motivação Acadêmica. Na pesquisa de Schmitt (2011), a percepção de motivação é crescente, no entanto, não adota o mesmo viés relacionado aos estilos reguladores e percepção dos lócus de causalidade.

O mesmo padrão pode ser encontrado, até mesmo de maneira mais evidente, por meio da pesquisa de Costa *et al.* (2015), efetuada em uma Instituição de Ensino Superior no Paraná, com a participação de alunos de Educação Física, com a diferença de que a regulação intrínseca não se mantém constante. Nos esforços de levantamento bibliográfico, evidenciou-se em encontrar outras pesquisas que tenham escolhido, como foco, um ano letivo em específico, o que pode ser um bom tópico de discussão perante a comunidade acadêmica, para identificar, de maneira apurada, variações comportamentais no espaço de um ano e suas causas.

Na avaliação do constructo BA, conforme o momento do ano letivo (Tabela 8), as dimensões exaustão emocional ($p < 0,001$), descrença ($p < 0,001$) e eficácia profissional ($p < 0,001$) apresentaram diferença significativa. Para o item descrença, houve maior percepção no início do ano. Para as dimensões exaustão emocional e eficácia profissional, os estudantes apresentaram maiores índices no final do ano letivo.

Tabela 8 – Síndrome de *Burnout* Acadêmico dos alunos de Bacharelado em EF, considerando o momento do ano letivo

Burnout acadêmico	Momento do ano letivo		P
	Início	Final	
	Md (Q1-Q3)	Md (Q1-Q3)	
Exaustão emocional	3,00(2,00-4,00)	3,40(2,40-4,40)	<0,001
Descrença	4,50(3,83-5,17)	4,33(3,50-5,00)	<0,001
Eficácia profissional	1,00(0,50-2,00)	1,75(0,93-2,75)	<0,001

Fonte: o próprio autor

Os resultados descreveram que os alunos investigados apresentaram, como ponto positivo, que, na reta final do ano, os mesmos apresentam mais eficácia profissional e menor despersonalização, ou seja, assim como na percepção de CP, é nesta fase do ano que o discente consegue ter respostas mais positivas e domínio sobre determinados conteúdos, razão pela qual entende-se que o processo de ensino e aprendizagem teve certo êxito na questão do aumento de conhecimento obtido pelo aluno, uma vez que este demonstra um maior grau de eficácia (CARLOTTO *et al.*, 2006).

Por outro lado, esse mesmo estudante demonstrou elevado nível de exaustão emocional. Assim como em outras áreas do saber, na EF, é na reta final do ano letivo que aluno passa por um elevado nível de pressão. Isto se dá pelo fato do acúmulo de demandas nos meses anteriores, bem como pela necessidade de atingir metas para aprovação naquele ano, dentre outros. Dessa forma, por vezes, os estudantes universitários sentem-se abatidos, na reta final do ano letivo, pois ser aluno já proporciona múltiplas provocações, inclusive pela relação professor-aluno, que pode estar desgastada neste momento (PATINO, 2013; TOMASCHEWSKI–BARLEM *et al.*, 2013; CRISTOFOLETTI *et al.*, 2007).

Houve relação significativa na exaustão emocional também para a reta final do ano letivo, demonstrando que suas variáveis apontam para a percepção do BA no aluno aumentada nesta fase do ano. Para o item descrença, houve diminuição, dado o fato de que, nesta fase do ano, espera-se que o discente responda, de maneira mais eficaz, mediante determinadas tarefas (VASCONSELOS *et al.*, 2012; MORI; VALENTE; NASCIMENTO, 2012; BALDASSIN, 2010).

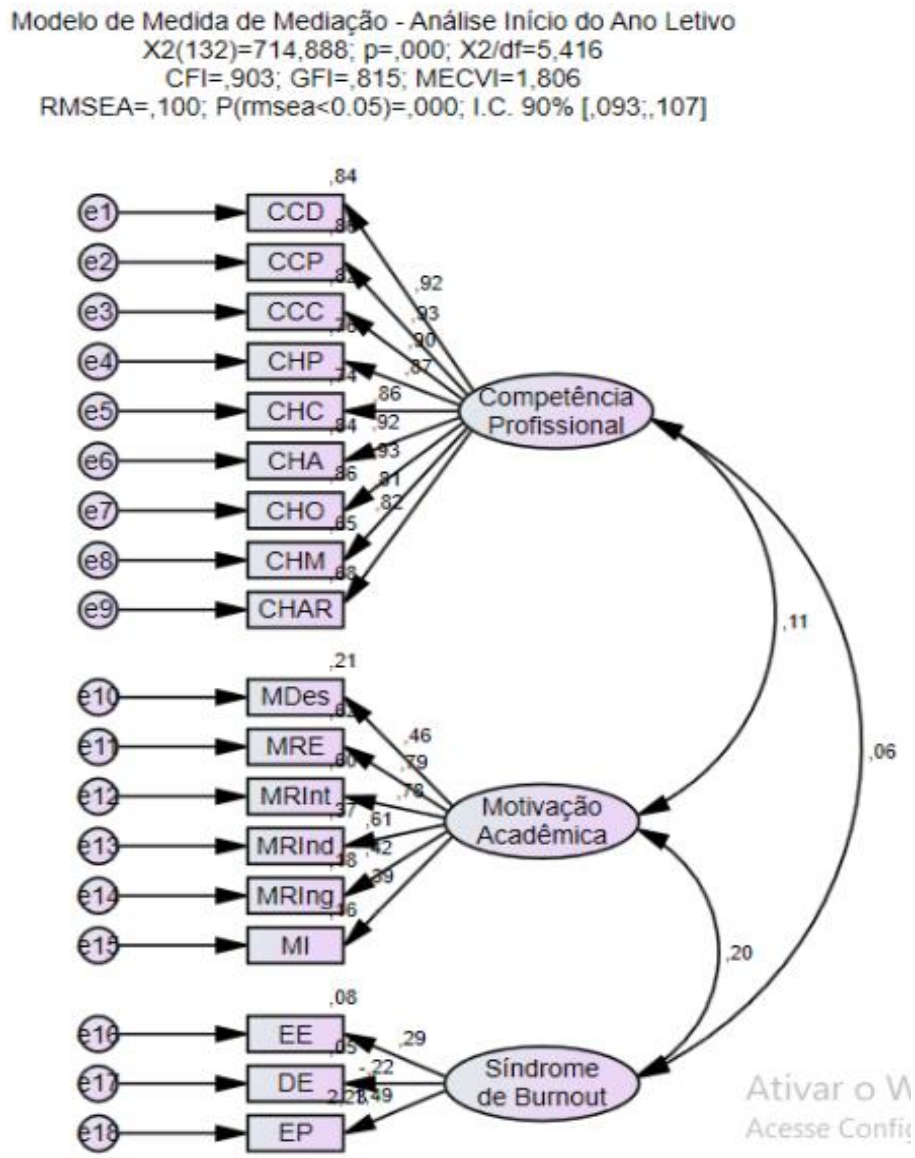
Para traçar um paralelo, tratando de instituições e atuação profissional, as implicações de resultados parecidos podem causar diferentes consequências para o funcionamento e desempenho no dia a dia, tais como imprevistos no trabalho, licença saúde, diminuição da condição da qualidade de vida no trabalho e acréscimo de motins interpessoais. A síndrome pode dissimular dessemelhantes profissionais e de qualquer faixa etária, quando acontece a total descrença nos estudos, na família, na comunidade e na vida daquele indivíduo acometido dos sintomas (MASLACH; JACKSON, 1981; LEITER, 1993; CARLOTTO *et al.*, 2006; MORI; VALENTE; NASCIMENTO, 2012; BALDASSIN, 2010; ALMEIDA; MACHADO; SÁ, 2013; FLOSS, 2017).

Vasconcelos *et al.* (2012) investigou a ocorrência da Síndrome de *Burnout* por meio de uma pesquisa, que contou com a participação de 50 estudantes do último ano do curso de Fisioterapia, em uma IES de Fortaleza, no Ceará. Os resultados foram semelhantes aos do presente estudo, no tocante ao aumento substancial nos três fatores que compõe as características da Síndrome de *Burnout*. Foi verificado que 54% dos entrevistados encontram-se com nível elevado de exaustão emocional, 76% dividem-se entre os níveis médio e baixo de despersonalização e 90% dos entrevistados dividem-se entre níveis médio e baixo de realização profissional. Para o autor, isso deve-se à dupla jornada dividida entre as atividades pertinentes à universidade e ao contato direto e excessivo com outros seres humanos, lembrando que a Síndrome de *Burnout* surge enquanto reação à tensão emocional crônica gerada por esse contato, indicando que a falta de experiência típica dos recém-egressos no mercado de trabalho também pode contribuir para o estresse emocional.

Nakamura, Miguez e Arce (2014) realizaram uma extensa pesquisa, que contou com a participação de 543 estudantes universitários brasileiros, bem como apresentou resultados um pouco diferentes. 37% dos estudantes apresentaram níveis baixos de estresse emocional; entre 35 e 36% apresentaram baixos e altos níveis de despersonalização, respectivamente; e entre 34 e 33% de estudantes apresentaram baixos e altos níveis de satisfação profissional, respectivamente. Os autores verificaram, ainda, que, ao analisar o *Burnout* de forma multifatorial, evidenciaram que, além da Síndrome de *Burnout*, há indícios de somatização, comportamento obsessivo-compulsivo, suscetibilidade interpessoal, traços de depressão, ansiedade, hostilidade, ansiedade fóbica, ideação paranoide e psicoticismo. A argumentação para aplicação desta pesquisa multifatorial é que a Síndrome de *Burnout*, a depender do grau de estresse ocupacional a que o indivíduo está submetido, pode acarretar danos à saúde mental e ao desenvolvimento dos sintomas mencionados.

Sobre os modelos estabelecidos entre os constructos: Motivação Acadêmica, *Burnout* acadêmico e autopercepção de Competência Profissional (Figura 2), a análise fatorial confirmatória correspondente ao início do ano letivo evidenciou qualidade de ajustamento do modelo inaceitável ($X^2/gf=5,416$, $GFI=0,815$, $CFI=0,903$, $MECVI= 1,806$ e $RMSEA=0,100$ $p<0,100$).

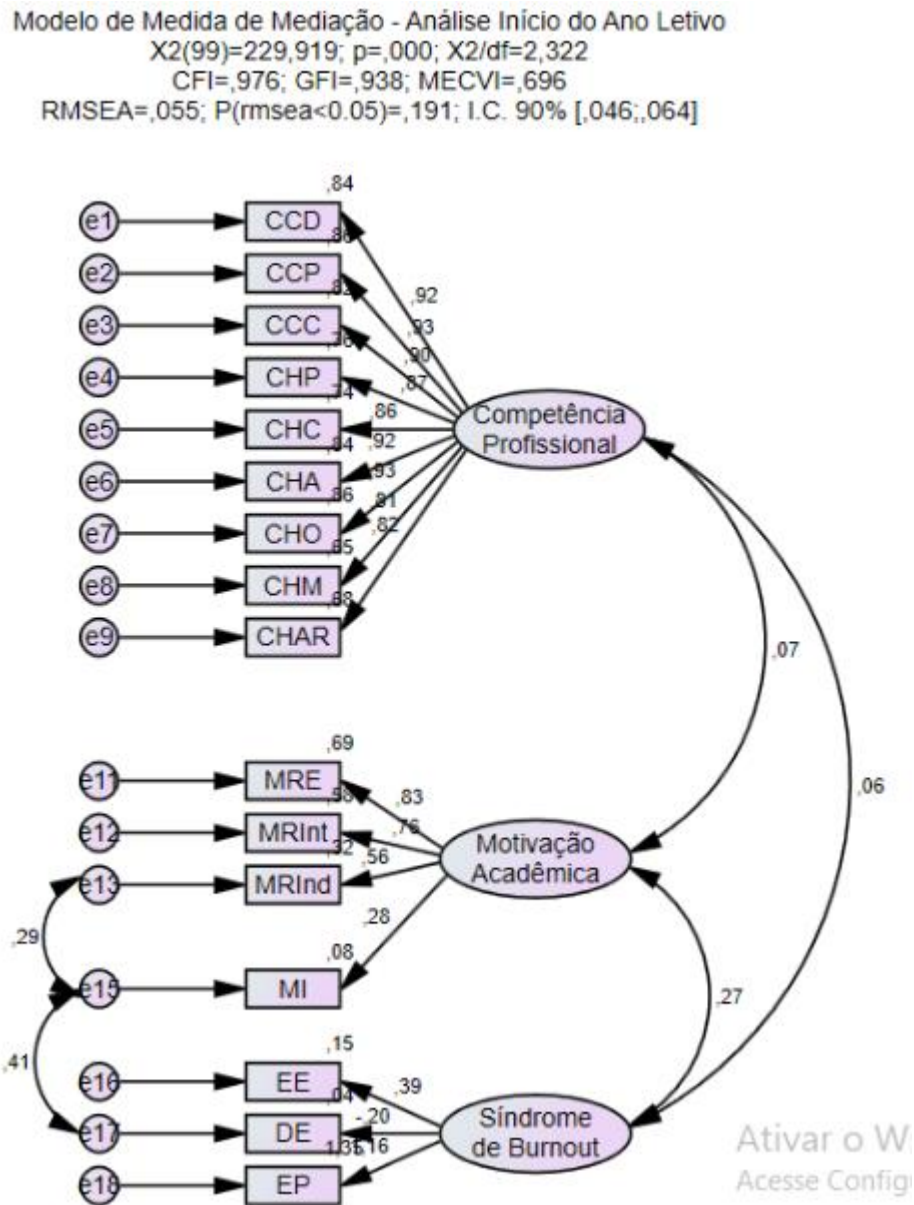
Figura 2 – Análise fatorial das variáveis do modelo de mediação entre Motivação Acadêmica, *Burnout* acadêmico e autopercepção de Competência Profissional no Início do Ano Letivo



Fonte: o próprio autor

Ao recorrer aos índices de modificação, foram retiradas as dimensões desmotivação e motivação integrada (Figura 3). Além disso, foram correlacionadas, ao modelo, as dimensões despessoalização e motivação identificada com a motivação intrínseca. Após este procedimento, observou-se que o modelo apresentou índices de ajustamento aceitáveis ($X^2/df=2,322$, $GFI=0,938$, $CFI=0,976$, $MECVI=0,696$ e $RMSEA=0,055$, $p=0,191$).

