



Lisbon School  
of Economics  
& Management  
Universidade de Lisboa

**MESTRADO**  
**GESTÃO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO**

**TRABALHO FINAL DE MESTRADO**  
**DISSERTAÇÃO**

DEVEM AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ESTAR  
PREOCUPADAS COM O *DIGITAL BURNOUT*? UMA  
PERSPETIVA SOBRE A SATISFAÇÃO NO TRABALHO.

MARGARIDA INÊS FERREIRA PINTO

OUTUBRO, 2023

**MESTRADO**  
**GESTÃO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO**

**TRABALHO FINAL DE MESTRADO**  
**DISSERTAÇÃO**

DEVEM AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ESTAR  
PREOCUPADAS COM O *DIGITAL BURNOUT*? UMA  
PERSPETIVA SOBRE A SATISFAÇÃO NO TRABALHO.

MARGARIDA INÊS FERREIRA PINTO

**ORIENTAÇÃO:**

PROFESSORA DOUTORA FILIPA PIRES DA SILVA

OUTUBRO, 2023

## **GLOSSÁRIO DE ABREVIATURAS**

Covid-19 - Síndrome Respiratória SRA-CoV-2

ICT - *Information and Communication Technologies*

ISEG - Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa

OMS - Organização Mundial de Saúde

OSI-2 - *Occupational Stress Indicator-2*

RGPD – Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

SPSS - *Statistical Package for Social Science*

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

## RESUMO

Os avanços e a inovação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm sido basilares no desenvolvimento do mundo atual. O período pandémico por Covid-19 veio intensificar o uso das tecnologias em atividades laborais, educativas, teleconsultas, reuniões *online* e lazer. Contudo, o teletrabalho imposto aos professores e a necessária adaptação ao ensino remoto levou à presença de alguns fatores negativos, como sentimentos de sobrecarga, stress e dificuldade em conciliar a vida pessoal com a vida profissional. Por outro lado, muitos docentes não tinham as competências digitais suficientes para implementarem o ensino remoto com base em ferramentas digitais, o que resultou em sentimentos de frustração, maior stress e pressão. Estes fatores poderão ter estado na origem do desenvolvimento de *digital burnout*, que existe na presença de elevados níveis de stress, esgotamento de energias e da sensação de sobrecarga fruto das exigências do trabalho. Porém, ainda está por esclarecer os efeitos desta nova síndrome na manutenção da satisfação com as suas carreiras profissionais. Por conseguinte, o presente estudo visa compreender o impacto do *digital burnout* na satisfação com a carreira dos docentes portugueses, considerando a sua utilização da *internet* e as competências digitais dos professores. O estudo foi realizado numa abordagem quantitativa, através de um questionário *online*, na plataforma *Qualtrics*, com uma amostra de 253 respostas válidas, de docentes a lecionar em instituições de ensino superior, entre o mês de junho e agosto de 2023. Os dados recolhidos foram analisados através da plataforma SPSS (*Statistical Package for Social Science*, versão 28). Os resultados da investigação permitiram verificar que a utilização da *internet*, o stress e a sobrecarga profissional influencia positivamente o *digital burnout*. Ademais, os resultados permitiram clarificar o efeito do *digital burnout* na satisfação dos docentes com a sua carreira e trouxeram um novo entendimento do fenómeno quando na presença de variáveis demográficas, nomeadamente, género, estado civil, idade e descendentes.

**Palavras-chave:** *Digital Burnout*; Competência Digital; Satisfação Profissional; Docentes do Ensino Superior

## ABSTRACT

Advances and innovation in Information and Communication Technologies (ICT) have been fundamental to the development of today's world. The Covid-19 pandemic has intensified the use of technology in work, education, teleconsultations, online meetings and entertainment. However, the teleworking imposed on teachers and the necessary adaptation to remote teaching has caused the presence of some negative factors, such as feelings of overload, stress and difficulty in reconciling personal and professional life. On the other side, many teachers didn't have sufficient digital skills to implement remote teaching based on digital tools, which resulted in feelings of frustration, increased stress and pressure. These factors may have been at the root of the development of digital burnout, which exists in the presence of high levels of stress, energy exhaustion and the feeling of being overwhelmed by the demands of the job. However, the effects of this new syndrome on maintaining satisfaction with their professional careers have yet to be clarified. This study therefore aims to understand the impact of digital burnout on the career satisfaction of Portuguese teachers, considering their use of the internet and their digital skills. The study was carried out using a quantitative approach, through an online questionnaire on the Qualtrics platform, with a sample of 253 valid responses from lecturers teaching at higher education institutions between June and August 2023. The data collected was analysed using the SPSS platform (Statistical Package for Social Science, version 28). The results of the research show that internet use, stress and professional overload have a positive influence on digital burnout. In addition, the results clarified the effect of digital burnout on teachers satisfaction with their careers, and provided a new understanding of the phenomenon when demographic variables are present, in particular, gender, marital status, age and descendants.

**Keywords:** Digital Burnout; Digital Competence; Professional Satisfaction; Higher Education Teachers

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família, principalmente aos meus pais, irmã e cunhado que sempre estiveram presentes em todos os momentos bons e menos bons, com todo o apoio incondicional. Mesmo com algumas dificuldades existentes no caminho, deram-me sempre força para nunca desistir dos meus objetivos.

Quero agradecer ao meu namorado, por toda a paciência que teve comigo, por toda a ajuda e por todo o apoio e compreensão. Terás sempre o meu eterno agradecimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Filipa Pires da Silva, gostaria de agradecer por toda a disponibilidade e por atender a todas as dificuldades que foram aparecendo. Obrigada por toda a simpatia e dedicação durante este percurso. Ficarei eternamente grata.

O meu especial obrigada a todos.

## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. REVISÃO DA LITERATURA .....	5
2.1. <i>Digital Burnout</i> .....	6
2.2. Competência Digital .....	7
2.3. Utilização da Internet.....	9
2.4. O Stress e a Sobrecarga Profissional .....	10
2.5. Satisfação com a Carreira .....	12
3. METODOLOGIA.....	16
3.1. Instrumentos de Medida .....	17
3.2. Caracterização da Amostra.....	20
3.3. Fiabilidade das Escalas.....	22
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	23
4.1. Análise Descritiva dos Dados.....	23
4.2. Análise das Correlações.....	25
4.3. Validação das Hipóteses de Investigação .....	27
4.3. Análise Comparativa entre Grupos.....	29
4.4. Discussão dos Resultados .....	30
5. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E TRABALHO FUTURO.....	33
5.1. Limitações e Sugestões Futuras.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	36
ANEXOS .....	44
Anexo 1 – Questionário.....	44
Anexo 2 – Variância das variáveis dependentes explicada pelo modelo .....	52
Anexo 3 – Análise Comparativa entre Grupos .....	53

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Modelo de Investigação .....	15
--	----

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Caracterização Demográfica da Amostra .....	20
<b>Tabela 2</b> - Categoria Profissional .....	21
<b>Tabela 3</b> - Área Científica.....	22
<b>Tabela 4</b> - Fiabilidade das Escalas.....	22
<b>Tabela 5</b> - Análise Descritiva dos Dados.....	24
<b>Tabela 6</b> - Frequência de Utilização da <i>Internet</i> .....	24
<b>Tabela 7</b> - Análise dos Coeficientes de Correlação de <i>Pearson</i> .....	25
<b>Tabela 8</b> - Análise de Regressão Linear (Stress, Sobrecarga Profissional e Utilização da <i>Internet</i> ) .....	27
<b>Tabela 9</b> - Análise de Regressão Linear (Competência Digital e Satisfação com a Carreira).....	28
<b>Tabela 10</b> - Análise de Regressão Linear (Satisfação com a Carreira) .....	29
<b>Tabela 11</b> - Variância do Stress, Sobrecarga Profissional e Utilização da <i>Internet</i> explicada pelo modelo .....	52
<b>Tabela 12</b> - Variância da Competência Digital explicada pelo modelo .....	52
<b>Tabela 13</b> - Variância da Satisfação com a Carreira ( <i>Digital Burnout</i> ) explicada pelo modelo .....	52
<b>Tabela 14</b> - Variância da Satisfação com a Carreira (Competência Digital) explicada pelo modelo .....	52
<b>Tabela 15</b> - Teste <i>t-Student</i> (Género).....	53
<b>Tabela 16</b> - Teste <i>t-Student</i> (Estado Civil) .....	54
<b>Tabela 17</b> - Teste <i>t-Student</i> (Idade) .....	55
<b>Tabela 18</b> - Teste <i>t-Student</i> (Descendentes) .....	56
<b>Tabela 19</b> - Análise Descritiva da Variável Género .....	57
<b>Tabela 20</b> - Análise Descritiva da Variável Estado Civil.....	57
<b>Tabela 21</b> - Análise Descritiva da Variável Idade .....	58
<b>Tabela 22</b> - Análise Descritiva da Variável Descendentes .....	58

## 1. INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, surgiu um surto viral de origem indeterminada na China, que após a sua rápida propagação mundial, levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar como uma pandemia mundial conhecida por Covid-19 (Ciottia *et al.*, 2020; Diário da República Eletrónico, 2020).

Para mitigar a rápida propagação da doença, diversos países tomaram medidas severas, como períodos de confinamento, que incluíram a obrigatoriedade do trabalho remoto, flexibilidade dos horários de trabalho ou o encerramento dos estabelecimentos comerciais e de ensino (Bozkurt & Sharma, 2020; Flores *et al.*, 2021; Moreno-Fernandez *et al.*, 2020).

Em Portugal, a 13 de março de 2020, o Governo proferiu em Decreto-Lei n.º 10-A/2020 que “ficam suspensas as atividades letivas e não letivas e formativas com presença de estudantes em estabelecimentos de ensino” (Diário da República Eletrónico, 2020, p.5).

Durante este período de isolamento imposto houve um aumento da comunicação *online* (Prihidko *et al.*, 2020), pela necessidade de as instituições de ensino colocarem em prática formas de ensino remoto (Bozkurt & Sharma, 2020). Desta forma, em muitas instituições, nomeadamente de ensino superior, as aulas tradicionais passaram a ser realizadas virtualmente, de forma remota e à distância, através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (Teles *et al.*, 2022).

Este contexto imposto revelou-se um desafio adicional para os docentes, cujas capacidades tiveram de ser adaptadas às novas tendências do mundo (Nguyen & Kieuthi, 2020; Shlenskaya *et al.*, 2020). Não só foi necessário planear as aulas durante o período académico, como também estabelecer e adaptar novas abordagens de ensino e apoio aos estudantes incorporando plataformas tecnológicas e ferramentas digitais (Shlenskaya *et al.*, 2020; Song *et al.*, 2022; Teles *et al.*, 2022). Isto originou um aumento de horas de trabalho e uma utilização excessiva dos meios digitais, o que, por vezes, terá dificultado o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional (Shlenskaya *et al.*, 2020).

De acordo com Daumiller *et al.* (2021) durante a pandemia, os professores passaram por diversas mudanças no seu ambiente de trabalho, excesso de trabalho, pouca formação e algumas inseguranças que levaram ao stress (Gómez-Domínguez *et al.*, 2022). Para além disso, o impacto negativo emocional, social e psicológico, tal como o medo, a frustração ou exaustão, podem ter estado na causa de problemas na saúde mental, provocando baixa produtividade, absentismo (Şirin *et al.*, 2022) e até o desenvolvimento de *burnout* (Gómez-Domínguez *et al.*, 2022).

A síndrome de *burnout* é o resultado de um esgotamento prolongado e excessivo, proveniente de fatores profissionais e pessoais (Genly, 2016). No contexto pandémico, o aumento considerável da utilização das plataformas digitais, tanto para lazer como a nível profissional (e.g., longas reuniões remotas ou as horas de ensino *online*) fez surgir o conceito de *digital burnout* (Sharma *et al.*, 2020). À semelhança do *burnout*, o *digital burnout* é o resultado de vários fatores que se relacionam com o tempo gasto em dispositivos digitais, que pode provocar fadiga, perda de interesse com o ambiente à sua volta, sentimento de stress, desconforto e ansiedade, entre outros problemas físicos e mentais (Erten & Özdemir, 2020; Sharma *et al.*, 2020).

Apesar dos benefícios da utilização das tecnologias (Wang *et al.*, 2020), quando usadas em excesso podem surgir efeitos negativos, nomeadamente quando deixa de ser possível desconectar-se destes dispositivos, podendo conduzir a *digital burnout* (Göldağ, 2022; Grossmann, 2019).

Foram realizados diversos estudos que reportaram o aparecimento de *digital burnout* em estudantes universitários, devido a uma utilização elevada e inadequada de tecnologias (Song *et al.*, 2022). Na prática isto significa que a utilização dos meios digitais permitem novas aprendizagens, mas podem prejudicar a atenção dos alunos para com os estudos (Hietajärvi *et al.*, 2022; Lin & Huang, 2014). E a crise recentemente vivenciada mostrou que o aumento do uso das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem causou riscos à saúde, estando relacionada com o *digital burnout* dos estudantes académicos, dado que a educação universitária deve ser mais do que uma interação entre aluno e computador (Song *et al.*, 2022).

Porém, o bem-estar dos alunos, irá depender do bem-estar dos professores (Leung *et al.*, 2000). No entanto, desconhecem-se estudos sobre a prevalência do *digital burnout* nos docentes, bem como das consequências que daí podem advir. Na verdade, a introdução das TIC na educação, requer que os docentes apresentem competências para um uso correto das mesmas, contudo, segundo a literatura, existem casos em que os professores não possuem essas valências, o que impõe uma maior utilização das ferramentas tecnológicas para adquirir essas competências (Fernández-Batanero *et al.*, 2021). No entanto, essa utilização poderá criar uma sobrecarga nas tarefas acumuladas, originando situações de stress (Cardoso *et al.*, 2019; Dewi *et al.*, 2021). Considerando o número de horas de trabalho a que um docente se encontra exposto, o stress vivenciado com a forma de vida digital, as oportunidades oferecidas tecnologicamente e a competência digital que é requerida na utilização da tecnologia no processo de ensino, pode considerar-se que os professores podem apresentar elevados riscos de *digital burnout* (Sidekli *et al.*, 2022), que por consequência, pode levar a uma diminuição do nível de satisfação dos professores (Li & Yu, 2022). Isto poderá torna-se um problema para as instituições de ensino, dado que a falta de satisfação dos docentes leva a uma diminuição da concretização dos objetivos escolares, da qualidade de ensino e do sucesso dos alunos (Demirtaş, 2010).

Segundo Gattiker (1986) é necessário estudar novas formas de melhorar o stress e aumentar o empenho organizacional e as atitudes em relação à tecnologia. Para além disso e segundo Sidekli *et al.* (2022), sendo a utilização intensiva de ferramentas digitais um dos processos de ensino *online*, é necessário determinar qual o nível de *digital burnout* dos professores, quais as consequências desta situação e quais as formas de contribuir com soluções para estes casos. Torna-se relevante criar medidas de intervenção que possam mitigar as situações de *burnout* digital dos docentes, para minimizar os seus efeitos indesejados, aumentando o seu nível de satisfação com a carreira (Han & Yin, 2019). Devido ao facto de que a satisfação profissional irá depender de todo o ambiente circundante ao docente, seja desde a qualidade do ensino ao sucesso dos alunos, e não apenas do contentamento individual de cada professor (Demirtaş, 2010).

Com este propósito, pretende-se compreender o impacto do *digital burnout* na satisfação da carreira dos docentes, tendo em conta os fatores existentes nesta relação. Para o conseguir, o presente estudo irá seguir uma abordagem quantitativa, com o desenvolvimento de um questionário *online*, para inquirir uma amostra de docentes de instituições de ensino superior portuguesas, no setor universitário e politécnico, para conseguir dar resposta às hipóteses levantadas no decorrer da investigação.

