



## **Avaliação das Funções Executivas em universitários com a Síndrome de Burnout**

Larissa Pinheiro de Castro<sup>1</sup>,

Emmy Uehara Pires<sup>2</sup>,

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. <sup>2</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [psi.larissapdecastro@gmail.com](mailto:psi.larissapdecastro@gmail.com)

**RESUMO.** As exigências da graduação podem impactar a saúde mental e levar ao Burnout, comprometendo a cognição e o desempenho social e acadêmico. Este estudo investigou a relação entre Burnout, Funções executivas e sintomas psicológicos (ansiedade, depressão e estresse) em 156 estudantes de universidades privadas no Rio de Janeiro. Foram utilizados o Questionário Sociodemográfico, a Escala de Disfunções Executivas de Barkley (BDEFS), o Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) e a Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21). A análise, realizada no Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), revelou que estudantes com Burnout apresentaram mais sintomas disexecutivos. Houve correlação moderada entre os escores do MBI-SS e da BDEFS, indicando prejuízos em regulação emocional, gerenciamento do tempo, organização, resolução de problemas e motivação. O estudo amplia a compreensão do esgotamento acadêmico e reforça a necessidade de estratégias preventivas de apoio.

**Palavras-chave:** Burnout acadêmico, Funções executivas, Saúde mental universitária

### **Assessment of Executive Functions in university students with Burnout Syndrome**

**ABSTRACT.** Graduation requirements can impact mental health and lead to Burnout, compromising cognition and social and academic performance. This study investigated the relationship between Burnout, Executive functions and psychological symptoms (anxiety, depression and stress) in 156 students from private universities in Rio de Janeiro. The Sociodemographic Questionnaire, the Barkley Executive Dysfunction Scale (BDEFS), the Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) and the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21) were used. The analysis, carried out using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), revealed that students with Burnout had more dysexecutive symptoms. There was a moderate correlation between the MBI-SS and BDEFS scores, indicating impairments in emotional regulation, time management, organization, problem solving and motivation. The study expands the understanding of academic burnout and reinforces the need for preventive support strategies.

**Keywords:** Academic burnout, Executive functions, University mental health.

### **Evaluación de Funciones Ejecutivas en estudiantes universitarios con Síndrome de Burnout**

**RESUMEN.** Los requisitos de graduación pueden afectar la salud mental y provocar agotamiento, comprometiendo la cognición y el rendimiento social y académico. Este estudio investigó la relación entre Burnout, funciones ejecutivas y síntomas psicológicos (ansiedad, depresión y estrés) en 156 estudiantes de universidades privadas de Río de Janeiro. Se utilizaron el Cuestionario Sociodemográfico, la Escala de Disfunción Ejecutiva de Barkley (BDEFS), el Inventario de Burnout de Maslach – Encuesta de Estudiantes (MBI-SS) y la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21). El análisis, realizado mediante el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS), reveló que los estudiantes con Burnout presentaban más síntomas disejecutivos. Hubo una correlación moderada entre las puntuaciones del MBI-SS y BDEFS, lo que indica deficiencias en la regulación emocional, la gestión del tiempo, la organización, la resolución de problemas y la motivación. El estudio amplía la comprensión del agotamiento académico y refuerza la necesidad de estrategias de apoyo preventivo.

**Palabras clave:** Burnout académico, Funciones ejecutivas, Salud mental universitaria

## Introdução

A transição para a faculdade representa um processo caracterizado por mudança, ambiguidade e ajustamento em todos os domínios da vida. A transição para a independência e a autossuficiência tem sido caracterizada como "provocadora de estresse" e "provocadora de ansiedade" por muitos universitários (Yusufov et al., 2018). Inúmeros estudos têm abordado o estresse entre estudantes universitários, revelando consistentemente que essa condição acarreta uma série de desafios para esse grupo (Aktas, Kulcu & Oz, 2019; Morgan, 2017; Peer, Hillman & Van Hoet, 2015).

Em outras populações (Molina-Rodriguez et al., 2018), as funções executivas e o estresse percebido, juntos, explicaram as queixas subjetivas de memória em universitários, com grande expressividade nos problemas de atenção e dificuldades no controle executivo. Nesse contexto, a exposição prolongada ao estresse pode predispor ao risco de desenvolvimento da Síndrome de Burnout. Em vários estudos, as queixas cognitivas e problemas executivos foram relatados em estados de estresse crônico, como dificuldades atencionais, inibição, memória de trabalho e tomada de decisão (Fleischhauer et al., 2019; Roberts & Karatsoreos, 2021).

O esgotamento tem sido associado à baixa motivação e à procrastinação acadêmica, além de regulação emocional mais pobre e desorganização (Yu, Wang & Xia, 2022; Seibert, May, Fitzgerald & Fincham, 2016; Nangle, Henry, Von-Hippel & Kjelsaas, 2019). Todas essas características são conceitos estritamente relacionados às funções executivas (Hofmann, Schmeichel & Baddeley, 2012; Pieniawska, Smiech, Bar & Pawlas, 2017). Rabin, Fogel & Nutter-Upham (2011) também apontaram que falhas na autorregulação e na volição, processos comumente considerados funções executivas, estão relacionadas a dificuldades para planejar e organizar tarefas, inibir comportamentos irrelevantes e maior procrastinação em alunos.

Ao contrário disso, a literatura aponta que alunos altamente motivados tendem a experimentar emoções positivas, em oposição à exaustão emocional, envolvem-se em atividades acadêmicas com maior persistência e, assim, atingem um maior sentimento de realização (Dressel & Hall, 2013). A autoeficácia tem se mostrado um fator de proteção contra o desenvolvimento do esgotamento, além de estar associada a melhor desempenho social e acadêmico (Morgan et al., 2011; Carlotto & Câmara, 2006).

Embora existam evidências na literatura sobre a influência de estados emocionais negativos e do estresse crônico nas funções cognitivas e executivas, estudos que apontam a relação entre burnout acadêmico e funções executivas têm sido pouco explorados. Portanto, este estudo, com um desenho transversal, busca investigar as associações entre as funções executivas e o esgotamento acadêmico, considerando a escassez de avaliações e evidências nessa população específica.

## Método

Participaram deste estudo universitários maiores de 18 anos, matriculados em cursos de nível superior em universidades privadas da cidade do Rio de Janeiro. Como critério de participação, era necessário estar cursando ou ter concluído ao menos um semestre/período da graduação. Para melhor distribuição dos dados, os estudantes foram divididos em faixas etárias: "18 a 23 anos", "24 a 29 anos" e "30 anos ou mais". A amostra foi selecionada por conveniência, a partir da divulgação e compartilhamento da pesquisa em redes sociais (WhatsApp, Instagram e Facebook).

