
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS,
QUALIDADE DE VIDA E SÍNDROME DE BURNOUT**

MAYARA DA MOTA MATOS



**Rio Claro - SP
2021**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS,
QUALIDADE DE VIDA E SÍNDROME DE BURNOUT**

MAYARA DA MOTA MATOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP/ Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Tadeu laochite

M433c	Matos, Mayara da Mota Crenças de autoeficácia de professores universitários, qualidade de vida e síndrome de Burnout / Mayara da Mota Matos. -- Rio Claro, 2021 213 p. : il., tabs. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientador: Roberto Tadeu Iaochite 1. Autoeficácia. 2. Docência universitária. 3. Qualidade de vida. 4. Síndrome de Burnout. 5. Saúde. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Crenças de autoeficácia de professores universitários, qualidade de vida e síndrome de Burnout

AUTORA: MAYARA DA MOTA MATOS

ORIENTADOR: ROBERTO TADEU IAOCHITE

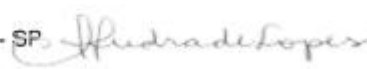
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE (Participação Virtual) 
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

Profa. Dra. SOELY APARECIDA JORGE POLYDORO (Participação Virtual) 
Departamento de Psicologia Educacional - Faculdade de Educação / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP

Prof. Dr. JOSÉ ALOYSEO BZUNECK (Participação Virtual) 
Centro de Educação, Comunicação e Artes - Departamento de Educação / UEL - Universidade Estadual de Londrina - PR

Profa. Dra. ANA PAULA PORTO NORONHA FAGUNDES (Participação Virtual) 
USF / Universidade São Francisco - Câmpus de Itatiba / SP

Profa. Dra. ALESSANDRA DE ANDRADE LOPES (Participação Virtual) 
Departamento de Psicologia / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP

Rio Claro, 07 de maio de 2021

AGRADECIMENTOS

Escrever essa tese foi difícil. A discussão dos resultados resultou em um aumento no nível da tarefa. Agora, escrever esses agradecimentos! Todas as vezes em que eu comecei essa viagem me veio à mente uma poesia do Drummond, conterrâneo mineiro e meu escritor preferido de todas as épocas:

Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.

De Alguma poesia (1930) - Carlos Drummond de Andrade

Talvez porque essa tenha sido uma viagem longa e muito bem acompanhada. Talvez porque sou uma pessoa muito sortuda e o universo vive me cercando de gente bacana, que me apoia, desafia e me ajuda a seguir em frente. Talvez porque eu pense nessa tese de doutoramento como uma grande colcha de retalhos, daquelas bem coloridas que saem das mãos de tantas artistas mineiras para enfeitar nossas camas – e nossos sonhos. Talvez por medo de dar o último ponto e nunca conseguir lembrar se atei o último nó.

Agradeço ao meu orientador Roberto Tadeu Iaochite que ao longo dos últimos 8 anos me acompanhou nessa jornada intensa de aprendizagem que foi a pós-graduação. Com seu amor à teoria, dedicação, gentileza, bom humor e jeito acolhedor de ser você me desafiou e me ajudou a me sentir confortável: na

academia, no grupo e no mundo. Obrigada Roberto! Tenho certeza que novas costuras virão.

Costuro um agradecimento especial aos professores doutores José Aloyseo Bzuneck e Soely Aparecida Jorge Polydoro pelas contribuições no meu texto de qualificação. Agradeço, mais do que isso, por vocês contribuírem como são: com gentileza, generosidade e sabedoria, em uma delicadeza de espírito que muitas vezes têm faltado à academia. Eu não poderia ter tido modelos melhores. Agradeço também às professoras doutoras Alessandra de Andrade Lopes e Ana Paula Porto Noronha Fagundes pelas contribuições valiosas para a melhoria desse texto.

Com vários retalhos diferentes, com as mais diversas formas e cores, agradeço aos meus colegas de Núcleo de Estudos e Pesquisas em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas – TSCPE. Cada um de vocês, com seus jeitos e trejeitos únicos, foi essencial nesse processo. Agradeço ao Roraima pelas revisões, as sugestões de leitura e a parceria- e também pelas fofocas, as cervejas e os biscoitos de polvilho trocados. E claro, por comemorar o seu aniversário imprimindo meu pôster em 2015. Você sempre será O Roraima, e eu sou grata por isso. Agradeço à Simone e ao Elias pelo apoio, pelas conversas e discussões teóricas. Simone, o seu tecido tem estampa de gatinhos. Agradeço ao Claudeir por dar leveza ao processo, com todos os memes, risadas e figurinhas no WhatsApp ao longo dos anos. Sem você a pós-graduação não teria sido tão divertida. Agradeço ainda às amigas que passaram pelo grupo ao longo desses anos, mas que continuaram comigo muito depois: Ana Estela e Keila. Obrigada pela hospedagem, pela comilança e pelo companheirismo.

