

# BURNOUT NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO<sup>1</sup>

## BURNOUT IN HIGHER EDUCATION: AN EXPLORATORY STUDY

---

<https://doi.org/10.4000/sociologico.10862>

Paula Calainho

■ Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Programa de Doutoramento em Sociologia, 4150-564 Porto, Portugal. Email: calainho.paula@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4647-874X>

Sofia Alexandra Cruz

■ Universidade do Porto, Faculdade de Economia & Instituto de Sociologia, 4200-464 Porto, Portugal. Email: sacruz@fep.up.pt ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6730-7662>

Jorge Cerdeira

■ Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais & Instituto de Sociologia & Centro de Economia e Finanças, 4150-564 Porto, Portugal. Email: jcerdeira@letras.up.pt ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2539-0557>

### Resumo

Este artigo centra-se no *burnout* no ensino superior, entendido como um fenómeno constituído pelas dimensões de exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal. Analisa separadamente o *burnout* associado às atividades de docência e investigação, relacionando o seu desenvolvimento a variáveis antecedentes e consequentes como género, vínculo contratual, pressão percebida, desequilíbrio entre esforço e recompensa, satisfação, desempenho, conflito trabalho-família e abandono da carreira. A partir da aplicação de um inquérito por questionário a professores do ensino superior português, constata que o *burnout* não é um problema individual, mas procedente das condições organizacionais do exercício da atividade profissional, mostrando relação com a satisfação intrínseca à carreira docente e a baixa disposição de abandono, além de efeitos na intensificação do conflito trabalho-família. Concluiu sobre a relevância de avaliar a diversidade de atividades subjacentes à carreira docente no ensino superior e os fatores *stressores* que estes profissionais enfrentam, assim como os seus efeitos no desempenho laboral, na saúde, e na qualidade de vida.

**Palavras-chave:** ensino superior; docência; investigação; síndrome de *burnout*

### Abstract

This article focuses on burnout in higher education, understood as a phenomenon consisting of the dimensions of emotional exhaustion, depersonalisation and lack of personal fulfilment. It analyses separately the burnout associated with teaching and research activities, relating its development to antecedent and consequent variables such as gender, contractual relationship, perceived pressure, the imbalance between effort and reward, satisfaction, performance, work-family conflict, and career abandonment. Based on a survey applied to Portuguese higher education teachers, it highlights that burnout is not an individual problem, but originates from the organizational conditions of the exercise of professional activity, showing a relationship between the satisfaction intrinsic to the teaching career and the low willingness to leave, besides the effects on the intensification of work-family conflict. It concludes on the relevance of assessing the diversity of activities underlying the teaching career in higher education and the stressful factors faced by professionals, as well as their effects on work performance, health, and quality of life.

**Keywords:** higher education; teaching; research; burnout

## Introdução

No atual contexto onde cresce a importância e dependência da investigação científica tanto para a carreira docente quanto para os processos de avaliação, acreditação, financiamento e *ranking* das instituições de ensino superior (IES), as relações entre as atividades de ensino e investigação ganham novas e complexas configurações (Carvalho & Diogo, 2018; M. do M. Pereira, 2020, 2021). O paradigma das culturas académicas de performatividade tem sido institucionalizado nas últimas décadas e baseado em lógicas de produtividade e rentabilidade (Barcan, 2016; Gill, 2009; M. do M. Pereira, 2019). Percebe-se uma necessidade constante de inovação e reinvenção em busca de *performance* e crescente produção científica, destacando-se uma dinâmica de vínculos precários com uma multiplicidade de contratos e bolsas de investigação (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021; Siekkinen & Ylijoki, 2021). As exigências para promover um ambiente de ensino-aprendizagem criativo, crítico e tecnológico (Mohr & Mohr, 2017), as elevadas cargas letivas dos docentes, e a certificação que obtêm boas avaliações dos estudantes, assim como as múltiplas tarefas de avaliação e acompanhamento destes (Mohr & Mohr, 2017), contribuem para uma atividade laboral geradora de desequilíbrios (Griffin, 2022).

A elevada competição por alunos e a exigência dos *rankings* internacionais impõem aos reitores e líderes uma gestão marcada por discursos e práticas de managerialismo/nova gestão pública (Cardoso, Carvalho & Videira, 2019; Santiago et al., 2013), que os dividem entre as particularidades que caracterizam as IES e as organizações com fins lucrativos (Bianchetti & Magalhães, 2015). Docentes e IES ficam expostos a critérios de eficiência e eficácia típicos do setor empresarial, além da premência de novas posturas, competências e perfis profissionais (Barreyro, 2018; Behrens & Junges, 2018; Carlotto, 2014; Chauí, 2003; Ribeiro, 2018; Santos, 2004), gerando *stress*, desgaste e uma sensação permanente de extenuação (Carlotto & Palazzo, 2006; Fadel et al., 2019; Silva & Oliveira, 2019).

Num cenário onde as IES exercem grande pressão no corpo docente para publicação e geração de verbas para pesquisa (Carvalho et al., 2022; Singh & Bush, 1998) torna-se importante a análise da influência da atividade de investigação no *stress*, na desilusão docente e no *burnout* (Arquero & Donoso, 2013; Barcan, 2019; Singh et al., 2004), particularmente no denominam de *research burnout*.

O objetivo do presente artigo é analisar separadamente o *burnout* associado à atividade de docência e de investigação em professores do ensino superior português, cuja carreiras preveem o cumprimento de tarefas de docência, investigação, gestão e transferência de conhecimento, procurando

relacionar os níveis da síndrome com variáveis antecedentes pessoais, ambientais e organizacionais e com as consequentes mais comuns como baixa satisfação laboral, redução do desempenho, conflito trabalho-família e intenção de abandono da carreira.

## Enquadramento teórico

### *Burnout*

O *burnout* constitui um dos principais exemplos de distúrbios laborais, sendo um importante problema psicossocial (Carlotto, 2014; Leite et al., 2019). Segundo Maslach et al. (2001, p. 1) a síndrome de *burnout* (SB) é "uma resposta prolongada aos estressores emocionais e interpessoais crónicos no trabalho." A partir da 11<sup>a</sup> Revisão da *International Classification of Diseases* (ICD-11) a Organização Mundial da Saúde passou a considerar a SB um fenómeno ocupacional prevendo-a na categoria "*Problems associated with employment or unemployment*".

Apesar de inicialmente o conceito não ser claro, havia consenso sobre o *burnout* ser uma síndrome psicológica em resposta a estressores interpessoais crónicos no trabalho com três dimensões principais: exaustão; despersonalização e distanciamento do trabalho; e, ineficácia e falta de realização; o que levou ao desenvolvimento de uma teoria multidimensional do fenómeno (Maslach et al., 1997; Maslach et al., 2001). As várias pesquisas sobre o tema trouxeram novas descobertas sobre o desenvolvimento da síndrome no indivíduo ao longo do tempo (pesquisas longitudinais ajudaram nas avaliações de formas de enfrentamento) e no âmbito da psicologia organizacional em geral (Maslach et al., 2001), criando relações do fenómeno com conceitos como satisfação no trabalho, compromisso organizacional e *turnover* (Cataraga et al., 2016; Neves et al., 2014).

A partir dos anos 1980 crescem as pesquisas de natureza quantitativa a fim de avaliar e medir o *burnout*, sendo alguns instrumentos propostos. Em 1981, Maslach e Jackson desenvolveram o *Maslach Burnout Inventory* (MBI), que avalia as três dimensões da síndrome (Maslach et al., 1997; Maslach et al., 2001).