Este documento encontra-se dividido em cinco partes, sendo a primeira a presente introdução. Segue-se a revisão da literatura onde são abordados os conceitos relevantes ao estudo e desenvolvidas as hipóteses de investigação. Na terceira parte, apresenta-se uma descrição detalhada da metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo. Na quarta parte é executada a análise e a discussão dos resultados adquiridos. Por fim, na última parte, é apresentada a conclusão ao estudo e as limitações encontradas.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

O termo *burnout* foi descrito pela primeira vez por Freudenberger em 1974, como “*staff burn-out*” (Freudenberger, 1974, p. 159), e representava um estado de desilusão e exaustão de um indivíduo numa determinada empresa. Em 1986, Freudenberger redefiniu o conceito de *burnout* como o esgotamento de energias e a sensação de sobrecarga a que um indivíduo se encontra exposto. Normalmente resulta da dedicação e provação, a si próprio, durante a execução de um trabalho ou tarefa (Freudenberger, 1986). Pode ainda ser entendido como uma resposta às condições de stress interpessoal e à sobrecarga de trabalho nos indivíduos e que resulta em mudança de atitudes e comportamentos para com os outros (Maslach & Leiter, 1988).

Paralelamente, Maslach e Jackson (1984) designaram o termo *burnout* como uma síndrome de exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal que ocorre quando os indivíduos trabalham intensamente com outras pessoas. Desta forma, o esgotamento emocional manifesta-se através da sensação de sobrecarga e baixa energia. A despersonalização manifesta-se, através do tratamento com os outros de forma impessoal, insensível e distante, aumentando o cinismo e a frieza, tendo como consequência o afastamento dos colegas de trabalho. E por fim, a redução de realização pessoal é manifestada pelo sentimento de incompetência, insatisfação com a realização pessoal, baixa produtividade, baixa autoestima, desmotivação e pouca vontade de interação com indivíduos (Borges *et al.*, 2002; Maslach & Jackson, 1984; Maslach & Leiter, 1988; Maslach *et al.*, 2001; Sharma *et al.*, 2020; Şirin *et al.*, 2022).

As exigências emocionais do trabalho, fruto do controlo e das exigências nas tarefas a que são sujeitos, contribuem significativamente para o *burnout*. Também o stress está intimamente relacionado com o *burnout*, uma vez que o termo pode ser considerado uma reação crónica de stress (LeBlanc *et al.*, 2007). Assim, o conceito é observado em termos físicos e comportamentais, uma vez que o tema é debatido pela forma como os fatores mentais, emocionais e os julgamentos são introduzidos quando se fala em *burnout* (Freudenberger, 1974).

O conceito de *burnout* tem sido estudado e manifestado em diversas áreas profissionais, tais como na área da educação, saúde, psicologia, segurança e entre outros (Souza & Maria, 2016). Recentemente, o conceito foi estendido ao âmbito digital, para representar os efeitos nos indivíduos da vivência intensiva neste contexto.

### ***2.1. Digital Burnout***

As TIC têm sido consideradas fatores indispensáveis no desenvolvimento económico global, nos avanços tecnológicos, na produtividade e na inovação (Bindu, 2016; Pereira & Silva, 2010). Durante a pandemia recentemente vivenciada, a utilização das TIC foi essencial para a manutenção das atividades laborais, educativas, teleconsultas, reuniões virtuais, sociais e até de lazer (Reddy *et al.*, 2020; Sharma *et al.*, 2020). Como resultado, tem sido reportado um aumento acentuado do uso das TIC, que permitiu um avanço e crescimento da economia mundial, nomeadamente na banca, nos transportes e na educação (Reddy *et al.*, 2020).

Mesmo no período pós-pandémico, há o reconhecimento de que a utilização de ferramentas tecnológicas permite ajudar na aprendizagem e no enriquecimento de informação, tendo ocupado um lugar indispensável na vida das pessoas, inclusive no mundo académico (Göldağ, 2022).

É importante encarar a utilização de tecnologia como uma ferramenta sociotecnológica, ou seja, uma ferramenta que resulta da interação e da relação existente entre a tecnologia e as pessoas (Selwyn, 2016). Porém, o aumento do uso comum das tecnologias impõe, às pessoas, um estilo de vida mais digital que prejudica a eficiência profissional e o desenvolvimento psicossocial (Sidekli *et al.*, 2022).

A utilização das ferramentas digitais permitem que os seus utilizadores possam passar algum tempo agradável, seja em redes sociais, entretenimento, compras ou até mesmo na partilha de informações e na aprendizagem pessoal (Göldağ, 2022; Sharma *et al.*, 2020). No entanto, a sua utilização em excesso pode ter consequências negativas, nomeadamente levar a comportamentos de dependência da qual resultam stress elevado e depressão (Göldağ, 2022). Identicamente, Grossmann (2019) afirma que a utilização de tecnologias pode ter um impacto negativo e relacionar-se com o *burnout*. Segundo este autor, isto acontece por incapacidade dos indivíduos de se desconectarem dos

dispositivos eletrónicos, o que tem repercussões consideráveis nas suas vidas pessoais, profissionais e sociais. Isto pode originar transtornos na saúde mental do indivíduo através do cansaço, stress ou ansiedade (Grossmann, 2019).

Assim, quando o equilíbrio entre o tempo despendido em atividades *online* e *offline* não é garantido, podem surgir situações de exaustão e stress elevado, que em última instância se podem traduzir no desenvolvimento de *digital burnout* (Sharma *et al.*, 2020).

Este termo foi recentemente definido por Erten & Özdemir (2020) como representativo de um excesso de tempo dispensado nos dispositivos digitais. Como consequência, podem surgir alterações de sono, uma redução na eficiência das tarefas no trabalho, problemas familiares, fadiga, stress, despersonalização, dificuldade em gerir emoções e problemas físicos e mentais (Durmus *et al.*, 2022; Grossmann, 2019).

Com a designação do conceito de *digital burnout*, Erten & Özdemir (2020) identificaram três dimensões alocadas ao conceito: envelhecimento digital (*digital aging*), privação digital (*digital deprivation*) e exaustão emocional (*emotional exhaustion*). Assim, o envelhecimento digital é composto pela falta de equilíbrio entre o *online* e *offline*, resultante do excesso de tempo em dispositivos digitais. A privação digital é o estado, físico e psicológico, que o indivíduo sente quando está afastado das plataformas digitais. Por fim, a exaustão emocional refere-se ao cansaço e esgotamento do indivíduo (Durmus *et al.*, 2022; Erten & Özdemir, 2020).

O síndrome de *digital burnout*, encontra-se ligado a vários fatores como as exigências organizacionais, sobrecarga, stress, falta de satisfação e uma diminuição da produtividade (Sharma *et al.*, 2020). Assim, torna-se importante estudar este termo na profissão de docente do ensino superior.

## ***2.2. Competência Digital***

A mudança para uma sociedade mais digital permitido diversas oportunidades (Hietajärvi *et al.*, 2022), mas também tem requerido uma adaptação constante às novas realidades, novas formas de viver na sociedade, novas exigências nas competências e aptidões (Reddy *et al.*, 2020). No contexto educativo, esta digitalização tem originado

uma alteração dos costumes, práticas e até das infraestruturas (Artemieva *et al.*, 2020; Karakose *et al.*, 2022; Song *et al.*, 2022).

O ensino online já faz parte da agenda das instituições de ensino superior há alguns anos, porém, alguns autores afirmam que foi com a pandemia por Covid-19, que este processo se intensificou (Wibawa & Suharjo, 2021). Durante esse período, os docentes puderam experienciar os benefícios do ensino remoto, tais como, uma maior autonomia e um melhor equilíbrio da vida pessoal e profissional, através da flexibilidade de horários (García-González *et al.*, 2020; Fernández-Suárez *et al.*, 2021), mas também entender algumas das suas exigências (Cardoso *et al.*, 2019; Li & Yu, 2022; Şirin *et al.*, 2022). Isto porque, de acordo com Bozkurt & Sharma (2020), o ensino online não se reflete apenas no upload de conteúdos nas plataformas educativas, mas é visto como um processo de grande complexidade que obriga a uma metodologia e preparação cuidada para uma aprendizagem adequada.

Seja de forma presencial ou digital, os professores necessitam de dar uso a ferramentas digitais e a *software* pedagógico, tanto na preparação das suas aulas como no desempenhar das mesmas, de modo a tornar o seu processo educativo mais interativo (Artemieva *et al.*, 2020; Song *et al.*, 2022) com recursos mais diversificados (Bindu, 2016). É ainda fundamental que os indivíduos possuam um certo nível de competências e de cultura de informação, tanto na formação, como no desenvolvimento de um sistema educativo inovador (Artemieva *et al.*, 2020). Para tal, a literacia digital tornou-se um fator essencial na educação e no caminho de aprendizagem (Marín & Castañeda, 2023).

Contudo, a aquisição dos saberes e competências digitais necessárias para fazer face às exigências mundiais não é algo simples (Yurinova *et al.*, 2022). Segundo Santos-Figueroa *et al.* (2023) competência digital pode ser definida como um “conjunto de conhecimentos, aptidões, atitudes, estratégias, valores e consciência que são necessários quando se utilizam as TIC e os meios digitais para realizar tarefas de ensino” (p. 32).

Sendo um conceito evolutivo e em constante mudança, torna-se um desafio não só na formação dos alunos, para o contexto digital, mas também para os docentes que devem ter uma boa preparação para que o ensino com base na tecnologia seja um fator de sucesso e de aprendizagem (Shah, 2022). Por esta razão, os professores têm um papel

fundamental nesse processo, dado que a sua utilização de ferramentas e recursos tecnológicos nas aulas depende das competências pedagógicas e da utilização pessoal e profissional de cada um (Basilotta Gómez Pablos et al., 2022; Borthwick e Hansen, 2017; European Commission et al., 2017; Suárez-Rodríguez et al., 2018).

Porém, perante um estado de *burnout*, um indivíduo pode ver diminuída a sua capacidade de desempenhar as suas tarefas, ou pode mesmo perder a sua capacidade ou interesse em desenvolver novas aprendizagens (Cardoso et al., 2019; Pari, 2022). Na mesma linha, um indivíduo que esteja em *digital burnout* pode, não só diminuir a sua vontade em manter atividades que o obriguem a permanecer em ambientes digitais, devido a sentimentos de exaustão, por exemplo, como diminuir a sua perceção de competência na aprendizagem de saberes digitais (Durmus et al., 2022). No caso dos docentes, esta situação pode colocar em causa a sua capacidade de dar continuidade às aprendizagens necessárias para ultrapassar as mudanças na sociedade digital atual, de modo a melhor a qualidade do seu ensino através do uso eficaz das tecnologias (Santos-Figueroa et al., 2023). Perante o exposto, a seguinte hipótese pode ser formulada:

**H1:** O *digital burnout* dos docentes influencia negativamente a aquisição de competência digital.

### ***2.3. Utilização da Internet***

A introdução e a evolução da utilização das TIC na lecionação é um grande desafio, que obriga a que exista da parte dos docentes um esforço adicional acompanhar toda a inovação (Fernández-Batanero et al., 2021). O desenvolvimento das competências, bem como a aquisição da proficiência necessária à utilização destas tecnologias vem exigir uma utilização mais intensiva destas ferramentas digitais (Sidekli et al., 2022).

Por outro lado, a recente vivência em pandemia poderá ter alertado os padrões de utilização dos canais digitais dos docentes, quer na sua vida profissional, quer pessoal. Segundo o estudo desenvolvido por Sidekli et al. (2022), as principais razões para os professores utilizarem a *internet*, fora do contexto de trabalho, são “redes sociais, na pesquisa de documentos académicos, no acompanhamento de notícias, na

preparação de aulas, na visualização de vídeos e no desenvolvimento profissional” (p. 89).

É possível perceber que os docentes, no seu tempo livre, utilizam a *internet* para o lazer, para o ensino e a formação (Sidekli *et al.*, 2022). Estes resultados indicam que o aumento da utilização das TIC aumenta, por sua vez, os desafios por parte da população em manter o equilíbrio necessário e saudável, entre o tempo gasto em atividades *online* e *offline* (Sharma *et al.*, 2020). Devido ao facto de se encontrarem constantemente *online*, ficam impedidos de utilizar as suas horas, fora do contexto laboral para fins pessoais, os docentes podem ver diminuídas as suas capacidades de comunicação e a vida social, tanto com a família como com os amigos (Sidekli *et al.*, 2022). Por outra razão, os autores anteriores referem existir um risco elevado dos professores virem a sofrer de *digital burnout*, devido ao excesso de utilização das ferramentas digitais, quer no contexto profissional, quer fora dele (Sidekli *et al.*, 2022). Por outro lado, atendendo aos estudos realizados recentemente que demonstram a existência de *digital burnout* nos professores universitários, mundialmente, e paralelamente, reportam o aumento significativo da utilização das TIC no contexto educativo (Fernández-Suárez *et al.*, 2021), formulou-se a seguinte hipótese:

**H2:** A utilização da *internet* influencia positivamente o desenvolvimento de *digital burnout* nos docentes.

#### ***2.4. O Stress e a Sobrecarga Profissional***

A profissão de docente do ensino superior é muitas vezes associada a elevados níveis de exigência e a uma pluralidade de tarefas por vezes difíceis de conciliar (Al-Ghamdi, 2017; Gillespie *et al.*, 2001). As exigências, por parte das instituições, levaram os docentes a enfrentar frequentemente problemas na conclusão das tarefas devido ao excesso de trabalho e de funções que desempenham (Gillespie *et al.*, 2001). No entanto, estas exigências não se extinguem nas tarefas institucionais, mas também incluem compromissos pessoais e familiares, que são relatados como física e mentalmente exigentes (Al-Ghamdi, 2017).

Como consequência, os docentes tendem a sentir elevados níveis de stress e de sobrecarga no trabalho (Dewi *et al.*, 2021). Segundo Schmitt *et al.* (2021), afeta de forma negativa a produtividade e a saúde, para além de ter um impacto negativo na aprendizagem dos alunos e mesmo na produtividade das instituições (Sabagh *et al.*, 2018; Sidekli *et al.*, 2022).

Um estudo realizado por García-González *et al.* (2020) mostrou que existem alguns fatores negativos, tais como a sobrecarga mental, pressão do tempo, falta de horário fixo, exaustão emocional, que, ao longo do tempo, podem intensificar os riscos psicossociais, como o stress, esgotamento e dificuldade em conciliar a vida e o trabalho. Por esta razão, há uma sobrecarga emocional e física que prejudica o desenvolvimento e produção dos indivíduos e, em última análise, contribui para o aumento do nível de *burnout* (Cardoso *et al.*, 2019).

No contexto de digitalização atual, aumenta a necessidade do uso das ferramentas digitais, o que para muitos docentes, representa um desafio adicional (Schmitt *et al.*, 2021). O facto de nem sempre os docentes se sentirem preparados ou competentes na utilização destas tecnologias, vem aumentar a sua dificuldade, não só ao desempenhar as suas tarefas, mas também a nível emocional e psicológico (Schmitt *et al.*, 2021). Por conseguinte, pode surgir um aumento dos níveis de stress e ansiedade por parte dos docentes (Fernández-Batanero *et al.*, 2021; Yurinova *et al.*, 2022).

De acordo com Santos-Figueroa *et al.* (2023), a falta de competências digitais pode levar à existência de uma relação direta com a síndrome de *burnout*. Isto porque, a falta ou desadequação dos recursos necessários ao desempenho de atividades é conhecida por afetar a sua capacidade de as executar eficazmente, e poderá ser um gerador de stress (Pari, 2022). Adicionalmente, a utilização das tecnologias nas salas de aula, conduz a situações de ansiedade e stress por parte dos docentes, quando não devidamente competentes (Fernández-Batanero *et al.*, 2021), e pode resultar no desenvolvimento de *digital burnout* (Mheidly *et al.*, 2020). Assim, formulou-se a seguinte hipótese:

**H3:** O stress nos docentes influencia positivamente o *digital burnout*.

Por outro lado, o ambiente de aplicação da tecnologia leva a diversas exigências para a sua correta utilização, começando pela preparação do ambiente tecnológico, pela compreensão e correção de eventuais erros, pelo controlo da utilização dos *softwares*, pela capacidade de explicar a sua forma de utilização, bem como a prestação de auxílio aos alunos (Al-Fudail & Mellar, 2008). Porém todas as exigências mencionadas anteriormente, são acumuladas a todas as outras existentes, decorrentes da atividade do docente e são, portanto, sentidas como um aumento da sobrecarga no trabalho (Al-Fudail & Mellar, 2008).