Juntamente com os questionários, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e foi informado sobre a não obrigatoriedade da participação. Aqueles que consentiram em participar responderam por meio da plataforma Google Forms. Caso algum aluno se identificasse com as características e sintomas avaliados na pesquisa, uma cartilha com locais disponíveis para atendimento psicológico gratuito ou de baixo custo foi oferecida ao final de sua participação.

Os dados foram coletados após aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob o número CAEE 75915523.2.0000.0311.

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

**Questionário sociodemográfico e socioeconômico e avaliação do curso (elaborado pelas pesquisadoras):** o questionário foi composto por informações sobre a idade, gênero, raça, estado civil, curso atual e período/semestre atual. Também foi acrescentado questões para avaliação do nível de satisfação com o curso e pensamento de desistência e mudança.

**Inventário de Burnout de Maslach - Maslach Burnout Inventory (MBI – SS):** O instrumento original foi validado por Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker (2002), e no Brasil foi avaliado em suas psicométrica por Carlotto e Câmara (2006). Campos e Maroco (2012) realizaram adaptação transcultural para a língua portuguesa. É o instrumento mais utilizado e contém três subescalas: Exaustão Emocional (5 itens), Descrença (4

itens) e Eficácia Profissional (6 itens). Altos escores nos fatores Exaustão Emocional e Descrença e baixos escores em Eficácia Profissional (sua pontuação é inversa) indicam a presença da Síndrome de Burnout (Schaufeli et al., 2002)

**Escala de Disfunções Executivas de Barkley (BDEFS):** A escala foi desenvolvida por Barkley (2011) e lançada nos EUA em 2011. No Brasil, foi validada por Godoy, Mattos e Malloy-Diniz (2018). É destinada à indivíduos entre 18 e 70 anos de idade. Possui uma versão longa composta por 89 itens, que permite uma análise mais detalhada dos constructos avaliados e uma versão curta com 20 itens, útil para demandas de rastreio. O tempo médio de aplicação é de 5 minutos para versão curta. As funções executivas avaliadas pela BDEFS são: Gerenciamento de tempo; organização e resolução de problemas; autocontrole; automotivação e autorregulação de emoções (Godoy et al., 2018).

**Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21):** A escala foi desenvolvida por Lovibond e Lovibond (2004) e validada para o português do Brasil por Vignola (2013) e apresenta grande utilidade para os contextos clínicos e de pesquisa. É um instrumento breve, com 21 itens agrupados que avaliam sintomas de depressão, ansiedade e estresse numa escala Likert de 4 pontos. Cada subescala possui 7 itens. Os resultados são classificados em faixas de severidade, que vão de “Normal/Leve” a “Muito grave”.

As análises foram realizadas no programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 20.0. A análise exploratória foi conduzida utilizando técnicas de estatística descritiva, como frequência, porcentagem, média e desvio padrão (DP), além de análises paramétricas.

Os alunos foram divididos em duas categorias: “Com Burnout” e “Sem Burnout”. Para verificar a existência de diferenças nos escores da escala BDEFS e nas dimensões do MBI-SS entre esses grupos, foi empregado o teste t de Student para amostras independentes. Também foram analisados grupos com outras características, como a prática de atividade física e a presença de pensamentos de desistência. Por fim, utilizaram-se coeficientes de correlação de Pearson para avaliar a força e a direção das relações entre as variáveis de interesse.

## Resultados

### Características sociodemográficas

Participaram do estudo 156 alunos, no qual o sexo feminino teve maior representação na amostra, com 131 participantes (84,0%) e apenas 25 (16,0%) indivíduos do sexo masculino. Houve predominância de jovens entre 18 a 24 anos (51,9%). Mais da metade dos alunos declararam-se da cor branca 54,5%, seguido por 33,3% da cor parda, e apenas 9% na cor preta e 3,2% amarela. A distribuição da amostra quanto à idade, sexo e cor podem ser observadas na Tabela 1.

**Tabela 1.** Distribuição da amostra por idade, sexo e cor.

Idade		18-23 anos	24-29 anos	30 anos ou mais	
N		73 (46,8%)	20 (12,8%)	63 (40,4%)	
Sexo					
	Masculino	9	5	11	
	Feminino	64	15	52	
		Branca	Preta	Parda	Amarela
Sexo	Masculino	7 (28%)	3 (12%)	13 (52%)	2 (8%)
	Feminino	78 (59,5%)	11 (8,4%)	39 (29,8%)	3 (2,3%)
	Total	85 (54,5%)	14 (9%)	52 (33,3%)	5 (3,2%)

Fonte: elaboração própria.

Quanto aos cursos em que os estudantes estavam matriculados, observou-se uma predominância nas áreas de Ciências da Saúde (51,9%) e Ciências Humanas (34%). Em menor número, estavam as áreas de Ciências Agrárias (9,6%), Biológicas (1,9%) e Exatas, Engenharias e Ciências Sociais Aplicadas (2,6%). Destaca-se que 51,3% dos alunos cursavam Psicologia, seguido por 10,3% em Medicina Veterinária, 9,6% em Nutrição, 7,1% em Biomedicina, 5,8% em Fisioterapia, 4,5% em Enfermagem, 1,9% em Educação Física e 3,8% em outros cursos da área da Saúde. Apenas 5,8% dos estudantes estavam matriculados em cursos de Direito ou Engenharias. Os períodos foram classificados como iniciais, intermediários e finais, sendo observada uma maior concentração de alunos nos anos iniciais e intermediários.

Em relação à satisfação com o curso, 56,4% afirmaram estar satisfeitos. No entanto, 73 estudantes (46,8%) relataram já ter pensado em desistir do curso, em detrimento ao desejo de mudança (30,8%). Essas variáveis são importantes, pois podem estar relacionadas ao estado psicológico dos estudantes em relação à universidade que frequentam.

Os escores totais do MBI-SS e da DASS-21 foram categorizados em níveis de sintomas, conforme os pontos de corte de cada instrumento. No MBI-SS, as pontuações de cada subescala foram classificadas como Baixa, Moderada ou Alta. Para identificar a presença da Síndrome de Burnout, foi adotado o critério tridimensional

proposto por Schaufeli et al. (2002), no qual são necessárias pontuações simultaneamente altas em Exaustão Emocional e Descrença e baixa em Eficácia Profissional.

Na presente pesquisa Síndrome de Burnout foi identificada em 35,9% dos participantes. De forma geral, índices elevados de Exaustão Emocional e Descrença, além de Baixa Eficácia Profissional, foram observados na maioria dos discentes. Contudo, muitos apresentaram altos níveis de apenas uma ou duas dimensões, sem preencher os critérios para o diagnóstico da síndrome.