A identificação da síndrome ocorre a partir da avaliação de três dimensões: exaustão emocional; despersonalização e realização pessoal, sendo necessários elevados níveis das duas primeiras e baixo nível da terceira dimensão (Maslach & Jackson, 1981).

A dimensão exaustão emocional representa o *stress* individual, um sentimento de esmagadora extenuação e esgotamento dos recursos físicos e emocionais. A despersonalização é a dimensão do contexto interpessoal e caracteriza-se pela reação de insensibilidade ou distanciamento excessivo de vários aspetos do trabalho como forma auto-protetiva de lidar com o intenso *stress* e com a sobrecarga. Já a reduzida realização pessoal, representa a dimensão

da auto-avaliação e refere-se aos sentimentos de incompetência, incapacidade e improdutividade (Maslach et al., 1997; Maslach et al., 2001; Silva & Oliveira, 2019).

Apesar de ser necessária a avaliação das três dimensões em conjunto para que não se perca a perspectiva da síndrome (Maslach et al., 2001), a avaliação separada das dimensões permite uma análise da situação atual do trabalhador, podendo indicar um processo de degradação da saúde em curso, assim como o nível de risco do desenvolvimento de um *burnout* (Carlotto & Câmara, 2007; Maslach & Jackson, 1981; Penachi & Teixeira, 2020).

#### *Burnout docente e research burnout*

A profissão docente no ensino superior surge em diversos estudos como uma das mais *stressantes* e afetadas pela síndrome de *burnout* (Cardoso, Lira, Sousa & Pinho, 2019; Carlotto & Câmara, 2008; Codo, 1999; International Labour Organization [ILO], 2016; Leite et al., 2019; M. D. Pereira et al., 2019; Sardinha et al., 2019), tendo em vista uma combinação de fatores individuais, organizacionais e ambientais (Carlotto, 2002), o que tem justificado um interesse crescente no seu estudo.

Gomes et al. (2013) citam os seguintes fatores de *stress* preditores de *burnout* em docentes de ensino superior: excesso de trabalho; aumento do número de alunos por sala de aula; alta competitividade nas relações de trabalho; elevada disputa e pressão na atividade de investigação; maior ênfase nas investigações e publicações; necessidade de busca por financiamento; pouca oportunidade de progressão na carreira; vínculos laborais instáveis; prazos curtos para cumprimento de tarefas burocráticas e administrativas; dificuldades na conciliação da vida pessoal e profissional; menores compensações financeiras oferecidas comparado às responsabilidades e desequilíbrio entre a relevância e o reconhecimento das atividades.

Arquero e Donoso (2013) acrescentam a falta de participação em âmbito institucional, sentimentos de rotina, tensões dentro da organização, falta de apoio e reconhecimento de esforços, falta de recursos materiais, sentimentos de que o trabalho não tem fim, críticas ao trabalho docente, mobilidade indesejada, salários inadequados e outros. Já Sardinha et al. (2019) referem fatores como a extensa carga horária de trabalho, a falta de tempo para lazer e família, o ambiente hostil e a pressão.

A elevada carga de trabalho docente é fator preditor preponderante (Leite et al., 2019; Menezes et al., 2017; Prado et al., 2017), sendo agravada por oscilações em termos de volume de trabalho geradoras de níveis diferenciados de *stress*, levando a fortes descargas de energia e posteriores tentativas de recuperação que somadas geram alta propensão ao *burnout* (Fadel et al., 2019).

De forma ampla, o suporte social tem sido apontado como capaz de reduzir o *stress* da atividade docente por meio da oferta de recursos emocionais, materiais e informacionais pelas redes de relações (familiares, amigos, colega de trabalho), reduzindo os impactos negativos na saúde e aumentando o contentamento, o bem-estar e a autoestima. Silva e Oliveira (2019) salientam a influência do suporte organizacional, defendendo que quanto maior o apoio por parte de supervisores e colegas de trabalho menor a exaustão emocional, e que políticas e práticas de recursos humanos nas IES podem estimular as interações sociais como fonte de suporte emocional, valorização e apoio. De forma ampla, o suporte social tem sido apontado como capaz de reduzir o *stress* da atividade docente por meio da oferta de recursos emocionais, materiais e informacionais pelas redes de relações (familiares, amigos, colega de trabalho), reduzindo os impactos negativos na saúde e aumentando o contentamento, o bem-estar e a autoestima. Segundo Arquero e Donoso (2013), um elevado contingente de docentes já ponderou abandonar a carreira, tendo em vista o desagrado gerado pelo esforço, o alto investimento em tempo e as interações sociais intensas que exigem uma elevada componente emocional. Carlotto (2002) cita a "saída psicológica" (despersonalização) como subterfúgio e meio de enfrentar a exaustão emocional. Nesta linha, se a síndrome de *burnout* causa o abandono da profissão por alguns, outros se mantêm, porém realizam um trabalho muito aquém do potencial, com perdas significativas de qualidade.

O forte comprometimento com a profissão docente está relacionado com a identificação com os valores vocacionais e os ideais da carreira (mais marcada por fatores intrínsecos do que extrínsecos), o que intensifica o envolvimento e acarreta desapontamento quando os esforços não são recompensados (Carlotto, 2002). Do desequilíbrio entre esforço e recompensa, surgem sentimentos de fracasso, incompetência, incapacidade e inutilidade, que levam à alienação e indiferença progressiva em relação aos alunos e colegas de trabalho e ao *burnout* (Arquero & Donoso, 2013). Para a compreensão das causas e consequências do *stress* docente e do *burnout* (Singh & Bush, 1998) as atividades de ensino e investigação devem estar diferenciadas.

Autores como Singh et al. (2004) diferenciam o esgotamento gerado pela investigação, denominando-o especificamente de *research burnout* e definindo-o como o estado emocional proveniente de tensões de longo prazo advindas do processo de investigação e publicação acadêmica, com elevado efeito negativo no desempenho científico. O fenómeno possui três dimensões: amargura do investigador; atitude negativa em relação à pesquisa; e baixa autoimagem como investigador de sucesso.

A dimensão da amargura representa a fuga emocional, a fadiga e a acidez, sendo comparável à exaustão emocional. A dimensão da autoimagem é comparável à realização pessoal. Já a atitude negativa em relação à pesquisa (falta de entusiasmo e comprometimento) seria semelhante à despersonalização, porém no *research burnout* o desapego não é de pessoas, mas da atividade de investigação (Singh et al., 2004).

A redução dos esforços nas atividades de investigação advinda do *research burnout* cria um círculo vicioso, pois gera redução na produtividade académica, menos publicações, uma diminuição de financiamentos e do número de estudantes de doutoramento que se orientam, menor prestígio e satisfação profissional, o que leva a fortes impactos negativos nas avaliações de desempenho, reduz recompensas, satisfação e a possibilidade de progressão na carreira, o que frequentemente prolonga o *research burnout* (Singh & Bush, 1998).

Inúmeros fatores como o género, a capacidade de decisão, o tempo de investigação, o reconhecimento dos estudantes e o grau académico de doutor influenciam os níveis de *burnout* e de *research burnout*. Os níveis altos da síndrome aumentam a intenção de abandono, particularmente em professores mais jovens, o que indicia um risco para o futuro da produção académica (Arquero & Donoso, 2013). Com efeito, Rowe et al. (2013) salientam os elevados custos emocionais do abandono da carreira, destacando não apenas a perda de investimentos em titulação e qualificação, mas as ruturas na própria identidade, no *status* social e nas relações interpessoais, o que pode fazer com que o docente se mantenha moderadamente entrincheirado na carreira.

