



WORKAHOLISM

E **SOFRIMENTO PSÍQUICO**

em professores do ensino superior

Glória Maria de Carvalho Brito Borges
Flávia Marcelly de Sousa Mendes da Silva
Thereza Christina Garcia Bezerra
Aline Alves de Mendonça Dinoá
Murilo Maurício Laranjeira de Lacerda
Felipe Almondes Silva
Heloisa Bárbara Cunha Moizéis

***WORKAHOLISM* E SOFRIMENTO
PSÍQUICO: EM PROFESSORES DO
ENSINO SUPERIOR**

**Todos os elementos dispostos em tal produção são de total
responsabilidade dos autores**

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Comissão Editorial:

Dr. Hamilton José Werneck Mouta.

Dr. Iure Coutre Gurgel

Dr. José de Sousa Campos Júnior

Dr. Leonardo da Silva Alves

Dr. Lucas Gomes de Medeiros

Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra

Dr. Sérgio Ricardo da Costa Simplício

Dr.^a Lauriceia Galdino dos Santos

Dr.^a Karla Roberta Castro Pinheiro Alves

Me. Marcos Vitor Costa Castelhana

Me. Alan Douglas Santiago

Me. José Fabio Bezerra da Silva.

Me. Maria José Bezerra da Silva

*Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição
de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na
contemporaneidade.*

Equipe CTP

Glória Maria de Carvalho Brito Borges
Flávia Marcelly de Sousa Mendes da Silva
Thereza Christina Garcia Bezerra
Aline Alves de Mendonça Dinoá
Murilo Maurício Laranjeira de Lacerda
Felipe Almondes Silva
Heloisa Bárbara Cunha Moizéis

(Autores)

1ª Edição
CTP Editora
São Bento – PB
2026

2026 – Edição Brasileira
by CTP

Autores – Todos os direitos reservados
Contemporânea: Agência Educacional – CTP Editora
CNPJ: 46.679.708/0001-11

E-mail: contemporaneasartigos23@outlook.com

Telefone: (83) 99840-0598

São Bento – PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana

Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana

Revisão de texto: Autores

Capa: Thereza Christina Garcia Bezerra

Bibliotecário: Francisco das Chagas Leite (CRB 15/0076)

Produtor Editorial: José Fábio da Silva

DOI: 10.18378/gvaa-978-65-83034-38-0

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados de Acordo com AACR2, CDU e CUTTER

B732w	<p>Borges, Glória Maria de Carvalho Brito. WORKAHOLISM E SOFIMENTO PSÍQUICO: Em Professores do Ensino Superior. / Glória Maria de Carvalho Brito Borges. [Et al.]. – São Bento – PB: CTP Editora, 2026. 80 p. ISBN: 978-65-83034-38-0 1ª ed. Inclui referências bibliográficas.</p> <p>1. Sofrimento psíquico. 2. Docentes. 3. Ensino Superior. I. Borges, Glória Maria de Carvalho Brito. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 159.9</p>
-------	---

Francisco C. Leite – Bibliotecário. CRB 15/0076

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
CAPÍTULO I – O FENÔMENO DO <i>WORKAHOLISM</i> E SUA MANIFESTAÇÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	9
CAPÍTULO II – CULTURA ORGANIZACIONAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	24
CAPÍTULO III – <i>WORKAHOLISM</i> E SOFRIMENTO PSÍQUICO: REPERCUSSÕES NA SAÚDE MENTAL DOS DOCENTES.....	37
CAPÍTULO IV – ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO E PROPOSTAS DE CUIDADO INSTITUCIONAL.....	51
POSFÁCIO.....	69
REFERÊNCIAS.....	72
SOBRE OS AUTORES.....	79

PREFÁCIO

O trabalho docente universitário ocupa, historicamente, um lugar central na produção, na transmissão e na democratização do conhecimento. Entretanto, as profundas transformações sociais, econômicas e institucionais que atravessam o mundo contemporâneo têm reconfigurado de maneira significativa as condições, os sentidos e as exigências associadas a essa atividade. Em um cenário marcado pela intensificação do trabalho, pela precarização dos vínculos laborais e pela lógica produtivista, emerge um fenômeno que desafia não apenas a saúde mental dos docentes, mas também os próprios fundamentos éticos e pedagógicos da educação superior, o *workaholism*.

Nesse sentido, este livro propõe-se a analisar criticamente o fenômeno do *workaholism* no contexto da docência universitária privada, articulando contribuições teóricas, históricas e sociopolíticas que permitem compreender a complexidade desse processo. Ao resgatar a origem conceitual do termo, suas principais abordagens teóricas e os modelos explicativos mais contemporâneos, o texto oferece ao leitor um panorama consistente que distingue a dedicação saudável ao trabalho da compulsão laboral patológica.

O enfoque no contexto brasileiro, particularmente na docência universitária privada, revela-se especialmente relevante. A expansão acelerada desse setor, associada à lógica mercantil da educação, à flexibilização dos contratos e à hiperconectividade, tem produzido condições laborais que favorecem a naturalização da sobrecarga, da disponibilidade permanente e da intensificação do trabalho. Nesse ambiente, o *workaholism* deixa de ser apenas um traço individual para se configurar como um fenômeno socialmente produzido, atravessado por dinâmicas organizacionais, culturais e econômicas mais amplas.

Para além disso, o livro oferece estratégias de enfrentamento e propostas de cuidado institucional voltadas à prevenção e mitigação dos impactos do *workaholism* e do sofrimento psíquico entre docentes do Ensino Superior privado. Parte-se da compreensão de que a compulsão laboral não pode ser reduzida a uma responsabilidade individual, pois emerge da articulação entre condições organizacionais, exigências produtivistas, cultura institucional e vulnerabilidades subjetivas. Nesse sentido, propõe-se uma abordagem

multidimensional, estruturada em três eixos complementares, estratégias individuais, estratégias coletivas e políticas institucionais.

Sendo assim, observa-se que o livro proposto oferece uma contribuição significativa para o campo da Psicologia do Trabalho, da Educação e da Saúde Mental, ao propor uma leitura crítica e integrada do *workaholism* na docência universitária. Ao iluminar os riscos associados à compulsão pelo trabalho e ao problematizar as condições que a sustentam, o texto convida gestores, pesquisadores, formuladores de políticas públicas e docentes a refletirem sobre a urgência de construir modelos institucionais mais humanos, sustentáveis e comprometidos com o bem-estar daqueles que sustentam cotidianamente a universidade, seus professores.

Desse modo, a leitura da obra convida inevitavelmente à reflexão sobre a própria experiência na docência, evidenciando como, de maneira sutil, o engajamento profissional pode converter-se em um processo contínuo de sobrecarga. A multiplicidade de tarefas, como preparação de aulas, correções, produção científica, orientação discente, participação em bancas, desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, além das demandas administrativas tende a extrapolar o tempo formal de trabalho, invadindo espaços tradicionalmente destinados ao descanso, ao lazer e ao convívio social. Progressivamente, instala-se uma sensação permanente de urgência, acompanhada de culpa ao interromper o trabalho, mesmo diante de sinais evidentes de exaustão.

Portanto, refletir sobre o *workaholism* na docência implica reconhecer a necessidade de estabelecer limites mais claros entre trabalho e vida pessoal, bem como promover uma cultura institucional que favoreça práticas sustentáveis de ensino, pesquisa e extensão. A valorização do autocuidado, da saúde mental e do equilíbrio ocupacional torna-se, assim, não apenas uma questão individual, mas também social, ética e política no campo da educação superior.

Heloisa Bárbara Cunha Moizéis

CAPÍTULO I

**O FENÔMENO DO *WORKAHOLISM* E SUA MANIFESTAÇÃO NA
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

O FENÔMENO DO *WORKAHOLISM* E SUA MANIFESTAÇÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O presente capítulo tem como objetivo discorrer acerca do fenômeno *workaholism* na docência universitária. Neste sentido, inicia-se apresentando a origem e a conceituação do termo, destacando as diferentes abordagens teóricas que contribuíram para a consolidação do conceito ao longo das últimas décadas. Em seguida, será feita uma diferenciação fundamental entre o engajamento saudável no trabalho e a compulsão laboral, com o intuito de evitar interpretações equivocadas que podem levar à romantização da dedicação compulsiva e obsessiva do trabalho.

Em seguida, o texto se aprofunda na análise do *workaholism* no contexto da docência universitária, apresentando um percurso histórico que vai desde o nascimento das universidades medievais até as transformações da contemporaneidade, evidenciando como as mudanças estruturais e institucionais moldaram o papel do professor. Esse resgate histórico é essencial para compreender como a profissão docente, antes marcada por prestígio e autonomia, passou a ser atravessada por processos de intensificação e precarização do trabalho.

Por fim, o capítulo aborda especificamente o cenário da docência universitária privada, caracterizado por múltiplas exigências, vínculos precários e hiperconectividade, que ampliam a vulnerabilidade dos professores ao desenvolvimento do *workaholism*. Dessa forma, esta primeira seção fundamenta teoricamente a temática abordada, oferecendo um panorama que possibilita compreender o *workaholism* não apenas como traço individual, mas como fenômeno atravessado por dimensões históricas, sociais e organizacionais.

Origem e conceituação do *workaholism*

O termo *workaholism* surge da junção das palavras em inglês *work* (trabalho) e *alcoholism* (alcoolismo) e surgiu em 1971 pelo psicólogo e pastor protestante norte-americano Wayne E. Oates, em sua obra *Confessions of a Workaholic: The Facts About Work Addiction*. A escolha do neologismo não foi casual, de acordo com Oates (1971) foi a partir de uma analogia direta entre a dependência química e o comportamento compulsivo em relação ao trabalho,

caracterizado por uma necessidade irresistível e incontrolável de trabalhar incessantemente, de forma análoga ao vício em álcool.

Em suas análises, fundamentadas tanto em sua prática clínica quanto em reflexões autorreferenciais, Oates (1971) descreveu o *workaholic* como um indivíduo cuja dedicação ao trabalho ultrapassa os limites da volição consciente e do desempenho elevado, assumindo contornos patológicos que resultam em prejuízos significativos à saúde física, no enfraquecimento das relações familiares e sociais, e em um profundo desequilíbrio emocional. Esse marco inicial foi determinante para a medicalização e psicologização de um comportamento que, até então, era frequentemente idealizado pela ética protestante do trabalho e pela cultura capitalista, sendo percebido como sinônimo de virtude, sucesso e comprometimento (Porter, 1996).

Nas décadas subsequentes, o conceito de *workaholism* passou por aprofundamento teórico e investigação empírica significativa. Pesquisadores empenharam-se em operacionalizar a definição, elaborando instrumentos de mensuração e propondo modelos multidimensionais. Entre esses, um dos mais influentes foi o desenvolvido por Spence e Robbins (1992), que criaram a *Workaholism Battery* (WorkBAT). Esse instrumento conceitua o *workaholism* com base em três dimensões centrais, que podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões centrais do *Workaholism*

Dimensões	Descrições
Alto Envolvimento no Trabalho	Se refere a um investimento cognitivo e emocional intenso e quase exclusivo na esfera laboral.
Conduzido por uma Força Interna	Diz respeito a uma motivação intrínseca de origem compulsiva, e não por prazer ou recompensa externa.
Baixo Prazer no Trabalho	Se refere a uma notável falta de satisfação oriunda da própria atividade laboral.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Contudo, o modelo de Spence e Robbins enfrentou críticas significativas, principalmente por sua dificuldade em demarcar uma fronteira clínica precisa entre o *workaholism* patológico e formas socialmente valorizadas

de engajamento no trabalho. Este conceito posteriormente desenvolvido por Schaufeli e Bakker (2004). Muitos indivíduos trabalham longas horas por necessidade econômica, ambição profissional genuína ou profundo prazer intelectual, sem necessariamente experimentarem os elementos de compulsão e sofrimento que definem o vício (McMillan; O’Driscoll, 2006).

Para superar essa limitação, a pesquisa contemporânea, liderada por investigadores como Schaufeli, Taris e Bakker (2008), propôs uma conceituação mais precisa e consensual. Eles definem o *workaholism* como uma síndrome comportamental estável caracterizada pela combinação de duas dimensões comportamentais-cognitivas fundamentais, que estão descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Dimensões fundamentais do *Workaholism*

Dimensões	Descrições
Trabalho Excessivo	Se refere a investir uma quantidade de horas e esforço desproporcionalmente alta no trabalho, frequentemente além do que é exigido ou razoável.
Trabalho Compulsivo	Diz respeito a uma incapacidade persistente de se desligar do trabalho, alimentada por pensamentos intrusivos e uma pressão internalizada para trabalhar, que se manifesta como ansiedade, culpa ou intenso desconforto quando não se está trabalhando.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Nesse contexto, emerge uma distinção fundamental, ao deslocar o foco da simples quantidade de horas trabalhadas (comportamento) para a motivação psicológica subjacente que impulsiona esse engajamento. É a compulsão interna, e não apenas a carga horária, que caracteriza o caráter patológico do *workaholism* (Andreassen et al., 2014).

Outra contribuição relevante para a compreensão contemporânea do *workaholism* é apresentada por Andreassen et al. (2014), que enquadram o fenômeno no âmbito da teoria dos vícios comportamentais. De acordo essa teoria, o *workaholism* compartilha mecanismos neuropsicológicos semelhantes aos observados em outras dependências, incluindo a ativação de vias de

recompensa cerebrais, como a liberação de dopamina ao concluir tarefas, caracterizada pela necessidade de trabalhar progressivamente mais para atingir a mesma sensação de alívio ou realização, assim como, a síndrome de abstinência, manifestada por ansiedade, irritabilidade e depressão quando o indivíduo é impedido de trabalhar. Essa abordagem clínica é particularmente relevante, pois desloca a compreensão do *workaholism* de um juízo moral ou de mera excentricidade para o campo da saúde mental, legitimando-o como uma condição passível de diagnóstico, intervenção e tratamento (Griffiths et al., 2018).

No contexto nacional, a discussão sobre o *workaholism* emerge a partir dos anos 2000. Inserido em um contexto macroeconômico marcado pela reestruturação produtiva, pela intensificação das demandas laborais e pela precarização dos vínculos de trabalho, o fenômeno evidencia como a lógica neoliberal de maximização da produtividade e minimização de custos pressiona os trabalhadores a jornadas extensas e intensas, frequentemente naturalizadas e internalizadas como indicadores de dedicação e competência. Nesse ambiente, em que a sobrecarga é normatizada e a disponibilidade constante é reforçada, o *workaholism* encontra terreno fértil para se disseminar, especialmente em profissões de alta qualificação e autonomia formal, como a docência universitária, na qual os limites entre tempo de trabalho e tempo de vida se mostram intrinsecamente permeáveis (Sguissardi, 2009).

Em síntese, a trajetória conceitual do *workaholism* percorreu um caminho evolutivo, desde a intuitiva e poderosa metáfora clínica de Oates (1971), centrada na compulsão individual, até abordagens contemporâneas complexas e multifatoriais. Essas perspectivas integram, de maneira inseparável, aspectos subjetivos (traços de personalidade), organizacionais (cultura institucional e precarização do trabalho) e culturais (valores sociais que associam produtividade a sucesso). Observa-se, portanto, que o *workaholism* não se reduz à mera contabilização de horas extraordinárias. Trata-se, fundamentalmente, de um padrão disfuncional de relação com o trabalho, caracterizado por compulsividade, perda de controle e sofrimento psíquico e físico significativo, configurando-se como um sério risco ocupacional no contexto laboral contemporâneo.

Diferenças entre engajamento saudável e compulsão pelo trabalho

Um ponto crucial para a compreensão do *workaholism* é distingui-lo do engajamento saudável no trabalho (*work engagement*). Muitas vezes, na prática social e mesmo em discursos organizacionais, os dois fenômenos são confundidos, o que pode levar à romantização da dedicação excessiva como sinônimo de sucesso. No entanto, embora ambos envolvam forte investimento de tempo e energia no trabalho, suas implicações são radicalmente distintas.

De acordo com Schaufeli et al. (2009), o *work engagement* refere-se a um estado positivo, caracterizado por vigor, dedicação e absorção. O trabalhador engajado sente prazer em desempenhar suas atividades, percebe sentido em suas tarefas e apresenta maior resiliência diante de desafios. Diferentemente do *workaholic*, ele consegue se desligar do trabalho sem culpa, preservando espaços para lazer, família e autocuidado. O engajamento, portanto, é considerado protetivo para a saúde mental e está associado a níveis mais altos de satisfação de vida.

Enquanto o *workaholism* é impulsionado por uma motivação interna compulsiva, muitas vezes associada a perfeccionismo, baixa autoestima e medo do fracasso (Andreassen et al., 2014). O indivíduo não trabalha muito apenas porque gosta ou porque é necessário, mas porque se sente incapaz de parar. O descanso se transforma em fonte de angústia, e o lazer é frequentemente negligenciado. Essa compulsão está relacionada a altos índices de estresse, insônia, ansiedade e *burnout* (Maslach; Leiter, 2021).

Clark et al. (2014) apontam que, enquanto o engajamento promove sentimentos de vitalidade, o *workaholism* está associado a experiências emocionais negativas, como frustração e esgotamento. Em ambientes acadêmicos, essa diferenciação é especialmente importante, já que a valorização da produtividade científica pode levar gestores e até mesmo docentes a interpretarem o excesso de trabalho como sinal de paixão pelo magistério, quando, na realidade, pode estar mascarando sofrimento psíquico.