Se uma pessoa apresenta escores elevados em uma ou duas dimensões, mas não atende aos critérios para Burnout, isso pode indicar desafios específicos ou estresse em áreas determinadas, mas ainda não convergindo para um quadro clínico. Esses escores podem ser interpretados como indicadores de risco para o desenvolvimento de Burnout, especialmente se as condições de estresse persistirem.

Na análise dos níveis de Ansiedade, Depressão e Estresse pela DASS-21, observou-se um nível elevado de sintomas de Ansiedade e Depressão. Para Estresse, 20,5% dos participantes foram classificados com nível Grave, e 7,7% com nível Muito Grave.

**Tabela 2.** Nível de sintomas de Burnout, Ansiedade, Depressão e Estresse

Presença de Burnout	n	%			
Sim	56	35,9%			
Não	100	64,1%			
Nível de sintomas no MBI-SS					
Exaustão Emocional	Baixo (0-9)	Moderado (10-14)	Alto (>14)		
	43 (27,6%)	26 (16,6%)	87 (55,8%)		
Descrença	Baixo (0-1)	Moderado (2-6)	Alto (>6)		
	22 (14,1%)	58 (37,2%)	76 (48,7%)		
Eficácia profissional	Baixo (<23)	Moderado (23-27)	Alto (>27)		
	74 (47,4%)	36 (23,1%)	46 (29,5%)		
Nível de sintomas na DASS-21					
	Normal/leve	Mínimo	Moderado	Grave	Muito grave
Ansiedade	46 (29,5%)	16 (10,3%)	24 (15,4%)	12 (7,7%)	58 (37,%)
Depressão	59 (37,8%)	15 (9,6%)	29 (18,6%)	22 (14,1%)	31 (19,9%)
Estresse	64 (41%)	19 (12,2%)	29 (18,6%)	32 (20,5%)	12 (7,7%)

Fonte: elaboração própria.

Em relação aos escores brutos nos subdomínios da BDEFS, as maiores médias foram em Gerenciamento de tempo ( $M = 10,55$ ), e seguida em ordem decrescente pela Regulação Emocional ( $M = 9,51$ ), Organização e Resolução de Problemas ( $M = 8,554$ ), Motivação ( $M = 6,58$ ) e Autocontrole ( $M = 6,46$ ). A classificação dos participantes na faixa "Normal" foi equivalente a 55,1% em todos os indicadores (Escore total e sintomas disexecutivos). Após a classificação normal, a classificação limítrofe também foi semelhante e a que mais ocorreu, sendo 14,1% para o escore total e 13% para o índice de FE. Diante destes dados observou-se que no índice de sintomas disexecutivos as classificações de levemente deficientes a graves juntas superam a classificação limítrofe e significância clínica mínima juntas.

É relevante destacar que, considerando os percentis acima de 85 como significativos (limítrofes para deficientes), cerca de 34% da amostra apresentou algum nível de alteração no escore total de FE, o que se aproxima da porcentagem de alunos com SB (35,9%). A frequência de disfunção executiva no cotidiano é um pouco maior, que somados, identifica-se em 38,5% dos alunos.

A análise das diferenças entre os alunos com e sem a Síndrome de Burnout em relação às variáveis de Função Executiva (FE), escore total e índice de sintomas disexecutivos da BDEFS foi conduzida por meio do teste t (t de Student). Para realizar essa análise, os estudantes foram categorizados em dois grupos distintos: "Com Burnout" e "Sem Burnout", seguindo o critério tridimensional para identificação da Síndrome.

Os resultados demonstrados na Tabela 3 apontam que os alunos "Com Burnout" obtiveram escores maiores e estatisticamente significativos na pontuação total da BDEFS ( $M = 48,4$ ) do que os alunos "Sem Burnout" ( $M = 37,8$ ) ( $t = 6,801$ ;  $p < 0,001$ ). Quanto ao índice de Sintomas de FE, este também foi mais elevado e significativo no grupo com SB ( $M = 8,9$ ), demonstrando que estes alunos apresentam maiores escores de sintomas disexecutivos quando comparados aos alunos sem esgotamento ( $M = 4,8$ ) ( $t = 6,054$ ;  $p < 0,001$ ). Ainda, verificou-se diferenças nas variáveis de FE de Gerenciamento de Tempo ( $t = 7,241$ ;  $p < 0,001$ ), Organização e Resolução de Problemas ( $t = 4,723$ ;  $p < 0,001$ ), na Motivação ( $t = 5,398$ ;  $p < 0,001$ ) e Regulação Emocional ( $t = 3,778$ ;  $p < 0,001$ ). Não houve diferenças nas médias de Autocontrole ( $t = 0,748$ ;  $p = 0,455$ ).

**Tabela 3.** Diferenças de médias de respostas na BDEFS com base na presença ou não de Burnout.

Dimensão	Com Burnout (N = 56)	Sem Burnout (N = 100)	t	p
BDEFS	48,4 ± 8,8	37,8 ± 9,6	6,801	0,000**
Índice FE	8,9 ± 3,9	4,8 ± 4,0	6,054	0,000**

GT	12,8 ± 2,6	9,2 ± 3,1	7,241	0,000**
ORP	10,5 ± 3,0	7,6 ± 2,9	4,723	0,000**
AC	6,7 ± 2,9	6,3 ± 2,9	0,748	0,455
MOT	8,0 ± 2,8	5,7 ± 2,2	5,398	0,000**
RE	10,8 ± 3,0	8,7 ± 3,4	3,778	0,000**

Nota: FE = Funções Executivas; GT = Gerenciamento de tempo; ORP = Organização e Resolução de Problemas; AC = Autocontrole; MOT = Motivação; RE = Regulação Emocional; \*\*p<0,001

Fonte: elaboração própria.

Sobre o pensamento de desistir do curso (Tabela 4), observou-se diferença de médias nas variáveis de FE e SB entre os alunos, com exceção da FE de Autocontrole (t = 0,17; p = 0,987). Os alunos que já tiveram pensamento de desistência apresentaram escores maiores na BDEFS (M = 44,6; t = 3,416; p <0,001) e mais sintomas disexecutivos (M = 7,3; t = 2,719; p <0,001).

Nas variáveis de FE, destacaram-se diferenças significativas em Gerenciamento de Tempo (t = 3,237; p <0,001), seguidas por Regulação Emocional (t = 3,128; p < 0,05), Motivação (t = 2,646; p <0,05) e Organização e Resolução de Problemas (t = 2,168; p <0,05). Na avaliação dos sintomas de SB pelo MBI-SS, o nível de significância foi p <0,001 para todas as dimensões, indicando que os estudantes que já pensaram em desistir do curso apresentam maior sentimento de Exaustão Emocional (M = 17,2) e Descrença (M = 9,2), além de baixo sentimento de Eficácia Profissional (M = 21,3), em comparação com os que não pensaram em desistir.