Agradeço a todos os servidores administrativos da UNESP que foram sempre solícitos e me ajudaram muito ao longo dessa caminhada. Agradeço, nominalmente, à Ivana Brandt da Seção Técnica de Pós-Graduação por sua generosa acolhida e cuidado com todos os pós-graduandos do IB.

To my overseas advisor, Professor John Sharp, thank you so much for sharing your knowledge with such patience, generosity, and sense of humour. I could say again that you are amazing – but I do not think you need more reminders. Cheers, John.

Many thanks to Jane and Isobel too, I am very grateful for your support and friendship.

To my friends at Lincoln Higher Education Research Institute (LHERI), thanks for welcoming me so well and sharing your office, knowledge and culture with me. I hope to work with you a lot in the future! Xiaotong and Becky, in particular, receive my affection.

Agradeço à minha mãe, que há quatro anos anuncia aos quatro ventos que eu serei a primeira doutora da família. Agora vai (acho!). Queria um mundo em que todo mundo se desse com tanta generosidade quanto você. Obrigada por acreditar em mim e me obrigar a fazer o mesmo! À minha família: vocês são fonte de afeto, apoio e meu porto seguro. Gratidão.

Agradeço ao meu marido Júnior por ser como é, e me deixar ser como sou. Em um mundo onde as mulheres ainda precisam realizar seus sonhos *apesar* de seus maridos, tenho a sorte de ter você para me ajudar realizar os meus (e não me deixar desistir deles quando eles parecem difíceis). Não existe oceano que separe aqueles que estão dispostos a estarem juntos e felizes. Te amo indo e voltando à Lincoln, nunca sei quantas vezes.

Aos amigos Bruno Andrade, Carol Araújo, Liv Oftendal e Verônica Freitas pela companhia, as risadas e as lágrimas compartilhadas. Se quem tem um amigo, tem tudo, imagina o quão rica eu sou tendo vocês?! Amo vocês. Bruno, obrigada por me ajudar a lidar com a síndrome do impostor, sempre me avaliando mais positivamente do que eu mesma, por todas as correções nos meus textos em inglês e por não me deixar passar o Natal sozinha na Inglaterra. O mundo é seu! Carol, obrigada pelas leituras, pelo apoio, por me ver com esses olhos generosos com os quais você foi abençoada e crescer comigo. Ô, sorte! Liv, obrigada por ser minha companheira nessa jornada, para bater papo ou falar da vida, discutindo teoria e tudo misturado, em inglês e português. Sua curiosidade intelectual e a alegria de viver me encantam! Verônica, obrigada por cozinhar para mim, me ajudar a entender o que as pessoas falavam em inglês e rir das minhas peripécias. Eu não poderia ter tido uma melhor

companheira de casa, de compras e de viagens! Estou pronta para nossas novas aventuras!

Agradeço à Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG) pelo apoio institucional durante o período de realização desse trabalho e pelo investimento em minha qualificação. Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Leonardo Henrique Soares Damasceno, diretor do Campus Poços de Caldas/MG e ativo incentivador da qualificação e da capacitação dos Técnicos Administrativos em Educação nele lotados.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À Amanda, por me ensinar que o “não” eu já tenho. E não é que eu tinha mesmo?!

RESUMO

As universidades brasileiras se caracterizam como instituições onde são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo os professores universitários também responsáveis por sua gestão administrativa. Como decorrência dessas diferentes demandas, a docência nessas brasileiras tem sido associada a diferentes problemas de saúde, à diminuição da qualidade de vida e ao acometimento pela Síndrome de Burnout. Por outro lado, as crenças de autoeficácia, constructo central da Teoria Social Cognitiva, se relacionam a uma melhor atuação profissional preconizando maior dedicação e esforços necessários para alcançar o sucesso mesmo em contextos desafiadores. Essas crenças foram também compreendidas como fator protetivo contra a síndrome de Burnout em professores de diversos níveis de ensino. Assim, a presente pesquisa se debruçou sobre as crenças de autoeficácia de professores universitários brasileiros, com o objetivo de investigar as relações entre essas crenças, as variáveis pessoais e profissionais, a síndrome de Burnout e a percepção de qualidade de vida de professores de universidades públicas e privadas. Teve-se como participantes 1.709 professores originários de todas as regiões do país e que representaram 78 universidades diferentes. Por meio de uma pesquisa quantitativa correlacional, aplicou-se os seguintes instrumentos de pesquisa: para mensurar a autoeficácia a Escala de Autoeficácia do Professor Universitário Brasileiro (EAPU) desenvolvida por Matos, laochite e Sharp (2020), o Questionário de qualidade de vida WHOQOL-Bref (WHOQOL GROUP, 1998), e um instrumento para avaliar a síndrome de Burnout, além de um questionário de caracterização do participante elaborado para essa pesquisa. Analisou-se os dados com estatística descritiva e inferencial, utilizando para tanto os *softwares IBM SPSS Statistics 25 for Windows* e *IBM AMOS 26.0 for Windows*. Os resultados indicaram que os participantes tinham crenças de moderada a alta nos quatro fatores da EAPU, sendo o maior escore na dimensão autoeficácia para as atividades de pesquisa. Como variáveis importantes para as crenças de autoeficácia destacaram-se o sexo dos participantes, a titulação, o tempo de experiência e a satisfação profissional. Com relação à qualidade de vida, os participantes apresentaram níveis moderados nos quatro domínios: físico, psicológico, do meio ambiente e das relações sociais. Com relação ao Burnout os escores médios indicaram um grupo de participantes com níveis moderados de exaustão, altos de realização profissional e baixos de despersonalização. Realizou-se uma análise de agrupamentos considerando os escores de autoeficácia, qualidade de vida e síndrome de Burnout e obteve-se cinco grupos formados por pessoas com diferentes perfis pessoais e profissionais, que são detalhadamente discutidos em relação às suas características. Por fim, por meio de uma modelagem de equações estruturais, analisou-se as relações entre autoeficácia, qualidade de vida e síndrome de Burnout encontrando-se que a autoeficácia é preditora da qualidade de vida e da dimensão realização profissional de Burnout. Encontrou-se também que a autoeficácia é preditora das dimensões exaustão emocional e despersonalização do Burnout em uma relação mediada pela qualidade de vida. Discute-se as implicações dos resultados a nível individual para os docentes universitários, além de suas consequências para as instituições universitárias.