No contexto brasileiro, essa confusão é ainda mais acentuada pela cultura que valoriza o esforço intenso como virtude moral (Vazquez et al., 2018). Trabalhar até a exaustão é frequentemente visto como sinônimo de responsabilidade e compromisso, invisibilizando os efeitos nocivos desse

comportamento. Essa romantização contribui para a naturalização do *workaholism*, dificultando sua identificação como problema de saúde mental.

Dessa forma, a compreensão da distinção entre engajamento e *workaholism* revela-se essencial, tanto para prevenir diagnósticos equivocados quanto para fundamentar a elaboração de políticas institucionais adequadas. Enquanto o engajamento deve ser promovido como uma prática laboral saudável, o *workaholism* precisa ser reconhecido como um fator de risco, passível de prevenção e intervenção. As principais diferenças entre o *workaholism* e o engajamento, podem ser observadas no Quadro 3.

Quadro 3 – *Workaholism* X Engajamento

Aspecto	<i>Workaholism</i>	Engajamento (<i>Work Engagement</i>)
Motivação	Interna compulsiva, muitas vezes ligada a perfeccionismo, baixa autoestima e medo do fracasso (Andreassen et al., 2014).	Positiva, prazer em realizar o trabalho e senso de propósito (Schaufeli et al., 2009).
Relação com o tempo de trabalho	Trabalha excessivamente sem conseguir se desligar; descanso e lazer geram culpa.	Trabalha de forma intensa, mas consegue se desligar do trabalho; preserva lazer, família e autocuidado
Fatores associados	Esgotamento, frustração, ansiedade, estresse, burnout (Maslach; Leiter, 2021).	Vitalidade, satisfação, resiliência e bem-estar emocional (Schaufeli et al., 2009).
Impactos na saúde	Negativos: prejuízos físicos e psíquicos, risco ocupacional elevado.	Positivos: proteção à saúde mental, aumento da satisfação de vida.
Percepção social e organizacional	Pode ser romantizado como dedicação ou comprometimento excessivo; frequentemente invisibilizado (Vazquez et al., 2018)	Reconhecido como comportamento saudável e produtivo, alinhado a desempenho sustentável.
Natureza do comportamento	Compulsivo, descontrolado, disfuncional.	Voluntário, equilibrado, funcional.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Workaholism no contexto da docência universitária privada

O nascimento das universidades medievais e o trabalho dos mestres

As universidades, tal como conhecemos hoje, são fruto de um processo histórico complexo que surgiu na Europa entre os séculos XI e XIII, catalisado pela expansão urbana, pelo renascimento comercial e pelo florescimento cultural do período. Este fenômeno representou uma ruptura com o modelo monástico de educação, que predominava desde a Alta Idade Média. Antes do surgimento das *studia generalia*, a educação formal estava confinada aos mosteiros e às escolas catedrais, onde o currículo se limitava às sete artes liberais, o *trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia), com um caráter essencialmente propedêutico e religioso (Le Goff, 1993; Verger, 1999).

É crucial entender que o termo *universitas* não denotava inicialmente uma instituição física ou um edifício, mas sim uma corporação (*guilda*) de pessoas unidas por um interesse comum, dotada de estatutos próprios, autonomia jurídica e capacidade de autorregulação. Assim, a *universitas magistrorum et scholarium* era uma corporação de mestres e estudantes, análoga às corporações de mercadores ou artesãos, que buscava defender seus privilégios, regular o acesso à profissão docente e garantir liberdade de ensino perante as autoridades locais e eclesiásticas (Rashdall, 1936; Rüegg, 1992). Esta estrutura corporativa é a gênese da autonomia universitária, um valor fundamental que perdura até hoje.

Dois modelos organizacionais distintos emergiram neste período. A Universidade de Bolonha (1088), especializada em Direito, organizou-se como uma *universitas scholarium*, onde os estudantes detinham o poder de eleger os reitores, contratar e remunerar os mestres, e até mesmo multar professores por absentismo ou má performance (Cobban, 1975). Em contraste, a Universidade de Paris (c. 1150), voltada para a Teologia e as Artes, constituiu-se como uma *universitas magistrorum*, uma corporação de mestres que controlava rigidamente a admissão de novos docentes através da licença para lecionar (*licentia docendi*) e definia os cânones do conhecimento (Verger, 1999).

O ofício do mestre medieval (*magister*) era profundamente imbricado com o método escolástico, que visava harmonizar a fé cristã com a razão filosófica,

particularmente a filosofia aristotélica. A atividade docente centrava-se na oralidade, a *lectio* (leitura comentada de textos autorizados) e a *disputatio* (debate formal sobre questões controversas) eram os pilares do método. O prestígio de um mestre era medido por sua erudição no trivium, sua habilidade dialética e sua autoridade em interpretar os textos canônicos. A docência era entendida como um *officium*, uma vocação com forte carga religiosa, e a remuneração provinha de doações, benefícios eclesiásticos ou pagamentos diretos dos alunos (Le Goff, 1993).

A conquista de *bullas papais* (como *Parens Scientiarum* para Paris, em 1231) garantiu às universidades medievais privilégios cruciais, como o direito de greve, a autonomia jurisdicional e a outorga de graus acadêmicos universalmente reconhecidos (*ius ubique docendi*). Estes privilégios consolidaram-nas como "repúblicas do saber" autônomas, legitimando o professor não apenas como um transmissor, mas como um produtor autorizado de conhecimento (Verger, 1999).

Transformações no período moderno (séculos XVI-XVIII)

A transição para a modernidade, marcada pelo Humanismo, pela Reforma Protestante e pela Revolução Científica, impactou profundamente a missão e a identidade das universidades. A Reforma Protestante (século XVI), em particular, desferiu um golpe na hegemonia intelectual da Igreja Católica e fomentou a criação de novas universidades por príncipes protestantes (e.g., Marburg, 1527) e pela Contrarreforma católica (e.g., Gregoriana em Roma, 1551). Estas instituições tornaram-se veículos de doutrinação religiosa e de formação de uma nova elite clerical e administrativa, subordinando o trabalho docente à ortodoxia confessional (Grendler, 2002).

Paralelamente, o Renascimento Científico do século XVI deslocou o eixo do conhecimento da autoridade textual para a observação e experimentação. Universidades como a de Pádua, um centro do aristotelismo averroísta e da medicina prática, tornaram-se celeiros do novo espírito científico, abrigando figuras como Galileu Galilei. Este movimento iniciou uma transição crucial: o professor universitário começou a ser valorizado não apenas pela sua perícia em comentar textos, mas pela sua capacidade de gerar conhecimento novo através da investigação (Schmitt, 1983).

Os séculos XVII e XVIII, sob a influência do Iluminismo, assistiram a uma crítica feroz à universidade escolástica, vista por muitos *philosophes* como um bastião do obscurantismo. Voltaire, Diderot e outros defendiam academias e sociedades científicas como espaços mais propícios ao progresso do conhecimento. Em resposta, muitas universidades modernizaram seus currículos, incorporando disciplinas modernas como direito natural, ciências camerais e história (Rüegg, 1992).

O professor foi progressivamente ressignificado: de mestre-escolástico a intelectual ao serviço do Estado, encarregado de formar funcionários públicos, administradores e cidadãos "esclarecidos" para os projetos do despotismo esclarecido (McClelland, 1980). Este período, portanto, marca a secularização gradual da figura do professor e a sua transformação em um profissional assalariado, cujo trabalho começa a ser orientado não apenas pela tradição, mas pelas demandas do Estado moderno em formação.

A universidade moderna (século XIX)

O século XIX constitui um momento fundador para a universidade contemporânea, com a emergência de dois modelos antagônicos que reconfiguraram globalmente o Ensino Superior, o modelo humboldtiano alemão e o modelo napoleônico francês. O primeiro, concebido por Wilhelm von Humboldt e implementado na Universidade de Berlim (1810), era fundado no princípio da unidade entre ensino e pesquisa (*Einheit von Lehre und Forschung*). A universidade deveria ser uma comunidade de acadêmicos (professores e estudantes) dedicados à busca desinteressada do saber (*Wissenschaft*). A *Bildung* (formação cultural integral) era tão importante quanto a especialização. Neste modelo, o professor é essencialmente um investigador (*Forscher*), cuja liberdade de ensino e aprendizagem (*Lehrfreiheit* e *Lernfreiheit*) é sagrada. A sua autoridade emana da sua competência científica, consagrada pelo sistema de *Habilitation* que o tornava um professor catedrático (*Ordinarius*) (Ash, 1997).

Em oposição, o modelo napoleônico, instituído pelo Império Francês, via a universidade como um aparelho de Estado para a formação de profissionais técnicos (médicos, engenheiros, professores secundários). A universidade foi fragmentada em faculdades profissionais isoladas e estritamente controladas

pelo Grand Maître de l'Université Imperial. O docente era um funcionário público encarregado de replicar um currículo nacional uniforme, centralmente definido. A pesquisa, quando existia, era relegada para academias e institutos especializados fora da universidade (Charle; Verger, 1996; Rüegg, 2004).

Esta dualidade modelou sistemas universitários em todo o mundo. Enquanto a Alemanha exportou seu modelo de pós-graduação e pesquisa para os EUA (via fundadores de universidades como Daniel Coit Gilman de Johns Hopkins), a França exportou seu modelo profissionalizante e estatal para a América Latina. A tensão intrínseca entre estas duas concepções, a universidade como comunidade de investigação versus a universidade como escola profissional superior, continua a definir a identidade e as missões conflituosas do professor universitário hoje (Clark, 1983).

A universidade no século XX

O século XX foi o século da massificação do Ensino Superior. De instituições de elite que eram no século XIX, as universidades transformaram-se em instituições de massa, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, impulsionadas pelo GI Bill nos EUA e por políticas de expansão do acesso na Europa e noutros locais (Trow, 1973). Este fenômeno alterou radicalmente a escala, a composição social do corpo discente e, conseqüentemente, o trabalho docente.

Aos professores, tradicionalmente vistos como *scholars* dedicados à sua disciplina, foram sendo progressivamente exigidas múltiplas funções: ensino para turmas maiores e mais diversificadas, gestão administrativa, orientação de estudantes e, sobretudo, uma intensa produtividade em pesquisa. A ascensão do que Burton Clark (1983) chamou de "empresa investigadora" (*research enterprise*) e a criação de agências de fomento à pesquisa (como a NSF nos EUA e o CNPq no Brasil) institucionalizaram um sistema de avaliação baseado em métricas de produtividade (número de artigos, citações, captação de financiamento). Este é o advento da "universidade produtivista" (Sguissardi, 2009), onde o valor do docente é quantificado pela sua output mensurável.

Na América Latina, a Reforma de Córdoba (1918) e os movimentos sociais posteriores incorporaram um terceiro pilar à missão universitária: a extensão universitária. Sob a influência de pensadores como Paulo Freire

(2000), a universidade assumiu um compromisso com a transformação social, devolvendo o conhecimento à sociedade e envolvendo-se em projetos comunitários. Isto expandiu ainda mais o papel do professor, que passou a ser também um agente de intervenção social, adicionando mais uma camada de expectativas ao seu trabalho (Tünnermann, 2003).

Assim, o professor do século XX viu o seu trabalho tornar-se mais intensivo, fragmentado e submetido a avaliação externa constante. A autonomia e a liberdade acadêmica, conquistas centenárias, começaram a ser tensionadas por lógicas de accountability e eficiência managerial (Slaughter; Leslie, 1997).

A universidade brasileira: da Colônia à contemporaneidade

A trajetória do Ensino Superior no Brasil é marcada por uma dependência path-dependente de modelos exógenos e por um desenvolvimento tardio. Durante todo o período colonial (1500-1822), a Coroa Portuguesa vetou expressamente a criação de universidades, concentrando a educação formal nos colégios jesuítas, focados na formação religiosa e humanística (Fávero, 2006). A transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro (1808) rompeu este monopólio, levando à criação das primeiras escolas superiores profissionalizantes (Medicina, Direito, Engenharia), seguindo estritamente o modelo napoleônico de faculdades isoladas, voltadas para as necessidades do Estado Imperial (Cunha, 1980).

A primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, só foi criada em 1920, por agregação de escolas preexistentes. O modelo da missão francesa que fundou a USP em 1934 reforçou a primazia das cátedras e de uma cultura acadêmica mais voltada para a erudição e a formação das elites do que para a investigação científica (Schwartzman, 1991).

A Reforma Universitária de 1968, implementada pelo regime militar, foi um marco ambíguo. Por um lado, aboliu o sistema de cátedras vitalícias e introduziu formalmente a carreira docente estruturada em regimes de dedicação exclusiva, inspirada no ideal humboldtiano de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por outro, modernizou a universidade para servir aos interesses do desenvolvimento econômico nacionalista do regime (Cunha, 2007).

A partir dos anos 1990, porém, este projeto público foi drasticamente reconfigurado pela explosão do setor privado e pela adoção de políticas

neoliberais. A LDB (1996) e o PROUNI consolidaram um mercado educacional onde predomina a lógica do *commodity*. Neste contexto, a docência universitária sofreu um processo acelerado de precarização: terceirização, contratos temporários, salários achatados e intensificação do trabalho são a nova norma para uma grande maioria de professores, especialmente no setor privado (Sguissardi; Silva Júnior, 2009). Portanto, a figura do "professor-pesquisador" de tempo integral tornou-se a exceção, não a regra, num cenário de heterogeneidade extrema.

O trabalho docente hoje: entre a vocação e a mercantilização

Na contemporaneidade, o trabalho docente universitário está tensionado por uma contradição fundamental. De um lado, persiste um ideal humanista e vocacional, herdeiro da tradição medieval e humboldtiana, que concebe o professor como um intelectual autônomo, dedicado à formação crítica de cidadãos e à busca desinteressada do conhecimento. Do outro lado, avança um projeto de mercantilização que redefine a educação como um serviço, a universidade como uma empresa e o aluno como um cliente (Chauí, 2003).

Este processo de "empresariamento da universidade" (Slaughter; Rhoades, 2004) submete o docente a uma lógica de produtividade que nada deve ao ethos acadêmico tradicional. O professor é avaliado por indicadores quantitativos (índice H, fator de impacto, captação de fundos), pressionado a publicar em larga escala (muitas vezes em detrimento da profundidade) e a adaptar seus cursos às "demandas do mercado". A sua autonomia pedagógica e científica é cerceada por gestores, rankings universitários e agências de acreditação (Ball, 2012).

A pandemia de COVID-19 funcionou como um acelerador brutal destas tendências. A transição abrupta para o Ensino Remoto de Emergência (ERE) intensificou sobremaneira a carga laboral, borrou os limites entre tempo de trabalho e tempo de vida e aprofundou a dependência de plataformas digitais privadas, que impõem suas próprias lógicas à prática pedagógica (Santos; Silva; Belmonte, 2021). Muitos docentes relatam esgotamento, sobrecarga mental e a sensação de estarem "sempre *on*".

O percurso histórico traçado demonstra uma transformação profunda: de uma profissão de prestígio, autonomia e reconhecimento social, o docente

universitário tornou-se, para muitos, um trabalhador precarizado, submetido a metas, assediado por demandas administrativas e gerenciais, e sobrecarregado por uma multiplicidade de tarefas. Este ambiente de pressão constante, hiperavaliação e insegurança laboral abrem caminhos para o adoecimento mental e para a emergência de fenômenos como o *workaholism*, onde o excesso de trabalho é simultaneamente uma demanda externa e uma resposta internalizada à pressão por produtividade (Dejours, 1992).

A vulnerabilidade ao *workaholism* na docência privada contemporânea

Os docentes do Ensino Superior privado se encontram em um contexto de alta vulnerabilidade ao *workaholism*, em virtude de múltiplos fatores que incluem tanto as condições de trabalho quanto as exigências institucionais. A docência universitária, por si só, já exige dedicação multifacetada: o professor não apenas ministra aulas, mas também prepara materiais, orienta alunos, participa de bancas, realiza pesquisas, publica artigos e, em muitos casos, exerce funções administrativas. Quando essa multiplicidade de tarefas é somada à precarização dos vínculos no setor privado, o risco de adoecimento se intensifica (Sguissardi, 2009)

Dal Rosso (2006) argumenta que o Ensino Superior privado opera sob uma lógica de intensificação do trabalho, marcada por contratos temporários, múltiplos vínculos empregatícios e cobrança incessante por produtividade. Essa conjuntura estimula os docentes a extrapolarem sua jornada contratual, muitas vezes assumindo mais horas-aula do que o ideal, a fim de garantir estabilidade financeira. Como consequência, a sobrecarga de tarefas é vivida como inevitável, naturalizando comportamentos típicos do *workaholism*.

Dejours (1992), em seus estudos sobre a psicodinâmica do trabalho, destaca que o sofrimento no trabalho não é apenas resultado de condições externas, mas também da forma como o sujeito se relaciona com essas demandas. No caso dos docentes, o excesso de dedicação pode funcionar como tentativa de manter a dignidade profissional diante da desvalorização e da instabilidade. Contudo, esse enfrentamento subjetivo frequentemente assume a forma de compulsão, mascarando o sofrimento psíquico.

Outro elemento central é a hiperconectividade digital, que se intensificou durante e após a pandemia da COVID-19. A transição abrupta para o ensino

remoto obrigou docentes a adaptarem suas práticas a plataformas virtuais, ampliando significativamente o tempo de trabalho (Silva et al., 2022). Portanto, mesmo no retorno ao modelo presencial, muitos professores permanecem conectados fora do expediente, respondendo a mensagens de alunos, preparando conteúdos online e realizando correções em ambientes virtuais de aprendizagem. Essa dissolução das fronteiras entre trabalho e vida pessoal amplia o risco de compulsão laboral.