**Tabela 4.** Diferenças em relação ao pensamento de desistência do curso

Dimensão	Pensamento de desistência		t	p
	Sim (N = 73)	Não (N = 83)		
Total BDEFS	44,6 ± 9,3	38,9 ± 11,1	3,416	0,001**
Sintomas FE	7,3 ± 4,1	5,4 ± 4,5	2,719	0,007*
GT	11,4 ± 3,1	9,7 ± 3,4	3,237	0,001**
ORP	9,1 ± 3,0	8,0 ± 3,2	2,168	0,032*
AC	6,4 ± 2,8	6,4 ± 3,0	0,17	0,987
MOT	7,1 ± 2,9	6,0 ± 2,3	2,646	0,009*
RE	10,4 ± 3,5	8,7 ± 3,2	3,128	0,002*
EE	17,2 ± 6,0	12,4 ± 6,6	4,727	0,000**
DE	9,2 ± 5,6	4,7 ± 4,2	5,500	0,000**
EF	21,3 ± 6,2	25,4 ± 5,8	-4,213	0,000**

\*\*p<0,001 \*p<0,05.

Fonte: elaboração própria.

Observamos diferenças significativas entre os praticantes de atividade física nos aspectos relacionados às FE e SB. Para aqueles que não se exercitam, os escores foram maiores no total de sintomas da BDEFS (M = 43,7; t = -2,226; p <0,05), na capacidade de Gerenciar o Tempo (M = 11,2; t = -2,300; p <0,05) e na Regulação Emocional (M = 10,2; t = 2,254; p <0,05).

Os discentes que não praticam exercícios físicos também apresentaram diferenças significativas no fator Descrença (M = 7,9; t = -2,310; p <0,05), além de resultados mais expressivos na Eficácia Profissional (M = 21,6; t = 3,333; p <0,001).

**Tabela 5.** Diferença de médias entre os praticantes de atividade física

Dimensão	Prática de atividade física		t	p
	Sim (N = 87)	Não (N = 69)		
Total BDEFS	40,0 ± 11,4	43,7 ± 9,3	-2,226	0,027*
Sintomas FE	5,7 ± 4,7	7,0 ± 4,0	-1,841	0,068
GT	10,0 ± 3,3	11,2 ± 3,4	-2,300	0,023*
ORP	8,4 ± 3,6	8,6 ± 2,5	-,357	0,721
AC	6,3 ± 2,8	6,5 ± 2,9	-,447	0,655
MOT	6,2 ± 2,5	7,0 ± 2,8	-1,869	0,064
RE	8,9 ± 3,4	10,2 ± 3,3	-2,254	0,026*
EE	13,7 ± 6,8	15,9 ± 6,5	-1,970	0,051
DE	5,4 ± 5,2	7,9 ± 5,4	-2,310	0,022*
EF	24,9 ± 6,0	21,6 ± 6,3	3,333	0,001**

\*\*p<0,001 \*p<0,05.

Fonte: elaboração própria.

### Correlações entre sintomas de Burnout, Ansiedade, Depressão e Estresse com as variáveis de Funções Executivas

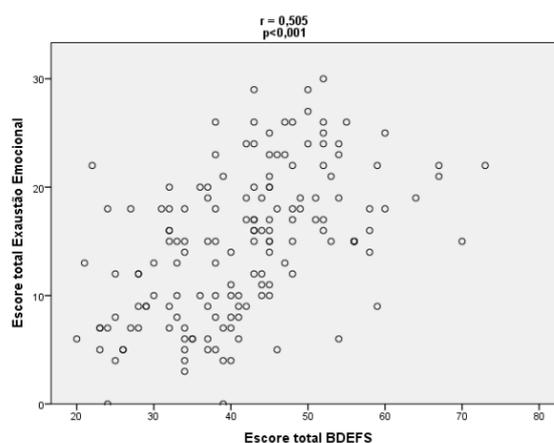
Para avaliar as relações entre os escores das subescalas de Burnout, Ansiedade, Depressão e Estresse e FEs, foram realizadas correlações de Pearson. Os coeficientes de correlação podem ser visualizados na Tabela 6. Dentre os achados mais importantes, destacam-se as correlações moderadas (entre 0,4 e 0,6) entre as três dimensões do MBI-SS com o escore total da BDEFS, demonstrando um crescimento linear positivo para Exaustão Emocional ( $r = 0,505$ ;  $p < 0,001$ ) e Descrença ( $r = 0,519$ ;  $p < 0,001$ ) e negativo para a Eficácia Profissional ( $r = -0,520$ ;  $p < 0,001$ ), conforme as Figuras 1, 2 e 3. Da mesma forma, a correlação do índice de sintomas disexecutivos também foi significativa entre a EE ( $r = 0,486$ ;  $p < 0,001$ ), a DE ( $r = 0,485$ ;  $p < 0,001$ ) e a EP ( $r = -0,472$ ;  $p < 0,001$ ).

Foi possível observar associações entre as variáveis do MBI-SS e as FE autorrelatadas da BDEFS. A EE obteve correlação positiva moderada com a Organização e Resolução de Problemas ( $r = 0,442$ ) e a Regulação Emocional ( $r = 0,425$ ), mas foi fraca com as medidas de Gerenciamento de Tempo ( $r = 0,397$ ), Autocontrole ( $r = 0,109$ ) e Motivação ( $r = 0,302$ ).

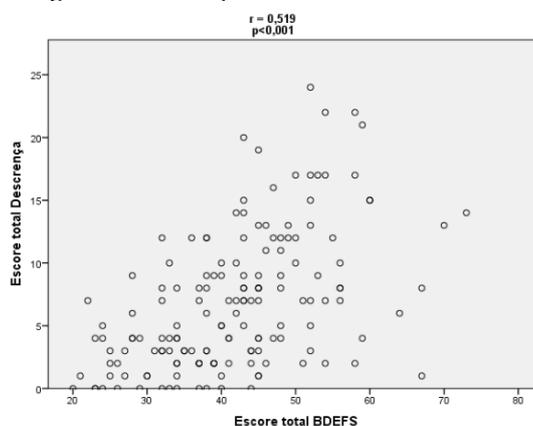
Constatou-se também uma correlação positiva moderada entre a Descrença e o Gerenciamento de Tempo ( $r = 0,475$ ) e a Regulação Emocional ( $r = 0,429$ ), sugerindo que quanto maiores as dificuldades em gerir o tempo e autorregular as próprias emoções, maiores são as atitudes cínicas e os comportamentos de distanciamento em relação ao curso. A Eficácia Profissional apresentou correlação negativa moderada com o Gerenciamento de Tempo ( $r = -0,522$ ) e Motivação ( $r = -0,413$ ), indicando que escores menores nessas medidas tendem a se relacionar com maior sentimento de Eficácia Profissional.