### Abordagem metodológica

Embora se reconheça a pertinência de investigações sobre o trabalho docente durante o período pandémico, a presente pesquisa iniciou-se antes deste, pelo que manteve o objetivo de estudar a atividade docente e de investigação em regime regular (não de exceção pela Covid-19), sendo expressamente solicitado no inquérito que os docentes utilizassem como referência para as respostas os últimos 12 meses de trabalho. Porém, considerando o risco das mudanças impostas pelo período pandémico influenciarem as perceções e sentimentos dos participantes, foram incluídas duas questões sobre o tema no final do inquérito.

Prevendo uma menor disponibilidade docente para participar voluntariamente em inquéritos por questionário devido à intensificação do trabalho no período pandémico, a intenção inicial de restringir a pesquisa aos docentes de universidades públicas foi modificada e alargada para as politécnicas e privadas.

O inquérito por questionário construído, além de integrar uma parte introdutória sobre o enquadra-

mento do estudo e o âmbito da utilização dos dados recolhidos, com vista a garantir o avanço com um consentimento livre e esclarecido do respondente, foi dividido em duas partes: uma secção sociodemográfica e uma adaptação do *Maslach Burnout Inventory* (MBI). O sociodemográfico era composto por 24 questões com o objetivo de diferenciar os tipos e cargas horárias das atividades exercidas pelos docentes respondentes, além de correlacionar os níveis de *burnout* com preditivos pessoais, ambientais e organizacionais e com consequentes, como o abandono da carreira ou da IES onde leciona.

A segunda parte continha uma adaptação do MBI criada por Arquero e Donoso (2013), denominada *Maslach Burnout Inventory – Docência/Investigação* (MBI-D/I). O MBI D/I inclui 34 afirmações, sendo, das 22 originais do MBI, 12 duplicadas para docência e investigação e 10 permanecendo com a mesma redação. O uso do MBI como instrumento frequentemente utilizado e validado em diferentes países, facilita a comparabilidade e a eventual replicação ou continuidade das pesquisas.

Enquanto o MBI apresenta *alpha de Cronbach* de 0,90 na dimensão exaustão emocional, 0,79 na despersonalização e 0,71 na realização pessoal (Maslach & Jackson, 1981; Maslach et al., 1997), o MBI - D/I apresenta, 0,90; 0,73 e 0,86, respetivamente. No teste de confiabilidade por dimensão e por bloco (docência e investigação), encontrou-se também consistência interna satisfatória. Foram seguidas as orientações de elaboração e distribuição previstas no *The Maslach Burnout Inventory Manual* de Maslach, Jackson e Leiter (1997). Tal como o MBI, o MBI - D/I utiliza escalas *Likert* de 7 itens com tipos de categorias de frequência de 0 (nunca) a 6 (todos os dias) (Carlotto & Câmara, 2007; Maslach & Jackson, 1981). A fim de atender aos objetivos propostos para a pesquisa, os dados foram compilados subdividindo cada uma das três dimensões do *burnout* - exaustão emocional (EE), despersonalização (DE) e realização pessoal (RP) - em blocos de atividades (docência e investigação) (EED e EEI; DED e DEI; RPD e RPI). Por exemplo, subdividiu-se a dimensão exaustão emocional (EE) em exaustão emocional pela atividade docente (EED) e pela investigação (EEI).

Após verificação pela Instituição X do atendimento às normas de proteção de dados e recebimento de declaração de cumprimento das normas éticas, o presente estudo contou com o apoio da própria e de outras IES (universitárias e politécnicas) para a distribuição institucional via *mailing list* docente do inquérito por questionário construído. Além disso, o inquérito por questionário também foi distribuído por meio de *e-mails* e redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *LinkedIn* e *WhatsApp*. A recolha dos dados ocorreu entre os meses de maio e junho de 2020 e no total responderam ao inquérito 208 docentes de IES universitário e politécnico, público e privado.

A amostra foi selecionada por conveniência, em função da disponibilidade e acessibilidade, não havendo qualquer base probabilística e intenção de generalização dos resultados e conclusões. Os resultados deste estudo exploratório foram compilados e analisados utilizando o Microsoft Excel e o software

estatístico SPSS, v. 26.0. Além da apresentação das estatísticas descritivas, foram incluídos diversos testes estatísticos para a diferença entre grupos, de forma a podermos confirmar ou refutar as hipóteses de investigação em análise.

### Perfil da população inquirida

**Tabela 1** ▶ Caracterização sociodemográfica dos inquiridos

Variável	Nº Resp.	%	Variável	Nº Resp.	%
<b>Género</b>			<b>Filhos</b>		
Feminino	127	61,1	Sim	156	75,0
Masculino	81	38,9	Não	52	25,0
Outros	0	0	<b>Existência de Dependentes Financeiros</b>		
<b>Idade</b>			Sim	112	53,8
< 30 anos	8	3,8	Não	96	46,2
31 a 40 anos	23	11,1	<b>Renda Única Familiar</b>		
41 a 50 anos	61	29,3	Sim	50	24,0
51 a 60 anos	62	29,8	Não	158	76,0
61 a 70 anos	54	26,0	<b>Renda Principal Familiar</b>		
<b>Habilitações Literárias</b>			Sim	105	50,5
Licenciatura	7	3,4	Não	103	49,5
Pós-Graduação (Especialização)	1	0,5	<b>Estado Civil</b>		
Mestrado	18	8,7	Solteiro	36	17,3
Doutoramento	131	63	Casado ou a viver em união de facto	144	69,2
Pós-Doutoramento	12	5,8	Divorciado ou separado	19	9,1
Agregação	39	18,8	Viúvo	9	4,3

**Tabela 2** ▶ Caracterização laboral dos inquiridos

Variável	N. Resp.	%	Variável	N. Resp.	%
<b>Tempo de docência</b>			<b>Tipo de IES com maior Carga Horária</b>		
Menos de 1 ano	6	2,9	Universitário Público	186	89,4
1 a 3 anos	10	4,8	Universitário Privado	2	1,0
4 a 5 anos	10	4,8	Politécnico Público	18	8,7
6 a 10 anos	15	7,2	Politécnico Privado	2	1,0
11 a 15 anos	16	7,7	<b>Tipo de Vínculo</b>		
16 a 20 anos	27	13,0	Contrato de trabalho por tempo indeterminado	162	77,9
Mais de 20 anos	124	59,6	Contrato de trabalho com termo resolutivo certo	39	18,8
<b>Tempo de Investigação</b>			Prestação de Serviços	5	2,4
Menos de 1 ano	7	3,4	Em período experimental	2	1,0
1 a 3 anos	7	3,4	<b>Tempo de Trabalho na IES</b>		
4 a 5 anos	5	2,4	Menos de 1 ano	6	2,9
6 a 10 anos	25	12,0	1 a 3 anos	15	7,2
11 a 15 anos	29	13,9	4 a 5 anos	8	3,8
16 a 20 anos	27	13,0	6 a 10 anos	15	7,2
Mais de 20 anos	108	51,9	11 a 15 anos	20	9,6
<b>Trabalha em mais de uma IES</b>			16 a 20 anos	30	14,4
Sim	27	13,0	Mais de 20 anos	114	54,8
Não	181	87,0			

## Apresentação e discussão dos dados

### Níveis de *burnout* por atividade docente e de investigação

Considerando as peculiaridades e influência da atividade de investigação no *stress* docente e o *research burnout*, com base nas teorias descritas e nos resultados apresentados por Singh e Bush (1998), Singh et al. (2004), Arquero et al. (2006) e Arquero e Donoso (2013), definiu-se como hipótese 1 que o nível de *burnout* associado à atividade de investigação é superior ao da atividade docente.