Adicionalmente, os docentes têm de estar disponíveis para realizar a formação e treino adequado à aquisição dos saberes e competências para a utilização efetiva dos sistemas digitais (Fernández-Batanero *et al.*, 2021). Contudo, estas tarefas são também elas consumidoras de tempo e esforço, e configuram-se como uma maior carga de trabalho. É expectável que, um docente em sobrecarga sinta uma diminuição da capacidade física e psíquica para desenvolver as suas atividades adequadamente (Cardoso *et al.*, 2019), e que possa acabar por ter maior propensão ao desenvolvimento de *burnout* no contexto da utilização digital.

**H4:** A sobrecarga profissional nos docentes influencia positivamente o desenvolvimento de *digital burnout*.

### 2.5. *Satisfação com a Carreira*

O ensino superior tem sofrido diversas alterações no sentido de tornar o ambiente académico mais exigente, mais internacionalizado, mais massificado e com “uma exigência cada vez maior da qualidade de ensino e da quantidade de investigação excepcionais, em circunstâncias em que a competitividade dos estudantes, dos docentes e dos recursos também aumentou” (Sabagh *et al.*, 2018, p. 131). No entanto, estas mudanças vieram também expor diversas adversidades no desenvolvimento pessoal e profissional do corpo docente (Sabagh *et al.*, 2018).

De entre os indicadores que permitem avaliar o impacto destas alterações nos docentes está a sua satisfação com a carreira (Cardoso *et al.*, 2019). A satisfação profissional é descrita como um estado emocional, resultante da admiração que uma pessoa tem pelo seu trabalho (Demirtaş, 2010), e no caso particular dos docentes, é

caracterizada pela capacidade de este melhorar o seu desempenho no ensino (Basu, 2021). A satisfação profissional dos professores encontra-se relacionada com diversos fatores, nomeadamente com a carga de tarefas, a colaboração entre os professores e a captação do comportamento disciplinar dos alunos na escola (Toropova *et al.*, 2020). Contudo, é fácil de entender que desequilíbrios ao nível de stress excessivo, grande sobrecarga de trabalho, ou mesmo situações de *burnout*, podem afetar a satisfação profissional (Safari, 2020). Esta situação agrava na presença de desigualdades entre as exigências feitas pelas instituições e os meios que se encontram à disposição dos professores (Safari, 2020).

O papel que os professores desempenham nas suas instituições é extremamente importante, tanto no potencial dos alunos como na formação do seu futuro (Safari, 2020). É esperado que uma instituição perceba que a produtividade organizacional de um estabelecimento depende e é determinada pela satisfação profissional de cada indivíduo (Tentama *et al.*, 2021). Ademais, o nível de satisfação profissional dos docentes encontra-se relacionado com a realização dos objetivos institucionais (Demirtaş, 2010).

Perante as exigências da digitalização dos processos educativos, cuja pandemia por Covid-19 veio intensificar, muitos docentes foram obrigados a alterar consideravelmente as suas responsabilidades e tarefas (Li & Yu, 2022). Segundo Aktan & Toraman (2022), a utilização mais intensiva das TIC, afetou o desempenho, as tarefas e a carga horária dos docentes, que originando um maior esforço para se adaptar ao novo método de ensino diminuiu a satisfação profissional dos docentes.

Mesmo após o período pandémico, é expectável que os docentes mantenham o compromisso digital de inovação das suas práticas quer educativas, quer nas restantes tarefas com a instituição (Li & Yu, 2022). Contudo, esta intensidade de utilização digital pode induzir a situações de desenvolvimento de *digital burnout*, nomeadamente na ausência das competências adequadas. Este contexto, agravado pela diminuição na eficiência de trabalho dos indivíduos a sofrer com esta síndrome (Şirin *et al.*, 2022) tem um potencial bastante considerável de dar origem a uma diminuição do nível de satisfação dos professores com a carreira. Assim, a seguinte hipótese pode ser formulada:

**H5:** A presença de *digital burnout* influencia negativamente na satisfação com a carreira dos docentes do ensino superior.

A mudança do ensino para uma aprendizagem mais digital, permite que tanto os professores como os alunos colaborem em atividades mais digitais, com a utilização de ferramentas e técnicas digitais, de forma a desenvolver as capacidades de cada um (Song *et al.*, 2022). No entanto, a falta de utilização dessas ferramentas ou a sua utilização inadequada, por parte dos professores, vai dificultar a interação e a atenção do aluno, que por consequência afetará a satisfação e realização do docente (Song *et al.*, 2022).

Segundo Song *et al.* (2022), o facto de pertencermos a uma era digital, concebe a que os jovens sejam considerados nativos digitais e que os dispositivos e a *internet* faça parte do seu mundo. O mesmo autor, manifesta o facto de os alunos terem dificuldade em se concentrar numa aprendizagem monótona levando a que estes demonstrem falta de atenção para com as matérias dadas e para com o professor (Song *et al.*, 2022). Isto gera uma desmotivação e uma diminuição da satisfação profissional (Li & Hu, 2022; Song *et al.*, 2022). Isto porque, a satisfação profissional dos docentes não depende apenas do contentamento individual de cada professor, mas depende também do ensino de qualidade e do sucesso alcançado pelos alunos (Demirtaş, 2010).

Sendo a profissão de docente, uma função dinâmica que se encontra em constante mudança e indispensável para a educação, o facto de a digitalização passar a fazer parte do meio educativo, torna-se um desafio para as instituições e para os alunos. Isto porque, a satisfação dos docentes conduz a um ensino de qualidade (Li & Hu, 2022). No entanto, e tal como analisado anteriormente existem vários fatores que influenciam a satisfação profissional na carreira de docente (Li & Hu, 2022).

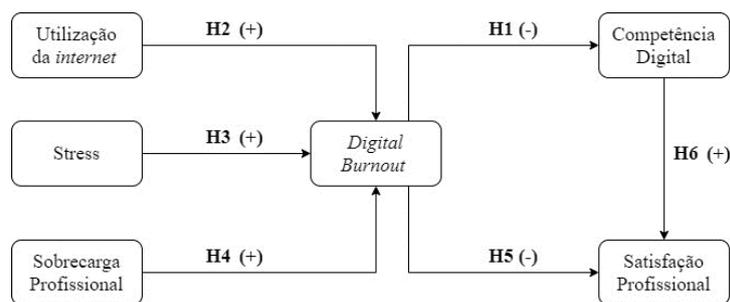
Segundo um estudo de Basu (2021), a adequada utilização de meios digitais em sala de aula permite que os professores se sintam satisfeitos e motivados, aumentando a sua satisfação profissional. Assim, torna-se importante aumentar a competência digital dos professores, de forma a que estes sejam capazes de utilizar recursos digitais e ferramentas no ambiente educativo (Li & Hu, 2022).

A aprendizagem com base na tecnologia, auxilia os alunos a compreenderem a matéria e os professores a alcançarem os seus planos de aula de forma eficaz e criativa, tendo como motivação o interesse por parte dos seus alunos (Shah, 2022). Desta forma, o aumento das competências digitais leva a uma maior atenção em sala de aula e a maiores níveis de capacidades cognitivas dos estudantes (Li & Hu, 2022) que poderão melhorar o desempenho do docente dando origem a uma maior satisfação com a carreira. Sendo assim, procedeu-se à formulação da seguinte hipótese:

**H6:** A competência digital influencia positivamente a satisfação com a carreira dos docentes de ensino superior.

Sumarizando as hipóteses formuladas, decorrentes da revisão da literatura, a Figura 1 apresenta o modelo de investigação.

**Figura 1** - Modelo de Investigação



**Fonte:** Elaboração própria

### 3. METODOLOGIA

Este estudo pretende compreender o impacto do *digital burnout* na aquisição dos saberes necessários à digitalização da educação, bem como o seu efeito na satisfação da carreira dos professores. Por outro lado, pretende-se entender melhor os efeitos do stress, sobrecarga e utilização digital, na promoção do desenvolvimento de situações de *digital burnout*. Para tal, foram formuladas hipóteses suportadas pela literatura para uma posterior análise e interpretação.

A metodologia utilizada tem por base uma abordagem quantitativa que decorre de um objetivo de investigação que visa dar resposta às hipóteses testadas e aos resultados provenientes dos estudos (Santos, 1999). De forma a validar as hipóteses de investigação, foi aplicado um questionário em formato *online*, através da plataforma digital *Qualtrics*. A utilização de questionários como método de investigação possibilita a recolha de dados baseados numa diversidade de questões e, com esse propósito a utilização da plataforma *Qualtrics* permite criar, partilhar e verificar todas as respostas recebidas para posteriormente ser feita a recolha dos dados e a consequente análise estatística (Machado, 2012)

O processo de recolha de dados consistiu num conjunto de etapas. Para a construção do questionário foi necessário realizar várias etapas: (1) seleção das escalas, (2) tradução das escalas originais de língua estrangeira (inglês) para língua portuguesa, (3) realização de pré-testes, com grupo de professores de ensino superior, (4) correção de erros de interpretação das questões, incorporação de recomendações oriundas do grupo de professores; e (5) partilha do questionário.

Considerando o objetivo do estudo, a amostra consistiu em docentes fluentes em português, a lecionar em instituições de ensino superior. Para tal, o inquérito *online* foi partilhado, primeiramente, pelo Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) da Universidade de Lisboa, através dos endereços eletrónicos institucionais dos seus docentes. Posteriormente, foram usadas base de dados públicas de outras instituições de ensino universitário e politécnico em Portugal, de modo a alcançar o maior número de respostas possíveis. Como forma de incentivo, foi garantida confidencialidade, assegurando que os dados recolhidos são utilizados única e exclusivamente para fins

académicos. De notar que a Comissão de Ética do ISEG deu parecer favorável para o avanço do estudo.

A investigação foi apoiada por uma amostra de conveniência, onde os participantes são escolhidos dependendo da sua disponibilidade, colaboração e interesse em participar no estudo (Freitag, 2018). A recolha ocorreu durante os meses de junho, julho e agosto de 2023, e foi possível recolher 297 respostas, das quais 253 foram consideradas válidas.

### **3.1. Instrumentos de Medida**

O questionário desenvolvido foi dividido em 7 partes, para permitir genericamente a recolha de dados relativamente à relação dos indivíduos com os meios digitais, e com a sua carreira. Numa primeira parte pretendeu-se contextualizar a situação profissional dos docentes, através de questões sobre categoria profissional e a área científica em que se insere.

A segunda parte incluiu questões relativas à satisfação do docente com a sua carreira no ensino superior. A terceira parte incluiu o estudo do stress e da sobrecarga percecionada pelos participantes. De seguida questionou-se a utilização da *internet* dos docentes e o seu nível de *digital burnout*. Na sexta parte, foi aferido o nível de competência digital dos docentes e por fim, na sétima parte, foram colocadas questões para caracterizar demograficamente os participantes. Para medir a satisfação profissional, o stress, e a sobrecarga foi utilizada uma escala de *Likert* de 5 pontos representando o nível de concordância, entre 1 – “Discordo totalmente” a 5 – “Concordo totalmente”. Para o nível de *digital burnout*, a escala de *Likert* de 5 pontos representou a frequência com que o participante experiêcia determinada situação/sentimento, entre 1 – “Nunca” a 5 – “Sempre”.

Para medir a satisfação com a carreira, recorreu-se à *Teaching Satisfaction Scale* criada por Ho e Au (2006), composta por 5 itens (e.g., “Estou satisfeito/a em ser docente do ensino superior”). Esta escala foi utilizada em outros estudos e é considerada uma das escalas mais fiáveis (Gkolia *et al.*, 2014).

O nível de stress dos docentes foi medido através da *Sources of Stress Scale of the Occupational Stress Indicator-2* (OSI-2) de Cooper & Williams (1996), adaptados e

modificados por Leung *et al.* (2000), que adicionam dois itens para aferir a dimensão da qualidade e da avaliação dos estudantes. Assim, para avaliar esta variável, foram utilizados 26 itens divididos por seis dimensões: reconhecimento (5 itens, e.g., “Ter oportunidades inadequadas para progressão na carreira”); perceção das práticas organizacionais (7 itens, e.g., “Falta de orientação e apoio dos meus órgãos de coordenação”); fatores intrínsecos ao ensino (5 itens, e.g., “Horários de ensino muito apertados”); inadequação financeira (2 itens, e.g., “Fundos para pesquisa inadequados”); interface casa/trabalho (5 itens, e.g., “Levar trabalho para fazer em casa”) e novos desafios (2 itens, e.g., “Decréscimo da qualidade dos alunos”).

Para medir o nível de sobrecarga percebida pelos professores, foi usada a escala *Reilly's Role Overload Scale*, originalmente de Reilly (1982), mas com uma adaptação de Thiagarajan *et al.*, (2006), onde é adotada uma escala unidimensional de 6 itens (e.g., “Sentir que tenho coisas para fazer, para as quais não tenho tempo nem energia”). Estudos anteriores demonstram a fiabilidade e a validade de ambas as escalas (e.g., Siu, 2002; Thiagarajan *et al.*, 2006).

A intensidade do uso da internet foi aferida através de 2 questões, baseadas no estudo de Sidekli *et al.*, (2022), que averigua a média de tempo despendido *online* nas atividades profissionais, bem como fora do contexto de trabalho. Adicionalmente questionaram-se os inquiridos sobre qual o dispositivo que mais utilizam para aceder à *internet* (Göldağ, 2021). Nestas questões, as respostas das médias foram recolhidas em campo aberto, enquanto que o meio utilizado foi respondido através de um conjunto de opções sugeridas por Göldağ (2021).

Para medir o *digital burnout* do corpo docente utilizou-se a escala *Digital Burnout Scale* desenvolvida por Erten & Özdemir (2020). A escala é constituída por 24 itens e organizados em três dimensões: envelhecimento digital (*Digital Aging*), privação digital (*Digital Deprivation*) e exaustão emocional (*Emotional Exhaustion*). A dimensão do envelhecimento digital é composta por 12 itens (e.g., “Passo longos períodos de tempo no mundo virtual com equipamentos eletrónicos”). A dimensão de privação digital contém 6 itens (e.g., “Sinto-me desconfortável quando não tenho ligação à Internet ou quando estou offline”). Por fim, a dimensão da exaustão emocional inclui 6 itens (e.g., “Sinto-me exausto/a devido ao mundo virtual e digital”).