Nas variáveis da DASS-21, observou-se que os sintomas de Ansiedade apresentaram correlação positiva fraca com Gerenciamento de Tempo ( $r = 0,342$ ), Organização e Resolução de Problemas ( $r = 0,329$ ) e Autocontrole ( $r = 0,202$ ), além de correlação moderada com a Motivação ( $r = 0,438$ ).

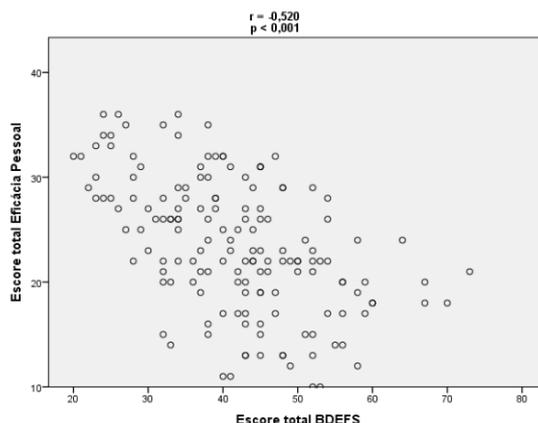
**Figura 1.** Correlação entre EE e total BDEFS



**Figura 2.** Correlação entre DE e total BDEFS



**Figura 3.** Correlação entre EP e total BDEFS



**Tabela 7.** Correlações entre as variáveis do MBI-SS e DASS-21 com a BDEFS

Variável	BDEFS	FE	GT	ORP	AC	MOT	RE	EE	DP	EP	Ans	Dep
FE	,958**											
GT	,680**	,635**										
ORP	,727**	,694**	,335**									
AC	,539**	,500**	,129	,271**								
MOT	,693**	,656**	,456**	,387**	,204*							
RE	,737**	,746**	,332**	,451**	,274**	,371**						
EE	,505**	,486**	,397**	,442**	,109	,302**	,425**					
DE	,519**	,485**	,475**	,397**	,069	,352**	,429**	,688**				
EP	-,520**	-,472**	-,522**	-,378**	-,096	-,413**	-,333**	-,442**	-,561**			
Ans	,608**	,616**	,342**	,329**	,202*	,438**	,715**	,435**	,465**	-,301**		
Dep	,634**	,634**	,412**	,393**	,160*	,436**	,702**	,476**	,556**	-,401**	,793**	
Estresse	,621**	,618**	,335**	,379**	,344**	,350**	,663**	,468**	,428**	-,252**	,798**	,708**

Fonte: elaboração própria.

**Discussão**

A presença de Síndrome de Burnout (SB), conforme o critério tridimensional, foi identificada em 35,9% dos alunos, assim como altos níveis nas variáveis do MBI-SS. A literatura aponta que, embora não atendam ao critério para perfil clínico de SB, pontuações elevadas em uma ou mais dimensões indicam risco para o desenvolvimento da Síndrome, o que foi observado na amostra de maneira geral. A dimensão da Exaustão Emocional é reconhecida por desempenhar um papel central no desenvolvimento do Burnout, sendo preditora das dimensões de Descrença e Eficácia (Maslach, 2001). Esses resultados evidenciam que parte dos alunos da amostra apresentou algum nível de sofrimento mental.

O grupo classificado com a presença de SB apresentou aumento significativo nos escores na escala de disfunções executivas, exceto na medida de Autocontrole, que não diferiu entre alunos com e sem esgotamento, ao contrário do estudo realizado por Seibert et al. (2016). Os escores nos índices da BDEFS demonstraram que mais da metade dos alunos apresentaram sintomas acima do considerado limítrofe para deficiências. Autores já apontaram que a presença de déficits em FEs é mais evidente de acordo com a gravidade dos sintomas de Burnout (Van Der Linden et al., 2005).

Embora a SB e a Depressão sejam comorbidades frequentes e interajam entre si, a presença do esgotamento também pode ocasionar quadros ansiogênicos (Wolf & Rosenstock, 2016; Kordzanganeh, Bakhtiarpour, Hafezi & Dashtbozorgi, 2021). De acordo com os resultados da DASS-21, o nível de Burnout e sintomas de Ansiedade foi maior em relação aos sintomas de Depressão e Estresse nos alunos. Na análise de correlações, a Ansiedade foi positivamente relacionada aos sintomas de Exaustão Emocional e Descrença e negativamente à Eficácia. Ou seja, quanto mais exausto emocionalmente, indiferente e menos eficiente em relação aos estudos um aluno se sente, mais ansioso ele tende a ficar. Esse resultado está de acordo com outros estudos que já relataram a associação entre sintomas de Ansiedade e SB (Ding et al., 2014; Koutsimani, Montgomery, Masoura & Panagopoulou, 2019; Kordzanganeh et al., 2021).

A identificação da intenção de abandonar o curso pode ser um importante indicador das dificuldades e desafios vivenciados pelos estudantes (Carlotto & Câmara, 2022). Na amostra deste estudo, a maioria dos alunos afirmou estar satisfeita com o curso em si, o que revela assertividade em relação à escolha profissional (Lopes & Guimarães, 2016). No entanto, de maneira geral, o pensamento de desistência da graduação foi mais elevado do que o desejo de trocar de curso na amostra total. Quanto aos grupos, observa-se alterações em todas as dimensões

do MBI-SS entre os alunos que consideraram desistir da continuidade de seus estudos, sugerindo a presença de Burnout nesse grupo. O resultado corrobora outros estudos que apontam uma relação entre SB e intenção de abandono (Alves et al., 2022; Carlotto & Câmara, 2006). Além do nível de satisfação com o curso, outros fatores associados à SB também poderiam explicar o desejo de desistência, como a realização de muitas disciplinas, cumprimento de prazos e falta de recursos, o que não foi contemplado no presente estudo (Galdino et al., 2020; Alves et al., 2022; Peron et al., 2019).

Quanto à prática de atividade física, a literatura cita que a fadiga e os prejuízos das funções executivas (FEs) no esgotamento podem ocasionar hábitos de vida mais sedentários, com preferência por recompensas imediatas em detrimento dos benefícios futuros (Pihlaja, Tuominen, Peräkylä & Hartikainen, 2022). No presente estudo, houve diferença significativa entre os níveis de Descrença e Eficácia, com escores alterados em ambas as dimensões entre os alunos que não praticam atividade física, quando comparados aos que praticam. Esse resultado está de acordo com outros estudos, em que a frequência de atividade física diminuiu os sintomas de Burnout, enquanto a baixa frequência esteve associada ao aumento da SB e maior percepção de seus sintomas (Beck, Gerber, Brand, Pühse & Holsboer-Trachsler, 2013; Dyrbye et al., 2017; Wolf & Rosenstock, 2016).