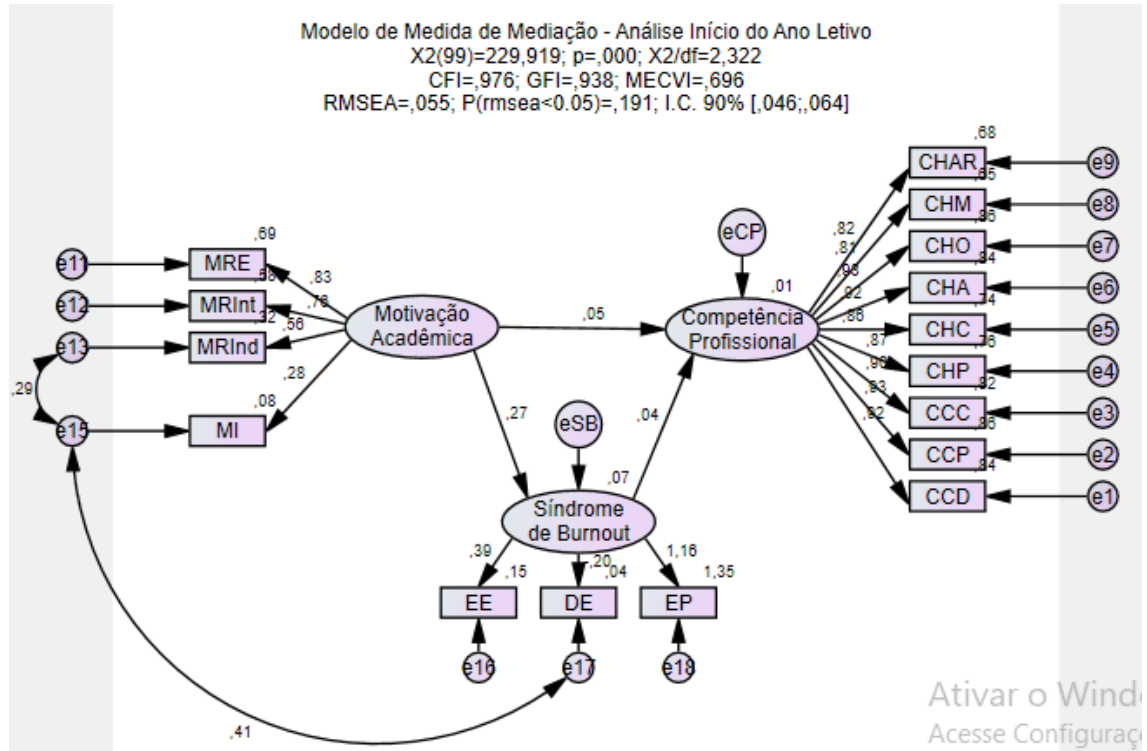
Figura 3 – Modelo de Mediação – Estabelecidas as variáveis latentes – início do ano letivo



Fonte: o próprio autor

O modelo final de mediação apresentado no início do ano letivo apresentou um ajustamento aceitável ($X^2/df=2,322$, $GFI=0,938$, $CFI=0,976$, $MECVI=0,696$, $RMSEA=0,055$, $p=0,191$) (Figura 4), sendo que a autopercepção de Competência Profissional não apresenta influência da Síndrome de *Burnout* e da Motivação Acadêmica. Por outro lado, a Motivação Acadêmica influencia, de forma positiva, na Síndrome de *Burnout*.

Figura 4 – Relação entre a Motivação Acadêmica e a Competência Profissional, considerando a Síndrome de *Burnout* em acadêmicos de Educação Física no início do ano letivo



Fonte: o próprio autor

Observou-se pouca relação entre a CP, MA e o BA no início do ano letivo. No entanto, a MA relacionou-se ao BA, sendo o efeito de $\beta=0,027$. Esta relação pode ser dada pelo fato de que existe uma relação inversamente proporcional entre os dois, tal como afirma Caballero (2014), ao expor que alunos que apresentam quadros de SB, demonstram baixo rendimento acadêmico e falta de senso de satisfação, frente à rotina universitária, uma situação que, sem o tratamento adequado, tende a agravar-se (figura 04).

Por meio do levantamento bibliográfico, constatou-se a baixa quantidade de pesquisas realizadas com alunos e ainda menos com alunos de EF. Uma explicação para isso é o fato de que afirmar que, tradicionalmente, a SB foi estudada somente em profissões que demandam muito do indivíduo, como o trabalho docente, a medicina e o trabalho nas forças de segurança (AGUAYO *et al.*, 2019).

Entretanto, recentemente, pesquisadores começaram a abordar outros grupos sociais, como cuidadores, donas de casa e estudantes. Nesse sentido, estudantes universitários são comparados a assalariados, devido ao fato de compartilharem

experiências similares, em matéria de trabalho. A diferença reside na percepção de que, enquanto assalariados recebem incentivos em dinheiro para o alcance das metas estabelecidas, estudantes buscam reconhecimento social e acadêmico (AGUAYO, *et al.*, 2019).

De fato, respeitando um escopo de dez anos de publicação de trabalhos acadêmicos, identificou-se que, em se tratando da SB em estudantes, poucas pesquisas científicas buscaram fazer um comparativo entre os diferentes semestres de um curso de graduação e, em se tratando de estudantes de EF, os resultados revelaram-se ainda mais escassos.

Caballero, Hederich e Garcia (2015), ao entrevistarem 941 estudantes dos cursos de medicina, psicologia, fisioterapia e enfermagem, na cidade de Barranquilla, Colômbia, buscaram compreender a relação entre *Burnout* e “*Engagement*” acadêmicos. Os autores identificaram que o semestre está relacionado à manifestação de sintomas em maior ou menor grau, pois, no caso em que se identifica um quadro de nível alto da SB, foi encontrado um padrão no perfil dos alunos, que consiste em médias acadêmicas deficientes, encontravam-se no quarto semestre do curso e a matrícula era paga pelos pais. Por outro lado, quando o quadro identificado era de altos níveis de MA, o padrão encontrado nos alunos constitui um perfil que se revela na forma de boas médias acadêmicas, os próprios estudantes pagam seus estudos e, no entanto, ainda estão no segundo semestre.

A conclusão que os autores extraem dos dados levantados é que se trata de uma estrutura multidimensional, composta por dedicação, ineficácia acadêmica, empenho e capacidade de absorção dos conteúdos. Nesse sentido, BA e engajamento articulam-se como extremos de um mesmo “*continuum* fenomênico”, pautado por respostas motivacionais, cognitivas, afetivas e práticas dos estudantes, frente a indutores de estresse, que desembocam em um quadro caracterizado de forma sucinta, por uma erosão conjunta da motivação e da eficácia (CABALLERO; HEDECICH; GARCIA, 2015).

Ortega *et al.* (2017) realizaram uma pesquisa similar, optando por direcioná-la por um viés que levasse em consideração variáveis acadêmicas e sociodemográficas. Neste caso, foram entrevistados 1.028 estudantes, a maioria da área de ciências da saúde e engenharia, de uma Instituição Acadêmica colombiana não mencionada. Os autores encontraram diferenças significativas nas taxas dos três fatores que compõem um quadro de SB, ao utilizar o semestre como parâmetro, esgotamento emocional,

desmotivação e noção de autoeficácia. No tocante aos níveis de esgotamento, também se constatou uma diferença significativa do quinto semestre, em comparação ao segundo e o nono, sendo possível dizer que os estudantes que estão cursando o quinto semestre revelam-se mais esgotados emocionalmente que os do segundo e nono semestres. Por fim, também foi identificado que os níveis de autoeficiência dos estudantes do nono semestre mostram-se bem diferentes, se comparados aos do segundo e quinto semestres, como mostram os dados.

Em matéria de identificação da SB em estudantes universitários, utilizando, como parâmetro, o curso escolhido, constatou-se que os resultados mostram-se bem diversos. Nesse sentido, concluiu-se que a situação ideal, ao comparar resultados de pesquisas, seria comparar resultados entre levantamentos efetuados com alunos de um mesmo curso. No entanto, como já foi exposto, a quantidade de pesquisas pertinentes à presença de *Burnout* em estudantes de EF ainda é pequena em um contexto global, não somente no Brasil (AGUAYO *et al.*, 2017).

Compreende-se que cursos diferentes tenham demandas diferentes, por exemplo, Bittar (2008) encontrou as seguintes prevalências de *Burnout* por curso: 34% em estudantes de Direito; 13% em estudantes de Psicologia e Gestão Urbana; 10% em Administração; 9% em Contabilidade; 8% em Relações Internacionais; 6% em Ciências da Informação; 3% em Turismo; e 2% em Comunicação.

Por outro lado, Aguayo *et al.* (2017) levou em consideração o ano da graduação que os alunos estariam frequentando. Observou-se, por meio da pesquisa, que há uma diferença significativa no quesito esgotamento emocional, sendo que as diferenças eram entre alunos do primeiro e terceiro ano de graduação. Desse modo, o autor conclui que os estudantes do primeiro ano se revelaram mais esgotados emocionalmente do que os alunos do terceiro ano.

De maneira geral, os autores observaram mais influência de fatores como gênero, objeto de estudo, curso de graduação e ano do curso no surgimento da SB e, em se tratando, especificamente, do momento do curso que o aluno está frequentando, entenderam que alunos do primeiro ano apresentaram-se mais emocionalmente exaustos que seus pares de anos subsequentes, embora os níveis de fadiga não sejam necessariamente altos e as diferenças existam de forma moderada (AGUAYO *et al.*, 2017).

No tocante aos resultados apresentados, ressalta-se que os itens regulação integrada e desmotivação foram suprimidos do modelo. Isto se deu porque, como os

alunos estão no início do ano letivo, o mais natural é que estes estejam motivados. Sobre a regulação integrada, a supressão refere-se ao fato de o aluno não ter consciência daquilo que acontecerá no ano letivo, por estar, ainda, no início.

Segundo Pulido *et al.* (2017), compreende-se que o maior nível de autodeterminação é encontrado na categoria de motivação intrínseca, que se traduz pelo prazer, disfrute e satisfação que o feito de realizar uma atividade traz. Por sua vez, em segundo lugar, encontra-se a modalidade extrínseca, que se divide em quatro grupos distintos: regulação integrada, regulação identificada, regulação introjetada e regulação externa.

A título de exemplo, os autores supracitados desenvolvem uma dinâmica de perguntas e respostas, a qual contribui no sentido de ilustrar o papel de cada modalidade, baseando-se na metodologia de quantificação da motivação intitulada *Work Motivation Inventory* (WMI), tal como exposta por Blais, Lachance, Vallerand, Briere e Riddle (1993). Ao levar em consideração o que foi exposto, conclui-se que tal afirmação dá respaldo à decisão de suprimir a regulação integrada e a desmotivação do modelo, pois esse tipo de resposta não se aplicaria a um caso em que o indivíduo ainda não possui consciência do que ocorrerá no ano letivo. De fato, a modalidade de regulação integrada dificilmente é encontrada em jovens (FIERRO; ALMAGRO; BUÑUEL, 2019; VALLERAND; ROUSSEAU, 2001).

Em outras palavras, Granja *et al.* (2018) considera que a regulação integrada é caracterizada por ser a forma mais plena de internalização, pois integra a identificação com outros aspectos da sua identidade estando, portanto, um passo da regulação intrínseca, em que se realiza uma determinada tarefa pela simples constatação de que esta gera prazer e satisfação. Portanto, em se tratando de alunos recém-egressos em um determinado curso, é muito cedo para traçar um quadro relativo à motivação, por meio do viés da regulação integrada e desmotivação (GRANJA *et al.*, 2018).

Também, observa-se a correlação da motivação identificada, que se relaciona à motivação intrínseca. Isto se dá porque ambas estão relacionadas à vontade do indivíduo, fator relevante no momento do ano letivo (início). Destaca-se que o lócus de causalidade de ambas as dimensões são internos.

Nesse sentido, Fierro, Almagro e Buñuel (2019) caracterizam a motivação como a situação em que o aluno deseja participar das dinâmicas de sala de aula, pois deseja melhorar uma determinada habilidade, ou seja, identifica que tal habilidade

seja importante para sua vida. Por sua vez, identifica-se, também, a motivação intrínseca com a constatação de que tal atividade traz prazer.

Sendo assim, compreende-se que os primeiros semestres de qualquer curso são caracterizados como um momento de descoberta e satisfação por uma aprovação no vestibular, objetivo que, muitas vezes, caracteriza-se como algo difícil de atingir. Nesse sentido, defende-se que este período da jornada acadêmica de cada aluno é pautado pela constatação de que os conteúdos ministrados serão importantes para a sua vida e que encontra prazer em ir para a Instituição de Ensino, a fim de estudar um quadro que, dado o esgotamento e acúmulo de tarefas, pode ser diferente dos semestres finais.

Os resultados apresentados no modelo da Figura 4 trazem, ainda, que a motivação intrínseca possui correlação com a desmotivação. Essa correlação pode ser dada porque a motivação do momento do ano letivo (início) gera conflito interno no estudante, mediante as incertezas do que virá pela frente, uma vez que a motivação inicial vem da expectativa do aluno, que é estabelecida por valores pessoais.

Entende-se que a relação entre motivação intrínseca e desmotivação não se dão de maneira direta, pois é possível supor que o fator configurador do quadro de motivação intrínseca seja sempre o mesmo, na forma de uma identificação total com a atividade que se realiza, não esperando nada em troca; apenas realizando a atividade porque esta é prazerosa. Ou seja, não há realmente algo a ser buscado ou uma espécie de fator influenciador, nesse sentido, que possa configurar múltiplas formas de identificação de um quadro de motivação intrínseca. Quando um aluno participa das aulas de EF por satisfação pessoal ou prazer, este encontra-se motivado intrinsecamente (FIERRO; ALMAGRO; BUÑUEL, 2019, p. 5).

Isso não pode ser dito sobre a desmotivação, que pode existir como reflexo de diversos fatores, sejam sociais ou emocionais e, nesse sentido, não é possível dizer que a motivação intrínseca possa ser reflexo de um fator social, visto que não é possível o prazer em realizar uma atividade ser originado do exterior.

Uma argumentação a ser validada, de acordo com a pesquisa efetuada por Granja *et al.* (2018) entre estudantes de EF de uma Instituição de Ensino do noroeste do estado paranaense, que contou com a participação de 191 alunos, foi a constatação de que alunos que não realizam estágio sentem-se mais desmotivados do que a situação inversa. Observa-se, então, que a prática de estágio pode contribuir

positivamente para aumentar a autoconfiança do aluno, o que, por sua vez, viria a reduzir um quadro de desmotivação, somado ao fato de que a prática do estágio também atua decisivamente no sentido de aumentar a autopercepção em matéria de CP, como a pesquisa indica.

Fierro *et al.* (2019) obteve resultados bem conclusivos, neste âmbito, ao entrevistar estudantes de EF, pois os dados levantados em matéria de necessidades psicológicas básicas caracterizaram-se, em primeiro lugar, pela busca de uma boa relação com as pessoas do convívio diário, obtenção de CP e autonomia. Esses três itens possuem papel chave, no sentido de afastar a possibilidade do surgimento de sintomas da SB, pois uma boa relação com as pessoas do convívio diário contrapõe-se com quadros de despersonalização e cinismo, que se revelam na forma de um tratamento áspero com outras pessoas ou isolamento. Por sua vez, uma autopercepção positiva, em matéria de CP, implica em um alto nível de eficácia e, conseqüentemente, em intimidade com temas apresentados em sala de aula, o que não ocorre com alunos portadores da síndrome (FIERRO *et al.*, 2019).