Clark, Smith e Haynes (2020) ressaltam que o *workaholism* não pode ser entendido apenas como característica individual, mas como reflexo de culturas organizacionais que valorizam a performance extrema. No caso das instituições privadas, a pressão por captação de alunos, produção acadêmica e *rankings* de desempenho estimula a naturalização da sobrecarga. Esse contexto coloca os docentes em uma posição de vulnerabilidade, levando-os a internalizar exigências institucionais como se fossem falhas pessoais.

Dessa forma, o *workaholism* no Ensino Superior privado deve ser visto como resultado de uma articulação entre pressões externas e respostas subjetivas. Ao mesmo tempo em que os professores internalizam o discurso da dedicação extrema, as instituições se beneficiam da disponibilidade ilimitada desses profissionais. Esse ciclo, no entanto, tem custos elevados para a saúde mental e para a qualidade da educação oferecida. Portanto, na próxima seção será discutido como uma cultura organizacional exigente por alta produtividade pode acarretar em problemas psicológicos e na precarização do desempenho dos próprios colaboradores. No Capítulo II, será discutido aspectos organizacionais que impulsionam o comportamento *workaholic*, com ênfase na cultura organizacional e na precarização do trabalho docente.

CAPÍTULO II

CULTURA ORGANIZACIONAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

CULTURA ORGANIZACIONAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Após a contextualização do *workaholism* no Capítulo I, esta seção tem como objetivo analisar os fatores institucionais e organizacionais que favorecem o desenvolvimento desse fenômeno no Ensino Superior privado. A compreensão do trabalho docente não pode se restringir aos aspectos individuais do comportamento, mas deve considerar o ambiente institucional no qual os professores estão inseridos, marcado por exigências, normas culturais e formas específicas de gestão.

Nesse contexto, discute-se inicialmente como a cultura organizacional das universidades privadas, pautada em valores de produtividade e competitividade, contribui para a construção da percepção de que a dedicação ilimitada constitui um requisito para o sucesso profissional. Em seguida, examina-se o processo de precarização e intensificação do trabalho docente, evidenciando as condições objetivas que impõem múltiplos vínculos laborais e jornadas extenuantes. A seção também analisa a expansão do gerencialismo acadêmico e das métricas de produtividade, que têm transformado a docência em uma atividade cada vez mais regulada por indicadores de desempenho.

Por fim, analisa-se a influência da hiperconectividade e do ensino remoto, fatores que têm dissolvido as fronteiras entre vida pessoal e trabalho, intensificando a compulsão laboral. Dessa forma, a seção evidencia que o *workaholism* entre docentes não se configura apenas como resultado de escolhas individuais, mas como uma expressão de estruturas organizacionais e de um modelo universitário que naturalizam a sobrecarga e promovem a disponibilidade permanente.

Cultura Organizacional no Ensino Superior privado

O conceito de cultura organizacional é amplamente discutido nos campos da Administração e da Sociologia das Organizações, sendo compreendido como o conjunto de valores, crenças, símbolos e práticas que orientam o comportamento dos indivíduos em um determinado ambiente institucional. Nesse sentido, Schein (2010) define cultura organizacional como um padrão de pressupostos básicos compartilhados que um grupo desenvolve à medida que

aprende a lidar com desafios de adaptação externa e integração interna. Esses pressupostos, transmitidos aos novos membros, moldam percepções, pensamentos e sentimentos em relação ao ambiente de trabalho, influenciando práticas, normas e expectativas comportamentais.

Complementarmente, Morgan, Bergamini e Coda (1996), ao explorarem as organizações sob a perspectiva cultural, argumentam que elas funcionam como sistemas simbólicos, nos quais a realidade é socialmente construída, enfatizando que a cultura organizacional é um fenômeno profundamente enraizado e não meramente superficial. No Ensino Superior privado, a cultura organizacional é fortemente marcada pela lógica da produtividade e da competitividade, reproduzindo valores típicos do modelo empresarial.

Como observa Chauí (2003), a universidade contemporânea, especialmente no setor privado, tende a se configurar como uma instituição orientada por princípios de eficiência e resultados, aproximando-se progressivamente de uma empresa prestadora de serviços. Esse fenômeno integra o que Slaughter e Leslie (1997) denominam “capitalismo acadêmico”, em que instituições e agentes se adaptam para competir em um mercado educacional.

Nesse cenário, os docentes deixam de ser reconhecidos primordialmente como intelectuais autônomos e passam a ser avaliados com base em indicadores de desempenho, tais como número de aulas ministradas, artigos publicados ou alunos orientados, configurando-se como um *homo academicus* reconfigurado pelas demandas mercantis, conforme a análise de Bourdieu (1984). Hofstede (2001) ressalta que a cultura organizacional exerce influência significativa sobre a conduta dos trabalhadores, estabelecendo normas não escritas que orientam o comportamento esperado. Nas universidades privadas, a ênfase em valores como disciplina, comprometimento e dedicação ilimitada ao trabalho tende a naturalizar práticas propícias ao *workaholism*.

Os professores são incentivados a manter disponibilidade permanente, a assumir múltiplas responsabilidades e a internalizar a ideia de que o esforço individual constitui o único caminho para reconhecimento e estabilidade na carreira acadêmica. Essa pressão cultural constante por produtividade e disponibilidade integral dilui as fronteiras entre vida profissional e pessoal, promovendo uma conduta laboral compulsória (Schaufeli et al., 2008).

Essa cultura institucional também reforça uma visão meritocrática, segundo a qual apenas os docentes capazes de conciliar elevada carga horária, produção acadêmica e engajamento em projetos institucionais são considerados exemplares (Dourado, 2015). Em vez de questionar as condições objetivas de trabalho, essa lógica transfere a responsabilidade para o indivíduo, como se a capacidade de resistir à sobrecarga fosse exclusivamente uma questão de mérito pessoal.

Nesse sentido, essa perspectiva se alinha ao que Antunes (2006) identifica como um traço central das sociedades neoliberais, a individualização das responsabilidades e a ocultação dos processos estruturais de precarização. Sennett (2006) corrobora essa análise ao demonstrar como a erosão do caráter no novo capitalismo leva à internalização dos fracassos e à glorificação da resiliência individual em meio a condições de trabalho desgastantes.

Além disso, a cultura organizacional das instituições privadas de Ensino Superior insere-se em um mercado altamente competitivo. O crescimento acelerado desse setor no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, com a expansão de universidades corporativas e conglomerados educacionais, consolidou um ambiente em que a lógica empresarial se sobrepõe aos ideais humanistas e científicos da universidade (Chauí, 2003). Como consequência, a figura do docente é ressignificada, deixa de ser o “mestre” intelectual e passa a ser um trabalhador polivalente, responsável por atender às múltiplas demandas institucionais e mercadológicas, atuando simultaneamente como educador, pesquisador, gestor e promotor da instituição.

A cultura organizacional no Ensino Superior privado contribui diretamente para a reprodução do *workaholism*, não como uma escolha individual, mas como efeito de um ambiente institucional que valoriza e premia a dedicação excessiva, enquanto marginaliza qualquer tentativa de equilíbrio entre vida profissional e pessoal. A internalização desses valores e práticas pela comunidade docente não constitui um desvio, mas uma resposta funcional a um sistema que opera sob a lógica da maximização da produtividade e da rentabilidade, ocultando suas contradições sob o véu do mérito e do comprometimento individual (Dejours, 1999).

Cultura Organizacional no Ensino Superior privado

Além da internalização dos valores de produtividade e competitividade, é crucial considerar como a própria cultura brasileira, que frequentemente glorifica o esforço intenso e o sacrifício laboral, interage com a cultura organizacional das universidades privadas. Como apontam Vazquez et al. (2018), trabalhar demais é socialmente aceito e até incentivado no Brasil, o que abre portas para a normalização de comportamentos *workaholics*. Essa conotação positiva atribuída à dedicação excessiva atua como um mecanismo cultural poderoso, silenciando o sofrimento psíquico e fazendo com que o docente interprete seu próprio esgotamento como uma falha pessoal, e não como um resultado de demandas institucionais exacerbadas.

Portanto, a busca por reconhecimento e a insegurança profissional, citadas como motivadores da dedicação excessiva, são intensificadas por uma cultura organizacional que opera sob a lógica do “capitalismo acadêmico”. A figura do docente, conforme descrita por Clark, Smith e Haynes (2020), não é apenas a de um trabalhador polivalente, mas a de um sujeito que, em resposta a essas pressões culturais e institucionais, desenvolve uma reação subjetiva de compulsão laboral. Dessa forma, a cultura organizacional não só valoriza a disponibilidade permanente, mas ativamente produz subjetividades *workaholics*, nas quais o medo da desvalorização e o anseio por validação se tornam combustível para uma dedicação autodestrutiva.

Precarização e intensificação do trabalho docente

A precarização do trabalho é um fenômeno estrutural amplamente discutido nas Ciências Sociais, referindo-se ao desmonte progressivo das garantias laborais, marcado pela instabilidade contratual, perda de direitos, redução salarial e intensificação das jornadas. Ricardo Antunes (2006), em sua obra *Os sentidos do trabalho*, destaca que o neoliberalismo promoveu uma reestruturação produtiva que flexibilizou relações de emprego, enfraqueceu sindicatos e reduziu a proteção social dos trabalhadores, inserindo a precariedade como uma nova norma. No campo da educação superior, esse processo se manifestou de forma intensa e particular, especialmente no setor privado, onde a lógica de mercado se impõe com mais força.

Dal Rosso (2008) analisa a intensificação do trabalho como uma das principais características da sociedade contemporânea, definindo-a não apenas como um aumento quantitativo de tarefas, mas como uma elevação qualitativa da exigência de produtividade em tempo cada vez mais reduzido. Para o autor, a busca incessante por eficiência faz com que os trabalhadores sejam constantemente pressionados a realizar mais atividades em menos tempo, fenômeno que, no caso dos docentes, se expressa de forma multifacetada: na sala de aula, na pesquisa, na extensão e nas demandas administrativas. No Ensino Superior privado, essa intensificação se agrava pela multiplicidade de vínculos empregatícios: muitos professores, categorizados por Harvey (2001) como parte de um “precariado” intelectual, precisam atuar em duas ou mais instituições para garantir uma renda mínima, o que eleva a carga semanal a níveis insustentáveis e fragmenta sua atuação profissional.

A partir da década de 1990, com a expansão desregulada do setor privado de Ensino Superior, a precarização tornou-se ainda mais evidente e institucionalizada. Contratos temporários (como os de tempo determinado e a prestação de serviços via Pessoa Jurídica), baixos salários, ausência de estabilidade e vínculos sem garantia de dedicação exclusiva são marcas desse processo (Oliveira, 2007). Muitos docentes se veem obrigados a lecionar em várias universidades, percorrendo longas distâncias, sem tempo adequado para pesquisa, orientação acadêmica e preparação de aulas qualificadas. Essa realidade de sobrevivência profissional, aliada à pressão por resultados mensuráveis, contribui diretamente para a internalização de comportamentos típicos do *workaholism*, já que a permanência e a subsistência na carreira exigem uma disponibilidade laboral permanente e a demonstração constante de produtividade (Alves, 2000).

Outro aspecto fundamental desse processo é a significativa perda de autonomia acadêmica. Se antes o professor universitário usufruía de considerável liberdade para definir conteúdos, metodologias e rumos de sua investigação intelectual, sendo reconhecido como um profissional dotado de expertise, hoje ele é frequentemente submetido a currículos padronizados, sistemas rígidos de avaliação institucional e a um regime de controle pedagógico que restringe sua criatividade e criticidade. Isso faz com que a docência universitária, em muitos casos, se aproxime de um trabalho taylorizado,

fragmentado e controlado por métricas externas de desempenho (Hage, 2003). A própria atividade intelectual é transformada em um produto, sujeito às mesmas leis de produtividade e eficiência que regem o chão de fábrica, em um processo que Ritzer (1993) chamou de “mcdonaldização” do Ensino Superior.

Essa precarização estrutural tem impacto direto e severo na saúde mental dos professores. A necessidade de manter múltiplos empregos, aliada à constante insegurança sobre a renovação dos contratos e à pressão por publicações e captação de alunos, gera um estado de ansiedade, estresse crônico e esgotamento profissional, frequentemente identificado pela síndrome de *burnout* (Dalcin; Carlotto, 2017). Em consequência, os docentes, imersos nessa lógica perversa, acabam incorporando o excesso de trabalho e a autoexploração como uma prática naturalizada e até valorizada, sem perceber que se trata de um processo de desgaste físico e mental gerado por condições estruturais.

Essa realidade evidencia que o *workaholism* no Ensino Superior privado não é apenas uma escolha individual ou um traço de personalidade, mas uma resposta adaptativa, e muitas vezes forçada, a condições precárias de trabalho que exigem dedicação desmedida e disponibilidade total como únicas formas de garantir a sobrevivência profissional e a reprodução social do próprio trabalhador. A naturalização desse ciclo perpetua a lógica da produtividade tóxica, ocultando suas raízes na mercantilização da educação.

A intensificação do trabalho, analisada por Dal Rosso (2006) como um aumento qualitativo das exigências em menor tempo, assume contornos dramáticos quando se observa sua relação com o *workaholism*. Muitos docentes, submetidos à instabilidade contratual e à necessidade de múltiplos vínculos, não trabalham excessivamente apenas por imperativo financeiro, mas também por uma compulsão interna alimentada pela insegurança. Conforme Andreassen et al. (2014), o *workaholism* é impulsionado por fatores internos como perfeccionismo e ansiedade, que são exacerbados em um ambiente precarizado onde a permanência na carreira é constantemente posta em cheque.

As consequências dessa dinâmica vão além do esgotamento físico, atingindo a esfera psíquica de forma severa. O sofrimento gerado pela precarização é agravado pelo que Dejours (1992) denomina de “sofrimento ético”, quando o docente vê a essência de seu trabalho educacional esvaziada

pela lógica gerencialista. Essa frustração subjetiva, somada à pressão por resultados mensuráveis, pode levar o professor a um ciclo vicioso de autoexploração, na tentativa patológica de reencontrar o sentido e o valor de sua profissão. A naturalização dessa sobrecarga, portanto, não é apenas uma questão de condições objetivas, mas também uma armadilha subjetiva que transforma a luta pela sobrevivência profissional em um adoecimento psíquico silencioso.

Gerencialismo e métricas de produtividade

Outro fator institucional central que favorece o desenvolvimento do *workaholism* no Ensino Superior é a adoção generalizada do gerencialismo, também conhecido como *new public management* ou *managerialism* (Ball, 2010). Trata-se da aplicação sistemática de princípios e técnicas de gestão empresarial ao campo da educação, com ênfase na eficiência operacional, na mensuração quantitativa de resultados e no controle rígido por meio de indicadores de desempenho. Chauí (2003) critica duramente esse processo, argumentando que a universidade, tanto pública quanto privada no Brasil, tem sido progressivamente submetida a uma lógica mercantil que esvazia sua função social. Neste novo paradigma, o conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo, um bem público e um espaço de crítica social, e passa a ser tratado como uma *commodity*, um produto a ser transacionado no mercado educacional.

A teoria de Ball (2010) sobre performatividade é fundamental para compreender esse fenômeno. Para o autor, a performatividade é uma cultura e um modo de regulação que avalia o trabalho docente com base em indicadores e comparações de desempenho. Isso transforma as práticas educacionais, pois os professores passam a ser julgados não pela qualidade intrínseca de seu ensino ou pela relevância social de sua pesquisa, mas por sua capacidade de gerar “dados performativos”, como artigos em periódicos indexados, citações, captação de recursos ou índices de satisfação discente. Sua identidade profissional é, assim, reconfigurada em torno da noção de um “empreendedor de si mesmo”, constantemente auditado e ranqueado.

Nesse modelo, o professor é avaliado por sua performance em um espectro multifacetado e quase sempre inatingível de metas: volume de artigos publicados em periódicos de alto fator de impacto, captação de recursos

financeiros externos via agências de fomento, participação em congressos internacionais, orientação de um número crescente de discentes, além de engajamento em projetos de extensão e em comissões institucionais (Ball, 2010).

A pressão por produtividade científica intensificou-se principalmente com a atuação de agências reguladoras como a CAPES e a utilização do sistema Qualis, que estabelece critérios cada vez mais rigorosos e frequentemente burocráticos para a classificação de veículos de publicação e para a avaliação dos programas de pós-graduação. Embora inegavelmente tenha impulsionado a produção acadêmica quantitativamente, esse modelo também gerou uma cultura tóxica de “publicar ou perecer” (*publish or perish*), que reforça diretamente o comportamento *workaholic*, na medida em que a sobrevivência na carreira acadêmica é condicionada a uma produtividade incessante e mensurável (Souza et al., 2020).

No setor privado, o gerencialismo assume contornos ainda mais explícitos e imediatistas (Dourado, 2015). As instituições, operando em um mercado altamente competitivo, implementam sistemas de avaliação docente que privilegiam indicadores ligados diretamente à rentabilidade e à atratividade comercial. Professores são avaliados por índices de satisfação discente, muitas vezes coletados por pesquisas de opinião simplificadas, pela capacidade de captar e reter matrículas, e por taxas de aprovação em suas disciplinas (Ball, 2010).

Em muitos casos, a pressão por resultados quantitativos suplanta a qualidade pedagógica do ensino e a profundidade da investigação científica, criando um ambiente de insegurança constante em que o docente precisa estar sempre “em evidência”, performando sucesso e disponibilidade, para garantir sua permanência no quadro institucional. Esta lógica é analisada por Dejours (1992) ao discutir a ideologia da performance, que leva o trabalhador a um engajamento subjetivo total com as metas da organização, muitas vezes às custas de sua saúde mental.