Na escala da dimensão exaustão emocional (EE) as afirmações sobre as relações interpessoais totalizaram as médias mais baixas, o que indica não ser esta a razão da exaustão. A literatura dá suporte ao resultado, apontando o apoio social por parte de colegas e supervisores como fator de redução da EE e não aumento (Carlotto, 2014; M. D. Pereira et al., 2019; Silva & Oliveira, 2019). Os resultados demonstram fortemente uma extenuação proveniente do dia de trabalho e uma não interrupção do estado de exaustão, o que confirma a literatura que indica as questões organizacionais e a carga de trabalho como fatores de maior impacto nesta dimensão (Arquero & Donoso, 2013; Carlotto, 2002; Gomes et al., 2013; Leite et al., 2019; Menezes et al., 2017; Prado et al., 2017; Sardinha et al., 2019). Sendo a EE a principal dimensão da síndrome é comum encontrar valores mais altos.

Apesar da similaridade de influência das atividades de docência e de investigação sobre os altos níveis de exaustão, o valor ligeiramente maior da segunda está em linha com a pesquisa de Arquero e Donoso (2013). Ainda assim, um teste estatístico para a diferença das médias entre a EED e a EEI não encontrou diferenças estatisticamente significativas (estatística  $t=0.83$  e  $p$ -value de 0.41).

As análises das médias da dimensão realização pessoal (RP) sugerem que os inquiridos não sentem uma baixa realização pessoal na profissão, o que reafirma a importância da carreira, com satisfação, motivação e realização intrínseca ligada ao seu papel e relevância social (Cardoso, Carvalho & Videira, 2019; Cataraga et al., 2016; Rowe et al., 2013; Stevens, 2005). Os resultados médios e percentuais mostram a RPD maior do que a RPI, o que vai ao encontro da pesquisa de Arquero e Donoso (2013). De facto, um teste estatístico para a diferença entre as médias de RPD e RPI sugere que a primeira é superior à segunda (estatística  $t=6.04$  e  $p$ -value de 0.00)

As médias da dimensão despersonalização (DE) revelam que os respondentes experienciam uma baixa despersonalização, o que coincide com o encontrado por Arquero e Donoso (2013). A análise das atividades de docência e investigação apresenta valores médios e percentuais maiores de DE pela investigação, resultado também sinalizado por Arquero e Donoso (2013). Realizando um teste estatístico para a diferença entre as médias de DED e DEI, verifica-se que a primeira é inferior à segunda (estatística  $t=-5.09$  e  $p$ -value de 0.00)

Na comparação entre os valores percentuais encontrados dos níveis de cada dimensão (EED, EEI, RPD, RPI, DED e DEI), pode verificar-se uma discrepância nos percentuais da dimensão DE, o que corrobora com o exposto na literatura sobre uma maior dificuldade do docente em admitir, ou reconhecer, a despersonalização (desânimo, afastamento e desapego), tendo em vista as expectativas pessoais e representatividade social da profissão (Cardoso, Carvalho & Videira, 2019; Cataraga et al., 2016; Stevens, 2005). A este propósito, pode ser pessoal e socialmente mais aceitável a despersonalização quanto à investigação justificando o seu maior percentual, já que o afastamento não é

**Tabela 3** ▶ Caracterização das dimensões gerais por atividade

	Exaustão Emocional				Realização Pessoal				Despersonalização		
	Média	D.p.	N.		Média	D.p.	N.		Média	D.p.	N.
EE	28.14	15.824	14	RP	57.93	14.291	14	DE	4.22	5.196	6
EED	19.0	11.056	9	RPD	34.07	8.369	8	DED	3.14	4.287	5
EEI	18.67	10.528	9	RPI	31.43	8.899	8	DEI	3.67	4.378	5

**Tabela 4** ▶ Níveis das dimensões por atividades

	Docência (%)	Investigação (%)
<b>Alta Exaustão Emocional – EE</b>	27,4 (EED)	27,9 (EEI)
<b>Baixa Realização Pessoal – RP</b>	30,8 (RPD)	44,2 (RPI)
<b>Alta Despersonalização – DE</b>	4,8 (DED)	5,3 (DEI)

dos alunos, mas das investigações, como salientam Singh et al. (2004).

As pesquisas de Gomes et al. (2013) e de Carlotto e Palazzo (2006) mostram valores baixos ou residuais da dimensão DE comparada às demais. A subavaliação da DE e o processo de negação tornam frequente a percepção do *burnout* em estágio avançado (Carlotto, 2002; Leite et al., 2019).

Na correlação das três dimensões para análise da síndrome, do total de inquiridos, 22,1% apresentou algum nível de *burnout* (baixo, médio ou alto) pela docência e 17,3% pela investigação. Destes, níveis altos da síndrome apresentaram percentuais maiores, apesar de muito próximos, relativos à atividade de docência. Efetivamente, um teste estatístico para a diferença entre as médias de síndrome de *burnout* na docência e na investigação revela que a primeira é superior à segunda (estatística  $t=4.77$  e  $p$ -value de 0.00).

**Tabela 5** ▶ Níveis da síndrome de *burnout* por atividade

Níveis de SB	Docência (%)	Investigação (%)
Baixo	76,1	69,5
Médio	4,3	11,1
Alto	19,6	19,4

Dos respondentes com alto *burnout* pela docência, 66,7% também sofrem de alto *burnout* pela investigação, o que mostra uma relação no desenvolvimento da síndrome por uma atividade e por outra, assim como sugerem Singh et al. (2004).

Dada a frequente subavaliação da dimensão DE, na hipótese da sua não inclusão para avaliação da síndrome (mantendo-se apenas as dimensões EE e RP), o número de inquiridos com alto nível de EE e baixa RP sobe de 19,6% para 32,1% pela docência e de 19,4% para 39,02% pela investigação. Isso significa que a inclusão da dimensão DE para avaliação da síndrome de *burnout* em docentes camufla um número muito maior de profissionais em condições longe das ideais de trabalho (alta exaustão e baixa realização pessoal).

### Níveis de burnout e gênero

A investigação científica sobre a relação entre gênero e *burnout* não é consensual. Enquanto alguma literatura aponta o gênero masculino como mais suscetível ao *burnout*, justificando ter o gênero feminino maior flexibilidade, resiliência e suporte social (Carlotto, 2002), outra considera as mulheres mais vulneráveis (Maslach & Leiter, 2007; Maslach et al., 2001; Menezes et al., 2017). Ao distinguirem as atividades de investigação e docência, Arquero e Donoso (2013) encontraram níveis mais elevados de *burnout* associado à investigação entre as mulheres. Sendo assim, definiu-se como hipótese 2 que, os níveis altos de *burnout* associado à investigação são mais expressivos em docentes do gênero feminino.

Entre os 27,9% de respondentes que experienciam um alto nível de EEI, a percentagem de mulheres é maior do que a de homens, o que coincide com os achados de Arquero e Donoso (2013). No entanto, um teste estatístico para a diferença entre as médias da EEI para homens e mulheres revela não existirem diferenças significativas entre os dois grupos (estatística  $t=-0.83$  e  $p$ -value=0.41). Apesar de não distinguirem as atividades de docência e investigação na avaliação da síndrome, Menezes et al. (2017), Maslach et al. (2001) e Maslach e Leiter (2007), demonstram maior nível de exaustão em docentes do gênero feminino, contrariamente ao evidenciado por Carlotto (2002).

Na dimensão RPI, a percentagem das inquiridas é maior do que a dos inquiridos nos níveis alto e médio e menor no nível baixo, o que diverge dos achados de Arquero e Donoso (2013), que evidenciam menor realização no gênero feminino. Realizando um teste estatístico para a diferença entre as médias de RPI nas mulheres e nos homens, conclui-se que aquelas têm níveis superiores a estes (estatística  $t=-2.11$  e  $p$ -value=0.036).