Considerando os resultados, nota-se que alunos dos anos iniciais tendem a apresentar menos sintomas de Burnout, mas há uma tendência de aumento nos anos intermediários e finais. Segundo Lopes e Guimarães (2016), é possível que os alunos iniciantes ainda estejam vivenciando o período de transição e identificação com o curso escolhido, o que suscita um maior sentimento de eficácia em relação ao desempenho nos primeiros anos. É natural que os sentimentos de alegria e alívio pessoal ao começar a faculdade sejam temporários, sendo logo substituídos, nos anos intermediários, por uma rotina intensa de estudos, gerenciamento de tempo e finanças pessoais, além da diminuição do tempo de lazer e convivência com a família. Nos anos finais, a experiência e a maturidade adquiridas podem auxiliar os estudantes a lidar melhor com as demandas acadêmicas (Fogaça et al., 2012; Igue, Bariani & Milanesi, 2008).

Assim como nas variáveis do MBI-SS, os estudantes que estavam cursando os anos intermediários apresentaram médias mais elevadas no escore total da BDEFS, no Índice de Sintomas Disexecutivos e também nos subdomínios da BDEFS. Em sujeitos com sintomas de risco para SB, o sentimento de eficácia profissional geralmente é o último atributo a sofrer alterações (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Com base nisso, uma hipótese para explicar a ausência de diferenças significativas entre os períodos é que o nível de eficácia dos alunos iniciantes e finais esteja compensando os sintomas de estresse e a dimensão de exaustão emocional da vida acadêmica, atuando como um fator protetor no desenvolvimento da SB (Carlotto & Câmara, 2006).

A análise de correlações indicou que quanto mais elevados os escores nas variáveis do MBI-SS, maior a tendência em apresentar sintomas de disfunções executivas na BDEFS. Identificou-se uma correlação positiva moderada entre Exaustão Emocional e as FEs de Regulação Emocional e Organização e Resolução de Problemas. Dado que a exaustão emocional está vinculada à percepção de esgotamento dos recursos emocionais (Schaufeli et al., 2002), é compreensível que a dificuldade na regulação emocional possa surgir como consequência, intensificando ainda mais a sensação de cansaço. Estudos anteriores apontaram associação entre estratégias de regulação emocional e o sintoma central da SB, a exaustão (Yu et al., 2022; Seibert et al., 2016). Diante das elevadas demandas acadêmicas e da sensação de sobrecarga causada pela exaustão, os alunos podem encontrar dificuldades em direcionar sua atenção para outros estímulos, falhando na modulação das emoções negativas (Andrés et al., 2008).

A Organização e Resolução de Problemas envolve a capacidade de organizar pensamentos e ações diante de eventos inesperados e elaborar soluções para atingir objetivos (Godoy et al., 2018). Os resultados indicam que alunos com alta exaustão emocional, devido às dificuldades em criar estratégias para regular os estados emocionais, também apresentam menor desempenho na elaboração de planos e soluções para problemas e desafios acadêmicos. Esses achados estão em consonância com Rabin et al. (2011), que identificaram que falhas na autorregulação e na volição, processos comumente considerados funções executivas, foram associadas a dificuldades em planejar e organizar tarefas, inibir comportamentos irrelevantes e maior procrastinação em alunos. Embora não existam estudos específicos relacionando exaustão emocional a essa FE em estudantes, pesquisas apontam que estados emocionais negativos, como estresse, tendem a influenciar negativamente essa função executiva (Niegocki & Aegisdottir, 2019; Siegel et al., 2020).

O sentimento de exaustão tende a ser a primeira manifestação da SB, sendo seguido pelo desenvolvimento da descrença (Carlotto & Câmara, 2006; Schaufeli et al., 2002). Nesta pesquisa, a FE de Regulação Emocional demonstrou uma correlação positiva moderada com o sentimento de descrença nos alunos. Alunos com descrença tendem a apresentar hostilidade, descaso e distanciamento em relação aos estudos. Muitas vezes, observa-se atitudes indiferentes e sentimentos negativos, como ansiedade, faltas às aulas e diminuição da motivação, além de piora nos relacionamentos com colegas e professores (Pieniawska et al., 2017). Esse distanciamento emocional dos estudos e do ambiente acadêmico pode dificultar a compreensão e a gestão eficaz das próprias emoções, o que está relacionado à função executiva de regulação emocional. Nesse contexto, conforme Barkley (2001), a autorregulação emocional é uma habilidade essencial para o comportamento intencional, desempenhando um

papel crucial na modulação de experiências emocionais para atingir metas, promover adaptação social e facilitar interações no contexto acadêmico.

O nível de descrença também apresentou correlação com elevados sintomas no Gerenciamento de Tempo. De acordo com a definição de descrença por Schaufeli et al. (2002), essa relação pode estar associada à indiferença que o aluno desenvolve em relação aos estudos. O sofrimento e a sobrecarga resultantes da dificuldade em lidar com as demandas acadêmicas levam ao afastamento, aumentando comportamentos de procrastinação, adiamento e evitação de tarefas, culminando em uma gestão de tempo ineficaz (Moura et al., 2021; Kordzanganeh et al., 2021; Alves et al., 2022). Além disso, o nível motivacional influencia a disposição para formular estratégias e selecionar comportamentos necessários para atingir metas. No caso de alunos com alto nível de exaustão, o cansaço emocional, somado à indiferença em relação aos estudos, pode interferir negativamente nessa habilidade. Esses resultados se alinham aos de Nangle et al. (2019), que concluíram que alunos com esgotamento apresentam piores estratégias de regulação emocional em comparação a profissionais já atuantes.

Observou-se que maior sentimento de eficácia — ou seja, de realização em relação ao desempenho acadêmico e à motivação — foi negativamente relacionado ao escore total de FE, ao índice de sintomas disexecutivos da BDEFS e aos escores de Gerenciamento de Tempo e Motivação. Isso indica que quanto mais realizados os alunos se sentem, maior a eficiência no desempenho executivo cotidiano. A literatura sobre SB aponta que a autoeficácia é preditora da dimensão de eficácia (Carlotto & Câmara, 2006). Alunos com alta autoeficácia buscam soluções úteis para seus problemas e experimentam menos estresse, utilizando planejamento e flexibilidade cognitiva para melhor se adaptar às mudanças (Lima & Moraes, 2023).