Esse sistema de métricas e a cultura da performatividade se alinham perfeitamente ao que Antunes (2006) identifica como o “fetichismo da produtividade”: a ideia de que a quantidade é sempre mais valorizada que a qualidade. Como consequência, o professor internaliza a lógica da competição

generalizada, sente-se permanentemente insuficiente e culpabilizado por não dar conta de demandas sempre crescentes, e passa a trabalhar de forma compulsória e expansionista na tentativa de atender a todas as exigências. Esta dinâmica psíquica e laboral é a essência do *workaholism*, um estado no qual o sujeito, movido por uma angústia de inadequação e pela internalização dos imperativos gerenciais, nunca se sente satisfeito com sua produção e está sempre perseguindo metas inalcançáveis, em um ciclo de autoexploração sem fim (Schaufeli; Taris; Bakker, 2006).

O gerencialismo e o regime de métricas de produtividade não apenas aprofundam a precarização do trabalho docente, mas também criam um ambiente organizacional estruturalmente patogênico. Este ambiente não apenas favorece, mas ativamente produz, o adoecimento físico e mental e a compulsão pelo trabalho, transformando o espaço universitário, outrora dedicado à crítica e ao saber, em um palco de intensa competição, ansiedade e esgotamento (Dejours, 1992). A naturalização dessa cultura, onde a velocidade de publicação supera a densidade do pensamento e a popularidade do docente supera sua capacidade crítica, representa uma profunda contradição com os valores humanistas e científicos que deveriam fundamentar a vida acadêmica.

O modelo de performatividade de Ball (2010) encontra um correlato preciso na distinção contemporânea entre *work engagement* (engajamento saudável) e *workaholism* (compulsão patológica), proposta por Schaufeli et al. (2009). Sob o regime gerencialista, as métricas de produtividade confundem deliberadamente esses dois conceitos, tratando a compulsão *workaholic* como um engajamento exemplar a ser premiado. Essa distorção é fundamental para a manutenção do sistema, pois transforma um comportamento patológico e disfuncional em um ideal a ser perseguido, mascarando seus graves efeitos colaterais para a saúde mental.

A internalização dessas métricas pelo docente é tão profunda que, como observam Clark, Smith e Haynes (2020), o trabalho compulsivo (*working compulsively*) passa a ser motivado não mais por demandas externas explícitas, mas por uma ansiedade internalizada e uma sensação de inadequação. O professor, transformado em um “empreendedor de si”, passa a se autoauditar e a se cobrar incessantemente, perseguindo metas inalcançáveis de publicação, captação de alunos e índices de satisfação. Nesse cenário, o gerencialismo não

se limita a precarizar as condições de trabalho; ele sequestra a subjetividade do docente, fazendo com que ele seja o principal agente de sua própria exploração, em um ciclo de autoexigência que caracteriza a dimensão compulsiva do *workaholism*.

A hiperconectividade e o ensino remoto

A expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação trouxeram transformações profundas e estruturais para a organização e a experiência do trabalho docente (Castells, 2009). Então, se por um lado tais tecnologias ampliaram as possibilidades pedagógicas, o acesso à informação e a flexibilidade de interação, por outro, operaram como um vetor decisivo para a consolidação do fenômeno da hiperconectividade. Este fenômeno caracteriza-se pela expectativa social e institucional de que o professor permaneça constantemente disponível e responsivo a demandas acadêmicas, dissolvendo progressivamente as barreiras que tradicionalmente separavam o tempo de trabalho do tempo de vida pessoal e familiar.

Com a difusão massiva de ferramentas como e-mails institucionais, grupos de *WhatsApp*, ambientes virtuais de aprendizagem (*Moodle*, *Google Classroom*) e plataformas de videoconferência (*Zoom*, *Teams*), criou-se uma cultura da conectividade permanente. Molino, Bakker e Ghislieri (2016) apontam que essa impossibilidade de desconexão constitui um dos fatores críticos que intensificam o *workaholism*.

O trabalhador do conhecimento, incluindo o docente, desenvolve uma ansiedade de resposta imediata, sentindo-se obrigado a interagir com mensagens e solicitações a qualquer hora e em qualquer lugar, mesmo muito além do horário contratualmente estabelecido. Esse fenômeno é conceptualizado por Chesley (2014) como “*blurring of boundaries*” (embaçamento das fronteiras), onde a tecnologia, ao invés de libertar, torna o trabalho uma presença invasiva e perene na vida do indivíduo.

A pandemia da COVID-19 representou um ponto de inflexão que acentuou exponencialmente esse processo. A transição abrupta e emergencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) forçou os docentes a uma reconversão acelerada de suas práticas. Esta fase exigiu a adaptação apressada de conteúdos, a aprendizagem autodidata de complexas ferramentas digitais e a

provisão de um suporte técnico e emocional quase integral aos estudantes, tudo isso frequentemente sem a infraestrutura adequada ou o reconhecimento institucional do esforço despendido (Souza et al., 2020).

Pinho et al. (2021), em estudo com 1.444 docentes da rede privada durante a pandemia, constataram que 76,8% dos professores relataram aumento da jornada laboral no trabalho remoto, com 83,7% pretendendo manter o uso de ferramentas digitais mesmo após o retorno presencial, evidenciando a persistência da cultura da conexão permanente. Portanto, a sensação de que “o trabalho nunca termina”, alimentada pela presença física do ambiente laboral no espaço doméstico através dos dispositivos digitais, consolidou-se como um dos principais gatilhos para a compulsão laboral e a incapacidade de desligar psicologicamente.

No setor privado de Ensino Superior, essa hiperconectividade é não apenas uma consequência da tecnologia, mas uma exigência explícita e institucionalizada. As instituições, na sua busca por eficiência operacional e satisfação do “cliente-aluno”, frequentemente implementam sistemas de monitoramento que demandam relatórios de atividade em tempo real, controle de presença virtual dos discentes e interação rápida e constante nas plataformas digitais (Ball, 2010).

O docente, já submetido às pressões da precarização com múltiplos vínculos e baixa remuneração, vê-se compelido a expandir sua jornada de forma invisível e não remunerada para atender a essas exigências, internalizando a lógica da disponibilidade permanente como um novo imperativo categórico da profissão. Esta dinâmica é analisada por Han (2017) sob o conceito de “sociedade do cansaço”, na qual o sujeito de desempenho explora a si mesmo voluntária e compulsoriamente, acreditando estar em um regime de liberdade, quando, na realidade, está mais aprisionado.

Dessa forma, observa-se que a cultura organizacional das instituições privadas de Ensino Superior, quando aliada sinergicamente à precarização estrutural das condições de trabalho, ao regime gerencialista de métricas de produtividade e à pressão tecnológica da hiperconectividade, facilitam a intensificação extrema das jornadas docentes e a naturalização ideológica da dedicação excessiva (Antunes, 2018).

Este triângulo de fatores institucionais e organizacionais não apenas transforma radicalmente a identidade profissional do professor universitário, de mestre intelectual a trabalhador polivalente e conectado, mas também impõe novas e mais sofisticadas formas de controle e de exigência de desempenho, que frequentemente extrapolam os limites fisiológicos e psicológicos do suportável (Dejours, 1992). As consequências imediatas e mais visíveis desse processo, porém, não se limitam à dimensão organizacional ou contratual: elas atingem em cheio a subjetividade e a saúde dos docentes, materializando-se em um espectro de agravos que inclui estresse crônico, ansiedade generalizada, síndrome de *burnout* e sofrimento psíquico profundo.

A hiperconectividade, potencializada pelo ensino remoto e pelas plataformas digitais, criou uma nova fronteira para a intensificação do trabalho, descrita por Molino, Bakker e Ghislieri (2016) como uma dificuldade de desconexão que agrava o *workaholism*. No setor privado, onde a cultura da disponibilidade já era intensa, a expectativa de resposta imediata a e-mails e mensagens fora do horário comercial dissolveu por completo os limites entre o tempo profissional e o pessoal. Esse “embaçamento das fronteiras” (Chesley, 2014) transforma o ambiente doméstico em uma extensão não remunerada do espaço de trabalho, impedindo a recuperação psicológica necessária e alimentando a compulsão laboral.

Para enfrentar esse novo desafio, tornam-se urgentes políticas institucionais que vão além do discurso genérico sobre bem-estar. Como propõem Derks, Van Mierlo e Schmitz (2014), é fundamental a implementação de “políticas de desconexão digital”, que estabeleçam diretrizes claras sobre horários de resposta e o uso de plataformas de comunicação. Tais medidas são um antídoto necessário contra a cultura da conexão permanente, pois ajudam a ressignificar a disponibilidade constante, mostrando que ela não é uma demonstração de comprometimento, mas um fator de risco para a saúde mental e para a própria qualidade do trabalho intelectual. Sem essa ruptura, a hiperconectividade continuará a ser um vetor silencioso de esgotamento e sofrimento psíquico para o docente. É nesse ponto que se insere a discussão do Capítulo III, voltado a discutir os impactos do *workaholism* sobre a saúde mental e emocional dos professores universitários.

CAPÍTULO III

***WORKAHOLISM* E SOFRIMENTO PSÍQUICO: REPERCUSSÕES NA SAÚDE MENTAL DOS DOCENTES**

WORKAHOLISM E SOFRIMENTO PSÍQUICO: REPERCUSSÕES NA SAÚDE MENTAL DOS DOCENTES

A relação entre o trabalho e a saúde mental é historicamente ambígua. Por um lado, o trabalho constitui uma das principais fontes de identidade, pertencimento e realização humana; por outro, pode tornar-se um espaço de sofrimento, alienação e adoecimento. No caso do docente do Ensino Superior privado, o fenômeno do *workaholism* assume uma forma intensa, pois é sustentado por estruturas institucionais que associam o valor profissional à produtividade incessante. O resultado é um modo de subjetivação pautado pela exaustão, ansiedade e perda de sentido, que compromete o bem-estar psíquico e as relações sociais.

Como destaca Dejours (1992), o sofrimento psíquico no trabalho emerge quando há um descompasso entre as exigências da organização e as possibilidades reais de realização subjetiva do trabalhador. No caso dos professores universitários, essa desproporção se manifesta na pressão constante por desempenho, associada à falta de reconhecimento simbólico e às condições precárias de trabalho. Assim, o *workaholism* deve ser entendido não apenas como um excesso de envolvimento laboral, mas como uma forma de defesa psíquica diante da insegurança e da perda de autonomia profissional.

Portanto, o trabalho docente no Ensino Superior privado, quando atravessado por condições precárias, cobranças excessivas e uma cultura organizacional que naturaliza a sobrecarga, pode desencadear não apenas comportamentos *workaholics*, mas também sofrimento psíquico significativo. Sendo assim, esta seção busca analisar as principais manifestações desse adoecimento, articulando as dimensões compulsivas do *workaholism* com quadros de estresse, *burnout*, ansiedade e outros agravos à saúde mental. Além disso, discute-se o conceito de “sofrimento ético” e as repercussões do excesso de trabalho na qualidade de vida e nos vínculos sociais dos docentes.

Estresse, ansiedade, insônia e *burnout* como expressões do *workaholism*

O *workaholism* tem sido consistentemente associado a uma série de agravos à saúde mental, especialmente em contextos laborais marcados por alta demanda e baixo controle. Entre as manifestações mais frequentes estão o

estresse crônico, a ansiedade, a insônia e a síndrome de *burnout*, condições que não raro se apresentam de forma combinada, configurando um cenário de adoecimento multidimensional (Schaufeli et al., 2008; Maslach; Leiter, 2021). Para sintetizar as principais relações entre o *workaholism* e seus desdobramentos na saúde docente, o Quadro 4 sintetiza os elementos conceituais e empíricos que articulam o *workaholism* às repercussões na saúde docente, permitindo visualizar de forma integrada os fatores favorecedores e consequências do fenômeno.

Quadro 4 – *Workaholism* em docentes do Ensino Superior privado

Aspecto	Descrição	Autores/Fontes
Conceito de <i>Workaholism</i>	Vício em trabalho, caracterizado por compulsão interna para trabalhar excessivamente, mesmo sem necessidade real.	Oates (1971); Schaufeli et al. (2008).
Características principais	Trabalho excessivo; compulsão interna; dificuldade de desconexão; negligência de vida pessoal e saúde.	Schaufeli et al. (2009); Andreassen et al. (2014)
Fatores que favorecem o fenômeno	Pressão por produtividade, instabilidade contratual, múltiplos vínculos, métricas institucionais, uso excessivo de tecnologia.	Dal Rosso (2006); Molino; Bakker; Ghislieri (2016)
Consequências à saúde	Estresse crônico, exaustão emocional, insônia, ansiedade, deterioração de vínculos familiares e sociais.	Clark; Smith; Haynes (2020); Andreassen et al. (2014)
Especificidades do setor privado	Carga horária elevada, cobranças por resultados, contratos temporários, desvalorização do trabalho docente, intensificação da jornada.	Dal Rosso (2008).
Propostas de enfrentamento	Políticas institucionais de valorização docente, limites claros de carga de trabalho, promoção de bem-estar e saúde mental.	Clark; Smith; Haynes (2020); Schaufeli et al. (2009)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Conforme detalhado no quadro 4, as consequências à saúde do *workaholism* incluem manifestações psicofisiológicas como o estresse crônico e a exaustão emocional. Estes surgem como respostas a exigências contínuas que ultrapassam a capacidade do indivíduo de se adaptar a elas. Para docentes *workaholics*, a incapacidade de se desligar do trabalho, mantém o organismo em

estado de alerta constante, elevando níveis de cortisol e contribuindo para desregulações neuroendócrinas (Andreassen et al., 2014). Esse estado prolongado de tensão é agravado pela internalização de pressões por produtividade e pelo medo do fracasso profissional, elementos intrínsecos aos fatores que favorecem o fenômeno listados no quadro, como a pressão por produtividade e a instabilidade contratual (Clark; Smith; Haynes, 2020).

A ansiedade, também listada entre as consequências no Quadro 01, manifesta-se como uma apreensão difusa e persistente, frequentemente associada à necessidade de controle e à antecipação de falhas. Andreassen et al. (2014) associam o *workaholism* a traços de personalidade como o neuroticismo, que inclui uma predisposição para experimentar emoções negativas, como a ansiedade. Essa vulnerabilidade psicológica se reflete em comportamentos de superpreparação, verificação excessiva de tarefas e dificuldade de delegação, na tentativa de controlar a ansiedade através do excesso de trabalho. No Ensino Superior privado, onde a instabilidade contratual e a cobrança por resultados são intensas, a ansiedade pode se tornar um traço estruturante da experiência docente, alimentando um ciclo vicioso de mais trabalho e mais desgaste (Gomes et al., 2023).

A insônia e outros distúrbios do sono, igualmente presentes no quadro de consequências, são recorrentes entre docentes *workaholics*. A dificuldade de “desligar” o pensamento de questões laborais compromete a qualidade do sono, resultando em noites mal dormidas e fadiga acumulada (Cardoso et al., 2020). A privação de sono, por sua vez, reduz a capacidade de regulação emocional e a resiliência ao estresse, ampliando a vulnerabilidade a outros transtornos e aprofundando o ciclo de adoecimento.

Por fim, a síndrome de *burnout*, intimamente relacionada à exaustão emocional descrita no Quadro 4, representa talvez a consequência mais grave do *workaholism* prolongado. Caracterizada pelo esgotamento profundo, cinismo e redução da eficácia profissional, o *burnout* é um estado de colapso psicofísico (Maslach; Leiter, 2021). Schaufeli et al. (2008) alertam que, embora *workaholism* e *burnout* sejam construtos distintos, o primeiro é um preditor robusto do segundo. Na docência privada, onde muitas vezes faltam o reconhecimento e o suporte institucional necessários (fatores cujo enfrentamento é sugerido na

última linha do Quadro 01), o *burnout* torna-se a face mais visível de um sofrimento há muito silenciado (Dalcin; Carlotto, 2017).

Além dessas manifestações diretas, é importante destacar que o *workaholism* também pode desencadear ou agravar condições de saúde preexistentes, como transtornos depressivos e somatizações. A sobrecarga crônica atua como um fator desencadeante de processos inflamatórios e alterações no sistema imunológico, conforme demonstrado em estudos recentes sobre a psiconeuroimunologia do estresse laboral (Kenyherz et al., 2024). Dessa forma, compreender o *workaholism* como um fenômeno que transcende a esfera comportamental e adentra o campo da saúde integral torna-se imperativo para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e cuidado efetivas.

Sofrimento ético e perda de sentido do trabalho

Além das manifestações sintomáticas, o *workaholism* no contexto docente está intimamente ligado ao que Dejours (1992) denominou de “sofrimento ético”. Trata-se de um sofrimento relacionado não apenas à carga de trabalho em si, mas à frustração de valores, à perda de autonomia e ao esvaziamento do sentido do ofício. Para o docente, cuja identidade profissional frequentemente se constrói em torno de ideais como a formação crítica, a produção de conhecimento e o serviço à sociedade, a subordinação do trabalho a lógicas estritamente mercantis e performáticas gera um conflito ético-profundo (Chauí, 2003).

Esse sofrimento ético é agravado pela precarização das condições de trabalho e pela intensificação das tarefas, que impedem o professor de exercer sua vocação com a qualidade e a profundidade desejadas. Quando o trabalho perde seu sentido original e passa a ser orientado por métricas vazias de significado, como índices de satisfação discente simplificados ou metas de publicação em larga escala, o docente pode recorrer à autoexploração como tentativa de recompor simbolicamente o valor de sua atividade (Antunes, 2018; Dejours, 1992).