Palavras-chave: Autoeficácia; Docência universitária; Qualidade de vida; Síndrome de Burnout; Saúde.

ABSTRACT

Brazilian universities are characterized as institutions where teaching, research and extension activities are developed, and university professors are also responsible for their administrative management. As a result of these different demands, teaching in these Brazilian universities has been associated with different health problems, decreased quality of life and the Burnout Syndrome. On the other hand, the self-efficacy beliefs, a central construct of the Social Cognitive Theory, are related to a better professional performance advocating greater dedication and efforts necessary to achieve success even in challenging contexts. These beliefs were also understood as a protective factor against Burnout Syndrome in teachers of various educational levels. Thus, the present research focused on the self-efficacy beliefs of Brazilian university professors, with the objective of investigating the relationships among these beliefs, personal and professional variables, Burnout syndrome and the perception of quality of life of professors from public and private universities. The participants were 1,709 professors from all regions of the country, representing 78 different universities. By means of a quantitative correlational research, the following research instruments were applied: to measure self-efficacy the Brazilian University Professor Self-Efficacy Scale (EAPU) developed by Matos, Iaconite and Sharp (2020), the WHOQOL-Bref Quality of Life Questionnaire (WHOQOL GROUP, 1998), and an instrument to evaluate Burnout syndrome, besides a participant characterization questionnaire elaborated for this research. Data were analysed with descriptive and inferential statistics, using IBM SPSS Statistics 25 for Windows and IBM AMOS 26.0 for Windows. The results indicated that the participants had moderate to high beliefs in the four EAPU factors, with the highest score in the self-efficacy dimension for research activities. As important variables for self-efficacy beliefs, the participants' gender, academic degree, length of experience and job satisfaction stood out. Regarding quality of life, the participants presented moderate levels in the four domains: physical, psychological, environment and social relationships. Regarding Burnout, the mean scores indicated a group of participants with moderate levels of exhaustion, high levels of professional accomplishment and low levels of depersonalization. A grouping analysis was performed considering the scores of self-efficacy, quality of life and Burnout syndrome and five groups were obtained formed by people with different personal and professional profiles, which are discussed in detail regarding their characteristics. Finally, by means of structural equation modelling, the relationships between self-efficacy, quality of life and Burnout syndrome were analyzed, finding that self-efficacy is predictive of quality of life and the professional accomplishment dimension of Burnout. It was also found that self-efficacy is a predictor of the emotional exhaustion and depersonalization dimensions of Burnout in a relationship mediated by quality of life. The implications of the results at the individual level for university teachers are discussed, as well as their consequences for university institutions.

Keywords: Self-efficacy; College Teaching; Quality of Life; Burnout Syndrome; Health.