Na dimensão DEI, a percentagem de inquiridos do gênero feminino é maior nos níveis baixo e menor nos níveis médio e alto, o que sintoniza com a literatura que defende ser o gênero masculino mais propenso à DE (Maslach & Leiter, 2007; Maslach et al., 2001). No entanto, do ponto de vista estatístico, o teste para a diferença entre as médias de DEI

**Tabela 6** ▶ Níveis das dimensões por gênero

Níveis	Mulheres			Homens		
	EEI (%)	RPI (%)	DEI (%)	EEI (%)	RPI (%)	DEI (%)
Baixo	40,9	36,2%	84,3%	49,4	56,8%	76,5%
Médio	30,7	40,2	12,6	23,4	25,9	14,9
Alto	28,4	23,6	3,1	27,2	17,3	8,6

nos homens e mulheres não encontra diferenças significativas (estatística  $t=0.97$  e  $p\text{-value}=0.33$ ).

Dos respondentes com algum nível de *burnout*, 9,5% de mulheres e 33,3% de homens apresentaram níveis elevados pela investigação. O resultado nega a hipótese 2 e contraria o encontrado por Arquero e Donoso (2013). Com efeito, o teste para a diferença entre as médias de síndrome de *burnout* pela investigação nos homens e mulheres não encontra diferenças significativas entre os dois grupos (estatística  $t=-1.62$  e  $p\text{-value}=0.11$ ).

### Níveis de burnout e tipo de vínculo

A literatura associa as relações precárias e sem estabilidade à existência de *stress*, ansiedade, insegurança e exaustão (Chauí, 2003; European Agency for Safety and Health at Work [EU-OSHA], 2014; Direção-Geral da Saúde [DGS], 2015; ILO, 2017; Stevens, 2005; Vale, 2019; World Health Organization [WHO], 2018), além de menor satisfação e realização (Stevens, 2005). Neste sentido, estabeleceu-se como hipótese 3 que, níveis elevados de *burnout* associado à investigação apresentam maior expressão em docentes com vínculos contratuais mais precários.

A presença de precários é maior do que a de não precários no nível alto de DEI o que sintoniza com a literatura, pois a precariedade do vínculo pode acarretar insatisfação e desmotivação, gerando maior despersonalização (Singh & Bush, 1998; Singh et al., 2004; Stevens, 2005). Ainda assim, o teste estatístico para a diferença de DEI entre aqueles que têm vínculos precários e não precários não revela diferenças significativas (estatística  $t=-0.66$  e  $p\text{-value}=0.51$ ).

Em termos percentuais, dos respondentes com algum nível de *burnout*, 33,3% de precários e 16,7% de não precários apresentaram níveis elevados de síndrome de *burnout* pela investigação, o que aponta para o exposto na hipótese 3 e na literatura, ao mostrar uma relação entre a precariedade do vínculo e o aumento da intensidade de *stress* e *burnout* (Chauí, 2003; ILO, 2017; Singh & Bush, 1998; Singh et al., 2004; Stevens, 2005; Vale, 2019; WHO, 2018). Contudo, o teste para a diferença entre as médias de síndrome de *burnout* pela investigação entre aqueles que têm vínculos precários e não precários não revela diferenças significativas (estatística  $t=-0.72$  e  $p\text{-value}=0.47$ ).

**Tabela 7** ▶ Níveis das dimensões por tipo de vínculo

Níveis	Precário			Não Precário		
	EEI (%)	RPI (%)	DEI (%)	EEI (%)	RPI (%)	DEI (%)
Baixo	43,5	43,5	82,6	44,5	44,4	80,9
Médio	21,7	32,6	10,9	29,6	35,2	14,2
Alto	34,8	29,9	6,5	25,9	20,4	4,9

Dos profissionais que apresentam alto nível de EEI, o percentual daqueles com vínculos precários foi maior do que o dos não precários, o que confirma o exposto na literatura sobre um maior *stress* em relações precárias. Note-se, no entanto, que do ponto de vista estatístico, um teste para a diferença de EEI entre aqueles que têm vínculos precários e não precários não encontrou diferenças significativas (estatística  $t=-1.07$  e  $p\text{-value}=0.29$ ).

Os percentuais nos precários são menores do que o nos não precários nos níveis baixo e médio de RPI, (embora maior no nível alto), o que contraria o exposto por Stevens (2005) ao relacionar relações precárias com uma menor satisfação e realização profissional. Apesar disso, os resultados dos dois tipos de vínculo mostram docentes com percentuais maiores de baixa RPI comparada à alta. Estatisticamente, o teste para a diferença de RPI entre aqueles que têm vínculos precários e não precários sugere que não existem diferenças significativas (estatística  $t=0.43$  e  $p\text{-value}=0.67$ ).

### Níveis de burnout, pressão percebida, desequilíbrio entre esforço e recompensa

Considerando que a literatura apresenta elevada correlação entre as variáveis antecedentes desequilíbrio entre esforço e recompensa e pressão percebida e o aumento da exaustão emocional (Carlotto & Palazzo, 2006; Fadel et al., 2019; Silva & Oliveira, 2019), e sendo estas dois dos principais fatores para o desenvolvimento de *burnout* proveniente da investigação (Arquero & Donoso, 2013; Carlotto, 2002; Singh & Bush, 1998; Singh et al., 2004), definiu-se como hipótese 4 que maiores graus de pressão percebida (PP) e desequilíbrio entre esforço e recompensa percebido (DERP) levam a níveis altos de *burnout* associado à atividade de investigação.

Dos respondentes com alta EEI, percentuais elevados percebem um alto DERP e alta PP, o que mostra uma elevada correlação das variáveis antecedentes e a dimensão EEI e respaldo na literatura (Carlotto & Palazzo, 2006; Fadel et al., 2019; Silva



**Tabela 8** ▶ Níveis elevados de desequilíbrio entre esforço e recompensa e pressão percebida por dimensão

	Alta EEI (%)	Baixa RPI (%)	Alta DEI (%)
Alta e muito alta DERP	75,9	45,4	63,6
Alta e muito alta PP	89,7	75	54,5

& Oliveira, 2019). Realizando testes estatísticos para a diferença de EEI quando PP e DERP assumem valores altos ou muito altos e quando PP e DERP são neutros, baixos ou muito baixos, verifica-se que a EEI é mais elevada quando PP e DERP assumem valores altos ou muito altos (estatística  $t=-4.69$  e  $p-value=0.00$  para PP e estatística  $t=-5.12$  e  $p-value=0.00$  para DERP).

Nos inquiridos com baixo nível de RPI, um percentual maior percebe alta ou muito alta PP em comparação com a DERP, sugerindo uma maior correlação da PP com a dimensão realização pessoal na investigação. A literatura apresenta relação entre alta PP e DERP e o aumento da desmotivação e insatisfação e a redução da realização na investigação (Arquero & Donoso, 2013; Carlotto, 2002; Singh & Bush, 1998; Singh et al., 2004). Contudo, testes estatísticos para a diferença de RPI quando PP e DERP assumem valores altos ou muito altos e quando PP e DERP são neutros, baixos ou muito baixos sugerem que não há diferenças de RPI significativas (estatística  $t=1.20$  e  $p-value=0.23$  para PP e estatística  $t=0.95$  e  $p-value=0.34$  para DERP).