Nesse cenário, o *workaholism* pode ser interpretado não apenas como patologia individual, mas como uma “solução” subjetiva diante da contradição entre os valores acadêmicos tradicionais e as demandas do capitalismo

acadêmico (Slaughter; Leslie, 1997). Trabalhar compulsivamente seria, assim, uma forma de negar o sofrimento ético e buscar, no excesso de atividade, uma reconexão ilusória com o sentido perdido. No entanto, essa estratégia é paradoxal: quanto mais o docente se dedica ao trabalho, mais se afasta dos valores que originalmente motivaram sua escolha profissional, aprofundando o sentimento de alienação e inadequação (Figueiredo; Berno, 2022).

A perda de sentido também se relaciona com o que Ball (2010) chama de “perda do prazer de ensinar”. Sob a cultura da performatividade, o professor é levado a priorizar atividades que rendem indicadores mensuráveis em detrimento daquilo que realmente acredita ser importante para a formação discente. Essa dissonância entre o que é valorizado institucionalmente e o que é sentido como pedagogicamente significativo corrói a identidade docente e alimenta um mal-estar difuso, que muitas vezes não é nomeado, mas se manifesta sob a forma de desesperança, ironia cínica ou adesão resignada às regras do jogo (Ball, 2010; Dourado, 2015).

Além disso, o ambiente competitivo e individualista reduz as possibilidades de solidariedade entre colegas, enfraquecendo o apoio emocional e o sentimento de pertencimento. Essa lógica, analisada por Ball (2010) como uma cultura da “performatividade”, transforma os docentes em competidores individuais, constantemente auditados e comparados por métricas de produtividade. Neste cenário, o professor passa a perceber os outros como concorrentes, o que agrava o isolamento e intensifica o sofrimento. O resultado é um quadro de alienação moral, em que o valor do trabalho é medido pela visibilidade e não pela contribuição social.

Quadro 5 – *Workaholism* em docentes do Ensino Superior privado

Sofrimento Psíquico	Manifestações Principais	Fatores Associados
Sofrimento Ético	Perda de sentido; frustração de valores; conflito moral.	Lógica mercantil, métricas vazias; perda de autonomia.
Transtornos Mentais Comuns	Ansiedade; depressão; sofrimento emocional.	Pressão por produtividade; instabilidade contratual.

Síndrome de <i>Burnout</i>	Exaustão emocional; cinismo; redução da eficácia.	Sobrecarga crônica; falta de reconhecimento.
Isolamento Social	Solidão; empobrecimento de vínculos.	Hiperconectividade; múltiplos vínculos empregatícios.

Fonte: Dejours (1992); Gomes et al. (2023); Maslach e Leiter (2021).

Conforme detalhado no Quadro 5, o sofrimento ético se configura como uma dimensão específica do adoecimento mental docente, caracterizada pela “perda de sentido” e “frustração de valores”. Diferente dos transtornos mentais comuns ou da síndrome de *burnout*, que representam manifestações mais agudas do sofrimento, o sofrimento ético refere-se a um mal-estar crônico gerado pelo conflito entre os valores profissionais internalizados pelo docente e as demandas impostas pela lógica mercantil das instituições privadas.

Este quadro, permite visualizar como os diferentes sofrimentos psíquicos se inter-relacionam. O sofrimento ético, alimentado pelos “fatores associados” como a lógica mercantil e a perda de autonomia, frequentemente precede e potencializa o desenvolvimento de transtornos mentais comuns e da síndrome de *burnout*. O docente que vivencia a perda de sentido em seu trabalho tende a engajar-se em ciclos de autoexploração na tentativa de recompor simbolicamente seu valor profissional, aprofundando assim sua exaustão emocional e isolamento social.

Em última instância, a análise do Quadro 5 revela que o sofrimento ético não pode ser compreendido isoladamente, mas como parte de um adoecimento contínuo que atinge os docentes do Ensino Superior privado em múltiplas dimensões. Enquanto as instituições não reconhecerem e enfrentarem essa dimensão ética do mal-estar docente, as políticas de saúde mental correrão o risco de permanecer na superfície, tratando sintomas sem abordar as causas profundas que consomem aqueles que têm, na educação, sua vocação. Essas formas de sofrimento ético e perda de sentido não ocorrem isoladamente, elas se refletem também nas relações interpessoais e na qualidade de vida dos docentes.

Relações entre excesso de dedicação, isolamento social e qualidade de vida

O *workaholism* não afeta apenas a saúde mental do docente em sentido estrito; ele também tem repercussões profundas em sua vida social, familiar e na sua qualidade de vida global. A dedicação excessiva ao trabalho tende a levar ao negligenciamento de outras esferas da vida, como o convívio familiar, as amizades, o lazer e o autocuidado, resultando em um empobrecimento das relações e em sentimento de isolamento (Griffiths et al., 2018).

Esse isolamento é tanto físico quanto emocional. Fisicamente, o docente *workaholic* muitas vezes se ausenta de eventos sociais ou familiares para trabalhar, substituindo interações presenciais por comunicação digital instrumental. Emocionalmente, mesmo quando presente, sua atenção pode estar voltada para questões laborais, dificultando a conexão genuína com os outros (Clark et al., 2014). Com o tempo, esse padrão pode levar ao afastamento de redes de apoio social, que são justamente um fator de proteção contra o adoecimento mental (Greenhaus; Powell, 2006).

A vida pessoal do docente também é profundamente afetada pela cultura do *workaholism*. A sobrecarga de tarefas, as múltiplas jornadas e a hiperconectividade constante reduzem o tempo de convivência familiar e de lazer, produzindo isolamento social e sensação de solidão. De acordo com Schaufeli et al. (2008), o *workaholic* tende a priorizar o trabalho em detrimento das relações afetivas, o que compromete o suporte emocional e aumenta o risco de transtornos depressivos.

A pandemia de COVID-19 intensificou esse fenômeno, pois o trabalho remoto dissolveu completamente as fronteiras entre o espaço doméstico e o profissional. Pinho et al. (2021) apontam que 72% dos docentes relataram aumento significativo de conflitos familiares e perda da qualidade de vida durante o ensino remoto. O lar transformado em ambiente de trabalho simboliza a invasão do espaço íntimo pelo imperativo da produtividade.

A qualidade de vida, nesse contexto, é severamente comprometida. Kenyherhz et al. (2024), em meta-análise recente, constataram que *workaholics* apresentam piores escores em domínios como vitalidade, saúde geral e

funcionamento social. Entre docentes, a sobrecarga de trabalho e a dificuldade de estabelecer limites entre vida pessoal e profissional estão associadas a menor satisfação com a vida e a maiores queixas de exaustão e desgaste (Galdino et al., 2021).

Vale destacar que, no Ensino Superior privado, a intensificação do trabalho e a multiplicidade de vínculos muitas vezes tornam o isolamento uma condição quase estrutural. Muitos professores precisam lecionar em mais de uma instituição, percorrendo longas distâncias e tendo pouco tempo para cultivar relações fora do ambiente de trabalho (Dal Rosso, 2008). Essa rotina fragmentada e acelerada dificulta a construção de vínculos duradouros com colegas e estudantes, aprofundando a sensação de solidão mesmo em meio a uma atividade essencialmente relacional como a docência.

Além disso, a hiperconectividade, intensificada pelo ensino remoto e híbrido, agrava a dissolução entre os espaços público e privado, fazendo com que o docente esteja “sempre disponível”, mas raramente verdadeiramente presente (Han, 2017). Nesse cenário, o trabalho invade o espaço doméstico não apenas fisicamente, mas também psicologicamente, impedindo a recuperação necessária e perpetuando um estado de cansaço e alienação.

Este processo de isolamento progressivo pode ser compreendido como uma espiral descendente. Na medida em que o docente se afasta de suas redes de apoio social e familiar, o trabalho se consolida como seu principal, e por vezes único, eixo de identidade e validação. Esta superidentificação com o papel profissional, no entanto, é paradoxalmente frágil: na ausência de outros espaços de reconhecimento e gratificação, qualquer ameaça à performance laboral (como a não renovação de contrato ou críticas ao trabalho) é vivenciada como uma ameaça existencial, intensificando a ansiedade e a compulsão por trabalhar ainda mais (Andreassen et al., 2014; Sennett, 2006).

As consequências desse isolamento e do estresse crônico se estendem para a saúde física. A negligência do autocuidado, como a falta de atividade física regular, alimentação desregrada e a privação de sono, é uma marca frequente dos perfis *workaholics*. Conforme demonstrado na revisão sistemática de Kenyhercz et al. (2024), o vício no trabalho está intrinsicamente ligado a um funcionamento social prejudicado e a conflitos entre vida pessoal e profissional, criando um ambiente de tensão constante. Esse estado debilitante, por sua vez,

é um fator de risco conhecido para o desenvolvimento ou agravamento de comorbidades físicas, como hipertensão arterial, distúrbios gastrointestinais e dores musculoesqueléticas crônicas.

A dimensão familiar é particularmente afetada pelo ciclo *workaholic*. O parceiro(a) e os filhos muitas vezes se tornam espectadores de uma presença ausente, testemunhando a deterioração dos vínculos afetivos. Conflitos conjugais, dificuldades de comunicação e um ambiente familiar tensionado são consequências frequentes, podendo evoluir para separações e um profundo sentimento de culpa no docente, que se vê dividido entre as demandas laborais e a percepção de estar falhando em seus papéis familiares (Greenhaus; Powell, 2006). Esta culpa, por sua vez, pode ser canalizada para ainda mais trabalho, em uma tentativa disfuncional de prover o sustento e justificar as ausências, fechando o ciclo vicioso.

A qualidade de vida, portanto, deve ser avaliada para além da esfera laboral. Enquanto o *workaholism* mina sistematicamente os pilares do bem-estar, como relações significativas, saúde física, lazer e realização em múltiplos papéis, a sensação de vazio e insatisfação tende a crescer. O docente pode alcançar reconhecimento profissional e cumprir metas institucionais, mas paga um preço elevado: a erosão de seu projeto de vida como um todo, que se torna monocromático e centrado em uma única atividade esgotante (Galdino et al., 2021).

É importante destacar que o isolamento social e a baixa qualidade de vida não constituem meros efeitos colaterais do *workaholism*; eles também atuam como fatores de manutenção do comportamento compulsivo. Na ausência de outras fontes de prazer e reconhecimento, o trabalho pode tornar-se o principal eixo de identidade e valorização do indivíduo, reforçando um ciclo de dependência e autonegligência (Andreassen et al., 2014). Romper esse ciclo exige, portanto, intervenções que transcendam o nível individual, incluindo mudanças nas culturas organizacionais e nas políticas institucionais. No tópico subsequente, serão discutidos esses aspectos de forma detalhada.

Impactos do *workaholism* na prática pedagógica e nas relações institucionais

O adoecimento docente provocado pelo *workaholism* não se restringe à esfera individual, mas repercute diretamente na qualidade da prática pedagógica, nas relações institucionais e no clima organizacional das universidades. Segundo Tardif e Lessard (2013), o ensino é uma atividade que mobiliza saberes múltiplos e uma presença integral do professor. Quando esse profissional está emocionalmente esgotado pela compulsão ao trabalho, sua capacidade de estar plenamente presente no ato educativo fica severamente comprometida, esvaziando a relação pedagógica de seu potencial transformador.

A sobrecarga de trabalho e o estresse contínuo reduzem significativamente a capacidade de empatia e de escuta ativa, competências fundamentais para uma prática pedagógica efetiva (Leiter; Maslach, 2017). O docente *workaholic*, imerso em um ciclo de tarefas e prazos, passa a atuar de forma cada vez mais automatizada e reativa, priorizando a conclusão de atividades em detrimento da reflexão crítica sobre sua prática e das necessidades individuais dos discentes. Essa mecanização do ensino, analisada por Ritzer (1993) como um processo de “mcdonaldização”, resulta em um ensino padronizado, fragmentado e despersonalizado, onde o aluno é reduzido à condição de receptor passivo ou “cliente”, e não um sujeito ativo na construção do conhecimento.

Além do impacto direto na sala de aula, o *workaholism* corrói as bases da cooperação e do diálogo entre pares. Estudos como os de Carlotto, Câmara e Oliveira (2019) demonstram que ambientes de trabalho marcados pela competição extrema e por demandas excessivas, cenário perfeito para comportamentos *workaholics*, favorecem o isolamento profissional e a deterioração do tecido social institucional. O professor, consumido por suas próprias cobranças e pela lógica performática, tende a se retrair, evitando espaços de discussão coletiva, troca de experiências e construção colaborativa de projetos. Este individualismo, por sua vez, empobrece o trabalho em equipe, inviabiliza a supervisão pedagógica mútua e reduz drasticamente o potencial de inovação e construção de saberes compartilhados, que são a alma do ambiente acadêmico (Slaughter; Leslie, 1997).

Essa dinâmica disfuncional gera um círculo vicioso de amplo alcance: o mal-estar individual do docente se propaga, contaminando o ambiente

institucional como um todo. Um clima organizacional pautado pela pressão constante, desconfiança mútua e exaustão coletiva passa a retroalimentar o sofrimento de cada um. Dejours (1992) descreve esse processo como uma “patologia da cooperação”, na qual a própria estrutura e cultura institucionais se tornam fontes geradoras de adoecimento. No contexto específico das universidades privadas, a ênfase exacerbada em resultados quantitativos, rankings de produtividade e captação de alunos estimula uma competição predatória e hierarquias simbólicas entre os professores, solapando os vínculos de solidariedade e transformando o espaço que deveria ser de produção crítica e criativa em um ambiente emocionalmente tóxico e intelectualmente esterilizante (Ball, 2010).

Os efeitos negativos do *workaholism* transcendem as relações entre pares e atingem em cheio os estudantes, destinatários finais do trabalho docente. Conforme defendem Pimenta e Anastasiou (2010), o professor atua como um mediador fundamental na formação humana e intelectual; seu estado psicofísico e seu entusiasmo influenciam diretamente o engajamento, a motivação e o desenvolvimento discente. Quando o docente se encontra crônica e visivelmente esgotado, desmotivado e cínico, características típicas do *burnout*, frequentemente associado ao *workaholism*, eleva-se consideravelmente o risco de emergência de práticas pedagógicas autoritárias, burocráticas e pouco acolhedoras.

A criatividade no planejamento de aulas e a capacidade de se adaptar às necessidades dos alunos ficam prejudicadas, e o entusiasmo pela docência, que é um combustível essencial para a aprendizagem, se apaga. Dessa forma, o sofrimento do professor se converte diretamente em um “sofrimento pedagógico” para o aluno, comprometendo a qualidade do processo educativo e, em última instância, o próprio papel social da universidade como agência de formação e transformação (Freire, 1996).

O impacto na qualidade da produção acadêmica é outro aspecto crítico e menos visível. A ênfase em métricas quantitativas de desempenho, como número de publicações, índice h e fator de impacto de revistas, criou um sistema de incentivos perversos que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade da pesquisa. Como alertam Edwards e Roy (2017), quando uma métrica se torna um alvo, ela deixa de ser uma boa medida, fenômeno conhecido

como Lei de Goodhart. Sob essa pressão, os acadêmicos são levados a produzir uma “avalanche de artigos incrementais” e a adotar práticas de pesquisa que priorizam a publicação rápida em vez de questionamentos científicos profundos ou de longo prazo. Esse ambiente hipercompetitivo inibe a ousadia intelectual, desencorajando investigações interdisciplinares e arriscadas, e corrói a missão da universidade de realizar uma ciência como bem público. A lógica do “publicar ou perecer”, intensificada pela redução de financiamento federal, promove assim uma produtividade vazia, na qual a contagem de artigos supera a relevância e o impacto real do conhecimento gerado.

A gestão institucional também é profundamente afetada. Docentes *workaholics*, embora muitas vezes hiperprodutivos em métricas individuais, tornam-se colaboradores disfuncionais em nível coletivo. Sua dificuldade em delegar tarefas, sua resistência a perspectivas que contestem seu modo de trabalhar e seu foco obsessivo em suas próprias metas podem dificultar a gestão democrática de departamentos e colegiados. A participação em comissões, a orientação de trabalhos de conclusão de curso e a coordenação de projetos de extensão, atividades essenciais para a vitalidade da instituição, mas com baixa visibilidade em rankings, são frequentemente negligenciadas, sobrecarregando outros colegas e criando tensões no corpo docente (Sguissardi, 2009).

A médio e longo prazos, o *workaholism* contribui para uma significativa perda de capital intelectual e desprofissionalização. Os professores mais talentosos e reflexivos, aqueles justamente com maior potencial para enriquecer o projeto pedagógico-institucional, são os que mais cedo percebem o custo existencial da cultura *workaholic* (Maslach e Leiter, 2021). Muitos optam por abandonar a carreira acadêmica ou migrar para instituições com culturas organizacionais mais saudáveis, quando possível. Outros, permanecendo, adoecem física e psicologicamente, sendo afastados por licenças médicas prolongadas, o que gera instabilidade e rotatividade nas disciplinas. Este cenário de esgotamento e evasão de cérebros resulta em um empobrecimento progressivo do quadro docente, com sérias consequências para a identidade e a sustentabilidade das instituições de Ensino Superior privado (Antunes, 2018).

A dimensão ética do trabalho docente é, mais uma vez, posta em xeque. Como aponta Chauí (2003), a universidade tem uma função social que transcende a mera transmissão de informações ou a formação de mão de obra

qualificada, ela é um espaço de produção de crítica social e de cidadania. O professor *workaholic*, ao sucumbir à lógica produtivista e ao individualismo competitivo, torna-se, muitas vezes involuntariamente, um agente de reprodução desse mesmo modelo. Sua prática, esvaziada de reflexão crítica e de engajamento coletivo, deixa de cumprir esta função social mais ampla, reforçando a transformação da educação em uma mercadoria e da universidade em uma empresa, em detrimento de seu caráter público e transformador.