RESUMEN

Las universidades brasileñas se caracterizan por ser instituciones en las que se desarrollan actividades de enseñanza, investigación y extensión, y los profesores universitarios son también responsables de su gestión administrativa. Como resultado de estas diferentes demandas, la enseñanza en estas universidades brasileñas ha sido asociada con diferentes problemas de salud, disminución de la calidad de vida y el Síndrome de Burnout. Por otro lado, las creencias de autoeficacia, un constructo central de la Teoría Cognitiva Social, se relacionan con un mejor desempeño profesional abogando por una mayor dedicación y esfuerzos necesarios para lograr el éxito incluso en contextos desafiantes. Estas creencias también se entendieron como un factor de protección contra el síndrome de Burnout en profesores de distintos niveles educativos. Así, la presente investigación se centró en las creencias de autoeficacia de los profesores universitarios brasileños, con el objetivo de investigar las relaciones entre estas creencias, las variables personales y profesionales, el síndrome de Burnout y la percepción de la calidad de vida de los profesores de universidades públicas y privadas. Contó con la participación de 1.709 profesores de todas las regiones del país y en representación de 78 universidades diferentes. Mediante una investigación cuantitativa correlacional, se aplicaron los siguientes instrumentos de investigación: para medir la autoeficacia la Escala de Autoeficacia del Profesor Universitario Brasileño (EAPU) desarrollada por Matos, Iachite y Sharp (2020), el Cuestionario de Calidad de Vida WHOQOL-Bref (WHOQOL GROUP, 1998), y un instrumento para evaluar el síndrome de Burnout, así como un cuestionario de caracterización de los participantes elaborado para esta investigación. Los datos se analizaron con estadísticas descriptivas e inferenciales, utilizando IBM SPSS Statistics 25 para Windows e IBM AMOS 26.0 para Windows. Los resultados indicaron que los participantes tenían creencias de moderadas a altas en los cuatro factores de la EAPU, con la puntuación más alta en la dimensión de autoeficacia para las actividades de investigación. Como variables importantes para las creencias de autoeficacia, destacaron el género, el grado académico, la antigüedad y la satisfacción laboral de los participantes. En cuanto a la calidad de vida, los participantes presentaron niveles moderados en los cuatro dominios: físico, psicológico, entorno y relaciones sociales. En cuanto al Burnout, las puntuaciones medias indicaron un grupo de participantes con niveles moderados de agotamiento, altos niveles de realización profesional y bajos niveles de despersonalización. Se realizó un análisis de conglomerados teniendo en cuenta las puntuaciones de autoeficacia, calidad de vida y síndrome de Burnout y se obtuvieron cinco grupos formados por personas con diferentes perfiles personales y profesionales, que se discuten en detalle en cuanto a sus características. Finalmente, a través de un modelo de ecuaciones estructurales, se analizaron las relaciones entre la autoeficacia, la calidad de vida y el síndrome de Burnout encontrando que la autoeficacia es predictora de la calidad de vida y de la dimensión de realización profesional del Burnout. También se encontró que la autoeficacia es predictora de las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización del Burnout en una relación mediada por la calidad de vida. Se discuten las implicaciones de los resultados a nivel individual para los profesores universitarios, así como sus consecuencias para las instituciones universitarias.

Palabras clave: Autoeficacia; Enseñanza universitaria; Calidad de vida; Síndrome de Burnout; Salud.

Mas eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
Longe o profeta do terror que a laranja mecânica anuncia
Amar e mudar as coisas me interessa mais
Amar e mudar as coisas, amar e mudar as coisas me interessa mais
(BELCHIOR, 1976)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Padrão de resposta aos fatores (media, Z escores) dos agrupamentos...	111
Figura 2- Padrão de resposta aos fatores (media, Z escores) do grupo 1.....	115
Figura 3- Padrão de resposta aos fatores (media, Z escores) do grupo 2.....	116
Figura 4- Padrão de resposta aos fatores (media, Z escores) do grupo 3.....	118
Figura 5- Padrão de resposta aos fatores (media, Z escores) do grupo 4.....	119
Figura 6- Padrão de resposta aos fatores (media, Z escores) do grupo 5.....	121
Figura 7 - Modelo teórico inicial – versão simplificada	127
Figura 8 - Modelo final – versão simplificada	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Sintomas associados à Síndrome de Burnout	53
Tabela 2 - Síntese de Facilitadores/Desencadeadores de Burnout	54
Tabela 3 - Caracterização da amostra quanto à distribuição geográfica das instituições considerando o Estado(N=1709).	73
Tabela 4 -Caracterização da amostra quanto à distribuição geográfica das instituições considerando a Região do país (N=1709).	73
Tabela 5 - Caracterização da amostra quanto ao gênero, faixas etárias e econômicas.....	74
Tabela 6 - Caracterização da amostra quanto ao status de relacionamento, filiação e lazer.....	75
Tabela 7 - Caracterização da amostra quanto à formação acadêmica.....	76
Tabela 8- Caracterização da amostra quanto ao vínculo profissional.....	76
Tabela 9- Caracterização da amostra quanto à experiência e atuação profissional ...	77
Tabela 10 - Caracterização da autoeficácia para a docência universitária (N=1709)	83
Tabela 11 - Estatísticas individuais item-total para a subescala Autoeficácia para as atividades de Ensino (N = 1709)	83
Tabela 12- Estatísticas individuais item-total para a subescala Autoeficácia para as atividades de Pesquisa (N = 1709).....	84
Tabela 13- Estatísticas individuais item-total para a subescala Autoeficácia para as atividades de Gestão Universitária (N = 1709)	85
Tabela 14 - Estatísticas individuais item-total para a subescala Autoeficácia para as atividades de Extensão (N = 1709).....	86
Tabela 15 -Escore médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com o sexo dos participantes (N=1704)	87
Tabela 16 Comparação dos escores de autoeficácia por idade dos participantes (N=1709)	88
Tabela 17- Escore médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo a percepção de interferência da vida profissional nos relacionamentos dos participantes (N=1652).....	89
Tabela 18 - Escore médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com a percepção de que a maternidade/paternidade afetou a vida profissional (N=)	89
Tabela 19 - Comparação dos escores de autoeficácia por quantidade de tempo livre uma semana (N=1709)	91
Tabela 20 - Comparação dos escores de autoeficácia por titulação (N=1709).....	91
Tabela 21 - Comparação dos escores de autoeficácia por área de titulação (N=1709)	92
Tabela 22 - Escore médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com o tipo de universidade (N=1709)	93
Tabela 23 - Comparação dos escores de autoeficácia por tempo de experiência no Ensino Superior(N=1709).....	93
Tabela 24 - Escore médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com realização de formação para a docência universitária (N=1709)	95
Tabela 25 - Comparação dos escores de autoeficácia por tempo quantidade de horas-aula na graduação (N=1709).....	95
Tabela 268 - Escore médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com o credenciamento em programa de pós-graduação (N=1709).....	96
Tabela 27 - Escore médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo bolsa de produtividade (N=1709).....	96