Além disso, no tocante à motivação, os autores identificam que os índices mais altos obtidos discorrem sobre os tipos mais autodeterminados de motivação, como a regulação identificada e a motivação intrínseca. Portanto, o que se observa, em primeiro lugar, é que, devido ao fato de que a regulação identificada caracteriza-se por estímulos que, embora venham de origem externa, o indivíduo identifica como importantes para si e pratica a determinada ação, torna-se possível concluir ser necessário um mínimo de motivação pessoal, para que esta identificação pessoal, que impulsiona a prática do ato, ocorra (FIERRO *et al.*, 2019).

Por outro lado, a motivação intrínseca caracteriza-se quando a atividade acadêmica ou profissional é apresentada como um fim em si mesmo, pois não há necessidade de recompensas ou expectativas de punição para que o indivíduo efetue determinada tarefa. Portanto, caracteriza-se por um quadro de motivação constante, por parte do aluno e, nesse sentido, não é possível dizer que a presença de altos níveis em matéria de motivação intrínseca seja compatível com quadros manifestos da síndrome de *Burnout* em um indivíduo. Em outras palavras, a conclusão que Fierro *et al.* (2019) extrai é que os alunos participam de atividades de classe porque consideram a matéria exposta é útil para suas vidas e a atividade acadêmica prazerosa.

Partindo para os resultados encontrados a respeito da percepção de CP, de acordo com este estudo, percebe-se que esta não recebe influência da MA e do BA, conforme trazido na Figura 4. Acredita-se que isto se dê porque, no momento do ano letivo (início), o aluno não tem maior percepção de CP e, logo, sua motivação apresenta pouca variação, não gerando percepção de indícios de desgaste emocional, por ainda estar no início.

Ramos (2015) discorre sobre esta questão, a partir dos dados levantados por meio de uma pesquisa efetuada com 297 estudantes. Os resultados apontaram que as variáveis idade e dimensão eficácia revelaram-se diretamente relacionadas, tornando-se possível concluir que existe uma relação entre o tempo e ganhos em matéria de experiência e maturidade, o que, conseqüentemente, implica em um aumento na autopercepção de competência e realização pessoal.

No entanto, saindo desta abordagem macro para uma mais focada no tempo de permanência, os resultados aparentemente revelam-se contraditórios, pois, na forma da correlação encontrada entre eficácia profissional e tempo de permanência no curso, pode-se dizer que, no decorrer da formação, a autopercepção, em matéria de competência e realização profissional, apresenta tendência à queda. Ramos apresentou, ainda, que, em outros estudos encontrados (CECIL *et al.*, 2015; DRYBYE *et al.*, 2006), os níveis de cinismo/descrença tiveram influência do semestre em curso, revelando que os estudantes apresentaram tendências de distanciamento no decorrer da formação acadêmica (RAMOS, 2005).

Nesse sentido, em suma, é possível dizer que os alunos recém-egressos ainda revelam-se muito mais conectados às suas vivências anteriores do que ao ambiente universitário e, empolgados pelo fato de terem passado no vestibular, o que influencia de maneira decisiva na percepção de MA, atuam para afastar a manifestação de quadros de Burnout, pois mais de um elemento do tripé que compõe a doença foi retirado na forma de exaustão emocional e cinismo, principalmente. Assim, a influência da MA sobre o BA pode ser dada pelo fato de, no momento do ano letivo (início), o aluno estar mais motivado, com mais expectativas, bem como aberto a aquisição de conhecimentos, o que não gera desgastes emocionais.

Fierro, Almagro e Buñuel (2019), ao partirem da afirmação de que o modelo mais apropriado para observar a motivação dos alunos de um curso de EF seja a TAD, trazem que é possível supor que discentes recém-egressos não sofram com uma demanda muito grande de trabalho e conteúdos muito complexos na universidade e,

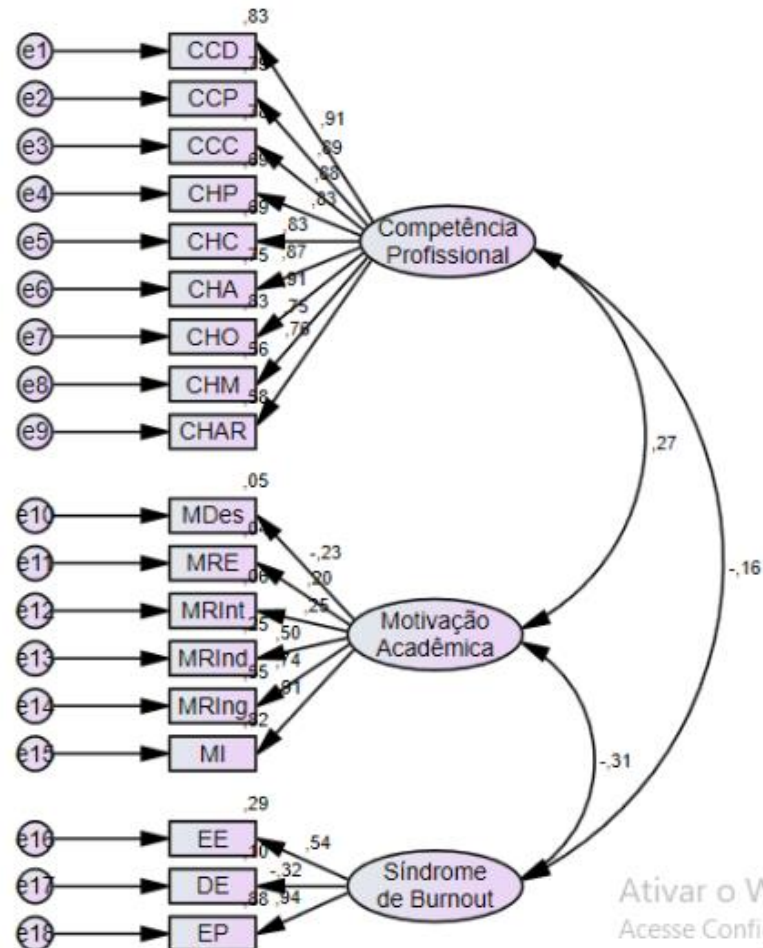
neste cenário, o papel de influências externas negativas na Motivação Acadêmica seria muito pequeno, o que geralmente é apresentado como fator chave no desenvolvimento de BA. Os autores ressaltam que a TAD, elaborada por Deci e Ryan, pela primeira vez, em 1985, sendo desenvolvida com o passar do tempo, dentre outros objetivos, busca traçar perfis, no tocante à motivação de origem autodeterminada e de origem externa, porque a teoria diferencia pessoas que realizam suas ações voluntariamente, diferente daquilo que acontece no dia a dia do estudante.

Ainda nesse contexto, Merhi, Paniagua e Panca (2018) ressaltaram que a experiência de BA está intimamente relacionada a um contexto de grandes demandas acadêmicas e ao estresse derivado dessas demandas, adicionando a existência de um consenso, no sentido de defender que esses fatores atuem na promoção desta experiência de BA. Os autores vão mais além, ao afirmarem que MA e *Burnout* têm sido descritos como dois estados que mostram diferentes variáveis psicológicas pertinentes à performance acadêmica e, em muitos casos, revelam-se até opostas. Nesse sentido, baseiam sua argumentação em evidências que indicam que a MA está mais relacionada às características pessoais ao passo que o *Burnout*, como reflexo do aluno perante o estresse e demandas acadêmicas.

Ao considerar a relação existente entre os constructos Motivação Acadêmica, Síndrome de *Burnout* e autopercepção de Competência Profissional dos alunos que estão no final do ano letivo (Figura 5), observou-se que a análise fatorial apresentou ajustamento inadequado ($\chi^2/gf=8,248$, $GFI=0,758$, $CFI=0,824$, $MECVI=2,654$, $RMSEA=0,128$, $p<0,001$).

Figura 5 – Modelo de Mediação – Primeira Fase – final do ano letivo

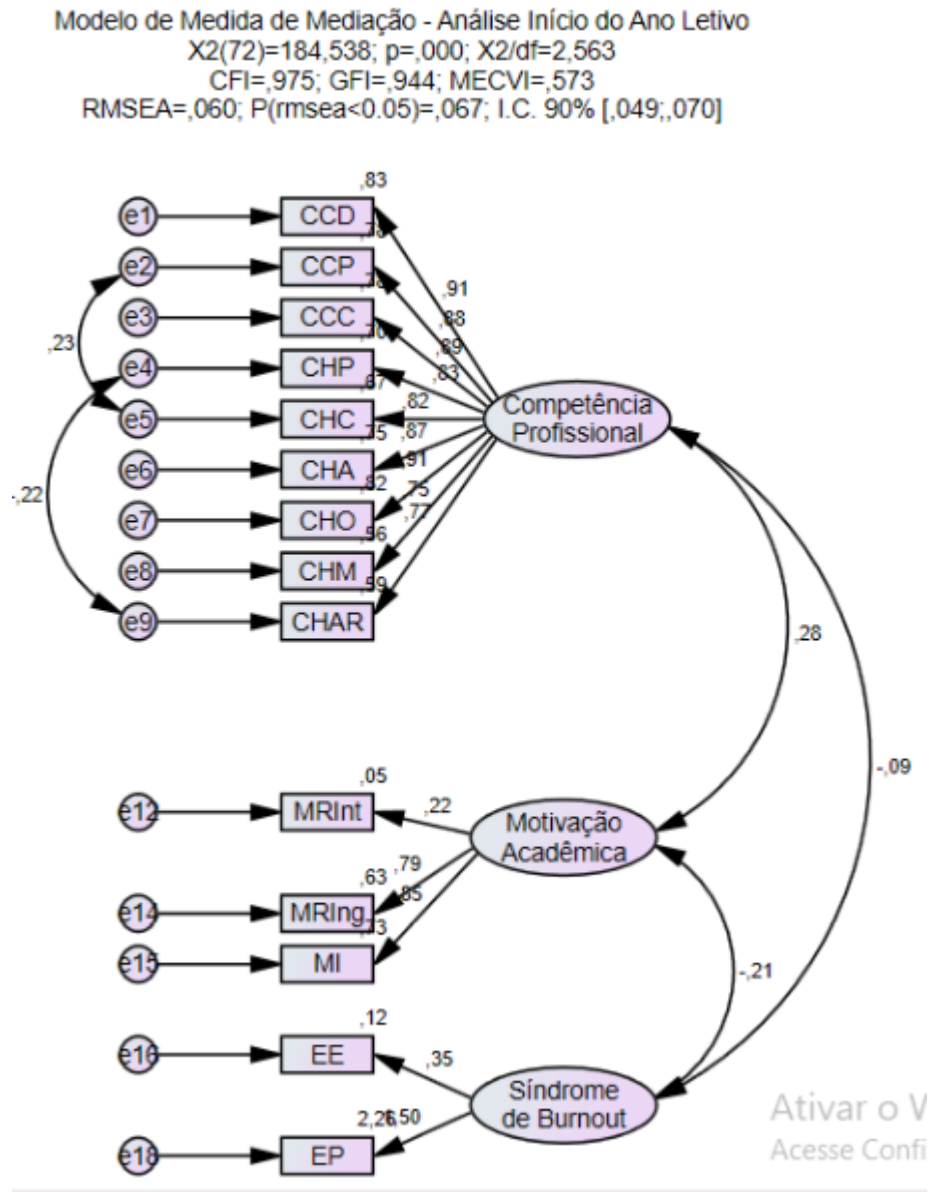
Modelo de Medida de Mediação - Análise Início do Ano Letivo
 $\chi^2(132)=1088,754$; $p=,000$; $\chi^2/df=8,248$
 CFI=,824; GFI=,758; MECVI=2,654
 RMSEA=,128; $P(\text{rmsea}<0.05)=,000$; I.C. 90% [,121,;135]



Fonte: o próprio autor

Ao ajustar o modelo, considerando os índices de modificação, foram retiradas as dimensões: desmotivação, regulação externa, regulação identificada e despersonalização. Além disso, as dimensões correlacionadas foram: conhecimento pedagógico e habilidade de comunicação; habilidade de planejamento e habilidade de autorreflexão. Após este procedimento, observou-se que o modelo apresentou índices de ajustamento aceitáveis ($\chi^2/df=2,563$, $GFI=0,944$, $CFI=0,975$, $MECVI=0,573$, $RMSEA=0,060$, $p=0,067$).

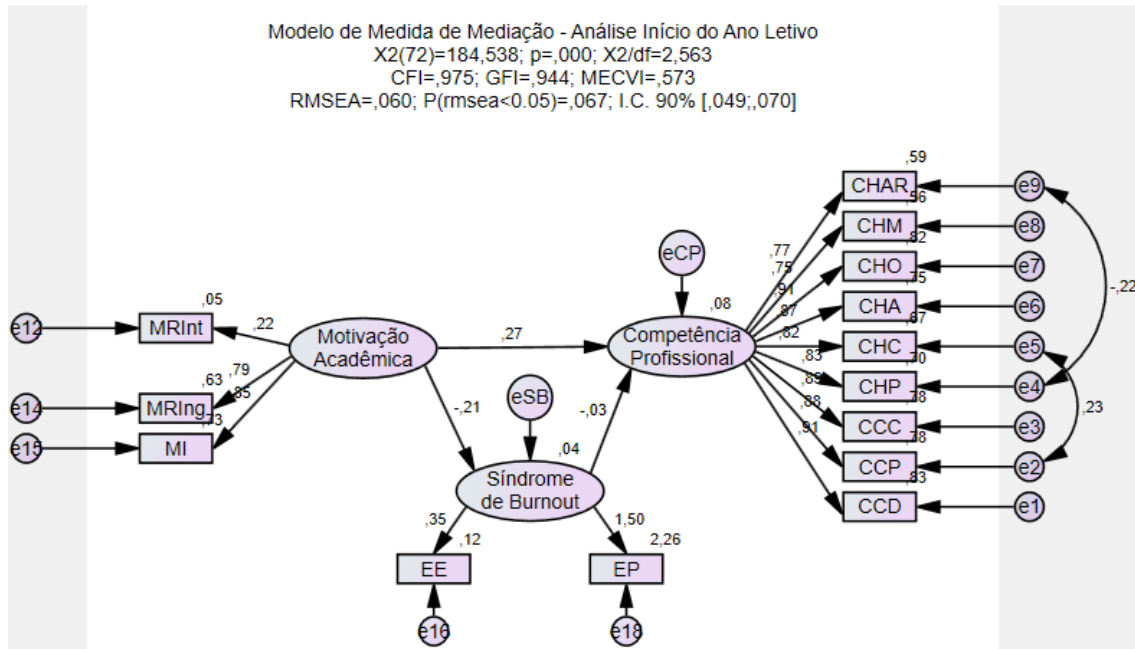
Figura 6 – Modelo de Mediação – Estabelecidas as variáveis latentes – final do ano letivo



Fonte: o próprio autor

O modelo final de mediação, mostrado no final do ano letivo, apresentou um ajustamento aceitável ($X^2/df=2,563$, $GFI=0,944$, $CFI=0,975$, $MECVI=0,573$, $RMSEA=0,060$, $p=0,067$) (Figura 7), sendo que a autopercepção de Competência Profissional não apresenta influência da Síndrome de *Burnout*. Por outro lado, a Motivação Acadêmica influencia na autopercepção de Competência Profissional de forma positiva, e de forma negativa a Síndrome de *Burnout*.