Portanto, compreender o *workaholism* como um fenômeno psicossocial e organizacional complexo significa reconhecer que seus efeitos são sistêmicos e perversos, corroendo a qualidade do ensino, fragilizando a pesquisa substantiva, adocece o ambiente de trabalho, prejudicando a formação discente e comprometendo a missão social da universidade. Diante desse cenário multifacetado, torna-se premente a elaboração de estratégias de enfrentamento que, para serem efetivas, precisam necessariamente transcender o foco no indivíduo e se voltar para a transformação das culturas e estruturas institucionais que alimentam esta patologia do trabalho contemporâneo.

É justamente na busca por tais estratégias, articulando ações nos níveis individual, coletivo e institucional, que se concentrará a discussão do Capítulo IV, propondo caminhos concretos para a construção de ambientes acadêmicos mais saudáveis, éticos e sustentáveis. Dessa forma, o Capítulo IV dedicará atenção à prevenção e intervenção do *workaholism* docente, integrando recomendações práticas com reflexões teóricas, e consolidará a compreensão de que o enfrentamento desse fenômeno requer ações coordenadas que articulem bem-estar individual, políticas institucionais e transformações culturais.

CAPÍTULO IV

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO E PROPOSTAS DE CUIDADO INSTITUCIONAL

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO E PROPOSTAS DE CUIDADO INSTITUCIONAL

O presente capítulo tem como objetivo apresentar estratégias de enfrentamento e propostas de cuidado voltadas à prevenção e à mitigação dos impactos do *workaholism* e do sofrimento psíquico entre docentes do Ensino Superior privado. Após a discussão, nas seções anteriores, dos fatores individuais, organizacionais e históricos que contribuem para o desenvolvimento da compulsão laboral, torna-se fundamental analisar possíveis caminhos para o cuidado, abrangendo os níveis subjetivo, coletivo e institucional, de modo a articular intervenções que promovam saúde mental, equilíbrio entre vida pessoal e profissional e práticas organizacionais mais sustentáveis.

A literatura sobre saúde do trabalhador (Dejours, 1992; Seligmann-Silva, 2011) demonstra que o enfrentamento do adoecimento laboral não pode ser compreendido apenas como responsabilidade individual, pois se trata de um fenômeno que emerge da complexa articulação entre condições objetivas de trabalho, cultura organizacional, exigências de desempenho e vulnerabilidades subjetivas. Assim, as estratégias eficazes devem integrar ações pessoais de autocuidado, apoio social e práticas coletivas, além de políticas institucionais que reconheçam o papel da universidade enquanto espaço de formação e também de cuidado.

Nesse sentido, este capítulo está organizado em três perspectivas complementares, estratégias individuais, estratégias coletivas e políticas institucionais. De forma integrada, essas perspectivas evidenciam que o enfrentamento do *workaholism* requer tanto o fortalecimento da autonomia subjetiva quanto a promoção de ambientes de trabalho mais saudáveis, democráticos e humanizados. A partir dessa abordagem multidimensional, o capítulo busca fornecer subsídios teóricos e práticos capazes de contribuir para a promoção da saúde mental docente e para a construção de instituições comprometidas com o bem-estar de seus profissionais.

Estratégias individuais

As estratégias individuais de enfrentamento diante do *workaholism* constituem um conjunto de recursos subjetivos, cognitivos, emocionais e comportamentais que os docentes podem mobilizar para manejar a sobrecarga,

a compulsão laboral e os impactos psicossociais associados ao excesso de trabalho. Entretanto, é fundamental ressaltar que tais estratégias não devem ser interpretadas como soluções isoladas, tampouco como respostas suficientes para um fenômeno que é estruturalmente produzido por condições institucionais, organizacionais e econômicas.

A literatura da psicodinâmica do trabalho, sobretudo representada por Dejours (1992), enfatiza que o sofrimento laboral não pode ser interpretado como uma falha individual, mas como produto de um contexto que exige do trabalhador níveis de desempenho incompatíveis com sua capacidade real. Ainda assim, o fortalecimento das estratégias individuais pode funcionar como um eixo importante na preservação da saúde mental, permitindo que o docente reconstrua significados, estabeleça limites e desenvolva formas de autocuidado diante das pressões cotidianas.

O primeiro passo para o enfrentamento individual do *workaholism* está no processo de reconhecimento do problema, uma tarefa frequentemente dificultada pelo fato de que a compulsão laboral costuma ser socialmente valorizada, especialmente em ambientes onde a produtividade acadêmica é vista como um indicador central de competência e comprometimento. Schaufeli, Taris e Bakker (2008) explicam que muitos docentes apresentam dificuldade em identificar seus comportamentos como patológicos, pois a dedicação extrema é confundida com engajamento ou paixão pela profissão.

O reconhecimento da compulsão exige, portanto, um movimento reflexivo que permita ao professor distinguir entre “trabalhar muito por necessidade externa” e “trabalhar compulsivamente por pressão interna”, este último associado a sentimentos de ansiedade, culpa ao descansar, pensamentos intrusivos referentes ao trabalho e sensação constante de insuficiência, mesmo diante de altas entregas. Essa autoconsciência é essencial, pois sem ela dificilmente o indivíduo conseguirá estabelecer limites ou revisar hábitos que reproduzem o ciclo de autoexploração.

Uma das estratégias mais amplamente discutidas na literatura é o estabelecimento de limites entre vida profissional e pessoal, processo conhecido como *boundary management*. Derks, Van Mierlo e Schmitz (2014) demonstram que a hiperconectividade imposta pelas tecnologias digitais enfraqueceu as fronteiras tradicionais do trabalho, levando docentes a responderem mensagens

de alunos, corrigirem atividades e prepararem materiais em horários que outrora eram dedicados ao descanso. A ausência de limites favorece o desenvolvimento de uma rotina contínua de trabalho que impede a restauração física e emocional, abrindo espaço para a intensificação do *workaholism*.

Assim, práticas como desligar notificações fora do expediente, definir horários fixos para responder demandas digitais, estabelecer períodos de não disponibilidade e organizar uma agenda de trabalho mais realista tornam-se estratégias fundamentais para a redução da sobrecarga. O docente que consegue reconstruir suas fronteiras simbólicas e temporais preserva um espaço essencial para as atividades de recuperação psicológica, prevenindo sintomas como irritabilidade, insônia, fadiga crônica e esgotamento emocional, amplamente associados à compulsão laboral (Maslach; Leiter, 2021).

Além disso, o autocuidado físico e emocional constitui uma categoria central nas estratégias individuais de enfrentamento. Galdino et al. (2021), em estudo com docentes universitários brasileiros, indicam que a adoção de práticas como exercício físico regular, alimentação equilibrada, rotinas de sono adequadas e atividades de lazer está diretamente relacionada à redução dos sintomas de estresse, ansiedade e *burnout*. O corpo docente, submetido a rotinas exaustivas, tende a negligenciar essas dimensões sob a justificativa da falta de tempo, o que intensifica ainda mais o ciclo de exaustão.

Inserir práticas de autocuidado no cotidiano não implica apenas adotar hábitos saudáveis, mas também reorganizar o valor simbólico do descanso, reconhecendo-o como parte fundamental da produtividade sustentável e não como um obstáculo à performance. Nesse sentido, estudos como o de Sonnentag e Fritz (2015) demonstram que períodos de recuperação são essenciais para a restauração das capacidades cognitivas exigidas pelo trabalho intelectual, evitando déficits atencionais, queda no desempenho didático e fadiga emocional.

Outro ponto central nas estratégias individuais é a reconstrução da relação subjetiva com o trabalho. Dejours (1992) destaca que o sofrimento no trabalho está profundamente associado ao modo como o sujeito atribui sentido às suas atividades. Em contextos de pressão institucional, metas abusivas e desvalorização profissional, realidade comum no Ensino Superior privado no Brasil, muitos docentes experimentam o que o autor chama de “sofrimento ético”,

relacionado à percepção de que o exercício profissional perdeu parte de seu propósito formativo, crítico e social.

Essa ruptura de sentido não apenas intensifica a sensação de alienação, mas também pode impulsionar comportamentos compulsivos como tentativa de compensar a perda simbólica. O docente, na busca de reencontrar sentido, mergulha no trabalho de forma desmedida, acreditando inconscientemente que o aumento da produção restituirá o reconhecimento perdido (Dejours, 1992). Estratégias individuais de enfrentamento incluem, portanto, ressignificar a própria prática, reconectar-se aos motivos que o levaram à docência, redescobrir o valor pedagógico e social de sua atuação e reconhecer que a validação profissional não pode depender exclusivamente das métricas institucionais de produtividade.

A busca por suporte social também constitui um elemento decisivo para o enfrentamento individual. Seligmann-Silva (2011) ressalta que o isolamento subjetivo é um dos principais fatores que agravam o sofrimento laboral, especialmente em profissões em que a competitividade, a cobrança por desempenho e o medo da desvalorização são intensos. No Ensino Superior privado, a precarização dos vínculos, a rotatividade de professores e a pressão por resultados costumam criar ambientes onde a troca entre colegas é reduzida e experiências de sofrimento são silenciadas por receio de parecer incapaz ou despreparado.

Construir redes de apoio com colegas de trabalho, amigas, familiares e grupos externos à instituição ajuda o docente a perceber que suas dificuldades não são individuais, mas compartilhadas por muitos trabalhadores submetidos às mesmas condições. Halbesleben e Buckley (2004) apontam que o suporte social no trabalho exerce um efeito protetor contra o desenvolvimento de *burnout*, funcionando como um recurso que ajuda os trabalhadores a lidar com as demandas laborais. Em sua revisão, os autores destacam que o apoio de colegas e supervisores pode atenuar a exaustão emocional e o cinismo, componentes centrais da síndrome de *burnout*, ao oferecer suporte instrumental e emocional que restaura o senso de controle e pertencimento.

A psicoterapia, por sua vez, representa uma das estratégias individuais mais eficazes no enfrentamento do *workaholism*, especialmente quando o docente apresenta sintomas persistentes de ansiedade, estresse, crise de

identidade profissional ou perda de sentido do trabalho. Andreassen et al. (2014) mostram que traços de personalidade como perfeccionismo, neuroticismo, baixa autoestima e necessidade de controle estão diretamente associados à compulsão laboral. Esses traços, quando intensificados pelas exigências institucionais, podem levar o professor a acreditar que “só será bom o suficiente se fizer mais”, reproduzindo uma lógica de autossacrifício que alimenta o ciclo do *workaholism*.

A psicoterapia auxilia na identificação desses padrões internos, na compreensão dos fatores subjetivos que sustentam o comportamento compulsivo e na construção de estratégias de autorregulação que favoreçam uma relação mais equilibrada e menos autodestrutiva com o trabalho. Além disso, intervenções clínicas cognitivo-comportamentais, bem como abordagens psicodinâmicas, têm se mostrado eficazes na redução dos comportamentos compulsivos, na reestruturação de crenças disfuncionais relacionadas à produtividade e na promoção de maior autoconsciência emocional (Clark; Smith; Haynes, 2020).

A literatura também aponta a importância de estratégias individuais relacionadas ao desenvolvimento de competências de gestão do tempo e organização das atividades acadêmicas. Embora esse aspecto possa parecer de natureza técnica, trata-se de um recurso subjetivo importante, já que muitos docentes relatam sensação constante de descontrole sobre suas tarefas, o que intensifica o sentimento de estar “sempre devendo” (Tardif; Lessard, 2013). Métodos de priorização, como a matriz de Eisenhower, técnicas de planejamento semanal e a definição clara de metas realistas podem reduzir a sensação de caos e impedir que o professor se sobrecarregue desnecessariamente.

Claessens et al. (2007), em uma revisão abrangente sobre gestão do tempo, argumentam que o uso de técnicas de planejamento e priorização está associado à redução da ruminação mental relacionada ao trabalho, um dos sintomas cognitivos do *workaholism*, além de contribuir para maior clareza, previsibilidade e sensação de domínio sobre o próprio tempo. No entanto, os autores ressaltam que a relação entre gestão do tempo e desempenho no trabalho não é direta, dependendo de fatores contextuais e motivacionais.

Outro elemento discutido pela literatura contemporânea é o desenvolvimento de práticas de *mindfulness* e atenção plena como forma de

enfrentamento do estresse ocupacional. Estudos de Hülshager et al. (2013) demonstram que intervenções baseadas em *mindfulness* reduzem significativamente sintomas de estresse, ansiedade e fadiga emocional, além de aumentarem a clareza cognitiva, a regulação emocional e a capacidade de permanecer no “aqui e agora”. Para docentes submetidos à pressão constante, à multitarefa e aos prazos rígidos, práticas de atenção plena podem funcionar como estratégia de desaceleração mental e de reconexão consigo mesmo, prevenindo a automatização da compulsão laboral.

Além dessas estratégias, é necessário destacar a importância do lazer enquanto experiência subjetiva de fruição, descanso e pertencimento à vida social. Dumazedier (2004) defende que o lazer cumpre funções de descompressão, divertimento e desenvolvimento pessoal, atuando como um contraponto essencial à lógica produtivista. Contudo, em docentes com tendência ao *workaholism*, o lazer muitas vezes é percebido como perda de tempo ou atividade secundária. Recuperar o valor do lazer implica reconstruir a centralidade da vida para além do trabalho, reconhecendo que o bem-estar emocional não é uma recompensa futura, mas uma demanda presente. Atividades artísticas, práticas esportivas, hobbies e experiências culturais ampliam a sensação de vitalidade e reduzem significativamente a rigidez psíquica associada ao comportamento compulsivo.

Desta forma, é fundamental enfatizar que, embora as estratégias individuais desempenhem papel relevante na manutenção da saúde mental, elas não substituem a necessidade de mudanças coletivas e institucionais. O indivíduo pode desenvolver limites, autocuidado e autorreflexão, mas essas práticas se tornam insuficientes quando o ambiente organizacional segue pautado pela hiperprodutividade, pela precarização dos vínculos e pela naturalização da sobrecarga. Assim, torna-se fundamental compreender como os vínculos entre pares, as redes de apoio e a organização coletiva podem ampliar a capacidade de enfrentamento e proteção emocional dos professores. É nesse sentido que o tópico seguinte, aprofunda o papel dos coletivos docentes como espaços de resistência, solidariedade e elaboração compartilhada do sofrimento.

Estratégias coletivas

As estratégias coletivas de enfrentamento constituem um eixo central na compreensão e no manejo do *workaholism* entre docentes, especialmente em instituições privadas de Ensino Superior, onde a lógica mercantilizada e a precarização do trabalho, conforme descritas por Elias e Navarro (2019), intensificam a competitividade interna e a pressão por resultados, exigindo respostas para além da esfera individual. Diferentemente das estratégias pessoais, que se concentram no desenvolvimento de recursos subjetivos de autorregulação, as estratégias coletivas enfatizam a força do vínculo social, da cooperação e da construção de espaços compartilhados capazes de romper o isolamento e a fragmentação das relações de trabalho. Dejours (1992) argumenta que nenhuma forma de sofrimento laboral pode ser compreendida de modo isolado, pois o trabalho é essencialmente um fenômeno coletivo: é no encontro com o outro que se constroem significados, modos de realização e formas de resistência às estruturas opressoras. Assim, a promoção da saúde no ambiente acadêmico exige a construção de redes e práticas coletivas que devolvam ao docente a experiência de pertencimento e reconhecimento.

A literatura crítica sobre trabalho contemporâneo evidencia que uma das formas de adoecimento mais marcantes nas universidades privadas é a fragmentação dos vínculos entre colegas, intensificada pela lógica gerencialista que estimula a competição, as avaliações individualizadas e a comparação constante de produtividade (Antunes, 2018; Sennett, 2006). Nesse contexto, o fortalecimento dos coletivos docentes funciona como contraponto à cultura organizacional que naturaliza o isolamento, pois permite a criação de espaços de trocas, apoio mútuo e elaboração conjunta das adversidades enfrentadas. Seligmann-Silva (2011) ressalta que a partilha do sofrimento, quando acolhida por pares, atua como mecanismo de transformação e não de intensificação do mal-estar, possibilitando a ressignificação de vivências que, no silêncio, tenderiam a se transformar em fonte de adoecimento psíquico.

Outro aspecto relevante no âmbito das estratégias coletivas diz respeito à construção de redes de confiança entre os docentes, que funcionam como suporte emocional e prático diante das adversidades cotidianas. Como afirmam Assunção e Oliveira (2009), o fortalecimento dos vínculos interpessoais permite que os professores reconheçam no outro um aliado, e não um concorrente, o

que reduz significativamente a fragmentação das relações de trabalho produzida pela lógica gerencialista. A confiança construída entre pares é fundamental para a circulação de saberes, para a partilha de experiências pedagógicas e para a criação de um ambiente mais cooperativo, diminuindo a sensação de isolamento que frequentemente alimenta o sofrimento psíquico. Dessa forma, a solidariedade emerge não apenas como resposta às pressões institucionais, mas como um elemento estruturante da qualidade das relações no ambiente acadêmico.

Uma das principais estratégias coletivas identificadas na literatura é a construção de espaços de discussão e escuta entre os docentes, sejam eles formais ou informais. Por meio de reuniões periódicas, rodas de conversa, grupos de estudo e grupos de apoio, os professores podem compartilhar suas dificuldades, identificar problemas comuns e construir práticas de solidariedade que rompem a percepção individualizante do fracasso. Elias e Navarro (2019) observaram que a relação entre pares e o apoio da equipe são percebidos pelos docentes como fatores de suporte fundamentais, atuando como um contraponto à desvalorização e ao controle gerencial. Estes espaços permitem elaborar conjuntamente questões como metas irreais, intensificação da demanda burocrática, exigências de produtividade científica e precarização dos vínculos, devolvendo ao professor a legitimidade de questionar estruturas que anteriormente eram internalizadas como falhas pessoais.