Para medir a competência digital dos professores foi escolhida e adaptada parte da *Educators' Digital Competences Self-assessment Rating Scale* desenvolvida pelo *EU Science Hub*. Esta pretende avaliar o estado de capacitação digital dos docentes, nas várias vertentes da sua atividade, composta por 25 afirmações de reflexão em 7 áreas de desenvolvimento. Em cada pergunta é solicitado que o inquirido escolha apenas 1 das 7 opções de resposta, sendo que as opções de resposta apresentam um nível crescente de complexidade, do mais baixo (0) ao mais alto (6), atendendo a que cada opção inclui as competências anteriores e um acréscimo de novas competências. Para o estudo em concreto foram apenas utilizadas e adaptadas 15 das questões oriundas das áreas de *professional engagement*, *digital resources*, *teaching and learning*, *empowering learners* e *open education*. A área 1, designada por *professional engagement*, é composta por 4 questões (e.g., “Escolha a frase que melhor reflete o seu tipo de utilização de tecnologias e recursos digitais para trabalhar com colegas dentro e fora da sua instituição”). A área 2, *digital resources*, é constituída por 3 questões (e.g., “Escolha a frase que melhor reflita a sua capacidade de criação e adaptação de recursos digitais no âmbito do ensino”). A área seguinte, *teaching and learning* (área 3), é composta por 4 questões (e.g., “Escolha a frase que melhor reflete a forma como considera a utilização das tecnologias digitais no ensino para garantir que são utilizadas como uma mais-valia”). A área 5, designada por *empowering learners*, é composta por 3 questões, das quais apenas 1 foi utilizada (e.g., “Escolha a frase que melhor reflete a utilização das tecnologias digitais para que os alunos participem ativamente nas aulas”). Por fim, como indicado a área 7 (*open education*) tem uma ligação direta com a área 1, área 2, área 3 e área 5 (EUSurvey, 2021) e desta forma, foi utilizada 1 das 3 questões que lhe corresponde (e.g., “Escolha a frase que melhor reflete a sua escolha na publicação da sua investigação e/ou dados em revistas de acesso aberto (*open access*)”). Todas as restantes perguntas que fazem parte da escala, não foram utilizadas visto que não foram consideradas relevantes para o presente estudo.

Conforme recomendado na escala, a avaliação da competência digital dos docentes iniciou-se e finalizou-se com a auto avaliação dos docentes quanto ao nível de competência digital que pertencem, sendo A1 o nível mais baixo e C2 o nível mais alto.

Por fim, a última parte inclui questões demográficas caracterizadoras da amostra, tais como género, idade, estado civil e se os docentes têm descendentes. De notar que, em todas as escalas de *Likert* usadas, foi adicionada uma possibilidade de resposta adicional que corresponde ao número 6 e representa “Não sei/Não quero responder”.

### 3.2. Caracterização da Amostra

O questionário foi criado e partilhado através da plataforma *Qualtrics*, para o endereço institucional de 2654 docentes de diversas instituições de ensino universitário e politécnico sediadas em Portugal. As respostas foram recolhidas entre o dia 15 de junho e 15 de agosto de 2023, e totalizaram 297 respostas.

Destas, foram consideradas inválidas as participações incompletas (acima de 44% de incompletude), descontinuadas ou cujas respostas apresentavam um padrão contínuo. No final, foram consideradas válidas 253 respostas.

Na Tabela 1 é possível observar a caracterização demográfica da amostra em estudo. Em suma, os inquiridos são, maioritariamente, do género feminino (50,8%), casados (62,1%), com filhos (77,9%) e 70,2% têm 46 ou mais anos.

**Tabela 1 - Caracterização Demográfica da Amostra**

		N	%
<b>Género</b>	Feminino	122	50,8%
	Masculino	115	47,9%
	Prefiro não responder	3	1,3%
<b>Idade</b>	< 46	71	29,8%
	≥ 46	167	70,2%
<b>Estado Civil</b>	Solteiro/a	51	21,3%
	Casado/a	149	62,1%
	Divorciado/a	36	15,0%
	Viúvo/a	4	1,7%
<b>Descendentes</b>	Sim	187	77,9%
	Não	53	22,1%

**Fonte:** Elaboração própria

No que diz respeito à categoria profissional da carreira de docente universitário, que representa 67,2% dos respondentes, é composta por Professor Auxiliar, Professor

Associado e Professor Catedrático, estando o maior número de participantes na categoria de Professor Auxiliar (28,9%).

Já a carreira de docente politécnico, com cerca de 23,7% dos respondentes, é constituída por Professor Adjunto e Professor Coordenador, sendo a maioria Professor Adjunto (16,2%). A categoria de Assistente Convidado pertence a ambos os tipos de estabelecimentos de ensino, tendo 9,1% de respostas nessa categoria.

**Tabela 2 - Categoria Profissional**

		N	%
	Assistente Convidado	23	9,1%
	Professor Auxiliar	73	28,9%
	Professor Auxiliar com Agregação	8	3,2%
	Professor Auxiliar Convidado	36	14,2%
<b>Corpo Docente Universitário</b>	Professor Associado	26	10,3%
	Professor Associado Convidado	8	3,2%
	Professor Associado com Agregação	10	4,0%
	Professor Catedrático	8	3,2%
	Professor Catedrático Convidado	1	0,4%
	Professor Adjunto	41	16,2%
	Professor Adjunto Convidado	12	4,7%
<b>Corpo Docente Politécnico</b>	Professor Coordenador	6	2,4%
	Professor Coordenador com Agregação	1	0,4%

**Fonte:** Elaboração própria

Relativamente à área científica em que se inserem os professores inquiridos, o maior número de respostas pertence à área de Ciências Sociais e do Comportamento (19,4%), seguindo-se a área de Ciências Empresariais (12,6%), Humanidades (11,1%) e Saúde (10,3%).

**Tabela 3 - Área Científica**

	N	%
Artes	25	9,9%
Humanidades	28	11,1%
Ciências Sociais e do Comportamento	49	19,4%
Informação e Jornalismo	6	2,4%
Ciências Empresariais	32	12,6%
Direito	5	2,0%
Ciências da Vida	14	5,5%
Ciências Físicas	1	0,4%
<b>Área Científica</b> Matemática e Estatística	8	3,2%
Informática	13	5,1%
Engenharia e Técnicas Afins	3	1,2%
Indústrias Transformadoras	1	0,4%
Arquitetura e Construção	10	4,0%
Saúde	26	10,3%
Serviços Sociais	1	0,4%
Serviços de Segurança	1	0,4%
Outro	30	11,9%

Fonte: Elaboração própria

### 3.3. *Fiabilidade das Escalas*

Para entender a fiabilidade das escalas utilizadas, é necessário averiguar a consistência interna das mesmas através do coeficiente *Alfa de Cronbach* ( $\alpha$ ), sendo esta a medida de fiabilidade das escalas mais utilizada (Peterson, 1994). A escala é considerada fiável se for consistente, apresentando um valor de  $\alpha$  igual ou superior a 0,7 (Maroco e Garcia-Marques, 2006).

A Tabela 4 apresenta *Alfa de Cronbach* de cada escala, e respetivo número de itens. Todas as escalas apresentam valores  $\alpha$  entre 0,840 e 0,940, demonstrando uma boa fiabilidade.

**Tabela 4 - Fiabilidade das Escalas**

Variável	Nº de Itens	<i>Alfa de Cronbach</i>
<i>Digital Burnout</i>	24	0,940
Stress	26	0,929
Sobrecarga Profissional	6	0,898
Competência Digital	15	0,910
Satisfação com a Carreira Profissional	5	0,840

Fonte: Elaboração própria

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo é apresentada a análise realizada na testagem do modelo, através do *software* estatístico da IBM, *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 28. Tal como descrito na metodologia, primeiramente foi realizada uma limpeza na base de dados, retirando todas as respostas consideradas inválidas para posteriormente se iniciar a análise descritiva dos dados, a análise de correlações e os testes de hipóteses.

### 4.1. *Análise Descritiva dos Dados*

Primeiramente, iniciou-se a análise do estudo com uma análise descritiva dos dados recolhidos do questionário *online*. Esta análise encontra-se representada na Tabela 5, onde se pode observar a média, mínimo, máximo e o desvio padrão das escalas analisadas.

O *digital burnout* apresenta uma média de, aproximadamente, 2,06, que em comparação com as outras variáveis é a que apresenta a média mais baixa. Para além disso, é a única variável que se encontra abaixo do ponto médio (2,50) o que pode identificar que em média, os docentes não estão em situações de *digital burnout*.

Relativamente à escala de stress (3,28) e de sobrecarga profissional (3,59), as suas médias encontra-se acima do ponto médio da escala (2,50), podendo indicar que, em média, os docentes apresentam elevado stress e perceção de sobrecarga.

Através dos dados apresentados, depreendemos que os docentes demonstram níveis medianos de competências digitais, uma vez que o valor de média (3,60) se encontra ligeiramente acima do seu ponto médio da escala (3,50).

Por fim, no que diz respeito à satisfação com a carreira profissional, é de se notar um valor bom (3,47) e acima do ponto médio da escala (2,50), o que pode indicar que em média os docentes estão satisfeitos com a sua carreira profissional.

**Tabela 5 - Análise Descritiva dos Dados**

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b><i>Digital Burnout</i></b>	253	1,00	4,29	2,0564	0,64209
<b>Stress</b>	253	1,00	4,92	3,2794	0,69287
<b>Sobrecarga Profissional</b>	253	1,00	5,00	3,5877	0,96526
<b>Competência Digital</b>	253	1,53	7,00	3,5987	1,05079
<b>Satisfação com a Carreira Profissional</b>	253	1,20	5,00	3,4719	0,83698

**Fonte:** Elaboração própria

Os dados, da Tabela 6, demonstram que, a grande maioria dos docentes acede aos recursos digitais através do computador (82%), e utilizam a *internet*, dentro do contexto de trabalho, entre as 4 a 7 horas (46%). Ainda assim, 28% dos participantes do estudo afirmaram usar 8 ou mais horas com a *internet* no seu tempo de trabalho. Para além do tempo despendido com tarefas profissionais, a maioria dos inquiridos referiu que passa até 3 horas diárias (89%), a utilizar a *internet*.

**Tabela 6 - Frequência de Utilização da *Internet***

		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Em média, quantas horas por dia utiliza a Internet (está online) para as suas atividades profissionais?</b>	≤ 3 horas	67	26%
	4 - 7 horas	116	46%
	≥ 8 horas	70	28%
<b>Em média, quantas horas por dia utiliza a Internet (está online) fora do contexto de trabalho?</b>	≤ 3 horas	225	89%
	4 - 7 horas	18	7%
	≥ 8 horas	10	4%
<b>Qual o dispositivo que mais utiliza para aceder à Internet?</b>	Computador	208	82%
	Telemóvel	39	15%
	Tablet	6	2%

**Fonte:** Elaboração própria

## 4.2. Análise das Correlações

A análise das correlações, através do método do Coeficiente de Correlação de *Pearson*, permite verificar se existe uma relação linear entre as variáveis (Akoglu, 2018).

A correlação, identificada pela letra “r”, dá lugar a um valor numérico entre -1 e 1. Caso o valor seja próximo ou igual a 0, significa que não existe correlação linear (Akoglu, 2018; Chan, 2003). Por outro lado, os valores que sejam próximos de 1, independentemente se o valor é negativo ou positivo, demonstram que a correlação existente é considerada muito forte, e o sinal do valor “r” evidência a direção da correlação (Akoglu, 2018). Ao contrário das correlações com valor positivo, as variáveis são consideradas inversamente relacionadas se o valor da correlação for negativo, o que significa que quando uma variável aumenta, a outra diminui (Chan, 2003).

De seguida é apresentada a Tabela 7, que mostra os resultados da Análise dos Coeficientes de Correlação de *Pearson* para as variáveis estudadas.

**Tabela 7** - Análise dos Coeficientes de Correlação de *Pearson*

	Correlações					
	1	2	3	4	5	6
1. <i>Digital Burnout</i>	1					
2. Stress	,458**	1				
3. Sobrecarga Profissional	,455**	,756**	1			
4. Utilização da <i>Internet</i>	,205**	0,071	,127*	1		
5. Competência Digital	0,032	0,002	-0,039	,202**	1	
6. Satisfação com a Carreira Profissional	-,199**	-,557**	-,341**	0,013	0,057	1

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

\* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**Fonte:** Elaboração própria

De acordo com os resultados, a variável do stress apresenta uma correlação positiva, significativa e moderada com o *digital burnout* (0,458), à semelhança da variável da sobrecarga profissional (0,455). Isto poderá indicar que à medida que a sobrecarga e o stress aumentam, os níveis de *digital burnout* também tendem a aumentar. Estes resultados estão em linha com Dewi *et al.* (2021), onde os autores

reforçam que a sobrecarga no trabalho tem um efeito positivo para o aumento dos níveis de *burnout*. Do mesmo modo, também Cardoso *et al.* (2019) verificou que nos momentos em que os docentes se sentiam stressados, também aumentavam os seus níveis de *burnout*. No caso do *digital burnout*, a necessidade e o esforço de aumentar a utilização de ferramentas digitais, quando nem sempre existem os conhecimentos e recursos adequados, pode afetar a capacidade de executar as atividades eficazmente, o que poderá ser um fator gerador de stress e de sobrecarga, potenciadores do desenvolvimento de *digital burnout* (Pari, 2022; Schmitt *et al.*, 2021).

A variável da utilização da *internet* demonstra um valor de “r” positivo, embora fraco (0,205) com o *digital burnout*, o que leva a crer que quanto maior for a utilização da *internet* maior influencia terá no aumento do *digital burnout*. Efetivamente, em investigações anteriores, as horas de utilização diária da tecnologia dos professores afeta o nível de *burnout* digital (Sidekli *et al.*, 2022).

Curiosamente, os dados apresentados demonstram uma correlação positiva do *digital burnout* com a competência digital, porém, não significativa (0,032). A competência digital é considerada como sendo um conjunto de técnicas e conhecimentos necessários para a utilização das TIC e dos meios digitais, no desenvolver das atividades de docência e de ensino (Santos-Figueroa *et al.*, 2023). Segundo outros autores, verificou-se que um docente que demonstre sintomas de *burnout*, irá estar menos interessado na aprendizagem de novas competências (Cardoso *et al.*, 2019; Pari, 2022). No entanto, são desconhecidos estudos que investiguem a influência que o *digital burnout* tem nas competências digitais.

Por fim, observa-se que o *digital burnout* apresenta uma correlação negativa, significativa e fraca (0,199) com a satisfação com a carreira profissional, o que poderá indicar que à medida que o *digital burnout* aumenta, a satisfação profissional diminui. Uma correlação semelhante já tinha sido antecipada por Safari (2020) para o *burnout* académico, onde um professor com elevado nível de *burnout* não seria capaz de lidar com os seus insucessos e dessa forma, poderia ter dificuldades em atingir uma carreira de sucesso. Contudo, desconhece-se, até agora, estudos que explorem esta relação para o *digital burnout*. Para além disso, os dados mostram a existência de uma correlação positiva entre a competência digital e a satisfação profissional (0,057), no entanto, não é

significativa. Ao contrário do que foi analisado pela literatura, onde se verificou que a competência digital se encontra fortemente correlacionada com a satisfação profissional (Li & Yu, 2022).

### 4.3. Validação das Hipóteses de Investigação

Para validar as hipóteses formuladas, utilizou-se o método *Enter*, no modelo estatístico de Regressão Linear, visto que este método permite determinar qual a relevância das variáveis do modelo, tornando-se assim o método mais adequado para testar a veracidade das hipóteses (Moreira *et al.*, 2020).

Para testar as hipóteses H2, H3 e H4, definiu-se o *digital burnout* como variável dependente e as variáveis utilização da *internet*, stress e sobrecarga profissional e como variáveis independentes. Atendendo à Tabela 8, foi possível verificar que as variáveis de stress ( $\beta=0,276$ ), sobrecarga profissional ( $\beta=0,226$ ) e utilização da *internet* ( $\beta=0,157$ ) apresentam valores de  $\beta$  positivos e significativos ( $p<0,05$ ). Desta forma, podemos confirmar que as hipóteses H2, H3 e H4 são válidas, o que significa que níveis de stress e de sobrecarga profissional sentida pelos docentes, em conjunto com uma utilização elevada da *internet*, influencia positivamente o desenvolvimento de *digital burnout*. Mais se adianta que o modelo explica 26% da variância do *digital burnout* (Anexo 2, Tabela 11).