Figura 7 – Relação entre a Motivação Acadêmica e a Competência Profissional, considerando a Síndrome de *Burnout* em acadêmicos de Educação Física no final do ano letivo



Fonte: o próprio autor

Os resultados das análises, com foco no final do ano letivo, evidenciaram que a desmotivação, a regulação identificada e a regulação externa foram suprimidas na análise, dado o fato de que alunos apresentaram baixa desmotivação; a regulação externa pode estar relacionada às recompensas e punições, que vêm do lócus de causalidade externo e a regulação identificada, que reporta sobre a importância pessoal e a valorização consciente, por parte dos discentes, poder estar fragilizada, devido ao final do ano letivo.

Compreende-se que, em face de um quadro no qual a desmotivação revela-se baixa ao final do ano letivo, deve-se observar como são configuradas as noções de perspectivas futuras dos alunos, que podem atuar para compensar qualquer desgaste que estes tenham sofrido no decorrer do ano (SCHMITT, 2011; VACSTEENKISTE *et al.*, 2009). Pesquisas que discorrem sobre o conceito de meta futura intrínseca e meta futura extrínseca, constatando-se, por meio destas, que tanto em ambientes educativos quanto em ambientes esportivos alunos que possuem metas futuras intrínsecas têm um perfil de maior autonomia, maior senso de instrumentalidade, melhores médias acadêmicas e são mais persistentes. Um estudo contou com a participação de 180 alunos de Biblioteconomia e indicou que a valorização dada às

metas de longo prazo estabelecidas pode ser relacionada a um perfil de alunos que se revelam mais entusiasmados, mais esforçados, no sentido de dominar as tarefas, e mais motivados em comparação aos alunos que encaram as atividades acadêmicas apenas como treinamento, portanto, sem enxergar alguma utilidade para o futuro (ALCARÁ; GUIMARÃES, 2007).

Em suma, tal quadro não significa que algo esteja errado; muito pelo contrário, significa que os alunos estão inseridos em um ambiente onde não existe uma pressão excessiva, por parte do corpo acadêmico, em busca de resultados, caracterizado pela regulação externa, o que, por sua vez, traria reflexos em matéria de regulação identificada que, de acordo com Joly e Prates (2011), apresenta-se como o tipo mais relacionado à autodeterminação.

Em outras palavras, o ambiente onde os alunos estão inseridos não se caracteriza um local contraproducente, em que estes devam ser pressionados para alcançar resultados melhores, o que impactaria nas taxas de CP, pois, neste caso, os discentes seriam influenciados a apresentação de uma baixa autopercepção positiva e segura de si mesmos.

Os resultados apresentam, também, o dado de que a despersonalização não foi presente no final do ano letivo. Este dado pode ter sido encontrado porque, ao final do ano, espera-se que o aluno esteja satisfeito com o processo e resultados. Destaca-se que a análise foi feita somente com os alunos concluintes do ano letivo.

No estudo de Ricardo e Paneque (2013), recorda-se que o conceito de *Burnout* foi elaborado, pela primeira vez, por Freudenberger, na década de 70, caracterizando-o por um estado de fadiga ou frustração, que se revela como consequência de dedicação a uma causa, estilo de vida ou relação que não se traduz em resultados a despeito do esforço, levando, em consideração, que o tripé composto por esgotamento emocional, despersonalização/cinismo e realização pessoal só surgiu depois, com os estudos de Maslach e Jackson (1986), que, inclusive, criaram o MBI. Levando isso em consideração, supõe-se que onde são encontrados baixos níveis de desmotivação, implica-se em um quadro elevado de esgotamento emocional que, provavelmente, também não esteja presente. Assim sendo, dois elementos do tripé que compõem um quadro de *Burnout* já estariam fora de cena, o esgotamento emocional e a despersonalização.

Nesse sentido, o estudo faz uma diferenciação entre o BA e o *Burnout* laboral, pois não somente as características contextuais convertem-se em um diferenciador,

nem os fatores particulares que aceleram o seu surgimento em sua configuração tridimensional, mas também as características pertinentes à dinâmica de seu desenvolvimento. Diferentes estudantes universitários relatam angústia emocional e cinismo, à medida que o trabalho acadêmico aumenta, conforme o semestre progride, apresentando um comportamento opaco, com o esgotamento nas atividades em uma linha do tempo (ESCUADERO; COLORADO; SAÑUDO, 2017).

Em suma, de acordo com o resultado obtido, pode-se supor que o ambiente acadêmico onde os alunos estão inseridos não é caracterizado por dinâmicas de atividade que se manifestem como um incentivo ao desenvolvimento da SB, ao contrário de um pronto socorro, no sistema de saúde pública, por exemplo.

Assim, também deve-se observar o papel do fator protetor das redes sociais para afastar a possibilidade do surgimento de quadros de *Burnout*. Na rotina acadêmica, os estudantes deparam-se, diariamente, com colegas e professores, os quais, ao longo do tempo, vão tornando-se parte de suas redes sociais e que, juntamente com a família de um determinado estudante, convertem-se em um fator protetor, que atua no sentido de minimizar os efeitos do estresse sobre a saúde e o bem estar dos estudantes, o que contribui para o afastamento de sintomas de uma das três características principais do *Burnout*, a despersonalização e o cinismo (BAZAES, 2014).

Cabe ressaltar que esses sintomas, se não forem devidamente tratados ou observados por outras pessoas do convívio do aluno, produzem um impacto a curto prazo na tendência ao absenteísmo, desempenho acadêmico e autopercepção de CP. Portanto, é possível dizer que, quanto mais fatores forem levados em consideração na elaboração da pesquisa, melhor, pois, diante do que foi exposto, é possível dizer que alunos que se mudam para outra cidade, no intuito de se formar, estão mais passíveis de serem acometidos pela SB, pois, além de estarem distantes do convívio familiar, estão em um meio inteiramente novo, onde não conhecem ninguém e, portanto, novas relações com pessoas devem ser estabelecidas do zero (BAZAES, 2014).

Por outro lado, Junior *et al.* (2018) menciona que, originalmente, Maslach e Jackson (1981) observaram a questão da despersonalização como consequência das relações interpessoais, principalmente na área médica. Nesse sentido, é possível crer que a despersonalização surge pelo fato de o médico estar lidando com vidas

humanas, portanto, trata-se de um ofício que implica em muita responsabilidade, ainda mais em um contexto de condições de trabalho aquém do esperado.

Os autores argumentam que a interação que ocorre entre médicos e pacientes discorre sobre as mazelas dos pacientes que se revelam em torno de problemas psicológicos, sociais e físicos. Devido ao fato de que tais mazelas geralmente não são fáceis de sanar, isso contribui para a criação de um quadro ambíguo e frustrante para o doutor, tornando-o mais fragilizado emocionalmente e mais sujeito ao estresse crônico. Por tratar de situações com as quais o doutor lida em uma base diária, isso facilita o desenvolvimento de *Burnout* (JUNIOR *et al.*, 2018).

Assim, os autores supracitados afirmam que os primeiros sentimentos negativos de um indivíduo acometido por sintomas de despersonalização e cinismo manifestam-se sobre os atores envolvidos, os quais contribuiriam para desencadear o processo, na forma de pacientes e colegas de trabalho, em um primeiro plano, e, em um segundo plano, envolvendo amigos e familiares.

Partindo para os resultados em que se observa a correlação existente entre habilidade de planejamento e habilidade de autorreflexão, ressalta-se o fato de estar na formação inicial, em que o estudante pode estar em busca de conhecimentos para alicerçar seus planejamentos e alçar voos profissionais. Assim, ressaltam-se alunos que se mostram mais entusiasmados, mais esforçados ao buscarem dominar as tarefas, quando possuem metas de longo prazo bem estabelecidas para suas carreiras, o que, em linhas gerais, exerce uma influência positiva na habilidade de autorreflexão e planejamento, visto que, quem estabelece metas de longo prazo, deve ser capaz de efetuar o mínimo em matéria de planejamento (JOLY; PRATES, 2011).

Isso pode ser dito em matéria de alunos que estejam praticando algum tipo de estágio, em comparação a alunos não praticantes, um viés de pesquisa abordado por Granja *et al.* (2018) entre estudantes de EF, que encontrou diferenças perceptíveis em relação a níveis de desmotivação, que se revelam mais altos em alunos que não realizam estágio. Isto é, a prática de estágio atua no sentido de tornar os alunos mais confiantes em suas próprias capacidades, inclusive a capacidade de planejar e produzir reflexões acerca de suas capacidades em um dado momento.

Ainda sobre as habilidades do estudante, a habilidade de comunicação apresentou correlação com os conhecimentos pedagógicos, isso porque a comunicação facilita a interação das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos alunos. Um estudo aponta que a formação no âmbito do domínio pedagógico do

conteúdo é definitivamente uma competência essencial para o egresso em EF, atestando, assim, que os conhecimentos pedagógicos são parte dos alicerces da formação inicial, que terão influência direta na atuação do futuro profissional (STOLARSKI *et al.*, 2019).

Nesse sentido, observa-se, em Gomez e Gundin (2016), uma relação direta entre apresentações em público, exames e despersonalização e, da mesma forma, apresentações em público e baixa autoestima acadêmica relacionam-se significativamente com a eficácia. Tal argumentação faz sentido, pois, uma vez que o aluno tenha uma autopercepção de domínio dos conteúdos ministrados no curso, isto se revelará na forma de uma facilidade de discutir em público sobre temáticas pertinentes ao que foi ensinado. Como estratégia para contornar um quadro negativo, nesse sentido, os autores indicam iniciativas para melhorar as habilidades comunicacionais em público, tais como o exercitar da comunicação verbal e não verbal (contato visual, gestos, entonação, etc.), mitigando, assim, o estresse dessas ações (GOMEZ; GUNDIN, 2016).

Caballero, Bresó e Gutierrez (2015) trazem, ainda, que alunos motivados em práticas similares, que os autores chamam de *engagement*, refletiriam positivamente em uma melhora na atuação num contexto acadêmico e comunicação interpessoal, o que, conseqüentemente, tornaria mais fácil o seu êxito futuro, contornando quadros de estresse. Tais exemplos servem para fundamentar uma argumentação de que existe uma relação muito clara entre conhecimentos pedagógicos e habilidades comunicacionais.

Com relação a MA, percebem-se, também, resultados de que esta interfere na autopercepção de CP, o que está dentro do esperado, pois, quanto mais motivado, mais o aluno busca conhecimentos, logo, este percebe-se mais competente, o que, por sua vez, gera motivação (retroalimentação). Nesse sentido, podemos dizer que as experiências vividas ao longo do desenvolvimento acadêmico atuam de forma a aumentar a autopercepção do discente no âmbito da CP, o que, por sua vez, contribui para elevar a MA durante as dinâmicas de estudo e trabalho desenvolvidos (GRANJA *et al.*, 2018).

Uma argumentação a ser fundamentada por meio da pesquisa efetuada para o seu artigo, dentre outras questões, buscou indagar se a prática de estágio interfere nas taxas de MA e autopercepção de CP. O resultado revelou uma diferença substancial em todas as dimensões e indicadores, evidenciando que a prática de

estágio serve como estímulo a melhores percepções no campo da CP, o que, por sua vez, contribui para uma queda em matéria de desmotivação. Assim, quanto mais engajadas voluntariamente e com alto grau de disposição para agir, mais estarão aptas a aprender e aplicar novas estratégias e competências (GRANJA *et al.*, 2018).

Ortega (2017) também dispõe de uma explicação similar, ao expor que a SB se desenvolve por meio da perda excessiva de energia que alunos experimentam, em decorrência da atividade acadêmica e laboral, expondo um quadro de ausência de eficácia e queda nas expectativas, resultando em cinismo e despersonalização, o que acaba desembocando em sentimentos de incompetência, desconfiança e esgotamento emocional, em suma, um ciclo vicioso. Dessa forma, justifica-se, também, o resultado para a interferência da MA no BA, porque mais motivado, menos desgastado emocionalmente e menos desgaste é igual a mais motivação.

Escudero, Colorado e Sañudo (2017) partem da ideia de que a eficiência e o sucesso pessoal do aluno não estão, de forma alguma, envolvidos com o agravamento de quadros negativos de saúde mental e que, por outro lado, a severidade na forma pela qual a SB apresenta-se está gradualmente relacionada à sintomatologia manifestada. Disso, conclui-se que existe uma relação diametralmente oposta entre MA e BA, visto que, como foi exposto acima, um quadro de *Burnout* pode ser apenas um novo estágio de um círculo vicioso iniciado, na vida do aluno, pelo agravamento em matéria de fragilização emocional, descrença e desmotivação sobre suas próprias capacidades, além de baixa eficácia em suas atividades. Portanto, nesse sentido, a MA apresentar-se-ia como um ponto fora da curva. O nível grave da SB é caracterizado por uma apatia, frente às atividades acadêmicas e pessoais, implicando em evasão escolar e no uso abusivo de substâncias alcoólicas e farmacêuticas, portanto, sendo possível argumentar que a MA é o inverso de um quadro de apatia, com relação às atividades acadêmicas (ESCUDERO; COLORADO; SANUDO, 2017).

O resultado também apresenta a não existência de relação entre SB e a CP, porque a percepção de CP não está ligada ao desgaste psicológico do aluno. Já foram discutidas as relações inversamente proporcionais entre MA, CP e a manifestação da Síndrome de *Burnout*. Entretanto, de acordo com Caballero, Hederich e Garcia (2015), tal síndrome manifesta-se em uma situação em que a dedicação torna-se esgotamento emocional, a MA torna-se descrença, cinismo e despersonalização e,

por fim, percepções de autoeficácia e CP transformam-se em ineficácia e percepções de fracasso acadêmico e profissional.

Nesse sentido, é possível concluir que, enquanto a autopercepção de CP estiver presente, torna-se difícil a composição de um quadro de *Burnout* ou, como expõem Pulido *et al.* (2017), ao efetuarem uma comparação entre treinadores que possuem formação acadêmica e os que não possuem, os treinadores sem formação podem ver-se frustrados, em seus níveis de competência e relações interpessoais, por não terem ciência das estratégias, recursos e habilidades sociais necessárias à prática desportiva. Em contra partida treinadores com maior experiência e elevado nível de qualificação acadêmica na área da EF possuem uma autopercepção maior, em matéria de CP, o que pode contribuir decisivamente para afastar o surgimento de um quadro de *Burnout*.

Os resultados mostram que a MA e a SB apresentam conotações diferentes, quando comparados ao início e final do ano letivo, em que, no início do ano letivo, quanto mais motivado, mais SB possui; no final do ano letivo, maior MA e menor SB. Curiosamente, o aluno apresentou-se mais motivado e com maior índice de BA no início do letivo, talvez porque a regulação externa gere ansiedade com relação às perspectivas do ano que está iniciando, no qual o professor pode ser mais rígido para estabelecer regras e normas de comportamento que nortearão o ano, gerando tensão. Por outro lado, o discente apresenta MA para o ano que se inicia. No final do ano, o aluno pode estar mais motivado pelos resultados, com maior percepção de CP e, nesta relação, ter menos indícios de BA, demonstrando maior segurança nas ações.