Outro aspecto importante das estratégias coletivas diz respeito ao fortalecimento do apoio social e afetivo, que funciona como fator protetivo diante do *burnout* e do *workaholism*. Maslach e Leiter (2021) destacam que a experiência de esgotamento é profundamente influenciada pela qualidade das relações interpessoais no trabalho. A construção de vínculos de confiança, amizade e cooperação reforça sentimentos de pertencimento e reconhecimento, elementos essenciais para a saúde emocional.

Em instituições privadas, onde a carga de trabalho tende a ser distribuída de maneira desigual e muitas vezes invisível, o apoio entre colegas funciona como um recurso de sobrevivência: auxilia na redistribuição de tarefas, na troca de materiais didáticos, no suporte emocional e na validação das experiências de sobrecarga. Ao compartilhar práticas pedagógicas, dificuldades com turmas, demandas institucionais e estratégias de organização, o coletivo docente

fortalece sua capacidade de enfrentamento e reduz a sensação de isolamento que frequentemente alimenta comportamentos compulsivos.

Além disso, as estratégias coletivas envolvem ações de solidariedade profissional, entendidas como práticas que reconhecem e legitimam o sofrimento do outro e que buscam, de modo cooperativo, mitigar suas causas. Dejours (1992) aponta que a solidariedade é um dos pilares centrais da “inteligência prática do trabalho”, pois emerge do reconhecimento da incompletude humana e da necessidade de cooperação para enfrentar condições adversas. Na docência universitária, a solidariedade pode se manifestar de diversas formas: auxílio na elaboração de planos de ensino, apoio na correção de atividades em períodos críticos, acompanhamento de colegas em situações de conflito com a gestão, orientação conjunta de estudantes e compartilhamento de estratégias pedagógicas bem-sucedidas. Essas práticas não apenas reduzem a carga individual, mas também funcionam como resistência simbólica à lógica de competição, reafirmando a dimensão coletiva da profissão docente.

Outra dimensão relevante das estratégias coletivas refere-se à organização política dos docentes, seja por meio de sindicatos, associações, comissões internas ou coletivos informais. A mobilização coletiva permite que problemas comuns se tornem reivindicações institucionais, pressionando a gestão por condições mais dignas de trabalho, remuneração adequada, redução da sobrecarga e reconhecimento pedagógico.

Antunes (2018) argumenta que, diante da precarização crescente do trabalho no capitalismo contemporâneo, as formas de organização coletiva constituem algumas das poucas ferramentas capazes de enfrentar as tendências de flexibilização e intensificação. No caso das universidades privadas, onde a lógica mercadológica tem ganhado força, a ação coletiva torna-se fundamental para reivindicar limites éticos à produtividade, denunciar práticas abusivas e exigir políticas institucionais de cuidado. Mesmo quando não formalizadas, ações coletivas articuladas, como abaixo-assinados, mobilizações internas e reuniões com a gestão, fortalecem os professores e dificultam que a instituição individualize problemas que são, na verdade, estruturais.

Os coletivos docentes também desempenham um papel formativo no que diz respeito ao desenvolvimento de uma consciência política sobre as condições de trabalho. Segundo Antunes (2018), a precarização contemporânea exige que

os trabalhadores se apropriem criticamente do entendimento sobre as dinâmicas institucionais que moldam sua prática. Nos grupos coletivos, os docentes têm a oportunidade de compreender de forma mais aprofundada como as políticas de produtividade, as formas de avaliação, as estruturas de poder e a burocratização do Ensino Superior influenciam sua saúde e seu desempenho. Essa dimensão formativa fortalece a autonomia e permite que os professores deixem de interpretar o sofrimento como falha individual, tornando-se capazes de reconhecer suas raízes estruturais e, a partir disso, elaborar estratégias de resistência mais consistentes.

Além disso, práticas coletivas de enfrentamento envolvem a produção compartilhada de sentido, aspecto amplamente explorado pela psicodinâmica do trabalho. Quando os docentes discutem e constroem juntos o significado de sua prática, eles recuperam a dimensão ética e social da docência, frequentemente obscurecida por demandas burocráticas e pela lógica de metas. Elias e Navarro (2019) observaram que os docentes que conseguem encontrar sentido no trabalho educativo e são reconhecidos em seu esforço apresentam maior resiliência ao desgaste.

Esta reconstrução coletiva do sentido do trabalho funciona como dispositivo de proteção contra a alienação, pois devolve ao professor o reconhecimento simbólico de sua relevância na formação de sujeitos, na produção científica e na transformação social. A literatura mostra que professores que participam de coletivos pedagógicos apresentam menores níveis de estresse e maior satisfação profissional, porque se sentem parte de um projeto comum, e não meros executores de tarefas fragmentadas.

É importante destacar também o papel dos ambientes de convivência e socialização como estratégias coletivas de cuidado. Espaços de descanso, encontros informais, cafés pedagógicos, atividades culturais e celebrações acadêmicas permitem que os docentes construam vínculos para além das demandas de trabalho, reforçando a dimensão humana das relações. Sennett (2006) explica que o neoliberalismo destrói o tecido social das instituições ao transformar cada sujeito em “empreendedor de si mesmo”, e que recuperar os vínculos interpessoais é uma forma de resistência contra a desumanização. No contexto docente, esses espaços funcionam como pausas necessárias na lógica

de hiperprodutividade, promovendo sentimentos de acolhimento, cooperação e reconhecimento mútuo.

Além do caráter político, os coletivos funcionam como espaços de acolhimento emocional, nos quais os docentes podem expressar fragilidades, medos e angústias sem receio de julgamento. Maslach e Leiter (2021) ressaltam que ambientes com maior suporte afetivo apresentam menores níveis de estresse, de despersonalização e de exaustão emocional. Em contextos de universidades privadas, onde a cobrança por desempenho tende a suprimir a expressão do sofrimento, esses espaços coletivos permitem a criação de um clima de confiança que legitima o mal-estar e possibilita o compartilhamento de estratégias de enfrentamento. Assim, o cuidado compartilhado torna-se um componente essencial para restaurar a dimensão humana da docência, frequentemente silenciada pela racionalidade produtivista.

Considerando o contexto supracitado, as estratégias coletivas devem ser compreendidas como ações que ampliam a capacidade de resistência dos sujeitos frente às exigências institucionais, permitindo que a saúde mental não seja entendida como empreendimento individual, mas como responsabilidade compartilhada. A força do coletivo reside na possibilidade de transformar a experiência subjetiva de sofrimento em ação política, crítica e solidária, rompendo a lógica de isolamento que alimenta o *workaholism*. Assim como ressaltam Dejours (1992) e Seligmann-Silva (2011), é no encontro com o outro que o trabalhador encontra caminhos de elaboração do sofrimento e de ressignificação do trabalho. Portanto, promover estratégias coletivas entre os docentes não é apenas um mecanismo de enfrentamento, mas uma forma de reconstruir o sentido ético, social e humano da docência em tempos de intensificação do trabalho. É com isso que o próximo tópico se dedica a discutir, retratando as responsabilidades da gestão universitária e as ações estruturais necessárias para promover ambientes acadêmicos mais saudáveis.

Estratégias institucionais

As políticas institucionais representam o terceiro eixo de enfrentamento ao *workaholism* e ao sofrimento psíquico docente, constituindo-se como o nível estrutural das ações voltadas à promoção de ambientes de trabalho mais saudáveis, éticos e humanizados. Diferentemente das estratégias individuais e coletivas, que dependem da iniciativa dos próprios professores, as políticas

institucionais exigem o compromisso formal da gestão e das estruturas organizacionais. Essa dimensão é essencial porque, conforme argumentam Dejours (1992) e Seligmann-Silva (2011), grande parte do sofrimento laboral não se origina do indivíduo, mas das condições concretas de organização do trabalho. Assim, nenhuma intervenção que se limite ao comportamento do docente será suficiente para enfrentar um fenômeno que nasce e se reproduz nas dinâmicas institucionais.

A adoção de políticas institucionais de cuidado implica reconhecer que a saúde mental não deve ser tratada como responsabilidade isolada do trabalhador, mas como parte das obrigações éticas e legais das instituições de ensino. Em universidades privadas, marcadas por processos de intensificação do trabalho, precarização dos vínculos e contínua exigência de desempenho, torna-se imprescindível que as gestões desenvolvam mecanismos que protejam os docentes da sobrecarga e dos efeitos da lógica produtivista. Antunes (2018) destaca que, no contexto do capitalismo contemporâneo, a pressão pelo resultado transforma o ambiente de trabalho em espaço de vigilância, aceleração e competitividade permanente, o que demanda respostas institucionais capazes de estabelecer limites éticos para o ritmo de trabalho docente.

Entre as principais políticas institucionais destacam-se, inicialmente, aquelas voltadas à organização justa e transparente das demandas de trabalho. Isso envolve a definição clara de carga horária, distribuição equilibrada entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, delimitação de prazos realistas e padronização dos critérios de avaliação docente. Pesquisas sobre saúde ocupacional demonstram que a imprevisibilidade e a sobrecarga são fatores diretamente ligados ao *burnout* e à compulsão laboral (Maslach; Leiter, 2021). Dessa forma, quando a instituição estabelece mecanismos claros de organização das tarefas, reduz-se a sensação de caos e de responsabilização individual por demandas que, muitas vezes, são estruturalmente impossíveis de cumprir.

Um dos desafios mais urgentes para as instituições contemporâneas é a necessidade de estabelecer políticas de limitação da hiperconectividade, especialmente considerando o papel central que o uso permanente de tecnologias exerce na intensificação da carga de trabalho docente. Derks, Van Mierlo e Schmitz (2014) demonstram que o uso contínuo de e-mails e

plataformas digitais fora do expediente está diretamente associado à exaustão, ao estresse e à redução da capacidade de recuperação psicológica. Assim, políticas institucionais que definam horários de comunicação, desestimulem mensagens fora do expediente e estabeleçam limites claros para reuniões e demandas digitais configuram-se como medidas essenciais para a prevenção do *workaholism*. A instituição, ao regular esses fluxos, devolve ao docente o direito ao descanso e à desconexão, reconhecendo que a disponibilidade ilimitada não é sustentável.

Outro ponto central é a implementação de políticas de apoio psicológico e programas de promoção da saúde mental. Universidades que oferecem serviços de acolhimento, acompanhamento psicológico, encaminhamento terapêutico e campanhas institucionais de conscientização mostram-se mais eficazes na prevenção do adoecimento. Conforme argumenta Seligmann-Silva (2011), o cuidado institucional não pode se resumir ao discurso; ele requer práticas concretas que reconheçam a vulnerabilidade emocional gerada pelo trabalho acadêmico. Programas de prevenção ao estresse, oficinas de manejo emocional, rodas de escuta institucionalizadas e suporte especializado contribuem para romper o silêncio organizacional em torno do sofrimento docente, criando espaços seguros para que os professores possam expressar suas dificuldades sem medo de retaliação.

Outra política de grande relevância consiste na criação de núcleos institucionais de cuidado e saúde mental voltados exclusivamente para docentes. Diferentemente de serviços genéricos de atendimento, núcleos especializados podem desenvolver ações de escuta, orientação psicológica, intervenções breves e acompanhamento sistemático do adoecimento laboral. Seligmann-Silva (2011) destaca que políticas efetivas de cuidado exigem institucionalização e continuidade, não podendo depender apenas de iniciativas pontuais ou voluntárias. Tais núcleos também podem realizar campanhas, identificar setores com altos níveis de estresse, oferecer formação sobre saúde mental e propor medidas estruturais à gestão. Desse modo, o cuidado deixa de ser uma demanda invisível e passa a constituir parte das responsabilidades fundamentais das universidades.

Além do apoio psicológico, políticas eficazes incluem ações relacionadas ao desenvolvimento profissional. Isso envolve capacitações continuadas,

programas de formação pedagógica, incentivo à inovação didática, acesso a recursos tecnológicos adequados e condições para o aprimoramento da prática docente. A literatura demonstra que a falta de suporte técnico e pedagógico intensifica o sofrimento, pois coloca sobre o indivíduo toda a responsabilidade por se adaptar às demandas da instituição (Elias; Navarro, 2019). Ao fornecer condições reais de trabalho, a gestão contribui para reduzir a ansiedade, o perfeccionismo e a sensação de incompetência que alimentam o *workaholism*.

Também se destacam as políticas de valorização e reconhecimento, que cumprem papel fundamental no bem-estar docente. A desvalorização, seja salarial, simbólica ou hierárquica, é um dos principais elementos que geram tensão e esgotamento no Ensino Superior privado. Dejours (1999) enfatiza que o reconhecimento é uma das maiores forças de proteção contra o sofrimento no trabalho, pois dá sentido à atividade e legitima o esforço do trabalhador. Programas institucionais de reconhecimento, avaliações formativas, feedbacks construtivos e mecanismos de promoção que considerem a complexidade do trabalho pedagógico contribuem para romper a lógica de invisibilidade e substituição que caracteriza grande parte das instituições privadas.

Outro eixo das políticas institucionais diz respeito à participação dos docentes nos processos decisórios. A gestão democrática, por meio de comissões docentes, conselhos consultivos, assembleias participativas e espaços contínuos de diálogo, permite que os professores participem da construção das regras que organizam seu próprio trabalho. Isso reduz o sentimento de impotência e alienação, resultante de um contexto de trabalho marcado pela perda de autonomia e pelo controle gerencial, conforme observado nos estudos sobre a precarização docente (Piovezan; Dal Ri, 2019), e fortalece a percepção de pertencimento, reconhecimento e autonomia. Instituições que incluem seus docentes na elaboração de políticas pedagógicas e administrativas criam ambientes mais transparentes e menos propensos à adoção de metas abusivas ou práticas autoritárias.

As políticas institucionais também devem incluir a promoção de uma gestão humanizada, que se baseie em feedbacks construtivos, avaliações dialógicas e práticas de reconhecimento. Dejours (1999) afirma que o reconhecimento é uma das maiores forças de proteção contra o sofrimento, porque valida o esforço do trabalhador e confere sentido ao trabalho. Em

instituições privadas, onde prevalecem sistemas avaliativos orientados por metas e indicadores de produtividade, é fundamental substituir práticas punitivas por avaliações que valorizem o processo, a autonomia e a criatividade docente. Quando a gestão adota uma postura colaborativa, e não fiscalizadora, diminui-se a sensação de vigilância constante e promove-se um ambiente mais favorável ao desenvolvimento saudável do trabalho.

Sendo assim, é imprescindível mencionar que políticas institucionais de enfrentamento ao *workaholism* devem incluir medidas de proteção contra práticas gerenciais abusivas. A pressão por resultados, as avaliações punitivas, o controle exacerbado e a naturalização da produtividade ilimitada são elementos que intensificam a compulsão laboral e o adoecimento. Antunes (2018) observa que a gestão neoliberal busca transferir a responsabilidade pelo fracasso para o indivíduo, ocultando as falhas estruturais da organização. Políticas claras contra assédio moral, sobrecarga intencional, metas inatingíveis e vigilância excessiva são essenciais para proteger os docentes e estabelecer um ambiente ético de trabalho.

Em síntese, as políticas institucionais representam o nível mais amplo e estruturante das ações de enfrentamento ao *workaholism* no Ensino Superior privado. Sem intervenções capazes de transformar a organização do trabalho, qualquer esforço individual ou coletivo permanece limitado. Como destacam Dejours (1992) e Seligmann-Silva (2011), a saúde laboral é resultado de uma construção coletiva que envolve indivíduos, grupos e instituições. Assim, cabe às universidades a responsabilidade de criar condições que favoreçam práticas de cuidado, reconhecimento, participação e sustentabilidade emocional, contribuindo para uma docência mais digna, humana e saudável. Encerram-se, portanto, as discussões desta seção, que buscou articular estratégias individuais, coletivas e institucionais como dimensões complementares no enfrentamento do sofrimento docente. No Quadro 6, são apresentadas as principais características de cada uma dessas perspectivas.

Quadro 6 – Estratégias de enfrentamento ao *workaholism* entre docentes do Ensino Superior privado

Dimensão	Características Principais	Objetivos	Exemplos de Ações
Individual	Recursos subjetivos, cognitivos, emocionais e comportamentais; foco na autoconsciência e na autorregulação.	Reduzir a compulsão laboral, preservar a saúde mental, estabelecer limites entre vida profissional e pessoal	Reconhecimento do problema; boundary management (limites entre trabalho e vida pessoal); autocuidado físico e emocional; mindfulness; psicoterapia; gestão do tempo; ressignificação do sentido do trabalho; valorização do lazer.
Coletiva	Construção de redes de apoio, cooperação entre colegas, espaços compartilhados de discussão e escuta.	Romper o isolamento, fortalecer vínculos interpessoais, ressignificar as experiências, desenvolver uma consciência crítica acerca das condições de trabalho.	Grupos de estudo e apoio, rodas de conversa, cafés pedagógicos, comissões e associações docentes; compartilhamento de práticas pedagógicas; auxílio mútuo em atividades e

			<p>demandas; produção coletiva de sentido e valorização do trabalho docente.</p>
Institucional	<p>Compromisso formal da gestão e estrutura organizacional; políticas que reconhecem a saúde mental como responsabilidade institucional.</p>	<p>Criar ambientes de trabalho mais saudáveis, éticos e sustentáveis; prevenir adoecimento; reduzir sobrecarga e hiperprodutividade.</p>	<p>Organização clara das demandas e carga horária; limitação da hiperconectividade; núcleos de saúde mental e apoio psicológico; programas de valorização e reconhecimento; participação docente em decisões; gestão humanizada; políticas contra assédio, metas abusivas e sobrecarga.</p>

POSFÁCIO

Escrever, e sobretudo concluir, uma obra que tematiza o *workaholism* e o sofrimento psíquico na docência universitária exige mais do que rigor teórico. Exige posicionamento. Ao longo deste livro, optou-se por uma leitura crítica do fenômeno, que se recusa a tratá-lo como um fenômeno individual ou como simples excesso de dedicação. Essa escolha não é neutra. Ela nasce também do lugar de quem pesquisa a universidade estando imersa nela, vivenciando cotidianamente suas exigências, contradições e afetos.