Tabela 28 - Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com o envolvimento em atividades de extensão (N=1709)	97
Tabela 291 - Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com cargos administrativos (N=1709)	97
Tabela 302- Comparação dos escores de autoeficácia de acordo com a percepção sobre o suporte administrativo (N=1709).....	98
Tabela 31 Comparação dos escores de autoeficácia de acordo com infraestrutura para o ensino (N=1709)	99
Tabela 324 - Comparação dos escores de autoeficácia de acordo com infraestrutura para a pesquisa (N=1709).....	100
Tabela 335 - Comparação dos escores de autoeficácia de acordo com infraestrutura para a extensão	100
Tabela 34 - Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo a satisfação com a docência universitária (N=1709)	101
Tabela 35 -Associação entre satisfação profissional e a tempo de experiência na docência universitária (N = 1709).	102
Tabela 36 - Efeito da satisfação profissional e do tempo de experiência na docência universitária sobre os escores de autoeficácia.	102
Tabela 37 - Comparação dos escores de autoeficácia de acordo com o relacionamento com colegas	103
Tabela 38 - Comparação dos escores de autoeficácia de acordo com o relacionamento com a chefia imediata (N=1709).....	104
Tabela 39 - Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com a percepção sobre a forma de lidar com as atividades profissionais (N=1709)	105
Tabela 40- Estatística descritiva do Burnout e suas três dimensões (n=1709).....	106
Tabela 424 -Escore dos domínios do WHOQOL-Bref (N=1709)	107
Tabela 44 - Correlação de Pearson entre os fatores (N=1709).....	109
Tabela 43 – Média dos agrupamentos nos fatores das três escalas (N=1709)	114
Tabela 44 - Padrão de respostas do grupo de acordo com a frequência de variáveis pessoais	123

SUMÁRIO

APRESENTACAO	5
1. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA.....	7
2. QUADRO TEÓRICO: AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	15
Síntese das implicações dos estudos encontrados para a construção do processo de pesquisa.....	33
3. REVISÃO DE LITERATURA: SAÚDE, QUALIDADE DE VIDA E SÍNDROME DE BURNOUT DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	36
Qualidade de vida e o professor universitário.....	37
A saúde do professor universitário	42
O professor universitário e a síndrome de Burnout	51
Relações entre autoeficácia e Síndrome de Burnout.....	61
Principais implicações dos estudos apresentados para a presente pesquisa..	64
4 . OBJETIVOS	67
Hipóteses	68
5. MÉTODO.....	69
Instrumentos.....	69
Escala de Autoeficácia do Professor Universitário Brasileiro	69
Inventário de Burnout de Maslach.....	70
Questionário de Qualidade de Vida WHOQOL-Bref	71
Questionário demográfico.....	71
Participantes.....	72
Procedimentos	78
Análise dos dados.....	79
6. RESULTADOS	82
Bloco I – As crenças de autoeficácia de professores universitários brasileiros	83
Bloco II – Os professores universitários brasileiros e a Síndrome de Burnout	106
Bloco III – A qualidade de vida dos professores universitários brasileiros.....	107
Bloco IV – Correlação entre os instrumentos e seus fatores.....	108
Bloco V – Análise de agrupamentos.....	110
Bloco VI – As relações entre autoeficácia para a docência universitária, qualidade de vida e síndrome de Burnout	126
Síntese dos resultados encontrados.....	132
7. DISCUSSÃO	135
CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA, QUALIDADE DE VIDA E A SÍNDROME DE BURNOUT: DIFERENTES PERFIS DE PARTICIPANTES.....	160
A qualidade de vida de professores universitários	Erro! Indicador não definido.
A síndrome de Burnout em professores universitários	Erro! Indicador não definido.
AS RELAÇÕES ENTRE AUTOEFICÁCIA, QUALIDADE DE VIDA E SÍNDROME DE BURNOUT	139
AS VARIÁVEIS PESSOAIS E PROFISSIONAIS, AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA, A QUALIDADE DE VIDA, A SÍNDROME DE BURNOUT E OS DIFERENTES PERFIS DE PARTICIPANTES.....	145
O sexo dos participantes.....	146