No alto nível da dimensão DEI constata-se maior percentual da variável DERP comparada à PP, o que era esperado, já que um dos efeitos do DERP é o desligamento do trabalho, fator da despersonalização, como expõe Carlotto (2002). A pesquisa de Singh e Bush (1998) também mostra o DERP como um dos cinco fatores diretamente ligados ao desenvolvimento do *research burnout* e do afastamento da investigação. Apesar disto, a realização de testes estatísticos para a diferença de DEI quando PP e DERP assumem valores altos ou muito altos e quando PP e DERP são neutros, baixos ou muito baixos, sugere que não há diferenças de DEI significativas (estatística  $t=-0.20$  e  $p-value=0.84$  para PP e estatística  $t=-1.33$  e  $p-value=0.19$  para DERP).

Nos docentes com altos níveis de *burnout* proveniente da investigação, registam-se percentuais de 71,4% tanto para o DERP quanto para a PP, o que está em, em sintonia com a literatura (Arquero & Donoso, 2013; Carlotto, 2002; Singh & Bush, 1998; Singh et al., 2004) que entende o DERP e a PP como dois dos principais fatores para o desenvolvimento de altos níveis de *burnout* pela investigação. A hipótese 4 é corroborada, pois ao serem realizados testes estatísticos para a diferença de síndrome de *burnout* pela investigação quando

PP e DERP assumem valores altos ou muito altos e quando PP e DERP são neutros, baixos ou muito baixos, verifica-se que a síndrome de *burnout* é mais elevada quando PP e DERP assumem valores altos ou muito altos (estatística  $t=-4.27$  e  $p-value=0.00$  para PP e estatística  $t=-3.47$  e  $p-value=0.00$  para DERP).

### Níveis de burnout e conflito trabalho – Família

Tendo o *burnout* um efeito de transbordamento negativo do contexto laboral para o familiar (Cunha et al., 2016; Maslach et al., 2001), definiu-se como hipótese 5, que níveis altos de *burnout* associados tanto à atividade docente como à investigação apresentam altos graus de conflito trabalho-família.

Cerca de 61,5% dos inquiridos percebe níveis alto e muito alto de conflito trabalho-família proveniente da atividade de investigação e 51% da atividade docente, o que sugere uma maior percepção de impacto da investigação no conflito trabalho-família. De facto, o teste estatístico para a diferença das proporções de níveis alto e muito alto de conflito trabalho-família proveniente da atividade de investigação e da atividade docente revela que a investigação tem um valor superior ao da atividade docente no que ao conflito trabalho-família diz respeito (estatística  $t=3.78$  e  $p-value=0.00$ ). O elevado tempo gasto na atividade de investigação e a sua notória exigência pode gerar maior transbordamento negativo e maior conflito trabalho-família (Arquero & Donoso, 2013; Singh & Bush, 1998; Singh et al., 2004).

Dos respondentes com nível elevado de *burnout* associado à atividade de investigação, a totalidade (100%) percebe alta e muito alto conflito trabalho-família e daqueles com alto *burnout* desencadeado pela docência, 77,8% experiência alto e muito alto conflito trabalho-família.

Como já referido, há evidências na literatura de que o *burnout* gera um efeito de transbordamento negativo do contexto laboral para o familiar, reproduzindo os sintomas em contexto doméstico, o que gera dificuldades no cumprimento das necessidades e exigências familiares, potencialização dos conflitos e intensificação permanente do conflito trabalho-família num círculo vicioso (Cunha et al., 2016; Maslach et al., 2001). De forma contrária, estudos mostram que um maior suporte familiar pode reduzir e evitar o desenvolvimento da síndrome (Carlotto, 2014; M. D. Pereira et al., 2019; Silva & Oliveira, 2019).

A verificação de efeitos extra-laborais no *burnout* aumenta a importância da implementação pelas IES de ações de mitigação da síndrome.

A principal razão do conflito trabalho-família mencionada pelos respondentes consiste no escasso tempo disponível para a família e lazer, o que sintoniza com o descrito na literatura (Arquero & Donoso, 2013; Cunha et al., 2016; Sardinha et al., 2019).

Os resultados encontrados alinham-se com a literatura e confirmam a hipótese 5, tendo, no entanto, a atividade de investigação apresentado comparativamente maior conflito trabalho-família. Trata-se de um dado relevante, que pode ser enquadrável no âmbito de culturas académicas disseminadas nas últimas décadas cujas lógicas fomentam uma disseminação da procura de performatividade e pressão para produção científica e geração de financiamento para investigação (Barcan, 2019; M. do M. Pereira, 2019, 2020, 2021), com efeitos indutores de *stress* (Arquero & Donoso, 2013; Singh et al., 2004) nos contextos profissionais, pessoais e familiares.

### *Sobre a influência da pandemia nas respostas da população inquirida*

Tal como referido na secção metodológica, a pesquisa empírica que sustenta o presente artigo visou analisar a atividade dos professores do ensino superior em regime regular, portanto não de exceção provocado pela crise de saúde pública Covid-19. Ainda assim, o inquérito por questionário integrou duas questões sobre a pandemia, de modo a perceber o possível reflexo no posicionamento da população inquirida. A primeira questão visou medir se a Covid 19 influenciou as respostas, numa escala de intensidade entre 1 correspondente a "nada" e o 5 equivalente a "fortemente". Já a segunda, assumindo a modalidade aberta, procurou compreender o tipo de influência.

Cerca de 37,5% dos inquiridos assinalou a categoria "nada", 23,6% o nível 2 de intensidade; 17,8% o nível 3; 16,8% o nível 4 e apenas 4,3% o nível 5 "fortemente". Portanto, um percentual de 61,1% dos inquiridos declarou-se nada ou pouco influenciado pela pandemia, sendo as respostas um reflexo do que sentem independentemente do período extraordinário. Já 38,9%, demonstraram uma influência de média a forte intensidade. Destes, e já no âmbito da segunda questão, 79% referiram consequências negativas decorrentes da pandemia, destacando as seguintes razões: acréscimo de trabalho, dificuldade em conciliar o trabalho com os cuidados aos filhos e a realização de tarefas domésticas, elevação dos níveis de cansaço, aumento do *stress* tecnológico, dificuldade em adaptar as metodologias de ensino presencial para o *online*, afastamento dos colegas de trabalho e dificuldade de continuidade nas investigações.

### *Conclusão*

As significativas mudanças na organização do trabalho docente intensificaram as exigências e prolongaram a exposição a diversos fatores de risco, favorecendo um ambiente mais permeável à ansiedade e ao *stress* (Penachi & Teixeira, 2020). A gestão das IES como empresas, e a pressão da investigação e busca de financiamento, intensificam os dilemas (Barcan, 2019; Chauí, 2003; Magalhães, 2006; M. do M. Pereira, 2019, 2020, 2021). Nesse contexto, vê-se a potencialização e a naturalização de doenças psicossociais e *burnout* nas IES (Carlotto & Palazzo, 2006; Fadel et al., 2019; Silva & Oliveira, 2019).

Tendo em linha de conta as peculiaridades das atividades de docência e investigação, e a influência da segunda no *stress* docente e os estudos sobre o *research burnout* (Arquero et al., 2006; Arquero & Donoso, 2013; Singh & Bush, 1998; Singh et al., 2004), definiu-se como uma das hipóteses de pesquisa que o nível da síndrome associado à atividade de investigação é superior ao associado à atividade docente. Esta hipótese é corroborada pelo teste estatístico realizado. Vale ressaltar que na análise por dimensão, os resultados percentuais, estatisticamente significativos, mostraram valores maiores provenientes da atividade de investigação nas dimensões da exaustão e despersonalização e menor na realização pessoal. Também a hipótese sobre maiores graus de pressão percebida e desequilíbrio entre esforço e recompensa percebido levarem a níveis altos de *burnout* associado à atividade de investigação é confirmada estatisticamente. No que concerne à hipótese acerca dos níveis altos de *burnout* associados tanto à atividade docente como à investigação apresentarem altos graus de conflito trabalho-família, as análises estatísticas também permitem a sua corroboração. Neste âmbito, destaca-se que a investigação apresenta um valor superior ao da atividade docente. No que respeita às hipóteses sobre os níveis altos de *burnout* associado à investigação serem mais expressivos em docentes do género feminino, assim como em docentes com vínculos contratuais mais precários, os testes estatísticos não apresentam diferenças significativas entre os resultados.