**Tabela 8** - Análise de Regressão Linear (Stress, Sobrecarga Profissional e Utilização da *Internet*)

Modelo	Coeficientes <sup>a</sup>		Beta	t	Sig.
	Coeficientes não padronizados	Coeficientes padronizados			
	B	Erro Erro			
1 (Constante)	0,331	0,201		1,647	0,101
Stress	0,256	0,077	0,276	3,320	0,001
Sobrecarga Profissional	0,150	0,056	0,226	2,700	0,007
Utilização da <i>Internet</i>	0,156	0,055	0,157	2,850	0,005

a. Variável Dependente: *Digital Burnout*

Fonte: Elaboração própria

Posteriormente, foi analisado o impacto do *digital burnout*, enquanto variável independente, na aquisição da competência digital (H1) e na satisfação com a carreira

dos docentes (H5), ambas variáveis dependentes. Com base nos dados da Tabela 9, somente a H5 foi validada, onde se verificou que o *digital burnout* influencia negativamente a satisfação com a carreira profissional do corpo docente ( $\beta = -0,199$ ;  $p < 0,005$ ). Com base na análise do modelo, analisou-se que o *digital burnout* apenas explica 4% da satisfação com a carreira de cada docente universitário (Anexo 2, Tabela 13).

**Tabela 9 - Análise de Regressão Linear (Competência Digital e Satisfação com a Carreira)**

		Coeficientes <sup>a</sup>				
		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
Modelo		B	Erro Erro	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	3,490	0,222		15,695	<,001
	<i>Digital Burnout</i>	0,053	0,103	0,032	0,511	0,610
a. Variável Dependente: <b>Competência Digital</b>						
1	(Constante)	4,006	0,174		23,064	<,001
	<i>Digital Burnout</i>	-0,260	0,081	-0,199	-3,218	0,001
a. Variável Dependente: <b>Satisfação com a Carreira</b>						

Fonte: Elaboração própria

Por fim, analisou-se o impacto da competência digital (variável independente) na satisfação com a carreira (variável dependente) dos docentes (H6). De acordo com os resultados da Tabela 10, esta hipótese não pode ser confirmada por não apresentar significância estatística, o que significa que não foi possível confirmar a relação entre a competência digital dos docentes e a sua satisfação com a carreira.

**Tabela 10** - Análise de Regressão Linear (Satisfação com a Carreira)

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		Sig.
	B	Erro	Beta	t	
1 (Constante)	3,310	0,188		17,591	0,000
Competência Digital	0,045	0,050	0,057	0,898	0,370

**a. Variável Dependente: Satisfação com a Carreira**

Fonte: Elaboração própria

Em suma, 4 das 6 hipóteses anteriormente formuladas foram validadas. Nestas validações, testou-se a influência que o stress, a sobrecarga profissional e a utilização da *internet no digital burnout*. E, por outro lado, verificou-se que quanto maior for o nível de *digital burnout*, menor será a satisfação profissional de cada docente.

**4.3. Análise Comparativa entre Grupos**

Considerando as variáveis demográficas, caracterizadoras da amostra: género, idade, estado civil e a existência de descendentes; procurou-se analisar a presença de diferenças estatísticas entre os grupos. Para realizar esta análise comparativa entre grupos, utilizou-se o *t-Student* para testar as diferenças significativas nas variáveis e posteriormente, proceder-se à análise descritiva das mesmas.

Iniciou-se a análise com a variável género, e os dados apresentados na Tabela 15 (Anexo 3), permitem observar que, para uma significância de 5%, verifica-se que existem diferenças significativas entre as médias de stress e sobrecarga profissional, entre os diferentes géneros. O mesmo foi comprovado com a Tabela 19 (Anexo 3), onde o género feminino apresenta uma média superior à do género masculino nas variáveis stress (3,401) e sobrecarga profissional (3,834).

Considerando o estado civil dos inquiridos (Tabela 20, Anexo 3), podemos observar que a diferença significativa está nos inquiridos casados que apresentam uma maior satisfação com a carreira (3,611). Para além disso, os docentes solteiros são os que utilizam mais a *internet* (2,392). Para um nível de significância de 5%, é de se notar que a variável satisfação com a carreira e utilização da *internet* são ambas variáveis onde existem diferenças significativas entre as médias dos grupos solteiros e casados (Tabela 16, Anexo 3).

Para a análise dos grupos considerando a variável idade, dividiu-se a amostra pela idade média (50 anos). Assim, numa metade encontram-se os docentes com 50 ou menos anos e na outra metade os que têm acima dos 50 anos. Pela análise do teste *t-Student* (Tabela 17, Anexo 3), o *digital burnout* e a utilização da *internet* apresentam diferenças significativas entre os dois grupos de idades, para uma significância de 5%. Aparentemente, os docentes mais jovens tendem a estar mais predispostos ao desenvolvimento de *digital burnout* (2,215). Para além de que, também é o grupo que mais utiliza a *internet* (2,333).

Por fim, com os dados da Tabela 22 (Anexo 3), os docentes que não têm filhos apresentam uma maior utilização da *internet* (2,465), e curiosamente, este grupo também demonstram maiores níveis de *digital burnout* (2,227) Assim sendo, através dos resultados do teste *t-Student*, na Tabela 18 (Anexo 3), estas diferenças apenas são consideradas estatisticamente significativas para o *digital burnout* e para a utilização da *internet*.

#### **4.4. Discussão dos Resultados**

Através do questionário foram recolhidos os dados necessários à análise do modelo de investigação inicialmente propostos. No entanto, nem todas as hipóteses puderam ser válidas, o que se torna merecedor de reflexão mais detalhada.

Os resultados da análise permitem validar H3 e H4, por apresentarem uma relação positiva e significativa entre as variáveis do stress ( $\beta=0,276$ ) e da sobrecarga profissional ( $\beta=0,226$ ) com o *digital burnout* ( $p<0,05$ ). As evidências anteriores sugerem que as obrigações inerentes à profissão dos docentes, implicam um aumento de fatores negativos no desenvolver das suas atividades, como stress, falta de tempo na conclusão de tarefas e uma maior sobrecarga emocional e física que contribui para o aumento do nível de *burnout* (Cardoso *et al.*, 2019; García-González *et al.*, 2020; Gillespie *et al.*, 2001). Assim, o aumento da digitalização no ensino, levou a uma maior utilização das ferramentas digitais e conseqüentemente, a necessidade de melhorar as suas capacidades, que segundo Fernández-Batanero *et al.* (2021), irá gerar um aumento dos níveis de stress e sobrecarga, podendo desenvolver *digital burnout* (Mheidly *et al.*, 2020). Visto que, o excesso de trabalho dos docentes tem repercussões nas suas tarefas profissionais e dá origem à falta de tempo para a conclusão das mesmas (Dewi *et al.*,

2021). Assim, através dos dados da amostra, podemos verificar que as relações estabelecidas entre as variáveis e o *burnout* académico também se verificam para o *digital burnout*.

Os resultados da análise comparativa entre grupos mostraram que os docentes do género feminino apresentam níveis de stress e sobrecarga superiores aos docentes do género masculino, apesar de apenas as diferenças entre a média do stress e da sobrecarga terem sido estatisticamente significativas. Estudos anteriores já tinham antecipado que, no caso das professoras, as exigências são por vezes percecionadas como redobradas e torna-se, muitas vezes, mais complexo encontrarem um equilíbrio entre a vida pessoal e a vida profissional, gerando maiores situações de stress e sobrecarga (Al-Ghamdi, 2017).

O aumento da utilização das TIC na preparação e lecionação das aulas, obriga a um esforço adicional por parte dos docentes, devido à elevada exigência da profissão e do desenvolver das suas atividades (Schmitt *et al.*, 2021). Estes terão de conciliar a necessidade de fortalecer as novas competências digitais com as tarefas já existentes (Al-Ghamdi, 2017; Gillespie *et al.*, 2001). Contudo, segundo Cardoso *et al.* (2019) um indivíduo que já se encontre num estado de *burnout*, irá possuir uma menor disposição na aprendizagem de competências (Pari, 2022). O mesmo acontece em indivíduos que apresentem *digital burnout* (Durmus *et al.*, 2022). O que não corrobora com os resultados obtidos, visto que não existem evidências estatísticas de que o *digital burnout* influencia negativamente a competência digital. O que nos permite concluir que, surpreendentemente, o facto de os docentes possuírem sintomas de *digital burnout* não implica que os mesmo tenham dificuldade em adquirir novas competências digitais.

Procurou-se estudar a influência da utilização da *internet* com o *digital burnout*, onde se verificou uma relação positiva e estatisticamente significativa ( $\beta=0,157$ ) entre as variáveis. Tal relação é evidenciada nos professores que desempenham mais tarefas administrativas e que, por consequência, tendem a utilizar mais as ferramentas digitais (Şirin *et al.*, 2022). Nos trabalhos dos professores é natural a utilização da *internet*, nomeadamente, para a preparação das aulas, trabalhos de casa ou exames, contudo, também é necessário um aumento da capacidade de utilização dessa tecnologia (Sidekli *et al.*, 2022).

No que diz respeito à satisfação profissional dos professores, a mesma é afetada pelo aumento das tarefas, pela relação entre colegas de trabalho e pela capacidade disciplinar dos alunos (Toropova *et al.*, 2020). Estudos anteriores demonstram que com a existência de *burnout*, originado pelo elevado nível de sobrecarga de trabalho ou até mesmo de stress exagerado, leva a uma diminuição da satisfação profissional (Aktan & Toraman, 2022; Safari, 2020). O facto de transpor a digitalização para a educação levou à necessidade de o mesmo ser estudado no âmbito digital. Assim, através dos dados da amostra, verificou-se a influência negativa do *digital burnout* na satisfação com a carreira dos docentes ( $\beta=-0,199$ ;  $p<0,05$ ).

Por fim, procurou-se compreender a relação existente entre a competência digital e a satisfação profissional, visto que a utilização adequada das TIC em regime letivo, permite aos docentes sentirem-se motivados e, conseqüentemente, com maior nível de satisfação profissional (Basu, 2021), apesar desta utilização se tornar atualmente uma das ferramentas essenciais para a educação (Li & Hu, 2022). Segundo o autor anterior, é de extrema importância aumentar o nível de competência digital, com o intuito dos docentes se sentir satisfeitos profissionalmente (Li & Hu, 2022). Contudo, os resultados obtidos no presente estudo, não se encontram de acordo com a literatura anteriormente referenciada, não existindo evidências estatísticas de que estas variáveis se relacionam. Isto demonstra que, o facto de os professores serem ou não capacitados digitalmente não interfere na satisfação da carreira.

Na análise comparativa entre grupos, foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis demográficas, onde se encontram relações interessantes para futuras investigações.

## 5. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E TRABALHO FUTURO

O presente estudo pretendeu compreender melhor o fenómeno do *burnout*, aplicado ao contexto digital, recentemente apelidado de *digital burnout* (Erten & Özdemir, 2020). Em particular, objetivou-se a confirmação da influência de fatores como o stress, a sobrecarga no trabalho e a elevada utilização da *internet* no desenvolvimento desta síndrome *digital burnout* nos docentes do ensino superior. Para além disso, procurou-se entender o impacto que estados de *digital burnout* têm na capacidade dos docentes de adquirir competência digital e na satisfação da sua carreira enquanto docentes do ensino superior. A motivação do estudo prendeu-se com a alteração na intensidade e diversidade da utilização das TIC, motivada grandemente pela pandemia vivenciada, que criou novas exigências quer nas práticas de ensino mais aptas aos meios digitais, quer nas restantes atividades realizadas pelos docentes. Apesar dos benefícios inquestionáveis, este fenómeno trouxe também consequências negativas, nomeadamente o desenvolvimento de estados de *digital burnout*.

Os resultados obtidos na análise dos dados recolhidos, permitiu validar a influência do stress, da sobrecarga e da utilização elevada da *internet* no desenvolvimento desta síndrome. Os docentes vêm a necessidade de realizarem todas as tarefas anteriores, usando agora novos sistemas e ambientes digitais, por vezes complexos, que os obriga a acompanhar e dominar estas novas ferramentas. Isto converte-se, muitas vezes, num esforço adicional, principalmente quando consideramos que a conectividade digital permite diminuir as fronteiras do tempo de trabalho com o tempo dedicado à vida pessoal. Este desequilíbrio promove situações que potenciam o desenvolvimento de *digital burnout*.

Os resultados deste estudo permitem alertar e consciencializar as instituições de ensino superior, para as problemáticas associadas ao desenvolvimento de *burnout* digital nos seus docentes. Os efeitos desta síndrome podem ser nefastos quando se entende que a satisfação dos docentes com a sua carreira profissional pode estar afetada nesta situação. Por outro lado, é sabida a diminuição de capacidade dos indivíduos neste estado para desenvolver eficientemente as suas tarefas, podendo trazer complicações quer para os objetivos das instituições, quer para o sucesso dos alunos. Assim, torna-se

fundamental que surjam estratégias refletidas que possam mitigar estas situações na comunidade docente.

Entre as estratégias possíveis deverá estar um investimento no desenvolvimento das competências digitais dos docentes, para que lhes seja mais fácil a aquisição e domínio das ferramentas digitais. Também o estabelecimento de políticas que incentivem um maior equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, como por exemplo, flexibilidade de horários. Igualmente, através da criação de programas que partilhem e abordem temas para sensibilizar uma melhor gestão do stress, prevenção de *digital burnout* e gestão de tempo. Através do envio de testes psicossociais que permitam aos docentes, de forma aberta, responderem de acordo com as necessidades que sentem ou disponibilizando serviços de apoio psicológico para a mesma finalidade. Por fim, as instituições devem ter medidas de reconhecimento, valorização e inclusão em tomadas de decisão que tenham em conta as suas atividades de ensino e de pesquisa.

Em suma, estas propostas, devem ser consideradas uma mais-valia na satisfação profissional para se atingir os objetivos educativos, o sucesso dos alunos, da profissão de docente e das instituições.

### ***5.1. Limitações e Sugestões Futuras***

Como em qualquer outro estudo, existem algumas limitações que devem ser reportadas e utilizadas para investigações futuras. Em primeiro lugar, o tema começou a ser mais discutido com o aparecimento da pandemia e, diversos estudos, encontram-se ligados apenas aos alunos. A falta de estudos sobre os temas abordados, foi desafiante no entendimento mais profundo sobre os tópicos. Para além disso, a pandemia de Covid-19 encontra-se muito ligada aos temas, sendo difícil a desconexão entre os mesmos, sendo interessante, comparar a evolução dos resultados à medida que nos distanciamos do período pandémico.

Em segundo lugar, dado o número elevado de emails enviados, esperava-se uma maior amostra. O envolvimento das instituições em estudos como este podem motivar a uma maior participação dos docentes, o que seria muito desejável. Por outro lado, o facto de o questionário ter sido produzido e divulgado em português, restringiu a sua participação a fluentes em português. Divulgar uma versão em Inglês poderá ser uma

sugestão para futuros estudos, para enriquecer os resultados considerando um âmbito mais alargado de docentes e instituições. De acordo com os resultados obtidos na comparação entre grupos, verificou-se que os docentes que não têm filhos sofriam de *digital burnout*, desta forma, torna-se interessante estudar com maior detalhe a relação entre as variáveis, quais as suas consequências e de que forma podemos ultrapassar o mesmo. Por outro lado, seria interessante estudar, numa vertente de satisfação com a carreira dos docentes, a influência do apoio institucional no *digital burnout*.