A qualificação e a formação para a docência universitária dos participantes...	150
O tipo de instituição.....	152
O tempo de experiência docente	153
A infraestrutura institucional e o relacionamento profissional.....	154
A carga horária de trabalho	156
As estratégias para lidar com as demandas profissionais.....	163
A satisfação com o trabalho	172
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS.....	180

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa discute as crenças de autoeficácia de professores universitários brasileiros com o objetivo de relacioná-las à qualidade de vida e ao acometimento pela Síndrome de Burnout por esses. Embora os estudos sobre a Educação Superior sejam mais frequentes nos últimos anos, quando se trata das crenças docentes nesse contexto os trabalhos ainda não são tão usuais. Em função do meu trabalho administrativo na pós-graduação de uma universidade pública durante os últimos onze anos venho observando as mudanças nos colegas professores ao longo desse período. A inquietação com a saúde e a qualidade de vida dos mesmos foi aumentando gradativamente. Por outro lado, a forma como eles encaram o trabalho como algo tão central em sua vida e sem demonstrar dúvidas sobre as próprias capacidades sempre foi motivo de assombro e encantamento.

Embebida na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, a presente pesquisa considera o professor universitário como agente e, portanto, produto e produtor de seu contexto, com a capacidade de agir ativamente sobre o ambiente onde se encontra, mas sem perder de vista os condicionantes sociais. Nesse sentido, o desafio maior foi compreender as informações pessoais fornecidas pelos professores integrando-as e discutindo-as à luz dos cenários nacional e internacional que se relacionam intrinsecamente aos processos vivenciados pelos mesmos dentro das universidades.

Há algo sobre ter professores universitários como participantes da pesquisa sobre o que não se tem notícias: é um pouco como uma banca com aproximadamente 1.700 membros examinadores, todos com sugestões pertinentes e ideias interessantes sobre os rumos que a pesquisa deve tomar. Nesse sentido, agradeço a todos os professores e professoras que tão generosamente dispuseram de seu (tão escasso!) tempo para participar da pesquisa e ainda me indicar questões pertinentes sobre o proposto. Espero que a discussão aqui exposta faça justiça às essas contribuições e estimule novas pesquisas sobre o assunto já que, longe de esgotar o tema, o objetivo central dessa tese é provocar discussões e reflexões sobre os vários temas nela intrincados, em especial, a autoeficácia e suas relações com a saúde do professor, o esgotamento pelo trabalho, as variáveis pessoais e de contexto envolvidas na pesquisa.

Destaco que

O texto foi estruturado da seguinte maneira: o primeiro capítulo chamado “Introdução, justificativa e relevância” apresenta uma breve introdução ao tema. No segundo capítulo, é apresentado o quadro teórico utilizado para a elaboração, conceituando a autoeficácia para a docência universitária e se constituindo como a fundamentação teórica da pesquisa. No terceiro capítulo, a revisão bibliográfica enfatiza a saúde do professor universitário brasileiro, explorando sua qualidade de vida e os estudos sobre a Síndrome de Burnout e relacionando essas variáveis com a autoeficácia. No quarto capítulo encontram-se os objetivos e hipóteses de pesquisa. O desenho metodológico da pesquisa e os procedimentos estão apresentados no quinto capítulo. Os resultados da pesquisa e a discussão dos mesmos estão apresentados no sexto e no sétimo capítulos, respectivamente. Por fim, no oitavo capítulo apresenta-se as considerações finais.

1 INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Historicamente, a universidade assumiu diferentes configurações desde a sua criação na Idade Média, muitas vezes se adaptando às necessidades das sociedades às quais esteve vinculada, de modo que não é possível desvincular as universidades do contexto político e social nas quais estas estão inseridas. Assim, faz-se um breve resgate histórico das universidades no Brasil com o objetivo de conhecer esse contexto, incluindo os desafios atuais.