Uma situação que aparentemente não se trata de um caso isolado, segundo pesquisa realizada por Carlotto *et al.* (2017), com alunos do curso de Psicologia. A conclusão do estudo foi que, em cima deste quadro, no início do curso, atividades mais complexas, como leituras técnicas e estudos de caso, contribuíram para que os alunos desenvolvam sintomas da SB. Em contra partida, isso não foi observado no fim do curso, o que os autores concluem como influência da prática de estágio e contato com pacientes, o que implica na concepção de uma postura mais profissional, além da necessidade de aliar-se às teorias internalizadas com a prática profissional (MOTA *et al.*, 2007).

Independente do momento do ano letivo, Mota *et al.* (2007) argumenta, ainda, que o indivíduo portador da SB tende a afastar-se do convívio social, devido à fragilização psíquica provocada, o que pode levá-lo a conflitos com pessoas próximas,

implicando em distanciamento afetivo, isto é, fatores correlacionados podem provocar desmotivação no estudante.

Independente dos agravos à saúde emocional do aluno, a percepção de MA apresenta relação direta com a CP no final do ano letivo, porque, dentro do esperado, ao final do ano, o aluno apresentará melhor resposta para atividades que, no início do ano, não dominava, podendo gerar motivação. Assim, compreende-se que MA e CP são fatores que convergem, quando apresentam uma espiral positiva, pois, quanto mais altos sejam os níveis de autoestima, conseqüentemente, serão reveladas menores as manifestações das dimensões que constituem o coração do *Burnout*, na forma de esgotamento emocional e despersonalização e, paralelamente, serão apresentados níveis maiores em matéria de eficácia e percepção de realização como estudantes (GONZÁLEZ *et al.*, 2016; RICARDO, PANEQUE, 2013). Quanto maior e melhor a formação acadêmica por parte de um aluno de EF, implica-se em uma maior percepção acerca de CP, o que influencia diretamente na autopercepção de autoestima (PULIDO *et al.*, 2017).

Nesse sentido, uma situação que pode revelar-se estressora, devido ao fato de que o aluno ainda não é capaz de afirmar que domina o assunto, apresenta-se de outra forma, caso o aluno que possua altas taxas de motivação contorne facilmente a situação, o que aumentará a percepção de Competência Profissional em um e impactará decisivamente em matéria de fragilização emocional, descrença e eficácia por parte de outro aluno. Portanto, uma mesma situação, ao término do ano, pode apresentar-se na forma de um ciclo virtuoso para um e um ciclo vicioso e nocivo para a saúde de outro. Sob o viés da resposta dos estudantes, frente ao estresse acadêmico, que se revela na forma de um *continuum*, as dimensões do engajamento acadêmico operam de maneira contraposta como polos invertidos desse *continuum* (CABALLERO; HEDERICH; GARCIA, 2015).

Em se tratando, especificamente, do engajamento acadêmico, os autores supracitados descrevem que este fator se caracteriza por estados motivacionais positivos e persistentes, no tocante à atividade acadêmica, apresentando altas taxas de absorção de conteúdos e dedicação, com baixas ou nulas autopercepções em matéria de incapacidade, para levar, a cabo, as demandas acadêmicas que se apresentam e tampouco surgem dúvidas sobre o valor do sentido de seus estudos.

É mais do que suficiente afirmar que, ao longo do tempo, a tendência de um aluno altamente motivado é sentir-se mais competente profissionalmente, afastando

a possibilidade de apresentar quadros de *Burnout*, ao passo que este mesmo quadro pode surgir em uma mesma época num aluno que se apresente desmotivado, ao final do ano, pela sensação de incapacidade em lidar com as demandas na forma que se apresentam.

Os resultados do estudo mostraram que a SB não apresenta relação com a CP, porque o fato de o estudante estar mal psicologicamente não interfere na aquisição e percepção de CP. Por outro lado, quanto mais desmotivado academicamente estiver um aluno, menos informações serão retidas, menos motivado a participar de experiências de campo e estágios este vai estar, o que acaba por tornar-se um incentivo ao absenteísmo, pois, dessa forma, a autopercepção em matéria de Competência Profissional só tenderá a diminuir (JUNIOR *et al.*, 2018).

Na pesquisa efetuada por Tomaschewski-Barlem *et al.* (2014), entre 168 estudantes de graduação em enfermagem, é possível observar uma situação similar, pois foram identificadas altas taxas em matéria de exaustão emocional paralelamente a altas taxas de eficácia profissional, ao passo que os níveis em matéria de descrença foram baixos. No geral, isto não indica um quadro de presença da Síndrome de *Burnout*, na amostra de alunos que participaram da pesquisa, pois a presença desta implica em altas taxas de fragilização emocional e despersonalização e, por outro lado, baixo nível em matéria de Competência Profissional.

Portanto, dessa forma, torna-se possível concluir que os níveis de autopercepção, em matéria de competência, e os níveis de intensidade da Síndrome de *Burnout* nunca se apresentarão de maneira estática e equilibrada. Um sempre apresentará tendência de elevação, indicando a tendência de queda do outro, e vice-versa, pois, de forma geral, compreende-se que, de acordo com o nível de exposição a agentes estressores, a síndrome vai igualmente adquirindo contornos mais crônicos.

Tomaschewski-Barlem *et al.* (2014) também identificaram que estudantes que possuem uma jornada dupla entre trabalho e estudo apresentaram uma autopercepção menor, em matéria de exaustão emocional, o que é um ponto importante, pois vai contra o discurso oficial de que a prática do trabalho, em paralelo à atividade acadêmica, vai fragilizando a saúde e a qualidade de vida dos alunos, em face do elevado número de demandas que se apresentam a este em seus diversos níveis de complexidade, o que, sem dúvidas, provoca algum desgaste.

Por outro lado, os entrevistados que declararam não exercer nenhuma espécie de atividade profissional paralelamente aos estudos apresentaram níveis maiores, em

matéria de descrença, em relação à grade curricular do período, o que pode ter relação com o fato de os estudantes estarem passando por dilemas íntimos, em face da importância que os conhecimentos apresentados têm às atividades práticas e o domínio destas. Sem dúvidas, esta autopercepção, em matéria de ineficácia profissional, decorrente da falta de intimidade e interiorização dos conhecimentos adquiridos, produz um impacto negativo no esgotamento emocional do aluno, que pode até revelar-se maior do que entre aqueles que efetuam alguma prática profissional (TOMASCHEWSKI-BARLEM *et al.*, 2014).

É possível concluir, levando em consideração o que foi exposto, ou seja, em face de um quadro em que são identificados altos níveis de esgotamento emocional, em paralelo a uma alta percepção, em matéria de Competência Profissional, é que, ao menos entre os que trabalham, que as experiências adquiridas em situações reais, no ambiente de trabalho, são de importância fundamental em suas carreiras, então, todo esforço e sofrimento seriam pagos, de alguma forma, o que não se pode dizer de quem não trabalha ou não está conseguindo trabalho.

5. CONCLUSÃO

Em virtude do que foi exposto na revisão bibliográfica e após a análise e discussão dos resultados, pode-se concluir que, na relação Competência Profissional e Motivação Acadêmica, houve pouca interferência do *Burnout* Acadêmico. No entanto, a Motivação Acadêmica relacionou-se ao *Burnout* Acadêmico.

Do ponto de vista sociodemográfico, os alunos do curso de Bacharel em Educação Física das IES investigadas neste estudo, em sua maioria, pertencem a IES pública e estão no primeiro ano do curso. Observou-se que esses alunos apresentam características de uma fase de adolescência um pouco estendida. Isto deu-se pelo fato de que, embora sejam alunos com renda suficiente para manutenção de suas necessidades pessoais básicas e a grande maioria estude a noite, estes também não trabalham fora e moram com familiares, o que demonstra características de dependência total da família.

Nesse sentido, podemos dizer que este resultado aponta para a possibilidade de que o aluno pode dedicar-se apenas aos seus estudos, razão pela qual espera-se uma maior dedicação e engajamento com as questões relacionadas à sua formação. No entanto, a maioria não participa de outras atividades em nenhum dos dois turnos que não estão na universidade (matutino e vespertino). Com este dado, pressupôs-se que este mesmo aluno demonstra pouco interesse pela questão de sua formação, devida à baixa participação em projetos de pesquisa, ensino ou extensão, independente do ano letivo em que se encontra.

Ainda na questão da formação extraclasse, sobre os estágios, os alunos dos anos finais do curso são aqueles que mais estão nesse tipo de atividade. Isto se dá porque, de fato, neste momento, os acadêmicos encontram-se habilitados, pela IES, a realizar atividades de estágio, sejam remuneradas ou de carga horária obrigatória exigida na grade curricular.

Foi evidenciado que a maioria dos alunos participantes do estudo era do sexo masculino, solteiros e não possuíam dependentes, permitindo dizer que, embora este aluno ainda não apresente um interesse pela questão da formação extraclasse, como a participação em projetos ou estágios, dentro do curso normal da vida, a maioria da amostra investigada está interessada, primeiro, em cuidar de sua formação profissional nesta idade.

De modo geral, as evidências trouxeram significâncias estatísticas, naquilo que se espera, especialmente sob o olhar cronológico dos episódios ao longo dos anos de formação. Entretanto, fica, também, um questionamento sobre a questão do amadurecimento desses alunos investigados, dadas as características apresentadas. O estudo não entrou neste mérito, porém, ao olhar para os resultados, a atenção volta-se às evidências de que, por suas características, a amostra parece pouco comprometida com sua formação e muito dependente da família, razão pela qual acredita-se que esses estudantes possam estar passando pela fase de adolescência cronologicamente mais tardia. E qual seria a razão?

Por outro lado, são os alunos com as menores idades que estão na fase inicial do curso, embora pouco envolvidos com atividades complementares da formação, o resultado encontrado para a idade apresenta-se de maneira positiva. Acredita-se, contudo, que este momento seja aquele em que o aluno está buscando uma identidade com a área de formação, pois sabe-se, também, que o ingresso na faculdade é permeado de dúvidas e incertezas. Além de todas as dúvidas sobre a escolha feita, o choque de realidade causado pela entrada em uma IES, após a saída do ambiente escolar, ao qual se estava acostumado, e deixar o ensino médio, muitas vezes, por anos seguidos em um mesmo contexto de amigos, bairro e professores, pode trazer dificuldades para o engajamento à nova realidade e ao engajamento quanto às demandas da formação.

Sobremaneira, é clara a evolução do aluno ao longo dos quatro anos da graduação. Ao comparar o início e o final do ano letivo, na questão da percepção de Competência Profissional, em todos os itens, o estudante demonstra maior domínio sobre os conhecimentos ao final do ano. Este resultado leva a crer que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas IES investigadas, de certa forma, vem cumprindo com o seu papel.

Desde o primeiro ano, os resultados da percepção de Competência Profissional foram crescentes ao longo do ano letivo, o que demonstra, com clareza, que o aluno que perseverou obteve êxito na formação, saindo do curso com maior nível de conhecimento do que quando entrou. A análise dos dados mostrou que o aluno egresso é aquele que apresenta os maiores índices de percepção de Competência Profissional para todos os itens avaliados, pois, conforme espera-se, a junção das vivências, ao longo dos anos, deve dar suporte para que o aluno, ao deixar a

formação, esteja melhor preparado para assumir os desafios da atuação profissional, ingressando, então, no mercado de trabalho.

A percepção de Competência Profissional gradativa, ao longo da graduação, é um resultado muito positivo. Observou-se que, nos anos iniciais e, em especial, no início de cada ano, o aluno apresentava números baixos para determinadas atividades. Esse aluno teve clara melhora na reta final do ano letivo, bem como na fase final do curso. Esses resultados permitem-nos concluir que, no curso natural do processo de formação, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos, o aluno vem conseguindo obter bons resultados durante o processo.

Sobre a Motivação Acadêmica, constatou-se que, nos quatro anos do curso, os alunos apresentaram índices semelhantes para esta variável em todos os itens avaliados. Assim, percebeu-se que a motivação do aluno não sofreu modificação ao longo do curso, ou seja, o aluno de Educação Física permaneceu, basicamente, na mesma condição de motivação em todos os momentos, com pequena variação e sem relevância significativa. Este dado chama a atenção e deixa uma pergunta sobre o porquê, abrindo a possibilidade de estudo específico quanto às questões influenciadoras dos aspectos motivacionais do aluno.

Embora com baixos índices nas questões gerais da Motivação Acadêmica, houve diferença significativa para três dos itens analisados: desmotivação, regulação externa e regulação introjetada. A desmotivação pode estar ligada às incertezas e inseguranças relacionadas às questões da escolha do curso, bem como os rumos que a profissão vem tomando no cenário nacional. Aliadas a isso, as grandes mudanças de cenário, ao sair do colégio e ingressar na universidade, podem trazer, ao aluno, insatisfação e frustração, gerando desmotivação para a continuidade do curso.

Assim como trazido no referencial teórico, a regulação introjetada, relacionada à motivação intrínseca, vai ao encontro daquilo identificado na desmotivação, pois, de certa forma, embora insatisfeito com alguns aspectos do curso escolhido, o aluno pode sentir-se pressionado a ir adiante, seja por culpa ou motivação interna de que deve concluir aquele processo iniciado ou por realização pessoal, bem como para atender a uma cobrança externa familiar/social, o que justifica o achado da correlação dessas variáveis. Da mesma forma, a regulação externa apresentada deve-se ao fato de que o aluno sente que deve seguir no processo, afim de obter aprovação e êxito na formação em andamento. Na reta final do curso, esses índices são maiores,

corroborando, assim, à ideia de que a recompensa por fazer, por atingir êxito, fala mais alto e gera Motivação Acadêmica.

O *Burnout* Acadêmico, variável proposta no estudo como mediadora da relação entre Competência Profissional e Motivação Acadêmica, apresentou maiores índices nos alunos das séries finais, terceiro e quarto anos propriamente ditos. Os alunos dessas séries foram aqueles com maior percepção de sintomas, tanto da exaustão emocional quanto da eficácia profissional. Por outro lado, a descrença não evidenciou diferença significativa. É normal que, nesta fase da graduação, o aluno esteja mais cansado e apresente maiores índices de exaustão emocional, porém a maior sensação de eficácia profissional e a pouca percepção de descrença são achados bastantes positivos para aquilo que se espera de uma formação de nível superior.

Da mesma forma, em se tratando dos itens avaliados no *Burnout* Acadêmico, os alunos investigados apresentaram, como ponto positivo, que, na reta final do ano, mais percepção de eficácia profissional e menor despersonalização, ou seja, assim como na percepção de Competência Profissional, é nesta fase do ano que o discente consegue ter respostas mais positivas e domínio sobre determinados conteúdos.

Para o final do ano letivo, ao observar os resultados, nota-se que a desmotivação, a regulação identificada e a regulação externa foram suprimidas na análise, dado o fato que alunos apresentaram baixa desmotivação; a regulação externa está relacionada às recompensas e punições que vêm do locus de causalidade externo, e a regulação identificada, que reporta sobre a importância pessoal e a valorização consciente por parte dos discentes, pode estar fragilizada, devido ao final do ano letivo.