Por fim, as recomendações relativas à satisfação dos professores, devem ser mantidas em conta pelas instituições, não só para o bem-estar dos seus professores, mas também para um melhor desenvolvimento dos alunos e das instituições.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Akoglu, H. (2018). User's Guide to Correlation Coefficients. *Turkish Journal of Emergency Medicine*, 18(3), 91-93. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>
- Aktan, O. & Toraman, Ç. (2022). The relationship between Technostress levels and job satisfaction of Teachers within the COVID-19 period. *Education and Information Technologies*, 27, 10429-10453. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11027-2>
- Al-Fudail, M. & Mellar, H. (2008). Investigating Teacher Stress When Using Technology. *Computers & Education*, 51(3), 1103-1110. DOI: [10.1016/j.compedu.2007.11.004](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.11.004)
- Al-Ghamdi, N. G. (2017). Role Overload and Job Stress among the Female University Teachers – Saudi Context. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 6(2), 288-295.
- Artemieva, V. V., Voronina, L. V., & Utyumova, E. A. (2020). Development of Information Culture of Future Teachers in the Conditions of Digitalization of Education. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 138, 841-847. DOI: [10.2991/aebmr.k.200502.137](https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200502.137)
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(8), 1-16. DOI: [10.1186/s41239-021-00312-8](https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8)
- Basu, M. (2021). The Influence of Digital Platforms on Motivation and Job Satisfaction of Teachers during the COVID-19 Pandemic. Regional Institute of Education (NCERT). DOI: [http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3816516](https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3816516)
- Bindu, C. N. (2016). Impact of ICT on Teaching and Learning: A Literature Review. *International Journal of Management and Commerce Innovations*, 4(1), 24-31.
- Borges, L. O., Argolo, J. C. T., Pereira, A. L. S., Machado, E. A. P., Silva, W. S. S. (2002). A Síndrome de Burnout e os Valores Organizacionais: Um Estudo Corporativo em Hospitais Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 189-200, DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100020>
- Borthwich, A. C., & Hansen, R. (2017). Digital Literacy in Teacher Education: Are Teacher Educators Competent?. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 46-48, DOI: <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1291249>

- Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Cardoso, A. M., Lira, D. C., Sousa, T. C., & Pinho, A. M. (2019). Síndrome de Burnout e Docência: uma Revisão Integrativa. *Revista Expressão Católica*, 8(2), 1-8, DOI: 10.25190/rec.v8i2.3236
- Chan, Y. H. (2003). Biostatistics 104: Correlational Analysis. *Singapore Med J*, 44(12), 614-619.
- Ciottia, M., Ciccozzib, M., Terrinonic, A., Jiangd, W-C., Wangd, C-B., & Bernardini, S. (2020). The Covid-19 pandemic. *Critical Reviews in Clinical Laboratory Sciences*, 57(6), 365-388. DOI: 10.1080/10408363.2020.1783198
- Cooper, C. L. & Williams, S., (1998). Measuring Occupational Stress: Development of the Pressure Management Indicator. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 306-321. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.3.4.306>
- Daumiller, M., Rinas, R., Hein, J., Janke, S., Dickh, o., Dresel, M. (2021). Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. *Computers in Human Behavior*, 118, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106677>
- Demirtaş, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.12.287
- Dewi, S. P., Susanti, M., Sufiyati & Cokki. (2021). Effect of Work Overload on Job Satisfaction Through Burnout. *Jurnal Manajemen*, 25(1), 56-75. DOI: 10.24912/jm.v25i1.703
- Diário da República Eletrónico. (2020). *Decreto-Lei n.º 10-A/2020*. Acedido a 24 de maio de 2023, em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/10-a-2020-130243053>.
- Durmus, S. C., Gülnar, E. & Ozveren, H. (2022). Determining digital burnout in nursing students: A descriptive research study. *Nurse Education Today*, 111, 1-7, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105300>
- Erten, P. & Özdemir, O. (2020). The Digital Burnout Scale Development Study. *Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 668-683, DOI: 10.17679/inuefd.597890

- European Commission, Joint Research Centre, Redecker, C., Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu, Yves Punie, Publications Office. DOI: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- EUSurvey (2021). CheckIn\_HE\_v.2021\_EN. European Commission. Acedido em 15 de maio de 2021. [https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/CheckIn\\_HE\\_v2021\\_EN?startQuiz=true&surveylanguage=EN#page0](https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/CheckIn_HE_v2021_EN?startQuiz=true&surveylanguage=EN#page0).
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M. & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of Educational Technology on Teacher Stress and Anxiety: A Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 2-13. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
- Fernández-Suárez, I., García-González, M. A., Torrano F. & García-González, G. (2021). Study of the Prevalence of Burnout in University Professors in the Period 2005–2020. *Education Research International*, 2021, 1-10, DOI: 10.1155/2021/7810659
- Flores, M. A., Barros, A., Simão, A. M. V., Gago, M., Fernandes, E. L., Pereira, D., Ferreira, P. C. & Costa, L. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: a experiência de professores portugueses. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 21, 1-26. DOI 10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022.
- Freitag, R. M. K. (2018). Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência? *Revista de Estudos da Linguagem*, 26(2), 667-686. DOI: 10.17851/2237-2083.26.2.667-686
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165, DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Freudenberger, H. J. (1986). The Issues of Staff Burnout in Therapeutic Communities. *Journal of Psychoactive Drugs*, 18(3), 247 – 251, DOI: <https://doi.org/10.1080/02791072.1986.10472354>
- García-González, M. A., Torrano F. & García-González, G. (2020). Analysis of Stress Factors for Female Professors at Online Universities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 1-13, DOI: 10.3390/ijerph17082958

- Gattiker, U. E. & Larwood, L. (1986). Subjective Career Success: A Study of Managers and Support Personnel. *Journal of Business and Psychology*, 1(2), 78-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF01018805>
- Genly, B. (2016). Safety & Job Burnout Understanding Complex Contributing Factors. *Human Performance Peer-Reviewed*, 61(10), 45-49.
- Gillespie, N. A., Walsh, M., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001) Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15(1), 53-72. DOI: 10.1080/026783701117944
- Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios, A. (2014). Teacher's Job Satisfaction and Self-efficacy: a review. *European Scientific Journal*, 10(22), 321-342.
- Göldağ, B. (2022). An Investigation of the Relationship between University Students' Digital Burnout Levels and Perceived Stress Levels. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(1), 90-98. DOI: 10.53850/joltida.958039
- Gómez-Domínguez, V., Navro-Mateu, D., Prado-Gascó, V. J., & Gómez-Domínguez, T. (2022). How Much Do We Care About Teacher Burnout During the Pandemic: A Bibliometric Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 1-24, DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19127134>
- Grossmann, M. (2019). Digital Burnout on the Turn? *Training & Consultancy*.
- Han, J., Yin, H., Wang, J. & Zhang, J. (2019). Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology*, 40(3), 318-335. DOI: 10.1080/01443410.2019.1674249
- Hietajärvi, L., Maksniemi, E., & Salmela-Aro, K. (2022). Digital engagement and academic functioning: A developmental-contextual approach. *European Psychologist*, 27(2), 102–115, DOI: 10.1027/1016-9040/a000480
- Ho, C. & Au, W. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172–185. DOI: 10.1177/0013164405278573
- Karakose, T., Ozdemir, T. Y., Papadakis, S., Yirci, R., Ozkayran, S. E., & Polat, H. (2022). Investigating the Relationships between COVID-19 Quality of Life, Loneliness, Happiness, and Internet Addiction among K-12 Teachers and School Administrators - A Structural Equation Modeling Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1-20. DOI: 10.3390/ijerph19031052

- LeBlanc, P. M., Bakker, A. B., Peeters, M. C. W., Heesch, N. C. A. V. & Schaufeli, W.B. (2007). Emotional job demands and burnout among oncology care providers. *Anxiety, Stress and Coping*, 14(3), 243–263, DOI: 10.1080/10615800108248356
- Leung, T., Siu, O., & Spector, P. E. (2000). Faculty Stressors, Job Satisfaction, and Psychological Distress Among University Teachers in Hong Kong: The role of Locus of Control. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 121-138. DOI: 10.1023/A:1009584202196
- Li, M., & Yu, Z. (2022). Teachers' Satisfaction, Role, and Digital Literacy during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 14(3), 1-19. DOI: 10.3390/su14031121
- Lin, S-H., & Huang, Y-C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77-90, DOI: 10.1177/1469787413514651
- Machado, C. (2012). Qualtrics Research Suite in Academic Context. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 32-53.
- Marín, V. I., & Castañeda, L. (2023). Developing Digital Literacy for Teaching and Learning. In *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp.1089–1108). Springer Nature. DOI: 10.1007/978-981-19-2080-6\_64
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a Fiabilidade do Alfa de Cronbach? Questões Antigas e Soluções Modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90. DOI: <http://dx.doi.org/10.14417/lp.763>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in Organizational Settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1988). The Impact of Interpersonal Environment on Burnout and Organizational Commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297-308. DOI: 10.1002/job.4030090402
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 397-422, DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Mheidly, N., Fares, M. Y., & Fares, J. (2020). Coping with Stress and Burnout Associated with Telecommunication and Online Learning. *Frontiers in Public Health*, 8(574969), 1-7. DOI: 10.3389/fpubh.2020.574969
- Moreira, M. S., Rodrigues, M. P., Ferreira, C. F. & Nienov, O. H. (2020). Regressão Linear Simples e Múltipla. In *Bioestatística Quantitativa Aplicada* (pp. 197-216). FAMED – UFRGS.

- Moreno-Fernandez, J., Ochoa, J. J., Lopez-Aliaga, I., Alferez, M. J. M., Gomez-Guzman, M., Lopez-Ortega, S., & Diaz-Castro, J. (2020). Lockdown, Emotional Intelligence, Academic Engagement and Burnout in Pharmacy Students during the Quarantine. *Pharmacy*, 8(4), 194. DOI: 10.3390/pharmacy8040194
- Nguyen, D. T. & Kieuthi, T. C. (2020). New Trends in Technology Application in Education and Capacities of Universities Lecturers During the Covid-19 Pandemic. *International Journal of Mechanical and Production Engineering Research and Development*, 10(3), 1709-1714.
- Pari, G. A. (2022). Digital skills and burnout syndrome in teachers at UGEL El Collao. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2094 – 2104. DOI: 10.33996/revistahorizontes.v6i26.476
- Pereira, D. M., & Silva, G. S. (2010). As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, 10, 151-174.
- Peterson, R. A. (1994). A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/209405>
- Prikhidko, A., Long, H., & Wheaton, M. G. (2020). The Effect of Concerns About COVID-19 on Anxiety, Stress, Parental Burnout, and Emotion Regulation: The Role of Susceptibility to Digital Emotion Contagion. *Frontiers in Public Health*, 8, 1-10, DOI: 10.3389/fpubh.2020.567250
- Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020). Digital Literacy: A Review of Literature. *International Journal of Technoethics*, 11(2), 65-94, DOI: 10.4018/IJT.20200701.oa1
- Reilly, M. D. (1982). Working wives and convenience consumption. *Journal of Consumer Research*, 8(4), 407-418. DOI: <https://doi.org/10.1086/208881>
- Sabagh, Z., Hall, N. C., & Sayoran, A. (2018). Antecedents, Correlates and Consequences of Faculty Burnout. *Educational Research*, 60(2), 131-156, DOI: 10.1080/00131881.2018.1461573
- Safari, I. (2020). A study on the relationship between burnout and job satisfaction of Iranian efl teachers working in universities and schools. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(4), 164-173. DOI: 10.7160/eriesj.2020.130401
- Santos, S. R. (1999). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica. *Jornal de Pediatria*, 75(6), 401-406.

- Santos-Figueroa, E. M., Schuverer, I., Picota, A. G. B., Labrador, M. C., Pimentel, F., & Murillo, M. M. (2023). Burnout Syndrome and Digital Competences in Teachers of the Faculty of Psychology and Pharmacy. *Redepsic*, 2(2), 31-43. DOI: <https://doi.org/10.48204/red.v2n2.4017>
- Schmitt, J. B., Breuer, J., & Wulf, T. (2021). From cognitive overload to digital detox: Psychological implications of telework during the COVID-19 pandemic. *Computers in Human Behavior*, 124, 1-8, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106899>
- Selwyn, N. (2016). Digital downsides: exploring university student's negative engagements with digital technology. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 1006-1021, DOI: 10.1080/13562517.2016.1213229
- Shah, S. S. (2022). Teaching and Learning with Technology: Effectiveness of ICT Integration in Schools. *Indonesian Journal of Educational Research and Technology Technology*, 2(2), 133-140.
- Sharma, M. K., Anand, N., Ahuja, S., Thakur, P. C., Mondal, I., Singh, P., Kohli, T., & Venkateshan, S. (2020). Digital Burnout: Covid-19 Lockdown Mediates Excessive Technology Use Stress. *World Social Psychiatry*, 2(2), 171-172, DOI: 10.4103/WSP.WSP\_21\_20
- Shlenskaya, N., Karnaukhova, A., Son, L., & Lapteva, E. (2020). Teachers' Burnout in Online University Courses in the Time of Pandemic. *International Conference on Education and Multimedia Tecnology*, 95-99, DOI: 10.1145/3416797.3416841
- Sidekli, S., Altıntaş, A. & Kabaran, G. G. (2022). The Examination of Teachers' Digital Burnout Level. *International Technology and Education Journal*, 6(2), 82-93.
- Şirin, T., Şirin, Y. E., Can, B., Uruç, O. (2022). Digital Burnout and perceptive failure: The example of physical education teachers during the Covid-19 pandemic. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 14(1), 1-13, DOI: <https://doi.org/10.29359/BJHPA.14.1.02>
- Siu, O. L. (2002). Occupational stressors and well-being among Chinese employees: the role of organizational commitment. *Applied Psychology*, 51(4), 527-544. DOI: 10.1111/1464-0597.t01-1-00106
- Song, W., Wang, Z., & Zhang, R. (2022). Classroom Digital Teaching and College Students' Academic Burnout in the Post COVID-19 Era: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20), 1-22, DOI: 10.3390/ijerph192013403

- Souza, Á. K. S., & Maria, A. L. (2016). Síndrome de Burnout em Diferentes Áreas Profissionais e seus Efeitos. *Revista Acta Brasileira do Movimento Humano*, 6(3), 1-12. DOI: 10.5935/0103-507X.20200066
- Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Orellana, N., & Díaz-García, I. (2018). A basic model of integration of ICT by teachers: competence and use. *Education Technology Research and Development*, 66(4), 1165-1187. DOI: 10.1007/s11423-018-9591-0
- Teles, C. C., Tella, L., & Bianchini, L. G. B. (2022). Burnout Syndrome in higher education teachers in the Covid-19 pandemic period. *Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias (FINOM)*, 33(1), 172-182, DOI 10.47247/1809.1628.33.172.
- Tentama, F., Merdiaty, N., & Subardjo. (2021). The job satisfaction of university teachers. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(1), 48-54. DOI: 10.11591/edulearn.v15i1.17054
- Thiagarajan, P., Chakrabarty, S., & Taylor, R. D. (2006). A Confirmatory Factor Analysis of Reilly's Role Overload Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 657–666. DOI: 10.1177/0013164405282452
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. DOI: 10.1080/00131911.2019.1705247
- Wang, X., Tan, S. C. & Li, L. (2020). Measuring University Students' Technostress in Technology-enhanced Learning: Scale Development and Validation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 96-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.14742/ajet.5329>
- Wibawa, A. C., & Suharjo, B. (2021). Sustainability of Education in Post-Pandemic: Challenges and Opportunity. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 2(3), 356-366. DOI: <https://doi.org/10.12928/ijemi.v2i3.3906>
- Yurinova, E. Y., Byrdina, O. G., & Dolzhenko, S. D. (2022). Transprofessional competences of school teachers in the digital environment: education employers' perspective. *Education and Information Technologies*, 27, 1841–1863. DOI: 10.1007/s10639-021-10687-w

## ANEXOS

### *Anexo 1 – Questionário*

O presente questionário surge no âmbito da realização da minha dissertação de mestrado em Gestão de Sistemas de Informação do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) da Universidade de Lisboa, que tem como objetivo entender melhor as relações entre a utilização dos meios digitais, no stress, sobrecarga e satisfação na carreira dos professores do ensino superior.

Desta forma, venho pedir a sua participação, através do preenchimento deste questionário com duração estimada de cerca de 15 minutos. A participação neste estudo é confidencial e voluntária, e os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos.

Não existem respostas certas ou erradas, pelo que deve responder da forma mais espontânea possível. Dando continuidade ao preenchimento do presente questionário indica a aceitação em participar no mesmo.

Muito obrigada pela sua participação, que é fundamental para o sucesso desta investigação!