De acordo com Souza, Miranda e Souza (2019) a Universidade do Rio Janeiro foi a primeira criada no país em 1920 e era voltada para as atividades de ensino, principalmente da elite carioca. Essa ênfase nas atividades de ensino se manteve nas duas décadas posteriores, quando a criação de universidades foi orientada pela necessidade de cursos de formação de professores para a Educação Básica. É com a fundação da Universidade de São Paulo (USP) que essa realidade começa a ser alterada, já que as atividades de ensino, pesquisa e um embrião do que viria a ser a extensão universitária estavam previstas em seu decreto de criação (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Da mesma forma, a Universidade do Distrito Federal (UDF) criada em 1935 por Anísio Teixeira foi outra iniciativa inovadora pois tinha uma proposta liberal, defensora da separação entre Estado e Igreja e voltada para a realização de pesquisas. Entretanto, essa não perdurou: acompanhando as tendências autoritárias do Estado Novo, a mesma foi extinta em 1939, quando se iniciou um novo projeto universitário muito mais conservador, elaborado por Gustavo Capanema. A partir da década de 1940 as universidades passaram a formar também as mulheres para que essas trabalhassem como professoras, e no final dessa década e no começo da década de 1950, surge uma preocupação com a ampliação do Ensino Superior para formação de mão de obra qualificada visando a atender às necessidades decorrentes do processo de industrialização do país (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Na década de 1960 as universidades brasileiras passaram por diversas transformações: em 1961 foi publicada a Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1961). Ainda, o Golpe Militar de 1964 resultou em um período de intervenção na autonomia universitária e em perseguições a docentes e estudantes considerados subversivos (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019). Na

mesma década, a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária (BRASIL, 1968) foi aprovada e “estabeleceu a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão (...) a dedicação exclusiva dos professores e a valorização do profissional da educação por título e produção científica”, o que alterou substancialmente a configuração de universidades públicas e privadas (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019, p. 1).

No final da década de 1960 e durante toda a década de 1970 observou-se uma grande expansão do Ensino Superior privado, particularmente de faculdades isoladas com foco nas atividades de ensino, processo que se consolidaria e perduraria nas décadas posteriores. Em 1986 foi criado um Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (Geres) que teria como resultado de suas atividades, o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 que “estabelece a separação entre universidades e centros universitários, sendo estes considerados uma universidade de segunda classe, que não precisam realizar pesquisas” (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019, p. 1). Essas diretrizes seriam consolidadas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) que reafirmou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades e a autonomia universitária. Os mesmos princípios foram referendados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que não alterou substancialmente a estrutura proposta nas Reforma Universitária de 1968.

A partir da década de 1990 inicia-se um novo processo de expansão do Ensino Superior no Brasil, principalmente das instituições privadas. Assim, as iniciativas governamentais do final da década de 1990 e começo dos anos 2000, como o Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2003, privilegiaram o fomento de instituições privadas favorecendo a transferência de recursos governamentais para a iniciativa privada em detrimento do financiamento das universidades públicas (MIRANDA; AZEVEDO, 2020). Nesse mesmo período, e cada vez mais, a educação em geral, e a universitária, em particular, passam a serem vistas como mercadoria (CARCANHOLO; CARCANHOLO; MALAGAGUTI, 1998). Dessa forma, o ensino universitário passou a ser compreendido como um produto com padrões de qualidade estabelecidos, sendo o principal objetivo a formação de mão-de-obra adequada à inserção no sistema ao mesmo tempo em que o Estado passa a se desobrigar de seu financiamento, levando à sua descapitalização:

a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado (SOUSA SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 187).

Em 2007 tem início o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo era a expansão da rede federal de ensino no país para ampliar o acesso às universidades públicas e promover a redução da desigualdade social, além da adoção do modelo curricular da Universidade Nova nos cursos de graduação (XAVIER; AZEVEDO, 2020). O programa foi bem-sucedido na expansão do número de universidades federais e de seus campi, particularmente em regiões tradicionalmente relegadas ao esquecimento, como o Norte e o Nordeste do país. Entretanto, o aumento no número de matrículas na graduação não foi acompanhado pelo crescimento proporcional no número de docentes, o que implicou no aumento da relação aluno-professor. Além disso, houve diminuição da relação técnico-professor o que aumentou a carga horária administrativa desses professores. Desse modo, os professores universitários passaram a ter um maior número de alunos de graduação para atender sem o suporte técnico e administrativo que poderia auxiliá-los nas demandas burocráticas e em suas outras atividades, levando à intensificação à precarização do trabalho desses professores (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009), efeitos que perduram ainda hoje (CAMPOS; VÉRAS; ARAÚJO, 2020; GUIMARÃES; CHAVES, 2016).

Mais recentemente, em julho de 2020, o Governo Federal lançou o projeto “Future-se” que vem sendo denunciado por professores de universidades públicas como uma iniciativa de descapitalização e preparação para a privatização das mesmas a partir do:

chamado contingenciamento das universidades (pagamentos das contas de água e luz) e cortes na Ciência & Tecnologia, que, prontamente, incidiram sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, em especial os cortes na pós-graduação (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2019, p. 6).