Enquanto doutoranda, situo minha escrita em um espaço liminar, entre a formação e a profissionalização, entre o ideal acadêmico e a realidade concreta do trabalho intelectual. É justamente desse lugar, simultaneamente de aprendizagem, produção e vulnerabilidade, que o fenômeno do *workaholism*, temática do meu Doutorado se torna não apenas um objeto de estudo, mas uma experiência observável, compartilhada e, por vezes, silenciosamente naturalizada no cotidiano universitário.

O percurso teórico apresentado ao longo da obra demonstra que a compulsão pelo trabalho não emerge no vazio. Ela é historicamente construída, institucionalmente reforçada e culturalmente legitimada, se pararmos para pensar, isso faz parte desde a época do Fordismo. Ao reconstruir a trajetória da docência universitária e analisar os efeitos da mercantilização do ensino, da precarização dos vínculos e do gerencialismo acadêmico, o livro evidencia que o excesso de trabalho deixou de ser exceção para se tornar norma, especialmente no Ensino Superior privado. Nesse cenário, os comportamentos *workaholics* aparecem menos como escolha e mais como resposta subjetiva a um sistema que exige produtividade constante, disponibilidade ilimitada e adaptação permanente.

Assumir o lugar de comentar esta obra implica reconhecer que a cultura da performance não atinge apenas docentes consolidados. Ela atravessa fortemente os processos formativos, produzindo subjetividades acadêmicas marcadas pela ansiedade, pela autoexigência e pelo medo da insuficiência. O imperativo do publicar, produzir, participar instala-se precocemente, muitas vezes antes mesmo da construção de uma identidade acadêmica minimamente estável. Sendo assim, o *workaholism* se apresenta como risco não apenas

ocupacional, mas formativo, moldando desde cedo a relação com o trabalho intelectual.

Do ponto de vista científico, este livro contribui para deslocar o debate sobre saúde mental na universidade de uma perspectiva individualizante para uma abordagem estrutural e crítica. Ao articular cultura organizacional, precarização, hiperconectividade e sofrimento ético, a obra reforça a necessidade de pensar políticas institucionais que não se limitem a discursos genéricos sobre bem-estar, mas que enfrentem as condições concretas de trabalho e formação. Para quem está em processo de doutoramento, essa reflexão é particularmente relevante, pois aponta para a urgência de repensar os modos de socialização acadêmica que têm produzido mais exaustão do que sentido.

Há, portanto, neste livro, uma aposta ética, a de que compreender o *workaholism* é também uma forma de resistência. Resistência à romantização da exaustão, ao reforço do adoecimento e à ideia de que o sofrimento é o preço inevitável da produção do conhecimento. Enquanto doutoranda, reconheço que pesquisar esse fenômeno é, ao mesmo tempo, um exercício de crítica e de autocuidado, uma tentativa de nomear o mal-estar para que ele não siga operando no silêncio.

Este posfácio não encerra o debate, ao contrário, ele o abre. Abre espaço para que futuras pesquisas aprofundem a relação entre trabalho acadêmico, formação e saúde mental. Abre a possibilidade de pensar uma universidade que forme sem adoecer, que produza conhecimento sem destruir seus sujeitos. E, sobretudo, reafirma que permanecer humana na universidade, em meio a métricas, prazos e performances. Estudar o *workaholism* e o sofrimento psíquico no contexto acadêmico, é também um ato político.

Por fim, esta obra se inscreve como um posicionamento político no campo da educação superior. Ao explicitar o *workaholism* como efeito de modelos institucionais orientados pela lógica da produtividade, da mercantilização e da performatividade, o livro confronta diretamente a naturalização do adoecimento docente como custo aceitável da eficiência acadêmica. Trata-se de uma recusa à ideia de que a exaustão seja virtude e de que a disponibilidade ilimitada constitua compromisso profissional. Que este livro possa fortalecer lutas por condições de trabalho dignas, por políticas institucionais de saúde mental e por

uma universidade comprometida não apenas com indicadores de desempenho, mas com a preservação da vida, da autonomia intelectual e do sentido público do conhecimento.

Thereza Christina Garcia Bezerra

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDREASSEN, Cecilie Schou et al. A prevalência do workaholism: um estudo de pesquisa em uma amostra nacionalmente representativa de funcionários noruegueses. **PLoS one**, v. 9, n. 8, p. e102446, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0102446>. Acesso em: 24 abr. 2025.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 8. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

ASH, Mitchell G. (ed.). **German universities**: past and future. New York: Berghahn Books, 1997.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 349–372, maio 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 13 out. 2025.

BALL, Stephen J. **Global education Inc.**: new policy networks and the neoliberal imaginary. London: Routledge, 2012.

CARDOSO, Mariana Guimarães et al. Qualidade do sono e workaholism em docentes de pós-graduação stricto sensu. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 33, p. eAPE20190228, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020AO02285>. Acesso em: 29 abr. 2025.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G.; OLIVEIRA, M. E. T. de. Intenção de abandono profissional entre professores: o papel dos estressores ocupacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240028, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240028>. Acesso em: 09 nov. 2025.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **Histoire des universités**. Paris: PUF, 1996.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHESLEY, N. Uso de tecnologias de informação e comunicação, intensificação do trabalho e estresse e sofrimento dos funcionários. **Trabalho, Emprego e Sociedade**, v. 28, n. 4, p. 589–610, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0950017013500112>. Acesso em: 14 out. 2025.

CLAESSENS, Brigitte; EERDE, Wendelien; RUTTE, Christel; ROE, Robert. A Review of Time Management Literature. **Personnel Review**, v. 36, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>. Acesso em: 17 nov. 2025.

CLARK, Burton R. **The higher education system**: academic organization in cross-national perspective. Berkeley: University of California Press, 1983.

CLARK, M. A.; SMITH, R. W.; HAYNES, N. J. Multidimensional Workaholism Scale: Linking the conceptualization and measurement of workaholism. **Journal of Applied Psychology**, v. 105, n. 11, p. 1281–1307, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/apl0000484>. Acesso em: 23 abr. 2025.

CLARK, Malissa A. et al. Workaholism, work engagement and work–home outcomes: Exploring the mediating role of positive and negative emotions. **Stress and Health**, v. 30, n. 4, p. 287–300, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/smi.2511>. Acesso em: 02 set. 2025.

COBBAN, Alfred B. **The medieval universities**: their development and organization. London: Methuen & Co, 1975.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL ROSSO, Sadi. Jornada de trabalho: duração e intensidade. **Ciência e Cultura**, v. 58, n. 4, p. 31–34, 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n4/a16v58n4>. Acesso em: 24 abr. 2025.

DALCIN, Larissa; CARLOTTO, Maria Sandra. Síndrome de burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 2, p. 745–770, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n2p745-770>. Acesso em: 14 out. 2025.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez; Oboré, 1992.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

DERKS, D.; VAN MIERLO, H.; SCHMITZ, E. B. A diary study on work-related smartphone use, psychological detachment and exhaustion: examining the role of the perceived segmentation norm. **Journal of Occupational Health Psychology**, v. 19, n. 1, p. 74-84, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0035076>. Acesso em: 24 abr. 2025.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. Goiânia: Editora da UFG, 2015.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

EDWARDS, Marc A.; ROY, Siddhartha. Pesquisa acadêmica no século XXI: Mantendo a integridade científica em um clima de incentivos perversos e hipercompetição. **Environmental Engineering Science**, v. 34, n. 1, p. 51-61, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1089/ees.2016.0223>. Acesso em: 09 nov. 2025.

ELIAS, M. A.; NAVARRO, V. L. Profissão docente no ensino superior privado: o difícil equilíbrio de quem vive na corda bamba. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 22, n. 1, p. 49-63, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v22i1p49-63>. Acesso em: 17 nov. 2025.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Acesso em: 09 set. 2025.

FIGUEIREDO, Vanessa Catherina Neumann; BERNO, Isabela Faria. Sofrimento psíquico e workaholismo no trabalho de professores universitários. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE O TRABALHO (EITA), 2022. **Anais [...]**. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/eita2022/494556>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALDINO, Maria José Quina et al. Burnout, workaholism e qualidade de vida entre docentes de pós-graduação em enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 34, p. eAPE00451, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2021AO00451>. Acesso em: 9 mar. 2025.

GOMES, N. R. et al. Psychosocial factors at work and teachers' illness: a systematic review. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, São Paulo, v. 21, n. 3, e20221014, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47626/1679-4435-2022-1014>. Acesso em: 11 jun. 2025.

GREENHAUS, J. H.; POWELL, G. N. Quando trabalho e família são aliados: uma teoria sobre o enriquecimento trabalho-família. **Academy of Management**

Review, v. 25, n. 1, p. 72-92, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228079485>. Acesso em: 25 abr. 2025.

GRENDLER, Paul F. **The universities of the Italian Renaissance**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2002.

GRIFFITHS, Mark D.; DEMETROVICS, Zsolt; ATROSZKO, Paweł A. Dez mitos sobre o vício no trabalho. **Journal of Behavioral Addictions**, v. 7, n. 4, p. 845-857, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.05>. Acesso em: 25 abr. 2025.

HAGE, S. M. Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 1049–1057, set. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300016>. Acesso em: 14 out. 2025.

HALBESLEBEN, J. R. B.; BUCKLEY, M. R. Burnout na vida organizacional. **Journal of Management**, v. 30, n. 6, p. 859–879, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jm.2004.06.004>. Acesso em: 17 nov. 2025.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2001.

HOFSTEDE, G. **Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations**. Sage, 2001.

HÜLSHEGER, U. R. et al. Benefits of mindfulness at work: the role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. **The Journal of Applied Psychology**, v. 98, n. 2, p. 310–325, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0031313>. Acesso em: 17 nov. 2025.

KENYHERCZ, V. et al. Work addiction and social functioning: A systematic review and five meta-analyses. **PLOS ONE**, v. 19, n. 6, p. 1–24, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0303563>. Acesso em: 04 mai. 2025.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

LEITER, Michael P.; MASLACH, Christina. Burnout e engajamento: contribuições para uma nova visão. **Pesquisa sobre burnout**, v. 5, p. 55-57, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MCMILLAN, Lucy H. W.; O'DRISCOLL, Michael P. Understanding workaholism: data synthesis, theoretical critique, and future design strategies. **International Journal of Stress Management**, v. 13, n. 4, p. 346-369, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009573129142>. Acesso em: 9 set.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2021.

McCLELLAND, Charles E. **State, society, and university in Germany, 1700–1914**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

MOLINO, M.; BAKKER, A. B.; GHISLIERI, C. The role of workaholism in the job demands-resources model. **Anxiety, Stress, and Coping**, v. 29, n. 4, p. 400-414, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1070833>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MORGAN, Gareth; BERGAMINI, Cecília Whitaker; CODA, Roberto. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

OATES, Wayne Edward. **Confissões de um workaholic**: os fatos sobre o vício em trabalho. New York: World Publishing Co, 1971.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355–375, maio 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200004>. Acesso em: 14 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHO, Paloma de Sousa et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. e00325157, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00325>. Acesso em: 13 out. 2025.

PIOVEZAN, P. R.; DAL RI, N. M. Flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623681355>. Acesso em: 17 nov. 2025.

PORTER, Gayle. Impacto organizacional do workaholism: sugestões para pesquisar os resultados negativos do trabalho excessivo. **Journal of Occupational Health Psychology**, v. 1, n. 1, p. 70-84, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.70>. Acesso em: 09 set. 2025.

RASHDALL, Hastings. **The universities of Europe in the Middle Ages**. Oxford: Oxford University Press, 1936. v. 1.

RITZER, G. **The McDonaldization of Society**. Pine Forge Press, 1993.

RÜEGG, Walter (ed.). **A history of the university in Europe**: vol. 1. Universities in the Middle Ages. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SANTOS, Geovana Maria Rodrigues Ferreira dos; SILVA, Maria Elizete da; BELMONTE, Bruna do Rosário. COVID-19: emergency remote teaching and university professors' mental health. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21, p. 237-243, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>. Acesso em: 09 set. 2025.

SCHAUFELI, W. B. et al. Workaholism, burnout and well-being among junior doctors: the mediating role of role conflict. **Work & Stress**, v. 22, n. 2, p. 155–172, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02678370902834021>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SCHAUFELI, W. B.; TARIS, T. W.; BAKKER, A. B. Driven to work: The relationship between workaholism and work engagement. In: **Employee Health, Coping and Methodologies**, 2006.

SCHAUFELI, Wilmar B.; BAKKER, Arnold B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. **Journal of Organizational Behavior**, v. 25, n. 3, p. 293-315, 2004. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/job.248>. Acesso em: 02 set. 2025.

SCHAUFELI, Wilmar B.; SHIMAZU, Akihito; TARIS, Toon W. Sendo levado a trabalhar excessivamente duro: a avaliação de uma medida de dois fatores de workaholism na Holanda e no Japão. **Pesquisa Transcultural**, v. 43, n. 4, p. 320-348, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1069397109337239>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

SCHMITT, Charles B. **Aristotle and the Renaissance**. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

SCHWARTZMAN, Simon. **A space for science**: the development of the scientific community in Brazil. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 1991.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 641-666, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>. Acesso em: 09 set. 2025.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtividade acadêmica. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Ismara Barbosa et al. Trabalho docente e o impacto da pandemia na saúde mental. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, p. e556111033200, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i10.33200>. Acesso em: 02 set. 2025.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. **Academic Capitalism**: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic capitalism and the new economy**: markets, state, and higher education. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004.

SONNENTAG, S.; FRITZ, C. Recovery from job stress: The stressor-detachment model as an integrative framework. **Journal of Organizational Behavior**, v. 36, n. S1, p. S72–S103, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/job.1924>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SOUZA, Katia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. e00309141, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>. Acesso em: 14 out. 2025.

SPENCE, Janet T.; ROBBINS, Ann S. Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results. **Journal of Personality Assessment**, v. 58, n. 1, p. 160-178, 1992. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5801_15. Acesso em: 02 set. 2025.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2013.

TROW, Martin. **Problems in the transition from elite to mass higher education**. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

TÜNNERMANN, Carlos. **La educación superior en el umbral del siglo XXI**. Caracas: CRESALC/UNESCO, 2003.

VAZQUEZ, Ana Claudia Souza et al. Evidências de validade da versão brasileira da escala de workaholism (DUWAS-16) e sua versão breve (DUWAS-10). **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 17, n. 1, p. 69-78, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15689/ap.2017.1701.08.13288>. Acesso em: 10 jun. 2025.

VERGER, Jacques. **As universidades na Idade Média**. Lisboa: Edições 70, 1999.

SOBRE OS AUTORES

Aline Alves de Mendonça Dinoá – Psicopedagoga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Felipe Almondes Silva – Psicólogo pelo Instituto de Educação Superior Raimundo Sá (IESRSÁ). Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho (FAVENI). Mestrando em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Flávia Marcelly de Sousa Mendes da Silva – Psicóloga pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Avaliação Psicológica pelo IPOG. Mestra e Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professora e coordenadora de bacharelado em Psicologia do Instituto de Educação Superior Raimundo Sá (IESRSÁ).

Glória Maria de Carvalho Brito Borges – Psicóloga pelo Instituto de Educação Superior Raimundo Sá (IESRSÁ) e possui formação complementar em Psicologia Jurídica pelo Instituto Fratelli.

Heloisa Bárbara Cunha Moizéis – Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre e Doutora em Psicologia Social pela mesma instituição. Realizou estágio doutoral na Universidad Complutense de Madrid (UCM), financiado pelo CNPq, na modalidade Doutorado Sanduíche. Atualmente é professora substituta da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde coordena o Grupo de Estudo de Dispositivo de Gênero e Identidades (GEDI). Colabora também com o Grupo de Pesquisa em Comportamento Político (GPCP). Dedicase as seguintes áreas de Psicologia Social, Psicometria, Avaliação Psicológica, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Psicologia Educacional.

Murilo Maurício Laranjeira de Lacerda – Psicólogo pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP). Especialista em Psicologia da Saúde pela UNIBF (2021). Atua como Psicólogo Clínico e Coordenador, o Núcleo de Assistência Psicopedagógica e Psicológica (NAPP) e do Docente do Curso de Bacharelado em Psicologia.

Thereza Christina Garcia Bezerra – Psicóloga Organizacional e do Trabalho. Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho e em Avaliação Psicológica. Mestre e Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como docente de Psicologia na FACSU, pesquisadora coordenadora do Grupo de Pesquisa Psymetrics, com interesse nas áreas de Avaliação Psicológica, Psicometria, Psicologia Organizacional, Pesquisa Quantitativa e Análise de Dados. Dedicou-se a temas como Síndrome do Impostor, Personalidade, Saúde Mental de Pós-Graduandos, Contextos Laborais e Validação/Adaptação de Instrumentos. Além disso, atua como avaliadora ad hoc em alguns periódicos da Psicologia (r-POT; Cadernos de Psicologia; Revista Avaliação Psicológica).