Levando-se em consideração o que foi exposto, torna-se necessário tocar em um ponto delicado, o papel das diretrizes pedagógicas da universidade na manifestação ou não-manifestação da Síndrome de *Burnout* em alunos, pois um olhar mais leigo poderia concluir que, de forma geral, os alunos apresentam maior presença da SB nos semestres finais do curso. No entanto, se é característica da universidade promover todo o apoio possível ao aluno, no sentido de que este possa desenvolver suas aptidões de forma mais assertiva, além de contar com o apoio de familiares, isso explicaria o caso em que alunos, no final do período letivo, não apresentaram níveis altos de desmotivação, esgotamento emocional e aptidão profissional.

Dentro do esperado, para o início do ano, as evidências do estudo apresentam um aluno com menos respostas positivas para tarefas que, no final do ano, responde

com mais domínio, o que evidencia a aquisição de conhecimentos com a percepção de mais Competência Profissional na reta final. Dessa mesma forma, na evolução dos anos, o aluno egresso é aquele com maiores índices para a aquisição de Competência Profissional. A Motivação Acadêmica permanece com pouca alteração, na comparação do início e final do ano, bem como na evolução do curso ao longo dos quatro anos de graduação. Os itens avaliados no *Burnout* Acadêmico demonstram pouca interação com a percepção de Competência Profissional, embora interaja de maneira significativa com a Motivação Acadêmica.

Assim como identificados alguns resultados dentro do esperado, o estudo trouxe, também, a identificação de lacunas e novas oportunidades de estudo para o aprofundamento específico nas temáticas abordadas. A questão da motivação é um ponto que salta aos olhos, pois o fato de haver pouca variação chama a atenção, em especial, pela pouca alteração desta variável em momentos cruciais do curso, como no início e final do curso. É sabido, também, como apresentado na revisão de literatura, que as questões motivacionais sofrem diversas influências internas e externas do meio acadêmico, entretanto, o aluno investigado apresenta pouca variação, de acordo com os resultados apresentados.

De modo geral, o referencial que aborda as questões relacionadas ao estudante de Educação Física, em especial aquele com formação em Bacharel, apresenta-se de maneira escassa, tendo muitas adaptações da licenciatura. O aprofundamento com foco no estudante Bacharel e no profissional formado ajudará a preencher uma grande lacuna na formação do habilitado.

O entendimento das questões relacionadas ao *Burnout*, que podem acometer o estudante e colaborar, sobremaneira, com a formação do profissional de Educação Física, é, também, um espaço para aprofundamento de estudos, uma vez que grande parte das pesquisas encontradas tratam do profissional em atuação, em especial aquele que está na licenciatura.

Percebe-se que, em relação às Competência Profissional, os estudos encontrados estão mais relacionados a afazeres atribuídos ao profissional de Educação Física, e não à aquisição de conhecimentos propriamente dita. O estudo apontou a necessidade de aprofundar a percepção do estudante em relação ao processo de ensino e aprendizado, que culminará com a percepção de Competência Profissional. Nesse sentido, oportunizar avaliações e estudos focados na aquisição

dos conhecimentos inerentes à área poderia refletir, de maneira positiva, em um momento essencial da formação, o processo de estágio.

Por fim e como trazido no início do estudo, observou-se que a área do Bacharel em Educação Física precisa e merece um olhar atento dos estudiosos, pois, a partir de novas pesquisas, com o foco direcionado para esta graduação, será possível programar mudanças e melhorar a formação de tantos profissionais que, ano após ano, são lançados no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ACCORCI, D. M. P.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. **Revista de Psicologia-USF**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 291-300, jul./dez. 2007.

AGUAYO, R. *et al.* A Risk Profile of Sociodemographic Factors in the Onset of Academic Burnout Syndrome in a Sample of University Students. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 16, p. 707, 2019.

AGUDELO, S. *et al.* Síndrome de Burnout y factores asociados en estudiantes de I a X semestre de la Facultad de Medicina de la Universidad de Manizales (Colombia), 2009. **Archivos de Medicina**, Caldas, v. 10, n. 2, p. 110-124, 2010.

ALMEIDA, D. M. S. **A motivação do aluno no Ensino Superior: um estudo exploratório**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ALMEIDA, O. A.; MACHADO, A. C. N.; SÁ, M. V. Síndrome de Burnout em Professores de Educação Física. In: COMBRACE, 18., CONICE, 5., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília, 2013.

ANJOS, T. C.; DUARTE, A. C. G. O. A educação física e a estratégia de saúde da família: formação e atuação profissional. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1127-1144, 2009.

ANTUNES, M. M.; DAMASCENO, L. C. C.; MOURA, D. L. As competências do professor de educação física na educação especial: uma aproximação preliminar. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 12, n. 4, p. 1-22, out./dez. 2014.

APPEL-SILVA, M.; WELTER WENDT, G.; ARGIMON, I. de L. I. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 351-369, ago. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16771682010000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 fev. 2019.

ARROYO, C. I. M. **Bienestar y estrés académico em universitários desportistas y no desportistas**. 2018. Tese (Licenciatura em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Perú, Lima, 2018.

ASSIS, P. Y. S. *et al.* Características Sociodemográficas e Acadêmicas dos Discentes da Área de Saúde. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 1, p. 154-164, 2015.

BAGRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A. Perspectivas para a formação profissional em educação física: o SUS como horizonte de atuação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 128-43, jan./jun. 2008.

BALDASSIN, S. Ansiedade e depressão no estudante de medicina: revisão de estudos brasileiros. **Cadernos ABEM**, Brasília, v. 6, p. 19-26, 2010.

BAMPI, L. G. B. *et al.* Percepção sobre qualidade de vida de estudantes de graduação em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2013.

BARBOSA, J.; BERESIN, R. A. A síndrome de Burnout em graduandos de enfermagem. **Einstein**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 225-230, 2007.

BATILANI, T. G.; BELEM, I. C.; BOTH, J. Diferentes perfis de motivações e preocupações dos estudantes de educação física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 619-632, 2018.

BATISTA, P. M. F.; PEREIRA, A. L.; GRAÇA, A. B. S. A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012.

BATISTA, P.; MAROS, Z.; GRAÇA, A. Autopercepção das competências profissionais em profissionais do desporto: efeito da área de intervenção e da experiência profissional. **Revista de Ciências del Deporte**, Buenos Aires, v. 7, n. 2, p. 117-131, maio 2011.

BAZAES, N. P. H. *et al.* **Estudio descriptivo sobre la presencia de sintomatología asociada al Burnout académico en alumnos vespertinos de Primer y Segundo año de la carrera de derecho pertenecientes a la Universidad autónoma de Chile, sede el Ilano subercaseaux**. 2014. Dissertação (Licenciatura em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidad Autónoma de Chile, Santiago, 2014.

BELEM, I. C. *et al.* Análise da Motivação Acadêmica de universitários de educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, p. 69-76, mar. 2019. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21100>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). **a educação física no Brasil e na Argentina: Identidade, desafios e perspectivas**. Brasília: Autores Associados, 2003.

BRITO, A. M. R.; BRITO, M. J. M.; SILVA, P. A. B. Perfil sociodemográfico de discentes de enfermagem de instituições de Ensino Superior de Belo Horizonte. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 328-33, 2009.

BRUGNEROTTO, F. A.; SIMOES, R. M. R. Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 149-72, 2009.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A. saúde e seus determinantes sociais. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, v. 17, p. 77-93, 2007.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Estilos de Professores na Promoção da Motivação Intrínseca: Reformulação e Validação de Instrumento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 4, p. 415-422, out./dez. 2007.

CABALLERO, D. C. C.; BRESO, É.; GUTIÉRREZ, O. G. Burnout en estudiantes universitarios. **Psicología desde el Caribe**. V. 32, set./dec. 2015. Disponível em: <<http://agricola-www.redalyc.org/articulo.oa?id=21342681007>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

CABALLERO D. C. C.; HEDERICH G.; GARCÍA, A. Relación entre Burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. **Psicología desde el Caribe**, v. 32, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://148.215.2.10/articulo.oa?id=21341030005>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

CARLOTTO, M. S.; CAMÂRA, S. G. Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory. Student Survey (MBI-SS) em estudantes universitários brasileiros. **Revista Psico-USF**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, dez. 2006.

CARLOTTO, M. S. *et al.* Síndrome de Burnout e coping em estudantes de Psicologia. **Boletim de Psicologia**, São Leopoldo, v. 59, n. 131, p. 167-178, 2010.

CARLOTTO, M. S.; NAKAMURA, A. P.; CÂMARA, S. G. Síndrome de Burnout em estudantes universitários da área da saúde. **Psico**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 57-62, 2009.

CASTELLANOS, P. L. Epidemiologia, saúde pública, situação de saúde e condições de vida: considerações conceituais. In: BARATA, R. B. (Org.). **Condições de vida e situação de saúde**. 4. ed. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1997.

CECIL, J. *et al.* Behaviour and Burnout in medical students. **Medical Education Online**, Philadelphia, v. 25, n. 19, p. 25209, 2014.

CENSO da educação superior 2013. Portal INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, Bradford, v. 22, n. 7, p. 267, 1998.

CHRISTOFOLETTI, G. *et al.* Síndrome de Burnout em acadêmicos de Fisioterapia. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 35-39, 2007.

COSTA, L. A. *et al.* Estudo dos fatores motivacionais e orientação de vida de universitários. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 2, set. 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/6379>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

COSTA, M. S. F. da *et al.* Síndrome de Burnout entre jovens nadadores: frequências de sentimentos independentes do gênero e da categoria de competição. **Rev. Educ. Fis./UEM**, Maringá, v. 25, n. 2, p. 173-180, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198330832014000200173&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2019.

DADOS do censo da educação superior as universidades brasileiras representam 8 da rede, mas concentram 53 das matrículas. **Portal INEP**, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206>. Acesso em: 27 ago. 2019.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S.; LETTNIM, C. C. Validação da escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 522-545, jul./set. 2016.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 41, n. 1, p. 19-31, 2006.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, Winnipeg, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DOMINGUEZ, C. C.; GUTIERREZ, O. G.; SANUDO, J. P. Relación del Burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. **Salud, Barranquilla**, Barranquilla, v. 31, n. 1, p. 59-69, jan. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522015000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2019.

EGERLAND, E. M.; SALLES, W. N.; BALDI, M. F. Perception of professional competence of Brazilian college coaches. **Brazilian Journal of Kinanthropometry and Human Performance**, v. 16, n. 4, p. 437-446, may. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/1980-0037.2014v16n4p437>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

ESCUDEROS, A. M.; COLORADO, Y. S.; SANUDO, J. P. Burnout académico y síntomas relacionados con problemas de salud mental en universitarios colombianos. **Psychol. av. discipl.**, Bogotá, v. 11, n. 2, p. 51-72, dec. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S190023862017000200051&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2019.

FARIAS, G. O. **O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica**. 2000. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FARIAS, G. O. *et al.* Competências profissionais em Educação Física: Uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 656-666, out./dez. 2012.

FIERRO, S. *et al.* Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 22, p. 167-186, 2019.

FIOROTTI, K. P. *et al.* Perfil do estudante de Medicina da Universidade federal do Espírito Santo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 355-362, 2010.

FLOSS, G. G. **Burnout em estudantes de graduação da área da saúde**. 2017. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Odontologia) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Aderência à profissão educação física: estudo de casos no magistério público estadual de Santa Catarina. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 353-367, 2009.

FORMANSKI, F. N. **Aplicabilidade da gamificação no contexto empresarial**. 2016. 88 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FREIRE, E. S.; VERENGUER, R. C. G.; REIS, M. C. C. Educação física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 39-46, set. 2002.

FREITAS, F. F.; CARVALHO, Y. M.; MENDES, V. M. Educação física e saúde: aproximações com a "clínica ampliada". **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 639-56, jul./set. 2013.

FUKUSHI, A. M. **O aspecto motivacional dos alunos do curso de letras Japonês: um estudo *continuum* dos calouros do 2º semestre de 2015 e do 1º semestre de 2016**. 2016. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, C. M. V.; GUNDÍN, O. A. Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el Burnout y el rendimiento académicos. **Anuario de psicología**, v. 46, n. 2, p. 90-97, 2016. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/317347>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 299-309, jul./dez. 2002.

GONZÁLEZ R. C. *et al.* La autoestima como variable protectora del "Burnout" en estudiantes de fisioterapia. **Estudios sobre Educación**, p. 95-113, 2016.

GONZÁLEZ, A. D. D. *et al.* Síndrome de Burnout en aspirantes a la carrera de medicina. **Investigación en Educación Médica**, México, v. 6, n. 24, p. 242-247, out./dez. 2017.

GRANJA, C. L. *et al.* Motivação Acadêmica e percepção de Competência Profissional de acadêmicos de educação física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, jun. 2018.

GRIBOSKI, C. M. O ENADE como indutor da qualidade da educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set./dez. 2012.

GUARDA, F. R. B. *et al.* Intervenção do profissional de educação física: formação, perfil e competências para atuar no Programa Academia da Saúde. **Revista Pan-Amazônica de Saúde**, Ananindeua, v. 5, n. 4, p. 63-74, dez. 2014.

GUEDES, D.; GASPAR, E. "Burnout" em uma amostra de profissionais de Educação Física brasileiros. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 999-1010, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180755092016000400999&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 jun. 2019.

ISHAK, W. *et al.* Burnout in medical students: a systematic review. **The Clinical Teacher**, Oxford, v. 10, n. 4, p. 242-245, 2013.

JACKSON, E. *et al.* Burnout and alcohol abuse/dependence among U.S. medical students. **Academic Medicine**, Philadelphia, v. 91, n. 9, p. 1251-1256, 2016.

JOLY, M. C. R. A.; PRATES, E. A. R. Avaliação da escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. **Revista de Psicologia-USF**, Itatiba, v. 16, n. 2, p. 175-184, maio/ago. 2011.

JÚNIOR, J. A. N. *et al.* Motivação Acadêmica e percepção de Competência Profissional de acadêmicos de educação física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, jun., 2018.

JUNIOR, N. R. P. C. M. *et al.* Estudo sobre Burnout em alunos do curso de Educação Física da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - FEEF da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. **Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, v. 10, n. 2, p. 1-93, dez. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/BIUS/article/view/5024>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

KUNZ, E. **Análises, considerações e sugestões para a reformulação curricular (curso de licenciatura) em educação física do CDS/UFSC**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista de Contabilidade Financeira – USP**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago. 2013.

LEITER, M. P. Burnout as a developmental process: consideration of models. In: SCHAUFELI, W. B.; MASLACH, C.; MAREK, T. (Ed.). **Professional Burnout: recent developments in theory and research**. London: Taylor & Francis, 1993.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-10, jan./abr. 2008.

LORETTO, N. R.; MARTINS, I. A.; ABATAYGUARA, M. M. Burnout em estudantes de odontologia: coorte comparativa de dois modelos curriculares. **Odontologia Clínico-Científica (on-line)**, Recife, v. 10, n. 2, p. 147-152, jun. 2011.

MACHADO, A. C. A. M. *et al.* Estilos motivacionais de professores: Preferência por controle ou por autonomia. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 188-201, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTÍNEZ, C. H.; DOMÍNGUEZ, C. C. Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. **Revista CES Psicología**, Medellín, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2016.