Por outro lado, alunos esgotados com baixo nível de eficácia podem apresentar disfunções executivas relacionadas à falta de motivação, intensificadas em contextos aversivos, o que leva à procrastinação e má gestão do tempo (Wypych & Potenza, 2021). O gerenciamento do tempo está intrinsecamente relacionado ao planejamento. Nesse sentido, o indivíduo precisa tomar decisões sobre quais tarefas executar, estabelecer prioridades e lidar com possíveis distrações durante a execução, visando organizar eficientemente o tempo (Oliveira, Carlotto, Teixeira & Dias, 2016). Assim, faz sentido que alunos com SB e menor satisfação acadêmica apresentem escores mais elevados em dificuldades nas FE de Motivação e Gerenciamento de Tempo.

Por fim, os dados corroboram estudos prévios que destacam o esgotamento como um fator importante para compreender os prejuízos executivos em universitários. Ressalta-se que os resultados discutidos não buscam atribuir causalidade entre sintomas de FE e o desenvolvimento de SB, considerando-se o impacto das características do contexto acadêmico no esgotamento (Carlotto & Câmara, 2006; Schaufeli et al., 2002), bem como características individuais não abordadas nesta pesquisa. No entanto, é possível que as FE prejudicadas reforcem os sintomas de esgotamento, enquanto o esgotamento pode agravar ainda mais as funções executivas, criando um ciclo vicioso (Pihlaja et al., 2022). Estudos futuros com populações semelhantes poderão fortalecer os achados apresentados.

## Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo investigar a relação entre variáveis sociodemográficas e alterações executivas no desfecho do Burnout acadêmico. Os resultados indicaram que alunos com Burnout tendem a apresentar mais sintomas disexecutivos no dia a dia e no total das FEs, assim como em todos os subdomínios, com exceção do autocontrole, que não apresentou diferenças entre os alunos sem esgotamento e não se correlacionou com as variáveis do MBI-SS.

No que diz respeito aos sintomas de FEs, foi observada uma relação positiva moderada com as três dimensões do Burnout. Quanto aos subdomínios das FEs, embora o grupo com Burnout apresentasse médias mais elevadas, as correlações mais expressivas com as variáveis do MBI-SS foram encontradas em Gerenciamento de Tempo, Regulação Emocional, Organização e Resolução de Problemas e, principalmente, na Motivação. É importante destacar que correlação não implica causalidade e que outros fatores, como traços de personalidade e nível intelectual, podem influenciar essa relação. Esses resultados destacam a importância de considerar estratégias preventivas para mitigar o esgotamento entre os estudantes.

O nível de Burnout foi predominante entre os alunos dos anos intermediários, enquanto os estudantes dos anos iniciais e finais apresentaram alterações em pelo menos uma ou duas dimensões. Assim, pode-se considerar a hipótese de que esses grupos estão em risco de desenvolver Burnout, sendo a síndrome, no momento, possivelmente contida pelo alto índice de Eficácia Profissional. O nível de Burnout e os sintomas disexecutivos também foram menores entre os alunos que praticam atividade física, demonstrando que esta é uma prática relevante para a saúde mental dos estudantes.

Dado que idades mais jovens têm sido associadas a níveis mais elevados de Burnout, identificar estudantes com esgotamento e déficits em funções executivas nos primeiros anos da universidade pode representar um avanço significativo na prevenção de resultados problemáticos futuros, como procrastinação crônica, baixo desempenho acadêmico e abandono do curso. Nesse sentido, o desenvolvimento de estratégias eficazes de regulação emocional e gerenciamento de tempo no ambiente universitário pode ajudar a reduzir o sofrimento, permitindo que o aluno

adote comportamentos funcionais e alinhados aos seus objetivos. Esse processo reforça a autoeficácia, que, segundo a literatura, atua como fator de proteção contra o Burnout.

Considerando a relevância das FEs em diversos aspectos da vida diária, incluindo a regulação do estresse e o desempenho acadêmico, esta pesquisa trouxe contribuições importantes para a compreensão do esgotamento acadêmico e suas associações com sintomas disexecutivos no cotidiano, abrangendo características até então pouco exploradas em estudos similares. Pode-se inferir que, apesar das evidências sobre os impactos de estados emocionais negativos e estresse crônico nas funções cognitivas e executivas, as relações entre Burnout acadêmico e FEs ainda têm sido pouco investigadas.

As limitações deste estudo incluem seu delineamento transversal, uma amostra relativamente pequena e grupos não equiparados em termos de sexo, curso de graduação e idade. Para ampliar os resultados apresentados, sugere-se a realização de novas investigações que considerem diversas características dos universitários, como o tipo de curso e de universidade, além de aspectos sociodemográficos variados, incluindo estudantes de diferentes regiões e estados do Brasil.

## Referências

- Alves, S. A., Sinval, J., Neto, L., Marôco, J., Ferreira, A. G., & Oliveira, P. (2022). Burnout and dropout intention in medical students: the protective role of academic engagement. *BMC Medical Education*, 22(83). doi:10.1186/s12909-021-03094-9
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Juric, L. C., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., & Navarro, J. I. (2017). Emotion regulation and academic performance: A systematic review of empirical relationships. *Psicologia em Estudo*, 22(3), 299–311. doi: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i3.34360>
- Barkley, R. A. (2011). *Barkley functional impairment scale (BFIS)*. The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11(1), 1–29. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1009085417776>
- Beck, J., Gerber, M., Brand, S., Pühse, U., & Holsboer-Trachsler, E. (2013). Executive function performance is reduced during occupational burnout but can recover to the level of healthy controls. *Journal of psychiatric research*, 47(11), 1824-1830. doi: 10.1016/j.jpsychires.2013.08.009.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2006). [ARTIGO RETRATADO] Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) em estudantes universitários Brasileiros. *Psico-USF*, 11, 167-173. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220315>
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2022). Intention to drop out of university course: a study of prediction and mediation. *Revista Educação em Questão*, 60(65). doi: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n65id29277>
- Dyrbye, L. N., Satele, D., & Shanafelt, T. D. (2017). Healthy exercise habits are associated with lower risk of burnout and higher quality of life among US medical students. *Academic Medicine*, 92(7), 1006-1011. doi: 10.1097/ACM.0000000000001540.
- Fogaça, M. D. C., Hamasaki, E. I. D. M., Barbieri, C. A. P., Borsetti, J., Martins, R. Z., Silva, I. G., & Ribeiro, L. P. (2012). Burnout in psychology students: differences between beginners and graduating. *Aletheia*, (38-39), 124-131. doi: 10.14235/bas.galenos.2019.2877
- Galdino, M. J., Almeida, L. P., Ferreira, L., Cremer, E., Rolim, A., Trevisan, J., ... Carmo, M. (2020). Burnout among nursing students: a mixed method study. *Investigación y Educación en Enfermería*, 38(1). doi: <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v38n1e07>
- Godoy, V. P.; Malloy-Diniz, L. F., Mattos, P. *BDEFS Escala de avaliação de disfunções executivas de Barkley*. 1º ed. São Paulo: Hogrefe, 2018.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), 174-180.

- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativa de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>
- Kordzanganeh, Z., Bakhtiarpour, S., Hafezi, F., & Dashtbozorgi, Z. (2021). The relationship between time management and academic burnout with the mediating role of test anxiety and self-efficacy beliefs among university students. *Journal of Medical Education*, 20(1). doi: <https://doi.org/10.5812/jme.112142>
- Koutsimani, P., Montgomery, A., Masoura, E., & Panagopoulou, E. (2021). Burnout and cognitive performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2145-2163. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18042145>
- Lima, G. A., Meurer, A. M., Lopes, I. F., & Antonelli, R. A. (2021). Síndrome de Burnout, ansiedade, desempenho acadêmico e características autodeclaradas de estudantes da área de negócios. *RACE-Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 20(3), 351-380.
- Lima, K. M. R., & de Moraes, E. A. (2023). A Relação Entre o Burnout e Engajamento Com a Autoeficácia e Autoregulação dos Estudantes Universitários. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 24(1). doi: <https://doi.org/10.13058/raep.2023.v24n1.2356>
- Lopes, F. L., & Guimarães, G. S. (2016). Estudo da Síndrome de Burnout em Estudantes de Psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(1), 40-58. doi: <https://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016714058>
- Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health?. *Psychology & health*, 16(5), 607-611. doi: <https://doi.org/10.1080/08870440108405530>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Morgan, B. M. (2017). Stress management for college students: An experiential multi-modal approach. *Journal of Creativity in Mental Health*, 12(3), 276-288. <https://doi.org/10.1080/15401383.2016.1245642>
- Morgan, C. A., Russell, B., McNeil, J., Maxwell, J., Snyder, P. J., Southwick, S. M., & Pietrzak, R. H. (2011). Baseline burnout symptoms predict visuospatial executive function during survival school training in special operations military personnel. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(3), 494-501. doi: <https://doi.org/10.1017/S1355617711000221>
- Moura, R. S., Cruz L. T. S., Rodrigues I. M., Silva C. M. A., Ferreira V. L., Siqueira B. da R., Moura G. S., Silva C. E. M. da, Rezende G. C., & Mendonça M. A. (2021). Síndrome de Burnout em acadêmicos de medicina: uma revisão de literatura. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 13(11), e9205. doi: <https://doi.org/10.25248/reas.e9205.2021>
- Nangle, M. R., Henry, J. D., von Hippel, C., & Kjelsaas, K. (2019). An empirical study of how emotion dysregulation and social cognition relate to occupational Burnout in dentistry. *British Dental Journal*, 227(4), 285-290. <https://doi.org/10.1038/s41415-019-0620-0>
- Niegocki, K. L., & Aegisdottir, S. (2019). College students' coping and psychological help-seeking attitudes and intentions. *Journal of Mental Health Counseling*, 41(2), 144-157. doi: <https://doi.org/10.17744/mehc.41.2.04>
- Aktas, D., Kulcu, D. P., & Oz, F. B. (2019). The relationship between risky health behaviors and satisfaction with life in university students. *Istanbul*, 7(4), 286-293. doi: [10.14235/bas.galenos.2019.2877](https://doi.org/10.14235/bas.galenos.2019.2877)
- Oliveira, C. T., Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, G. (2016). Oficinas de Gestão do Tempo com Estudantes Universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(1), 224-233. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001482014>
- Peer, J. W., Hillman, S. B., & Van Hoet, E. (2015). The effects of stress on the lives of emerging adult college students: An exploratory analysis. *American Counseling Association*, 14(2), 90-99. doi: <https://doi.org/10.1002/adsp.12007>

- Peron, V. D., Bezerra, R. C., & Pereira, E. N. (2019). Causas e monitoramento da evasão universitária no contexto brasileiro: uma revisão sistemática. *Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 5(11). doi: <https://doi.org/10.31417/educitec.v5i11.756>
- Pieniawska, K., Śmiech, K., Bar, K., & Pawlas, K. (2017). Can burnout manifest itself in college? A study of Polish medical students' population. doi: <https://doi.org/10.19243/2017203>
- Pihlaja, M., Tuominen, P. P. A., Peräkylä, J., & Hartikainen, K. M. (2022). Occupational Burnout Is Linked with Inefficient Executive Functioning, Elevated Average Heart Rate, and Decreased Physical Activity in Daily Life - Initial Evidence from Teaching Professionals. *Brain sciences*, 12(12), 1723. doi: <https://doi.org/10.3390/brainsci12121723>
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 33(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
- Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter?. *Learning and Individual Differences*, 49, 120-127. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.024>
- Schaufeli WB, Martinez IM, Pinto AM, Salanova M, Bakker AB. (2002) Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal Cross Cult Psychology*, 33(5), 464-81. doi:10.1177/0022022102033005003
- Souza, M., Caldas, T., & De Antoni, C. (2017). Fatores de adoecimento dos estudantes da área da saúde: uma revisão sistemática. *Psicologia e Saúde em debate*, 3(1), 99-126. doi: <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V3N1A8>
- Siegel, M., Adlmann, E. M., Gittler, G., & Pietschnig, J. (2020). Bite the stress away? Nail biting and smoking predict maladaptive stress coping strategies. *Journal of Individual Differences*, 41(1), 53-60. doi: <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000303>
- Wolf, M. R., & Rosenstock, J. B. (2017). Inadequate sleep and exercise associated with burnout and depression among medical students. *Academic psychiatry*, 41(2), 174-179. doi: 10.1007/s40596-016-0526-y
- Wypych, M., & Potenza, M. N. (2021). Impaired learning from errors and punishments and maladaptive avoidance—General mechanisms underlying self-regulation disorders? *Frontiers in Psychiatry*, 11, 609874. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.609874>
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International journal of educational development*, 24(3), 283-301. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001>
- Yu, M., Wang, H., & Xia, G. (2022). The review on the role of ambiguity of tolerance and resilience on students' engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 828894. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.828894>

## Informações sobre os autores

Larissa Pinheiro de Castro: Mestra em Psicologia Clínica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2024).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2597-2952>  
E-mail: [psi.larissapdecastro@gmail.com](mailto:psi.larissapdecastro@gmail.com)

Emmy Uehara Pires: Mestre e Doutora em Psicologia Clínica pela PUC-Rio. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Parecerista ad hoc no Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI/CFP).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3845-4839>  
E-mail: [emmy.uehara@gmail.com](mailto:emmy.uehara@gmail.com)

Submissão: 19 dez. 2024  
Aceito: 14 abr. 2025