Qualquer questão, não hesite em contactar: margarida.pinto@aln.iseg.ulisboa.pt.

Margarida Pinto

**Nota:** Serão apenas apresentadas as partes do questionário relevantes para a minha investigação.

**Parte 1:** Indique, por favor, as informações que melhor se ajustam ao seu **contexto profissional**.

<b>Categoria profissional</b>	
Assistente Convidado	
Professor Auxiliar	
Professor Auxiliar Convidado	
Professor Auxiliar com Agregação	
Professor Adjunto	
Professor Adjunto Convidado	
Professor Associado	
Professor Associado Convidado	
Professor Associado com Agregação	
Professor Coordenador com Agregação	
Professor Coordenador Principal	
Professor Catedrático	
Professor Catedrático Convidado	

Área Científica		
Artes		Indústrias Transformadoras
Humanidades		Arquitetura e Construção
Ciências Sociais e do Comportamento		Agricultura, Silvicultura e Pescas
Informação e Jornalismo		Ciências Veterinárias
Ciências Empresariais		Saúde
Direito		Serviços Sociais
Ciências da Vida		Serviços Pessoais
Ciências Físicas		Serviços de Transporte
Matemática e Estatística		Proteção do Ambiente
Informática		Serviços de Segurança
Engenharia e Técnicas Afins		Outro

**Parte 2:** Por favor, indique em que medida concorda com as afirmações relativamente à sua **satisfação com a carreira de docente do ensino superior.**

	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Não concordo, nem discordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente	Não sei/Não quero responder
Na maioria dos aspetos, ser docente do ensino superior está próximo do meu ideal.						
As minhas condições enquanto docente do ensino superior são excelentes.						
Estou satisfeito/a em ser docente do ensino superior.						
Até agora consegui obter o que eu acho importante para ser professor/a.						
Se eu pudesse refazer a minha carreira, não mudaria quase nada.						

**Parte 3:** Por favor, indique em que medida concorda com as seguintes afirmações considerando o seguinte início da frase: **Como docente do ensino superior, senti-me stressado/a devido a...**

	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Não concordo, nem discordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente	Não sei/Não quero responder
Sentir-me isolado/a.						
Muito trabalho administrativo.						
Falta de orientação e apoio dos meus órgãos de coordenação.						
Fundos para pesquisa inadequados.						
Ter oportunidades inadequadas para progressão na carreira.						
Levar trabalho para fazer em casa.						
Ambiguidade na minha função.						
Sentir que tenho mais obrigações a cumprir do que algumas pessoas que conheço.						
Exigências que o trabalho faz na minha relação com a família.						

(Continuação da tabela anterior)						
Falta de apoio social por parte das pessoas no trabalho.						
Sentir que nunca consigo ter as minhas tarefas em dia.						
Muitos exames e trabalhos para corrigir.						
Falta de consulta e comunicação com a direção da Faculdade/Universidade.						
Horários de ensino muito apertados.						
Sentir-me desvalorizado/a.						
Muito trabalho de pesquisa depois do horário escolar.						
Demasiadas horas de lecionação.						
Sentir que nunca tenho tempo para mim.						
Ambiente social na Universidade.						
Ter oportunidades inadequadas para o meu desenvolvimento pessoal.						
Formação inadequada ou falta de financiamento para a realização de estudos mais aprofundados.						
Ter feedback inadequado sobre meu próprio desempenho.						
Sentir que preciso de mais horas do dia para fazer todas as tarefas que são esperadas de mim.						
Decréscimo da qualidade dos alunos.						
Exigências que o trabalho impõe à minha vida privada/social.						
Exigências conflitantes.						
Ter de trabalhar muitas horas que afetam a minha vida familiar.						
Sentir que tenho coisas para fazer, para as quais não tenho tempo nem energia.						
Ter de me manter atualizado com novas técnicas, ideias, tecnologia, inovações ou desafios.						
Discriminação dissimulada e favoritismo.						
Avaliação que os alunos fizeram do meu trabalho.						
Sentir que há alturas em que não consigo corresponder às expectativas de todos.						

**Parte 4:** Preencha, por favor, os seguintes dados, **relativamente ao seu uso da internet.**

Em média, quantas horas por dia utiliza a Internet (está online) para as suas atividades profissionais?	0-1 horas
	2-3 horas
	4-5 horas
	6-7 horas
	8 horas ou mais
	Mais de 10 horas
Em média, quantas horas por dia utiliza a Internet (está online) fora do contexto de trabalho?	0-1 horas
	2-3 horas
	4-5 horas
	6-7 horas
	8 horas ou mais
	Mais de 10 horas

	Computador	Tablet	Telemóvel
Qual o dispositivo que mais utiliza para aceder à Internet?			

**Parte 5:** Tendo presente a sua ligação aos meios digitais, indique, por favor, com que frequência experiênci o sentimento indicado na frase.

	1. Nunca	2. Raramente	3. Às vezes	4. Frequentemente	5. Sempre	Não sei/Não quero responder
Às vezes sinto que a minha cabeça fica uma confusão.						
Comecei a pensar que tenho sintomas de depressão.						
Estou confuso/a em relação à representação da minha imagem.						
Estou sempre a pensar na mensagem que acabei de receber e no que está a acontecer.						
Quase não sinto nada em relação aos eventos e situações que aconteceram ao meu redor.						
Falo e observo menos o que se passa ao meu redor.						
Não consigo estabelecer o equilíbrio entre o mundo real e o mundo virtual.						
Passo longos períodos no mundo virtual com equipamentos eletrónicos.						
Sinto que as minhas relações e comunicações com as pessoas têm enfraquecido.						
Sinto que me tornei impaciente.						
Sinto que me tornei intolerante e insensível com as pessoas à minha volta.						
Sinto que me tornei temperamental.						
Sinto que tenho défice de atenção.						
Sinto que vou "perder a cabeça" um dia.						
Sinto-me "nú" quando não tenho comigo os meus dispositivos eletrónicos (telefone, tablet, computador, etc...).						
Sinto-me desconfortável quando não tenho ligação à Internet ou quando estou offline.						
Sinto-me exausto/a devido ao mundo virtual e digital.						
Sinto-me inquieto/a quando não tenho Internet ou quando estou offline.						
Sinto-me restringido/a.						
Sinto-me stressado/a.						

<i>(Continuação da tabela anterior)</i>						
Tenho dores na minha mão ou no corpo por estar sempre a escrever ou a verificar as mensagens.						
Tenho muito medo de perder ou me esquecer do meu telefone. Este pensamento perturba-me!						
Um sentimento de solidão domina-me.						
Estou sempre a verificar os meus e-mails, mensagens, tweets e as minhas contas nas redes sociais. Se não o fizer, sinto-me esquisito/a ou ansioso/a.						

**Parte 6:** Indique, por favor, a opção que melhor traduz a sua opinião **relativamente às suas competências digitais**.

Como avalia a sua competência digital enquanto docente do ensino superior? <b>Sou provavelmente um/a...</b>	
	A1 - Recém-chegado/a
	A2 - Explorador/a
	B1 - Integrador/a
	B2 - Especialista
	C1 - Líder
	C2 - Pioneiro/a

Escolha a frase que melhor reflete o seu tipo de utilização de canais digitais para comunicar com os alunos e com outros colegas:	
	Não utilizo canais de comunicação digital
	Utilizo canais de comunicação digital básicos (por exemplo, e-mail e mensagens instantâneas)
	Identifico diferentes alternativas digitais para comunicar
	Utilizo diferentes canais de comunicação (por exemplo, e-mail, mensagens instantâneas ou website do estabelecimento de ensino)
	Analiso e comparo os canais de comunicação para escolher os que considero mais eficazes para o meu objetivo de comunicação
	Penso, planeio e adapto as minhas estratégias de comunicação
	Planeio com confiança a minha estratégia de comunicação digital utilizando uma variedade de tecnologias digitais

Escolha a frase que melhor reflete o seu tipo de utilização de tecnologias e recursos digitais para trabalhar com colegas dentro e fora da sua instituição:	
	Não colaboro com outros colegas
	Por vezes, troco materiais e ideias com colegas (por exemplo, e-mail ou videochamada)
	Entre colegas, trabalhamos em conjunto em ambientes colaborativos ou usamos pastas partilhadas
	Troco frequentemente ideias e materiais, até mesmo com professores de fora da minha escola (por exemplo, em redes de professores online ou num ambiente de trabalho colaborativo)
	Experimento novos meios de colaboração online com colegas dentro e fora da minha instituição
	Crio materiais em conjunto com outros professores numa rede digital
	Crio, reutilizo e partilho materiais em conjunto com outros colegas numa rede digital

Escolha a frase que melhor reflete a forma como desenvolve as suas competências digitais de ensino:	
	Não trabalho na minha competência digital de ensino
	Melhoro a minha competência digital para ensinar através da reflexão e experiência
	Utilizo uma variedade de recursos para melhorar a minha competência digital de ensino
	Avalio as minhas práticas de ensino online com o apoio de uma rede de professores
	Debato com os meus colegas a forma de utilizar as tecnologias digitais para inovar e melhorar a minha prática educativa

<i>(Continuação da tabela anterior)</i>	
	Inscrevo-me e participo em diferentes cursos de desenvolvimento de competências digitais, online ou presenciais, para melhorar as minhas práticas de ensino
	Dirijo a inovação no ensino com recurso às tecnologias digitais na minha instituição

Escolha a opção que melhor represente a sua participação em oportunidades de formação online (por exemplo, cursos online, MOOC's, Webinar's, conferências online):	
	É algo que ainda não considere
	Ainda não, mas estou interessado em fazer alguma formação
	Participei numa formação online uma ou duas vezes
	Experimentei várias oportunidades de formação online
	Participo em todos os tipos de formação online que possam ajudar-me a melhorar as minhas capacidades de ensino
	Organizo e ofereço formação online aos colegas da minha instituição
	Estou profissionalmente certificado na utilização de diferentes tecnologias para o ensino e aprendizagem

Escolha a frase que melhor reflete o seu tipo de utilização de sites da Internet e estratégias de pesquisa para encontrar e selecionar diferentes recursos digitais:	
	Não sei como utilizar a Internet para procurar recursos úteis
	Sou capaz de utilizar a Internet para procurar recursos úteis
	Utilizo mecanismos de pesquisa e plataformas educativas e de recursos para encontrar recursos relevantes
	Avalio e seleciono recursos com base na sua utilidade para o meu grupo de alunos
	Comparo recursos utilizando uma vasta gama de critérios relevantes (por exemplo, fiabilidade, qualidade, adequação, concepção, interatividade, interesse)
	Colaboro com os meus colegas na partilha de recursos adequados e de estratégias de pesquisa
	Assumo a liderança na utilização de recursos digitais na minha instituição

Escolha a frase que melhor reflita a sua capacidade de criação e adaptação de recursos digitais no âmbito do ensino:	
	Não crio os meus próprios recursos digitais
	Pesquise na Internet e utilizo diferentes tipos de recursos educativos
	Crio apresentações digitais, mas não sei fazer muito mais do que isso
	Testo e valido diferentes tipos de recursos
	Crio diferentes tipos de recursos digitais
	Adapto recursos digitais e partilho-os com outras pessoas utilizando plataformas de partilha de conteúdos
	Adapto, utilizo, partilho e até crio recursos mais complexos e interativos (como vídeos, testes de escolha múltipla online, aplicações de realidade virtual, etc.)

Escolha a frase que melhor reflete a sua utilização de estratégias de proteção de conteúdos confidenciais (por exemplo, exames, notas dos alunos, dados pessoais, etc.):	
	Não preciso de o fazer, porque a instituição trata disso
	Evito guardar dados pessoais informaticamente
	Protejo os dados pessoais, mas raramente altero as palavras-passe
	Protejo os dados pessoais com uma palavra-passe e altero ocasionalmente as palavras-passe
	Protejo os dados pessoais, combinando palavras-passe difíceis de adivinhar com mudanças frequentes de palavra-passe e atualizações de software
	Revejo periodicamente as minhas práticas de proteção de dados pessoais, verificando a sua eficácia e substituindo-as sempre que necessário
	Protejo os dados digitais e aplico o RGPD (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados) quando se trata de assuntos que podem ser identificados (como os dados relativos aos meus alunos)

Escolha a frase que melhor reflete a forma como considera a utilização das tecnologias digitais no ensino para garantir que são utilizadas como uma mais-valia:	
<input type="checkbox"/>	Não utilizo, ou utilizo raramente, tecnologias digitais nas minhas aulas
<input type="checkbox"/>	Faço o uso básico do equipamento existente, e.g., quadros digitais, projetores ou ambientes de ensino virtual quando ensino online
<input type="checkbox"/>	Utilizo uma variedade de recursos e ferramentas digitais nas minhas aulas
<input type="checkbox"/>	Experimento diferentes métodos de ensino dependendo das tecnologias digitais que escolho
<input type="checkbox"/>	Seleciono e testo diferentes abordagens ao ensino com o objetivo de encontrar as que funcionam melhor para mim
<input type="checkbox"/>	Desenvolvo e testo o meu próprio portfolio de atividades, tecnologias e métodos de ensino
<input type="checkbox"/>	Utilizo ferramentas digitais para implementar estratégias pedagógicas inovadoras

Escolha a frase que melhor reflete a forma como acompanha as atividades e interações dos alunos nos ambientes colaborativos online:	
<input type="checkbox"/>	Não utilizo ambientes digitais com os meus alunos
<input type="checkbox"/>	Não acompanho as atividades dos alunos nos ambientes online que utilizamos
<input type="checkbox"/>	Acompanho as atividades e interações dos alunos nos ambientes online que usamos
<input type="checkbox"/>	Analiso a atividade online dos meus alunos utilizando métodos e ferramentas adequados, mas não intervenho
<input type="checkbox"/>	Analiso e intervenho nas atividades online dos meus alunos (por exemplo, debates) com comentários motivadores ou correções
<input type="checkbox"/>	Encorajo a participação dos alunos nas atividades online, colocando questões
<input type="checkbox"/>	Redireciono a atividade online dos alunos sempre que sinto que não está a funcionar ou prevejo problemas

Escolha a frase que melhor reflete a integração de tecnologias digitais na aprendizagem colaborativa:	
<input type="checkbox"/>	Não sei como integrar as tecnologias digitais em atividades de aprendizagem colaborativa
<input type="checkbox"/>	Integro as tecnologias digitais em atividades de aprendizagem colaborativas
<input type="checkbox"/>	Identifico oportunidades e implemento tarefas para os alunos trabalharem em equipa, a fim de procurarem informação online ou apresentarem os seus resultados em formatos digitais
<input type="checkbox"/>	Estruturo atividades da unidade curricular que exijam que os alunos trabalhem em grupo, utilizando a Internet para encontrar informação e para apresentar os seus resultados em formatos digitais
<input type="checkbox"/>	Crio tarefas na unidade curricular que exigem que os alunos utilizem ambientes colaborativos online para trocarem evidências e opiniões
<input type="checkbox"/>	Crio tarefas curriculares que exigem que os alunos utilizem ambientes de colaboração online para co-criar e partilhar conhecimentos
<input type="checkbox"/>	Crio atividades curriculares que exigem a utilização de tecnologias digitais para melhorar a aprendizagem colaborativa e a co-criação e partilha de conhecimentos

Escolha a frase que melhor reflete a utilização das tecnologias digitais para que os alunos participem ativamente nas aulas:	
<input type="checkbox"/>	Não é possível envolver ativamente os alunos nas aulas ou na aprendizagem online
<input type="checkbox"/>	Envolvo os alunos ativamente nas aulas, mas não com tecnologias digitais
<input type="checkbox"/>	Quando ensino, utilizo estímulos motivadores (por exemplo, vídeos, animações)
<input type="checkbox"/>	Os meus alunos participam em meios digitais (por exemplo, fichas de trabalho eletrónicas, jogos, sites de colaboração)
<input type="checkbox"/>	Os meus alunos utilizam tecnologias digitais para investigar, discutir e criar conhecimentos
<input type="checkbox"/>	Ajudo os alunos não só a criar, mas também a apresentar e partilhar os conhecimentos que criam
<input type="checkbox"/>	Ajudo os alunos não só a criar, mas também a apresentar e partilhar os conhecimentos que criam, utilizando licenças abertas adequadas