MARTINS, I. M. L. (Org.). **Intervenção profissional e formação superior em educação física: articulação necessária para a qualidade do exercício profissional**. Brasília: CONFEF, 2015.

MASLACH, C.; JACKSON, S. The measurement of experienced Burnout. **Journal of Occupational Behavior**, New York, v. 2, p. 99-113, 1981.

MAZURKIEWICZ, R. *et al.* The prevalence and correlations of medical student Burnout in the pre-clinical years: a cross-sectional study. **Psychol Health Medicine**, Abingdon, v. 17, n. 2, p. 188-195, 2012.

MEGHNAGI, S. A Competência Profissional como tema de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso: 4 nov. 2018.

MELLO, A. L. S F.; MOYSÉS, S. T.; MOYSÉS, S. J. A universidade promotora de saúde e as mudanças na formação profissional. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 14, n. 34, jul./set. 2010.

MERHI, R.; PANIAGUA, Á. S.; PANACI, F. J. P. El papel de las fortalezas psicológicas, las estrategias de Afrontamiento y el bienestar en la predicción del engagement y del Burnout académico, en estudiantes universitarios de primer curso. **Acción Psicológica**, v. 15, n. 2, p. 51-68, dec. 2018. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/21831>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S.; CORNACCHIONE, E. Os saberes dos professores referência no ensino de Contabilidade. **Revista de Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, mai./ago. 2012.

MIRANDA, G. J. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. 2011. 199 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Departamento de Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORI, M. O.; VALENTE, T. C. O.; NASCIMENTO, L. F. C. Síndrome de Burnout e rendimento acadêmico em estudantes da primeira à quarta série de um curso de graduação em medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, p. 536-540, 2012.

MOTA, Í. D. **Síndrome de Burnout e atividade física em estudantes universitários**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MOTA, Í. D. *et al.* Síndrome de Burnout em estudantes universitários: um olhar sobre as investigações. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, p. 243-256, dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29nespp243>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

NAKAMURA, A.; MÍGUEZ, C.; ARCE, R. Equilibrio Psicológico y Burnout Académico. **Revista de Investigación en Educación**, v. 12, n. 1, p. 32-39, abr. 2014. Disponível em: <<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/267>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

NARAZAKI, B.; CICMANEC, E. R. Gamificação como ferramenta de desenvolvimento nas organizações: o caso Nissin. **Caderno de Apoio à Iniciação Científica**, Curitiba, v. 18, n. 1, p. 140-162, 2017.

NASCIMENTO, A. F.; KRUG, M. K. Perfil do estilo de vida de acadêmicos iniciantes em educação física de uma universidade do interior do rio grande do sul. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 10, n. 2, 2016.

NASCIMENTO, J. V. **A formação universitária em educação física: uma abordagem sobre o ambiente percebido e autopercepção de Competência Profissional de formandos brasileiros e portugueses**. 1998. Tese (Doutorado em Ciência do Desporto) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1998.

NASCIMENTO, J. V. Escala de autopercepção de Competência Profissional em educação física e desportos. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-21, jan./jun. 1999.

NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em educação física e desportos: contextos de desenvolvimento profissional**. Montes Claros: Unimontes, 2002.

NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Tribo da Ilha UDESC, 2012. v. 2.

NASCIMENTO JÚNIOR, J. A. *et al.* Motivação Acadêmica e percepção de Competência Profissional de acadêmicos de educação física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, jun. 2018.

NETO, J. C. S.; GONÇALVES, J. P. Relação entre o nível de atividade física e o perfil sociodemográfico de universitários de um curso de educação física. **Revista Interfaces**, Juazeiro do Norte, v. 5, n. 14, 2017.

NEVES, R. L. R.; ASSUMPÇÃO, L. Otávio Teles. Formação e intervenção profissional em saúde pública: percepções de profissionais de educação física. **Revista Movimento UFRGS**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 201-212, jan./mar. 2017.

NEVES, R. L. R. *et al.* Educação física na saúde pública: revisão sistemática. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 163-177, 2015.

NUNES, M. P.; VOTRE, S. J.; SANTOS, W. O profissional em educação física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 2, p. 280-290, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, S. M. S. S. *et al.* Identificação de variáveis de contexto universitário de primeiro ano. **PSIC: revista de psicologia da vetor editora**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2007.

ORO, P. *et al.* Síntomas psicopatológicos, estrés y Burnout en estudiantes de medicina, educación médica. **Educación Médica**, Madrid, v. 9, n. 3, dez. 2017.

ORTEGA, F. R. F. *et al.* Variables académicas y sociodemográficas relacionadas con el Síndrome de Burnout, en estudiantes de Ingenierías y Ciencias de la Salud de una universidad estatal de Colombia. **Psicogente**, v. 20, n. 38, jun. 2017.

ORTEGA, M.; ORTIZ, G.; MARTÍNEZ, A. Burnout en estudiantes de pregrado de medicina y su relación con variables de personalidad. **Terapia Psicológica**, Santiago, v. 32, n. 3, p. 235-242, 2014.

PAGNIN, D. *et al.* Burnout and career choice motivation in medical students. **Medical Teacher**, v. 35, n. 5, p. 388-394, may. 2013.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339-368, 2010.

PATINO, H. **Síndrome de Burnout Acadêmico**. 2013. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/HctorPatio6/sindrome-deburnoutacademico>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

PEPE-NAKAMURA, A.; MÍGUEZ, C.; ARCE, R. Equilibrio Psicológico y Burnout Académico. **Revista de Investigación en Educación**, v. 12, 2014, p. 32-39.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PESTANA, G. D. M. **Motivação, Ansiedade e Burnout no Desporto**. 2018. Tese (Doutorado em Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física) – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

PIRES, D.; MONTEIRO, P. A.; ALENCAR, D. Síndrome de Burnout em professores de educação física da Região Nordeste do Pará. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 4, dez. 2012.

PIRES, D. A. *et al.* A Síndrome de Burnout no esporte brasileiro. **Rev. Educ. Fís./UEM**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 131-139, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198330832012000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PULIDO, J. J. *et al.* Frustración de las necesidades psicológicas, motivación y Burnout en entrenadores: Incidencia de la formación. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 26, p. 27-36, 2017.

QUEIROGA, C.; FRANCISCO, C. M. Competência Profissional em educação física - autopercepção dos professores dos ensinos básico e secundário do Concelho de Viseu. **Egítania Scientia**, p. 157-172, 2014.

RAMOS, D. A. S. M. **Burnout, percepção de suporte social e autoeficácia em estudantes do Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RIBEIRO, V. T. *et al.* Preocupações pedagógicas e Competência Profissional de estudantes de educação física em situação de estágio. **Rev. Educ. Fís/UEM**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 59-68, mar. 2015.

RICARDO, Y. R., PANEQUE F. R. R. Burnout estudiantil universitario. **Conceptualización y estudio**, jul./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58228969009>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

RICHARDS, K. A. R.; GAUDREAU, K. L. **Teacher socialization in physical education: new perspectives**. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2017.

RINALDI, I. P. B. Formação inicial em educação física: uma nova epistemologia da prática docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, set./dez. 2008.

RIZKALLAH, E. G.; SEITZ, V. Understanding student motivation: a key to retention in higher education. **Scientific Annals of Economics and Business**, v. 64, n. 1, p. 45-57, 2017.

ROCÍO, G. L. *et al.* Burnout y engagement académico en fonoaudiología. **Investigación en Educación Médica**, México, v. 5, n. 17, p. 17-23, jan./mar. 2016.

RODRIGUES, J. D. *et al.* Inserção e atuação do profissional de educação física na atenção básica à saúde: revisão sistemática. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5-15, jan. 2013.

SALLES *et al.* Autoeficácia discente na formação inicial de estudantes universitários de educação física. **Movimento**. out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115343227018>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SANTOS, A. A. A. *et al.* A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 283-290, jul./dez. 2011.

SANTOS, B. S. dos *et al.* Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 33, n. 1, p. 73-94, abr. 2017. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/64630/41186>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SCHMITT, R. E. **Acadêmicos de educação física: perfil, motivações e o valor atribuído aos componentes formativos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. **Educação física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, dez. 2007.

SINOTT, E. C. *et al.* Síndrome de Burnout: Um estudo com professores de Educação Física. **Movimento**, v. 20, p. 519-539, 2014.

SINOPSES estatísticas da educação superior – graduação. **Portal INEP**, 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SIQUEIRA, F. V. *et al.* Atividade física em adultos e idosos residentes em áreas de abrangência de unidades básicas de saúde de municípios das regiões Sul e Nordeste do Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 39-54, jan. 2008.

SOBRAL, D. T. Autodeterminação da motivação em alunos de Medicina: relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, jan./mar. 2008.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala acadêmica. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 25-31, abr. 2003.

SOUSA, T. F.; JOSÉ, H. P. M.; BARBOSA, A. R. Conduitas negativas à saúde em estudantes universitários brasileiro. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 12, p. 3563-3575, 2013.

SOUZA, S. C.; LOCH, M. R. Intervenção do profissional de educação física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família em municípios do norte do Paraná. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 5-10, 2011.

SPITTLE, M.; JACKSON, K.; CASEY, M. Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 1, p. 190-197, 2009.

STOLARSKI, G. *et al.* Professores iniciantes de educação física: experiências da formação inicial. **Caderno de Educação Física e Esporte**, p. 97-107, mar. 2019. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernodfísica/article/view/21826>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOMASCHEWSKI-BARLEM, J. G. *et al.* Síndrome de Burnout entre estudantes de graduação em enfermagem de uma universidade pública. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 22, n. 6, p. 934-941, dez. 2014.

TOMASCHEWSKI-BARLEM, J. G. *et al.* Manifestações da Síndrome de Burnout entre estudantes de graduação em enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 754-762, 2013.

VALÉRIO, F. J.; AMORIM, C.; MOSER, A. M. A Síndrome de Burnout em professores de Educação Física. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 127-136, jun. 2009. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/17/17>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

VIANA, G. S.; VIANA, A. B. N. Motivação Acadêmica e sua relação com o desempenho acadêmico: um estudo com alunos do curso de graduação em administração. **Revista Administração em Diálogo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 64-88, jan./fev./mar./abr. 2017.

VIEIRA, A. B.; PINTO, N. V. Autopercepção de Competência Profissional dos acadêmicos de licenciatura em educação física do IFCE Canindé – CE. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 12, n. 2, p. 61-68, jul./dez. 2014.

WEHMEVER, M. L. A functional modelos self-determination: describing development and implementing instruction. **Focus Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 14, p. 53-62, 1999.

ZAITUNE, M. P. A. *et al.* Fatores associados ao sedentarismo no lazer em idosos, Campinas, São Paulo, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p.1329-1338, jun. 2007.

ZUÑIGA, N. A.; DÍAZ, L. O.; BARAHONA, P. P. **Relación entre los años de estudio y el grado de Burnout en estudiantes de psicología medido através del MBI-SS.** 2016. Dissertação (Licenciatura em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidad Talca, Chile, 2016.

APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Departamento de Educação Física
 Rodovia Celso Garcia Cid – PR 445 – Km 380, s/nº
 Caixa Postal 6001 – CEP: 86051-980
 Londrina – Paraná – Brasil
 Fone: (43) 3371-4238 – E-mail: deptef@uel.br

Prezado(a) aluno(a):

Este questionário faz parte da pesquisa “**Relação entre Competência Profissional e motivação mediada pela Síndrome de *Burnout* em alunos do Bacharelado em Educação Física**”, que objetiva avaliar os discentes do curso de Bacharelado de Educação Física no início e final do ano letivo.

Espera-se que esta investigação possa fornecer informações que permitam compreender o desenvolvimento das relações existentes entre Competência Profissional desenvolvida, motivação e identificação de indícios da Síndrome de *Burnout* em estudantes do curso de Bacharelado em Educação Física durante o ano letivo.

Para tanto, solicitamos que dedique alguns minutos para responder este instrumento, o qual é composto por três escalas de avaliação e um questionário sociodemográfico. Destaca-se que você responderá este instrumento no início do ano letivo de 2018 e, novamente, ao final do mesmo ano letivo. Para tanto, informações referentes ao seu contato que são perguntadas no questionário sociodemográfico têm objetivo de auxiliar o processo de confrontação das respostas do início e do final do ano letivo. Entretanto, destacamos que suas informações ficarão no anonimato, sendo que as perguntas de identificação serão usadas apenas para fins operacionais da realização da investigação.

Desde já, agradecemos sua atenção e colaboração.

Escala de autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos

Orientação para preenchimento: Assinale, com um "X", nas colunas respostas, ao lado da listagem de competências, o que corresponde à sua opinião, quanto à sua competência percebida. Para responder, considere o quadro abaixo.

Resposta	Atribuição	Significado
0	Nenhum Domínio	Posso considerar-me um profissional que não possui qualquer domínio nesta competência.
1	Domínio Muito Insuficiente	Posso considerar-me um profissional com domínio muito pequeno ou muito superficial nesta competência.
2	Domínio Insuficiente	Posso considerar-me um profissional com domínio insatisfatório nesta competência.
3	Domínio Suficiente	Posso considerar-me um profissional com domínio satisfatório nesta competência.
4	Domínio Quase Total	Posso considerar-me um profissional com grande domínio nesta competência, porém ainda não atingi o nível de “especialista”.
5	Domínio Total	Posso considerar-me um profissional “especialista” nesta competência.

Importante

Não há resposta errada, desde que corresponda àquilo que você realmente pensa.