Apesar do *burnout* ser tridimensional e a avaliação das três dimensões conjugadas ser fundamental, a análise individual das dimensões permite perceber a situação atual dos inquiridos e o nível de risco de desenvolvimento da síndrome (Carlotto & Câmara, 2007; Maslach & Jackson, 1981). Neste sentido, importa sublinhar a frequente subavaliação da dimensão despersonalização. Como visto, na possibilidade da sua não inclusão para a avaliação da síndrome de *burnout* (mantendo-se apenas as dimensões exaustão emocional e realização pes-

soal), os percentuais sobem de forma relevante e transparece um número muito maior de profissionais em condições de alta exaustão e baixa realização pessoal, além de próximos da síndrome de *burnout*, seja pela docência ou pela investigação.

Também em sintonia com a literatura (Fadel et al., 2019), esta investigação empírica sugere que a síndrome de *burnout* não é um problema de natureza individual, mas decorrente do ambiente laboral. Importa não perder este fato de perspectiva, de modo a que seja possível planejar mudanças focadas principalmente em melhorias das práticas de gestão. Com efeito, as IES necessitam de investir em avaliações frequentes de riscos psicossociais para levantar os fatores organizacionais potenciais geradores de *stress* e alterá-los; estimular o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal; realizar exames físicos e acompanhamentos psicológicos para identificação precoce do *stress* e definição da intervenção preventiva adequada; criar ou ampliar espaços de diálogo e reflexão; oferecer métodos terapêuticos preventivos, individuais e coletivos; entre outras ações de estímulo à saúde docente.

Afigura-se fundamental compreender as realidades da carreira, sobretudo em relação à diversidade de atividades que lhe subjazem e os fatores *stressores* com os quais os docentes do ensino superior se deparam, e reconhecer o cenário de *stress* crônico e *burnout* com graves efeitos na saúde, qualidade de vida (dentro e fora do contexto laboral) e no desempenho profissional. Este é o primeiro passo para um urgente processo de revisão das estratégias e formas de gestão das IES e mudança das práticas institucionalizadas no ensino superior, a fim de reestabelecer e garantir a plena dignidade destes profissionais.

### Financiamento

O presente artigo não se beneficiou de qualquer fonte de financiamento.

### Contribuição dos autores

Todos os autores participaram na análise dos dados e interpretação dos resultados, revisão do artigo, bem como na aprovação da versão final a ser submetida, responsabilizando-se pelo trabalho realizado, incluindo as suas implicações éticas. As duas autoras participaram no desenho da investigação e na redação do artigo. A primeira autora participou na recolha dos dados.

### Notas

<sup>1</sup> Por decisão pessoal, os autores do texto escrevem segundo o Novo Acordo Ortográfico.

### Referências bibliográficas

- Arquero, J. L., Anes, J. A. D., Hassall, T., & Joyce, J. (2006). El impacto del síndrome *burnout* en los profesores noveles un estudio piloto. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (27), 69-82. [http://institucional.us.es/revistas/universitaria/27/art\\_6.pdf](http://institucional.us.es/revistas/universitaria/27/art_6.pdf)
- Arquero, J. L., & Donoso, J. A. (2013). Docencia, investigación y *burnout*: El síndrome del quemado en profesores universitarios de contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2013.04.001>
- Barcan, R. (2016). *Academic life and labour in the new university: Hope and other choices*. Routledge.
- Barcan, R. (2019). Weighing up futures: Experiences of giving up an academic career. In C. Manathunga & D. Bottrell (Eds.), *Resisting neoliberalism in higher education, Vol II: Prising open the cracks* (pp. 43-64). Palgrave Macmillan.
- Barreyro, G. B. (2018). A avaliação da educação superior em escala global: Da acreditação aos *rankings* e os resultados de aprendizagem. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23(1), 5-22. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100002>
- Behrens, M. A., & Junges, K. D. S. (2018). Formação pedagógica na docência universitária: O que pensam professores pesquisadores portugueses. *Revista Diálogo Educacional*, 18(56), 186-208. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.18.056.a001>
- Bianchetti, L., & Magalhães, A. M. (2015). Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: Protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(1), 225-249. <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100013>
- Cardoso, A. M., Lira, D. C., Sousa, T. J. de, & Pinho, A. M. (2019). Síndrome de *burnout* e docência: Uma revisão integrativa. *Revista Expressão Católica*, 8(2), 7-14. <http://dx.doi.org/10.25190/rec.v8i2.3236>
- Cardoso, S., Carvalho, T., & Videira, P. (2019). Is it still worth working in academia? Portuguese academics' perceptions on the changes in their employment and working conditions. *Higher Education Policy*, 32, 663-679. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0123-7>
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100005>
- Carlotto, M. S. (2014). Prevenção da síndrome de *burnout* em professores: Um relato de experiência. *Advances in Health Psychology*, 22(1), 31-39. <https://doi.org/10.15603/2176-1019/mud.v22n1p31-39>
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2007). [Artigo parcialmente retratado]: Propriedades psicométricas do *Maslach Burnout Inventory* em uma amostra multifuncional. *Estudos de Psicologia*, (3), 325-332. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X200700030000>

- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2008). Análise da produção científica sobre a síndrome de *burnout* no Brasil. *Psico*, 39(2), 152-158. <https://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1461>
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. dos S. (2006). Síndrome de *burnout* e fatores associados: Um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014>
- Carvalho, T., & Diogo, S. (2018). Políticas de ciência e inovação no quadro da sociedade do conhecimento – Efeitos no emprego científico. In M. Serrano & P. Neto (Eds.), *Políticas públicas, inovação e emprego* (pp. 343-363). Sílabo.
- Carvalho, T., Diogo, S., & Vilhena, B. (2022). Invisible researchers in the knowledge society – The Uberisation of scientific work in Portugal. *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2105371>
- Cataraga, D., Saraiva, M., Rama, M. de la C.-D. R., & Álvarez-García, J. (2016). Satisfação laboral dos docentes no ensino superior: Um estudo comparativo Portugal – Espanha. In Á. Rosa, A. R. Pires, L. Lourenço, M. Saraiva & P. Moura e Sá (Orgs.), *VII encontro dos investigadores da qualidade* (pp. 225-240). RIQUAL. <http://hdl.handle.net/10174/20270>
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5-15. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>
- Codo, W. (1999). *Educação: Carinho e trabalho*. Vozes. <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12585155/educacao-carinho-etralhalho-pdfhome>
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., Cardoso, C. C., & Neves, P. (2016). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (8ª ed.). Editora RH.
- Direção-Geral da Saúde. (2015). *Fatores de risco/risco psicossociais no local de trabalho*. Programa Nacional de Saúde Ocupacional. <https://www.dgs.pt/saude-ocupacional/documentos-diversos/trabalho-da-rutepinho1.aspx>
- European Agency for Safety and Health at Work. (2014). *Managing stress and psychosocial risks - E-guide*. European Union. <https://osha.europa.eu/en/tools-and-resources/e-guides/e-guide-managing-stress-and-psychosocial-risk>
- Fadel, C. B., Flores, M. T., Brigola, S., Zanesco, C., Bordin, D., & Martins, A. de S. (2019). Processo de trabalho e disposição ao estresse entre docentes de ciências biológicas e da saúde. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental*, 11(4), 836-841. <https://doi.org/10.9789/2175-5361.2019.v11i4.836-841>
- Gill, R. (2009). Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. In R. Flood & R. Gill (Eds.), *Secrecy and silence in the research process: Feminist reflections* (pp. 39-55). Routledge.
- Gomes, A. R., Oliveira, S., Esteves, A., Alvelos, M., & Afonso, J. (2013). Stress, avaliação cognitiva e *burnout*: Um estudo com professores do ensino superior. *Revista Sul-Americana de Psicologia*, 1(1), 1-20. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-650X201300100002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-650X201300100002&lng=pt&tlng=pt)
- Griffin, G. (2022). The 'work-work balance' in higher education: Between over-work, falling short and the pleasures of multiplicity. *Studies in Higher Education*, 47(11), 2190-2203. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.2020750>
- International Labour Organization. (2016). *Workplace stress: A collective challenge*. International Labour Organization. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms\\_466547.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms_466547.pdf)
- International Labour Organization. (2017). *ILO - GB 329 - HL 1: Decent work for sustainable development*. European Union. [https://eeas.europa.eu/delegations/un-geneva/23029/ilo-gb-329-hl-1-decent-work-sustainable-development\\_en](https://eeas.europa.eu/delegations/un-geneva/23029/ilo-gb-329-hl-1-decent-work-sustainable-development_en)
- Leite, T. I. de A., Fernandes, J. P. C., Araújo, F. L. da C., Pereira, X. de B. F., Azevedo, D. M., & Lucena, E. E. S. (2019). Prevalência e fatores associados da síndrome de *burnout* em docentes universitários. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, 17(2), 170-179. <https://doi.org/10.5327/Z1679443520190385>
- Magalhães, A. M. (2006). A identidade do ensino superior: A educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/713>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *The Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.) [https://www.researchgate.net/publication/277816643\\_The\\_Maslach\\_Burnout\\_Inventory\\_Manual](https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual)
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2007). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior: Handbook of stress, Vol. 1* (pp. 358-362). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Menezes, P. C. M., Alves, É. S. R. C., Neto, S. A. A., Davim, R. M. B., & Guaré, R. O. (2017). Síndrome de *burnout*: Avaliação de risco em professores de nível superior. *Revista de Enfermagem UFPE*, 11(11), 4351-4359. <https://doi.org/10.5205/ruol.23542-49901-1-ED.1111201711>
- Mohr, K. A., & Mohr, E. S. (2017). Understanding generation Z students to promote a contemporary learning environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 1(1), 84-94. <https://doi.org/10.15142/T3M05T>

- Neves, V. F., Oliveira, Á. D. F., & Alves, P. C. (2014). Síndrome de *burnout*: impacto da satisfação no trabalho e da percepção de suporte organizacional. *Psico*, 45(1), 45. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.1.12520>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021, maio). *Reducing the precarity of academic research careers* (OECD Science, Technology and Industry Policy Papers, n.º 113). <https://doi.org/10.1787/0f8bd468-en>
- Penachi, E., & Teixeira, E. S. (2020). Ocorrência da síndrome de *burnout* em um grupo de professores universitários. *Revista do Centro de Educação*, 45(1), 1-19. <https://doi.org/10.5902/1984644431778>
- Pereira, M. D., da Silva, G. G. I., Meneses, A. P., & Costa, C. F. T. (2019). Índícios de síndrome de *burnout* em professores do ensino superior e suas consequências na saúde do docente. *Cadernos de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde*, 5(3), 165-178. <https://periodicos.set.edu.br/cadernobiologicas/article/view/6837%0A>
- Pereira, M. do M. (2019). You can feel the exhaustion in the air around you: The mood of contemporary universities and its impact on feminist scholarship. *ex aequo*, (39), 171-186. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2019.39.11>
- Pereira, M. do M. (2020). A pandemia na academia: Fazer, e transformar, o trabalho científico em tempos de covid-19. In R. M. do Carmo (Ed.), *Um olhar sociológico sobre a crise covid-19* (pp. 199-232). Observatório das Desigualdades (CIES-ISCTE).
- Pereira, M. do M. (2021). Researching gender inequalities in academic labor during the covid-19 pandemic: Avoiding common problems and asking different questions. *Gender, Work & Organization*, 28(S2), 498-509. <https://doi.org/10.1111/gwao.12618>
- Prado, R., Bastianini, M., Cavalleri, M., Ribeiro, S., Pizi, E., & Marsicano, J. (2017). Avaliação da síndrome de *burnout* em professores universitários. *Revista da ABENO*, 17(3), 21-29. <https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v17i3.409>
- Ribeiro, R. M. da C. (2018). Avaliação e ranqueamento de universidades sob a lógica de critérios globais. *Roteiro*, 43(1), 259-276. <https://doi.org/10.18593/r.v43i1.15128>
- Rowe, D. E. O., Bastos, A. V. B., & Pinho, A. P. M. (2013). Múltiplos comprometimentos com o trabalho e suas influências no desempenho: Um estudo entre professores do ensino superior no Brasil. *Organizações & Sociedade*, 20(66), 501-521. <https://doi.org/10.1590/s1984-92302013000300008>
- Santiago, R., Carvalho, T., & Ferreira, A. (2013). As universidades portuguesas na senda da investigação empreendedora: Onde estão as diferenças?. *Análise Social*, XLVIII(3), 594-620. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302013000300008>
- Santos, L. L. de C. P. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1145-1157. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400004>
- Sardinha, D. M., Lopes, W., Júnior, A., Teles, E., Ferreira, J., Silva, M., Garcez, J., Cunha, L., Junior, E., & Oliveira, V. (2019). A síndrome de *burnout* em profissionais docentes: Uma revisão integrativa da literatura. *Brazilian Journal of Health Review*, 2(6), 4964-4978. <https://doi.org/10.34119/bjhrv2n6-007>
- Siekinen, T., & Ylijoki, O.-H. (2021). Visibilities and invisibilities in academic work and career building. *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.2000460>
- Silva, S. M. F., & Oliveira, Á. de F. (2019). *Burnout* em professores universitários do ensino particular. *Psicologia Escolar e Educacional*. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017785>
- Singh, S., & Bush, R. (1998). Research burnout in tenured marketing professors: An empirical investigation. *Journal of Marketing Education*, 20(1), 4-15. <https://doi.org/10.1177/027347539802000102>
- Singh, S., Dalal, N., & Mishra, S. (2004). Research burnout: A refined multidimensional scale. *Psychological Reports*, 95(7), 1253-1263. <https://doi.org/10.2466/PRO.95.7.1253-1263>
- Stevens, P. (2005). The job satisfaction of English academics and their intentions to quit academe. *Labor and Demography*, 0512005. <https://econwpa.ub.uni-muenchen.de/econ-wp/lab/papers/0512/0512005.pdf>
- Vale, F. (2019, dezembro). A universidade líquida. *Ensino Superior*, (66/67), 2-3. <https://doi.org/10.26329/66/67>
- World Health Organization. (2018). *Healthy environments for healthier people*. WHO Regional Office for Europe. [https://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/367188/eceheng.pdf](https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/367188/eceheng.pdf)



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Recebido a 09/08/2021. Aceite para publicação a 23/11/2022.

**Paula Calainho.** Doutoranda em Sociologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

**Sofia Alexandra Cruz.** Professora Auxiliar com Agregação na Faculdade de Economia e Investigadora no Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, Portugal.

**Jorge Cerdeira.** Professor Auxiliar na Faculdade de Letras e Investigador no Instituto de Sociologia e no Centro de Economia e Finanças da Universidade do Porto, Portugal.