Escolha a frase que melhor reflete a utilização das tecnologias digitais para permitir que os alunos planeiem, documentem e controlem a sua própria evolução (por exemplo, questionários para auto-avaliação, portfolios online para documentação e apresentação, diários/blogs online para reflexão):	
<input type="checkbox"/>	Não é possível no meu ambiente de trabalho
<input type="checkbox"/>	Encorajo os alunos a refletir sobre a sua aprendizagem, mas não com tecnologias digitais
<input type="checkbox"/>	Utilizo, por exemplo, questionários para auto-avaliação ou um blogue da disciplina
<input type="checkbox"/>	Utilizo uma variedade de ferramentas digitais para permitir que os alunos planeiem, documentem ou reflitam sobre a sua aprendizagem
<input type="checkbox"/>	Integro diferentes ferramentas digitais para permitir que os alunos planeiem, monitorizem e reflitam sobre o seu progresso
<input type="checkbox"/>	Escolho seletivamente as melhores ferramentas digitais para integrar no meu ensino, depois de as testar com diferentes tarefas de aprendizagem e grupos de alunos
<input type="checkbox"/>	Desenvolvo aplicações ou jogos online para envolver os alunos na sua aprendizagem

Escolha a frase que melhor reflete a sua escolha na publicação da sua investigação e/ou dados em revistas de acesso aberto ( <i>open access</i> )	
<input type="checkbox"/>	Não estou familiarizado com o conceito de ciência aberta
<input type="checkbox"/>	Compreendo os conceitos básicos da ciência aberta e utilizo cada vez mais revistas de acesso aberto para recolher evidências para a minha investigação
<input type="checkbox"/>	Publico a minha investigação em revistas de acesso aberto, sempre que a escolha da revista depende de mim
<input type="checkbox"/>	Disponibilizo os dados da minha investigação como dados abertos
<input type="checkbox"/>	Considero-me um cientista aberto e estou envolvido em comunidades de ciência aberta
<input type="checkbox"/>	Apoio a minha instituição na concepção e cumprimento de políticas que promovam e/ou recompensem os académicos que adotam práticas de investigação aberta
<input type="checkbox"/>	Procuro que os princípios da investigação aberta e da colaboração sejam aplicados em todos os projetos de investigação em que estou envolvido, sempre que seja apropriado e viável

Como avalia agora, depois de responder a estas perguntas, a sua competência digital enquanto docente do ensino superior? <b>Provavelmente sou um/a...</b>	
<input type="checkbox"/>	A1 - Recém-chegado/a
<input type="checkbox"/>	A2 - Explorador/a
<input type="checkbox"/>	B1 - Integrador/a
<input type="checkbox"/>	B2 - Especialista
<input type="checkbox"/>	C1 - Líder
<input type="checkbox"/>	C2 - Pioneiro/a

**Parte 7:** Por fim, pede-se algumas **informações pessoais**.

	Feminino	Masculino	Prefiro não responder	
Género				
	Solteiro/a	Casado/a	Divorciado/a	Viúvo/a
Estado Civil				
	Sim	Não		
Tem filhos?				
Idade				

**Anexo 2 - Variância das variáveis dependentes explicada pelo modelo****Tabela 11** - Variância do Stress, Sobrecarga Profissional e Utilização da *Internet* explicada pelo modelo

<b>Resumo do modelo</b>				
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,511 <sup>a</sup>	0,262	0,253	0,55508

a. Preditores: (Constante), Utilização da Internet, Stress, Overload

**Fonte:** Elaboração própria**Tabela 12** - Variância da Competência Digital explicada pelo modelo

<b>Resumo do modelo</b>				
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,032 <sup>a</sup>	0,001	-0,003	1,05233

a. Preditores: (Constante), Digital Burnout

**Fonte:** Elaboração própria**Tabela 13** - Variância da Satisfação com a Carreira (*Digital Burnout*) explicada pelo modelo

<b>Resumo do modelo</b>				
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,199 <sup>a</sup>	0,040	0,036	0,82186

a. Preditores: (Constante), Digital Burnout

**Fonte:** Elaboração própria**Tabela 14** - Variância da Satisfação com a Carreira (Competência Digital) explicada pelo modelo

<b>Resumo do modelo</b>				
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,057 <sup>a</sup>	0,003	-0,001	0,83730

a. Preditores: (Constante), Digital Competence

**Fonte:** Elaboração própria

**Anexo 3 – Análise Comparativa entre Grupos****Tabela 15 - Teste *t-Student* (Género)**

		Teste de amostras independentes									
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Significância Unilateral p	Significância Bilateral p	Diferença média	Erro de diferença padrão	Inferior	Superior
Digital Burnout	Variâncias iguais assumidas	0,288	0,592	0,740	235	0,230	0,460	0,06268	0,08465	-0,10409	0,22946
	Variâncias iguais não assumidas			0,738	229,782	0,230	0,461	0,06268	0,08488	-0,10457	0,22994
Job Satisfaction	Variâncias iguais assumidas	5,018	0,026	-1,577	235	0,058	0,116	-0,16763	0,10631	-0,37707	0,04181
	Variâncias iguais não assumidas			-1,570	224,934	0,059	0,118	-0,16763	0,10679	-0,37807	0,04281
Stress	Variâncias iguais assumidas	0,083	0,774	2,911	235	0,002	0,004	0,26075	0,08956	0,08431	0,43719
	Variâncias iguais não assumidas			2,906	231,714	0,002	0,004	0,26075	0,08972	0,08398	0,43752
Overload	Variâncias iguais assumidas	1,271	0,261	4,279	235	0,000	0,000	0,52428	0,12251	0,28292	0,76564
	Variâncias iguais não assumidas			4,274	232,596	0,000	0,000	0,52428	0,12267	0,28260	0,76596
Utilização da Internet	Variâncias iguais assumidas	0,024	0,878	0,983	235	0,163	0,326	0,08258	0,08398	-0,08287	0,24804
	Variâncias iguais não assumidas			0,982	232,650	0,164	0,327	0,08258	0,08408	-0,08308	0,24825
Digital Competence	Variâncias iguais assumidas	1,988	0,160	0,501	235	0,308	0,617	0,06817	0,13600	-0,19977	0,33611
	Variâncias iguais não assumidas			0,499	227,832	0,309	0,618	0,06817	0,13648	-0,20076	0,33710

Fonte: Elaboração própria

**Tabela 16 - Teste *t-Student* (Estado Civil)**

		Teste de amostras independentes									
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Significância Unilateral p	Significância Bilateral p	Diferença média	Erro de diferença padrão	Inferior	Superior
Digital Burnout	Variâncias iguais assumidas	0,001	0,980	1,072	198	0,143	0,285	0,11461	0,10694	-0,09628	0,32550
	Variâncias iguais não assumidas			1,088	88,992	0,140	0,280	0,11461	0,10537	-0,09475	0,32397
Job Satisfaction	Variâncias iguais assumidas	0,020	0,887	-2,918	198	0,002	0,004	-0,37906	0,12991	-0,63524	-0,12287
	Variâncias iguais não assumidas			-2,923	86,927	0,002	0,004	-0,37906	0,12968	-0,63681	-0,12130
Stress	Variâncias iguais assumidas	1,920	0,167	0,528	198	0,299	0,598	0,05925	0,11226	-0,16213	0,28063
	Variâncias iguais não assumidas			0,592	108,788	0,278	0,555	0,05925	0,10014	-0,13923	0,25773
Overload	Variâncias iguais assumidas	3,193	0,075	0,893	198	0,186	0,373	0,13919	0,15582	-0,16808	0,44647
	Variâncias iguais não assumidas			0,987	105,329	0,163	0,326	0,13919	0,14106	-0,14049	0,41887
Utilização da Internet	Variâncias iguais assumidas	0,092	0,762	1,969	198	0,025	0,050	0,20647	0,10484	-0,00027	0,41322
	Variâncias iguais não assumidas			1,887	80,641	0,031	0,063	0,20647	0,10942	-0,01126	0,42421
Digital Competence	Variâncias iguais assumidas	0,622	0,431	-0,835	198	0,202	0,405	-0,14127	0,16929	-0,47511	0,19256
	Variâncias iguais não assumidas			-0,849	89,410	0,199	0,398	-0,14127	0,16636	-0,47181	0,18927

Fonte: Elaboração própria

**Tabela 17 - Teste *t-Student* (Idade)**

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste de amostras independentes							
				teste-t para Igualdade de Médias						95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	Inferior	Superior
						Unilateral p	Bilateral p				
Digital Burnout	Variâncias iguais assumidas	0,217	0,642	-3,440	236	0,000	0,001	-0,28253	0,08213	-0,44433	-0,12072
	Variâncias iguais não assumidas			-3,438	234,721	0,000	0,001	-0,28253	0,08217	-0,44441	-0,12064
Job Satisfaction	Variâncias iguais assumidas	0,148	0,701	0,820	236	0,207	0,413	0,08686	0,10594	-0,12185	0,29557
	Variâncias iguais não assumidas			0,820	235,975	0,206	0,413	0,08686	0,10592	-0,12180	0,29553
Stress	Variâncias iguais assumidas	0,020	0,888	-0,643	236	0,261	0,521	-0,05715	0,08894	-0,23236	0,11806
	Variâncias iguais não assumidas			-0,642	234,030	0,261	0,521	-0,05715	0,08899	-0,23247	0,11818
Overload	Variâncias iguais assumidas	0,014	0,906	-1,875	236	0,031	0,062	-0,23267	0,12411	-0,47717	0,01183
	Variâncias iguais não assumidas			-1,875	235,904	0,031	0,062	-0,23267	0,12411	-0,47718	0,01184
Utilização da Internet	Variâncias iguais assumidas	0,750	0,387	-2,659	236	0,004	0,008	-0,21944	0,08254	-0,38206	-0,05683
	Variâncias iguais não assumidas			-2,655	230,535	0,004	0,008	-0,21944	0,08264	-0,38227	-0,05662
Digital Competence	Variâncias iguais assumidas	9,265	0,003	-0,745	236	0,229	0,457	-0,10125	0,13592	-0,36903	0,16652
	Variâncias iguais não assumidas			-0,746	228,540	0,228	0,456	-0,10125	0,13569	-0,36863	0,16612

Fonte: Elaboração própria

**Tabela 18 - Teste *t-Student* (Descendentes)**

		Teste de amostras independentes									
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
Digital Burnout	Variâncias iguais assumidas	0,135	0,713	-2,025	238	0,022	0,044	-0,20311	0,10032	-0,40074	-0,00549
	Variâncias iguais não assumidas			-2,073	86,683	0,021	0,041	-0,20311	0,09800	-0,39790	-0,00832
Job Satisfaction	Variâncias iguais assumidas	4,788	0,030	0,436	238	0,332	0,663	0,05565	0,12771	-0,19594	0,30723
	Variâncias iguais não assumidas			0,392	73,332	0,348	0,696	0,05565	0,14196	-0,22727	0,33856
Stress	Variâncias iguais assumidas	2,903	0,090	0,752	238	0,227	0,453	0,08173	0,10873	-0,13247	0,29593
	Variâncias iguais não assumidas			0,693	75,420	0,245	0,490	0,08173	0,11794	-0,15319	0,31665
Overload	Variâncias iguais assumidas	0,090	0,764	-0,683	238	0,248	0,495	-0,10352	0,15157	-0,40212	0,19507
	Variâncias iguais não assumidas			-0,673	82,070	0,251	0,503	-0,10352	0,15382	-0,40952	0,20247
Utilização da Internet	Variâncias iguais assumidas	0,189	0,664	-3,215	238	0,001	0,001	-0,31568	0,09820	-0,50912	-0,12223
	Variâncias iguais não assumidas			-3,042	77,835	0,002	0,003	-0,31568	0,10377	-0,52227	-0,10908
Digital Competence	Variâncias iguais assumidas	1,505	0,221	1,431	238	0,077	0,154	0,23223	0,16229	-0,08747	0,55194
	Variâncias iguais não assumidas			1,554	95,308	0,062	0,123	0,23223	0,14943	-0,06442	0,52889

Fonte: Elaboração própria

**Tabela 19 - Análise Descritiva da Variável Género**

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Digital Burnout	Feminino	122	2,095	0,62162	0,05628
	Masculino	115	2,0325	0,68145	0,06355
Job Satisfaction	Feminino	122	3,4111	0,75453	0,06831
	Masculino	115	3,5787	0,88029	0,08209
Stress	Feminino	122	3,4012	0,66873	0,06054
	Masculino	115	3,1404	0,71004	0,06621
Overload	Feminino	122	3,8344	0,92300	0,08356
	Masculino	115	3,3101	0,96298	0,08980
Utilização da Internet	Feminino	122	2,2623	0,63308	0,05732
	Masculino	115	2,1797	0,65974	0,06152
Digital Competence	Feminino	122	3,6230	0,98420	0,08911
	Masculino	115	3,5548	1,10862	0,10338

**Fonte:** Elaboração própria

**Tabela 20 - Análise Descritiva da Variável Estado Civil**

	Estado Civil	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Digital Burnout	Solteiro/a	51	2,209	0,64438	0,09023
	Casado/a	149	2,0943	0,66412	0,05441
Job Satisfaction	Solteiro/a	51	3,2324	0,79861	0,11183
	Casado/a	149	3,6114	0,80148	0,06566
Stress	Solteiro/a	51	3,3167	0,57477	0,08048
	Casado/a	149	3,2575	0,72732	0,05958
Overload	Solteiro/a	51	3,6984	0,81840	0,11460
	Casado/a	149	3,5592	1,00392	0,08224
Utilização da Internet	Solteiro/a	51	2,3922	0,68866	0,09643
	Casado/a	149	2,1857	0,63125	0,05171
Digital Competence	Solteiro/a	51	3,4458	1,01600	0,14227
	Casado/a	149	3,5870	1,05260	0,08623

**Fonte:** Elaboração própria

**Tabela 21 - Análise Descritiva da Variável Idade**

	Idade	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Digital Burnout	51-75	120	1,933	0,61536	0,05617
	27-50	118	2,2150	0,65147	0,05997
Job Satisfaction	51-75	120	3,5250	0,82810	0,07560
	27-50	118	3,4381	0,80587	0,07419
Stress	51-75	120	3,2622	0,66000	0,06025
	27-50	118	3,3194	0,71146	0,06549
Overload	51-75	120	3,4775	0,95573	0,08725
	27-50	118	3,7102	0,95886	0,08827
Utilização da Internet	51-75	120	2,1139	0,59172	0,05402
	27-50	118	2,3333	0,67937	0,06254
Digital Competence	51-75	120	3,5406	1,14619	0,10463
	27-50	118	3,6418	0,93856	0,08640

**Fonte:** Elaboração própria

**Tabela 22 - Análise Descritiva da Variável Descendentes**

	Descendentes	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Digital Burnout	Sim	187	2,023	0,65039	0,04756
	Não	53	2,2266	0,62376	0,08568
Job Satisfaction	Sim	187	3,5019	0,78210	0,05719
	Não	53	3,4462	0,94594	0,12993
Stress	Sim	187	3,2990	0,67430	0,04931
	Não	53	3,2173	0,77993	0,10713
Overload	Sim	187	3,5581	0,96835	0,07081
	Não	53	3,6616	0,99411	0,13655
Utilização da Internet	Sim	187	2,1497	0,61651	0,04508
	Não	53	2,4654	0,68043	0,09346
Digital Competence	Sim	187	3,6360	1,07337	0,07849
	Não	53	3,4038	0,92574	0,12716

**Fonte:** Elaboração própria