Nº	Questão (Competências)	Resposta					
		0	1	2	3	4	5
1	Ser capaz de estruturar e sequenciar os conteúdos de ensino e implementar as tarefas de aprendizagem.	0	1	2	3	4	5
2	Dominar conhecimentos sobre as indicações e contraindicações fisiológicas dos exercícios prescritos ou a prescrever.	0	1	2	3	4	5
3	Ser capaz de identificar os erros de execução dos praticantes e fornecer-lhes as informações (ou retro informações) necessárias à sua correção.	0	1	2	3	4	5
4	Dominar conhecimentos sobre técnicas e modelos de ensino que facilitem o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos sociais aceitáveis.	0	1	2	3	4	5
5	Ser capaz de transmitir, de forma lógica, clara e concisa, o conteúdo informativo.	0	1	2	3	4	5
6	Dominar conhecimentos sobre o desenvolvimento motor humano.	0	1	2	3	4	5
7	Ser capaz de estabelecer e operacionalizar diferentes níveis de objetivos em programas de atividades físicas.	0	1	2	3	4	5
8	Dominar conhecimentos sobre as principais características da estrutura e funcionamento do sistema desportivo.	0	1	2	3	4	5
9	Ser capaz de despertar o gosto ou interesse dos indivíduos para a prática de atividades físicas.	0	1	2	3	4	5
10	Dominar conhecimentos sobre os conteúdos da área Educação Física.	0	1	2	3	4	5
11	Ser capaz de reajustar a sua atuação profissional em função dos elementos decorrentes de uma permanente atitude investigativa e de atualização.	0	1	2	3	4	5
12	Dominar conhecimentos sobre a programação, planificação e estruturação de treino.	0	1	2	3	4	5
13	Ser capaz de racionalizar e gerir os recursos (pessoas, espaços, tempo e materiais), de modo a assegurar uma estrutura de funcionamento econômica.	0	1	2	3	4	5
14	Dominar conhecimentos sobre os efeitos das atividades físicas e/ou exercícios físicos.	0	1	2	3	4	5
15	Ser capaz de caracterizar e diagnosticar os contextos e os sujeitos com quem trabalha.	0	1	2	3	4	5
16	Ser capaz de ajustar ou adaptar os programas de treino às situações particulares de ensino, selecionando as progressões, métodos e estratégias mais adequadas.	0	1	2	3	4	5
17	Dominar conhecimentos sobre as indicações e contraindicações biomecânicas dos exercícios prescritos ou a prescrever.	0	1	2	3	4	5
18	Ser capaz de criar clima favorável de aprendizagem, tornando o ambiente de trabalho agradável.	0	1	2	3	4	5
19	Dominar conhecimentos metodológicos específicos de alguns desportos individuais e coletivos.	0	1	2	3	4	5
20	Ser capaz de operacionalizar a transmissão dos conteúdos, selecionando as atividades mais adequadas.	0	1	2	3	4	5
21	Dominar conhecimentos sobre os mecanismos e processos de aquisição de habilidades motoras.	0	1	2	3	4	5

22	Ser capaz de planejar programas de prática de atividades físicas.	0	1	2	3	4	5
23	Dominar conhecimentos sobre as necessidades, expectativas e interesses dos sujeitos para programar a intervenção.	0	1	2	3	4	5
24	Ser capaz de criar e reforçar a motivação para a prática de exercícios físicos para a população.	0	1	2	3	4	5
25	Dominar conhecimentos que fundamentam a prescrição de programas de atividades físicas.	0	1	2	3	4	5
26	Ser capaz de manifestar um espírito de autocrítica condizente a uma permanente avaliação da respectiva atuação pedagógica.	0	1	2	3	4	5
27	Dominar conhecimentos sobre técnicas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem da área de Educação Física.	0	1	2	3	4	5
28	Ser capaz de estruturar grupos de aprendizagem na implementação de programas de atividades físicas.	0	1	2	3	4	5
29	Dominar conhecimentos sobre os principais problemas e dificuldades encontrados pelos indivíduos para a realização de atividades físicas.	0	1	2	3	4	5
30	Ser capaz de avaliar os resultados das atividades e tarefas desenvolvidas, identificando as causas de sucesso e insucesso.	0	1	2	3	4	5

Escala de Motivação Acadêmica

Orientação para preenchimento: Utilizando a escala abaixo, indique, com “X”, em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, a uma das razões para que você venha à universidade.

1 2 3 4 5 6 7
Nenhuma Pouca Moderada Forte Total
correspondência correspondência correspondência correspondência correspondência

Por que venho à universidade?

Nº	Questão	Resposta						
1	Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.	1	2	3	4	5	6	7
2	Venho à universidade porque acredito que a frequência deva ser obrigatória.	1	2	3	4	5	6	7
3	Venho à universidade para não receber faltas.	1	2	3	4	5	6	7
4	Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com os professores.	1	2	3	4	5	6	7
5	Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o meu curso.	1	2	3	4	5	6	7
6	Venho à universidade para não ficar em casa.	1	2	3	4	5	6	7
7	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.	1	2	3	4	5	6	7
8	Venho porque é isto que esperam de mim.	1	2	3	4	5	6	7
9	Já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.	1	2	3	4	5	6	7
10	Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
11	Venho à universidade porque a presença é obrigatória.	1	2	3	4	5	6	7

12	Porque a educação é um privilégio.	1	2	3	4	5	6	7
13	Eu não vejo o porquê de vir à universidade.	1	2	3	4	5	6	7
14	Venho à universidade para conseguir o diploma.	1	2	3	4	5	6	7
15	Venho à universidade porque, quando sou bem-sucedido sinto-me importante.	1	2	3	4	5	6	7
16	Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.	1	2	3	4	5	6	7
17	Porque para mim a universidade é um prazer.	1	2	3	4	5	6	7
18	Porque o acesso ao conhecimento ocorre na universidade.	1	2	3	4	5	6	7
19	Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.	1	2	3	4	5	6	7
20	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido em meus estudos.	1	2	3	4	5	6	7
21	Porque gosto muito de vir à universidade.	1	2	3	4	5	6	7
22	Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que todos os alunos, inclusive eu, levem o curso a sério.	1	2	3	4	5	6	7
23	Quero evitar que as pessoas me vejam como um(a) aluno(a) relapso(a).	1	2	3	4	5	6	7
24	Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7
25	Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos, inclusive eu, assistiriam às aulas.	1	2	3	4	5	6	7
26	Porque estudar amplia os horizontes.	1	2	3	4	5	6	7
27	Venho à universidade porque é isto que escolhi para mim.	1	2	3	4	5	6	7
28	Pelo investimento material que faço para estudar.	1	2	3	4	5	6	7
29	Venho à universidade porque, enquanto estiver estudando, não preciso trabalhar.	1	2	3	4	5	6	7
30	Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.	1	2	3	4	5	6	7
31	Venho à universidade porque meus pais obrigam-me.	1	2	3	4	5	6	7

Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS)

Orientações para preenchimento: As afirmações seguintes são referentes aos sentimentos/ emoções de estudantes em contexto de graduação. Leia cada afirmação e decida sobre a frequência com que sente cada coisa, 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

Nº	Questão	Resposta						
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 estudos.	0	1	2	3	4	5	6
4	Sinto-me esgotado no final de um dia 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 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 tornado-me menos interessado nos estudos desde que entrei na universidade.	0	1	2	3	4	5	6
10	Tenho tornado-me menos interessado nos 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 de meus estudos.	0	1	2	3	4	5	6
15	Acredito que eu seja eficaz na contribuição nas aulas que frequento.	0	1	2	3	4	5	6

Questionário Sociodemográfico

Orientações para preenchimento: Algumas questões são interligadas. Leia com atenção!

Nº	Questão
01	Nome:
02	Sexo: () Masculino – () Feminino
03	Idade:
04	Em qual turno você frequenta as aulas da graduação (matriculado)? () Matutino - () Noturno
05	Participa ou participou de Projetos de Pesquisa? () Não – Sim () No caso de “sim”, qual(is)?
06	Participa ou participou de projetos de extensão: () Não – Sim () No caso de “sim”, qual(is)?
07	Participa ou participou de projetos de ensino? () Não – Sim () No caso de “sim”, qual(is)?
08	Em qual turno frequenta a universidade para projetos de pesquisa, extensão e ensino, dentre outras atividades? Observação - Se for o caso, poderá responder mais de uma alternativa. () Manhã - () Tarde - () Noite - () Não participo de atividades extra classe.
09	Durante um semestre normal de aulas na universidade, você mora com: () Familiares – () Sozinho – () República – () Pensão
10	Estado civil: () Casado no Cartório – () União Estável Legalizada – () Solteiro – () Mora junto com namorado(a) – () Outro
11	Possui dependentes? () Sim – () Não
12	Se possuir dependentes, quantos são? R:
13	Sua renda mensal é suficiente para suas necessidades básicas? () Sim – () Não
14	Realiza estágio supervisionado remunerado na área de Educação Física? () Sim – () Não
15	Caso a resposta seja “sim”, quantas horas semanais são dedicadas ao estágio remunerado? R:

16	Além de estudar, possui algum trabalho remunerado? (não considerar estágio supervisionado remunerado) () Sim – () Não
17	Caso tenha trabalho remunerado, qual sua ocupação? R:
18	Quantas horas semanais são dedicadas ao trabalho? R:
19	Quantas horas semanais são dedicadas ao estudo? (fora o período que frequenta às aulas da universidade). R:
20	Atualmente você participa de alguma equipe esportiva? () Sim – () Não
21	No passado, você participava de alguma equipe esportiva? () Sim – () Não

Muito obrigado pela sua colaboração.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Jorge Both

Acad. José Carlos Cordeiro de Jesus

APÊNDICE B – Termo de confiabilidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, José Carlos Cordeiro de Jesus, brasileiro, solteiro, professor de Educação Física, inscrito no CPF/MF sob número 763.625.909-53, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “Relação entre competência profissional e motivação mediada pela Síndrome de Burnout em alunos do Bacharelado em Educação Física”, a que tiver acesso nas dependências do departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-me de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.


Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação dos itens acima mencionados.

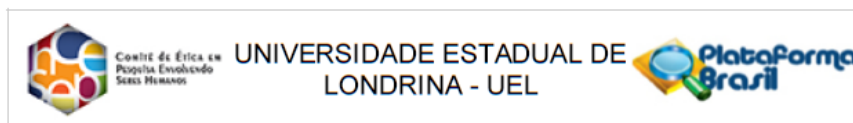
Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Local, 20 de novembro de 2017.

Ass.


José Carlos Cordeiro de Jesus
Pesquisador

ANEXO A – Parecer Comitê de Ética (UEL)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL E MOTIVAÇÃO MEDIADA PELA SÍNDROME DE BURNOUT EM ALUNOS DO BACHARELADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisador: Jorge Both

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80285617.5.0000.5231

Instituição Proponente: CEFE - PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEM/UEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.481.257

Apresentação do Projeto:

O objetivo do estudo será de analisar a relação entre aspectos motivacionais, competências profissionais e Síndrome de Burnout nos estudantes do curso de Bacharelado em Educação Física. A pesquisa será de caráter descritivo exploratório com abordagem quantitativa. O estudo terá como amostra estudantes universitários do curso de Bacharelado em Educação Física em quatro instituições de ensino superior localizadas na cidade de Londrina, estado do Paraná, sendo elas: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Instituto de Ensino Superior de Londrina (INESUL), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL). Na coleta de dados, a técnica a ser aplicada será de amostragem não probabilística por conveniência. Para efeito de comparação, os dados serão coletados no início e final do ano letivo de 2018. Os instrumentos utilizados para coleta de dados serão: a Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Esportes; Escala de Motivação Acadêmica; Maslach Burnout Inventory – Student Survey; e Questionário Sociodemográfico. A análise dos dados empregará a estatística descritiva e inferencial. Serão utilizados testes estatísticos para verificar a distribuição normal dos dados, bem como, análises estatísticas paramétricas ou não paramétricas. Destaca-se que tais análises só poderão ser definidas após a coleta de dados quando for empregado o teste de kolmogorov-smimov para avaliar a distribuição normal dos dados.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

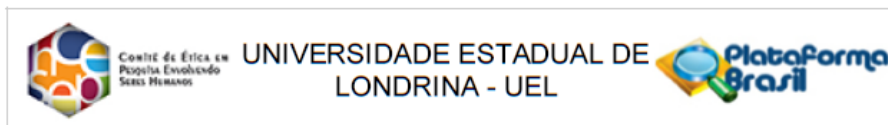
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.481.257

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar a relação entre aspectos motivacionais, competências profissionais e Síndrome de Burnout nos estudantes do curso de Bacharelado em Educação Física.

Objetivo Secundário:

- Avaliar a evolução dos aspectos motivacionais, competências profissionais e Síndrome de Burnout durante o ano letivo.
- Identificar o impacto que a motivação proporciona nas competências profissionais dos alunos mediado pela Síndrome do Burnout.
- Avaliar os aspectos motivacionais, as competências profissionais e a Síndrome do Burnout dos alunos conforme o avanço no curso de graduação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios estão claros, e as considerações feitas quanto aos riscos do participante foram atendidas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As considerações feitas no TCLE foram atendidas.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram providenciadas com clareza e precisão.

Considerações Finais a critério do CEP:

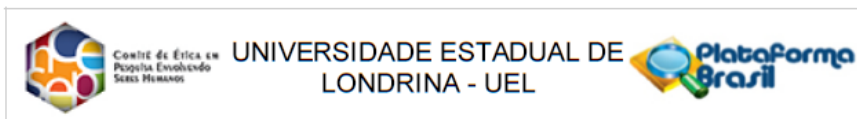
Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.481.257

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1037238.pdf	24/01/2018 08:11:56		Aceito
Folha de Rosto	FROMpdf.pdf	24/01/2018 08:11:22	Jorge Both	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEOM.pdf	24/01/2018 08:07:22	Jorge Both	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	POM.pdf	24/01/2018 08:06:53	Jorge Both	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCSz.pdf	22/11/2017 09:20:54	Jorge Both	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCSj.jpg	22/11/2017 09:20:32	Jorge Both	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UEL.jpg	22/11/2017 09:19:37	Jorge Both	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Inesul.pdf	22/11/2017 09:18:30	Jorge Both	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Unifil.pdf	22/11/2017 09:18:17	Jorge Both	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UNOPAR.pdf	22/11/2017 09:18:04	Jorge Both	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 01 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970
UF: PR Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br

ANEXO B – Termo de consentimento para a realização da pesquisa (INESUL)

Faculdade Integrado INESUL
Instituto de Ensino Superior de Londrina
Credenciado pela Portaria do MEC nº 2742, de 12/12/01

Londrina- Pr., 31 de outubro de 2017.

Declaração

Declaro para devidos fins, estar ciente que o acadêmico de mestrado do programa de pós graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, José Carlos Cordeiro de Jesus, realizará coleta de dados referente a pesquisa intitulada: Relação entre competência profissional e motivação mediada pela síndrome de Burnout em alunos do bacharelado em Educação Física, no Instituto de Ensino Superior de Londrina- INESUL. Declaro ainda estar ciente que a pesquisa está autorizada a ser realizada em alunos do primeiro ao quarto ano do presente curso.

Sem mais para o momento, firmo a presente.

Atenciosamente,


Edson Ferreira de Siqueira Júnior
Coord. De Educação Física
Ato nº 003/14-DG/INESUL
de 22/04/2014

Professor Edson F. de Siqueira Junior

ANEXO C – Termo de consentimento para a realização da pesquisa (UNOPAR)

Londrina, 17 de novembro de 2017.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL E MOTIVAÇÃO MEDIADA PELA SÍNDROME DE BURNOUT EM ALUNOS DO BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA" sob a responsabilidade de José Carlos Cordeiro de Jesus, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em agosto de 2019.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão alunos do 1º ao 8º semestre do curso de Bacharel em Educação Física desta instituição, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Profª Drª Márcia R. Aversani Lourenço
Coordenadora do Curso de Educação Física - UNOPAR

ANEXO D – Termo de consentimento para a realização da pesquisa (UEL)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Curso de Bacharelado em Educação Física
Rodovia Celso Garcia Cid – Pr 445 – Km 380, s/nº
Caixa Postal 6001 – Londrina – Paraná – Brasil
Cep: 86051-980

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Co-Participante

Londrina, 08 de Novembro de 2017


Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Coordenação do Curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "**Relação entre competência profissional e motivação mediada pela síndrome de burnout em alunos de Bacharelado em Educação Física**" sob a responsabilidade de Jorge Both, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em Dezembro de 2018.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os alunos matriculados no curso de Bacharelado em Educação Física bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



Prof. Dr. Crivaldo Gomes Cardoso Junior
Coordenador do Curso de Bacharelado
em Educação Física
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Crivaldo Gomes C. Junior
Coord. do Colegiado do Curso de Bacharelado
em Educação Física - UEL/CEFE