Ressalta-se que as mudanças nas expectativas sociais sobre a universidade, bem como no papel a ela atribuído, ambos decorrentes da mudança de lógica impetrada pelas políticas neoliberais, bem como as condições políticas e sociais do

país, têm reflexos sobre os professores universitários. Nesse sentido, estes passaram a lidar com questionamentos, por exemplo, sobre o valor do conhecimento científico, a relevância das pesquisas realizadas nas universidades públicas, além de terem que justificar os investimentos financeiros realizados nessas instituições em virtude de questionamentos sobre seu retorno social (AMARAL, 2019).

Os pesquisadores brasileiros se debruçaram sobre vários temas envolvendo o professor universitário, tais como: os saberes docentes (BEHRENS, 2007; CUNHA, 2011; JUNGES; BEHRENS, 2016), os processos formativos constituídos e seus resultados, tanto na formação inicial quanto na continuada (PIMENTA; ALMEIDA, 2009; JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013; MARINI, 2013; JUNGES; BEHRENS, 2016), o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à docência e as dificuldades de professores iniciantes (GAETA; MASETTO, 2013), as crenças pedagógicas que permeiam a atuação desses professores (ROCHA, 2009; MATOS, 2015; BERNARDINI, 2017; LIRA, 2017) e os processos de intensificação e precarização de seu trabalho (SGUISSARDI; SILVA-JÚNIOR, 2009; SOUSA, 2015) que os tem conduzido ao adoecimento (CARLOTTO, 2004; MASSA et al., 2016; BORGES, LAUXEN, 2016). Embora essa relação não o esgote todos os temas estudados, acredita-se que seja suficiente para demonstrar que a docência universitária é um tema atual e tem sido analisada de formas diversas e compreendendo um amplo espectro de perspectivas epistemológicas e metodológicas.

Entendendo que nas universidades as exigências sobre os professores são maiores, em virtude da obrigatoriedade de realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, além das exigências relacionadas à titulação, nessa pesquisa optou-se por investigar apenas professores atuantes em universidades. Isso por que com relação à organização das instituições de Ensino Superior de acordo com o Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, estas são divididas em três grupos: as faculdades, os centros universitários e as universidades (BRASIL, 2017). Para cada uma dessas categorias existem prerrogativas legais e acadêmicas específicas, sendo que as exigências em termos de número e nota de avaliação dos cursos de graduação, número de professores com titulação de mestrado e doutorado e em tempo integral, além da autonomia para sua gestão aumentam gradativamente. Assim, por exemplo, enquanto em centros universitários um quinto do corpo docente

precisa ter titulação mínima de mestrado, nas universidades esse percentual chega a um terço (BRASIL, 2017).

Em síntese, em seu exercício profissional, o docente universitário se compromete com a realização de três dimensões de naturezas distintas porém indissociáveis: o ensino de excelência, seja na graduação e/ou na pós-graduação, as atividades de pesquisa, com suas diferentes demandas, entres elas a produção de novos conhecimentos e a disseminação destes por meio de publicações em periódicos qualificados, além da formação de novos pesquisadores, e a extensão universitária, que pressupõe a aplicação dos conhecimentos produzidos de maneira a beneficiar a comunidade onde a universidade está inserida, em um diálogo permanente com a sociedade, sendo essas três atividades conhecidas como o chamado “tripé universitário”. Além dessas dimensões, muitas vezes o docente também está envolvido com a gestão institucional, acumulando funções administrativas de natureza e complexidades diversas, em diferentes níveis hierárquicos, que incluem desde a participação em comissões para elaboração de regulamentos à reitoria das universidades.

Esse acúmulo de atividades na universidade pode amplificar a possibilidade de adoecimento desses docentes, em decorrência da falta de tempo para o lazer e para convivência social e familiar (BORGES; LAUXEN, 2016) que podem acarretar perda de qualidade de vida e dúvida a respeito das capacidades pessoais de enfrentamento dos desafios contextuais. Essa intensificação do trabalho dos professores universitários está relacionada à diferentes doenças ocupacionais, sendo uma das principais, a Síndrome de Burnout, que tem sido investigada em diversos países, dentre eles Alemanha, Austrália, Espanha, e Reino Unido (AVARGUES; BORDA; LOPES, 2010).

No contexto nacional, ainda são relativamente poucos os trabalhos que investigaram a Síndrome de se utilizando da Teoria Social Cognitiva (TSC) como referencial teórico (BERNARDINI, 2017; LIRA, 2017). Dessa forma, existem ainda muitos aspectos a serem explorados por pesquisas sobre o tema, dentre eles as relações estabelecidas entre fatores pessoais, como, por exemplo, a autoeficácia, e os fatores contextuais, como o adoecimento de docentes universitários (DALCIN; CARLOTTO, 2017), evidência esta que compõe as justificativas para a realização do presente estudo.

Na tentativa de compreender a docência, pesquisadores de diferentes referenciais teóricos têm investigado as mais diversas crenças docentes, tais como as epistemológicas, as pedagógicas, as motivacionais ou aquelas que os professores detêm sobre si mesmos, como a autoeficácia. As crenças docentes podem ser entendidas como filtros por meio dos quais os professores interpretam as suas experiências, abordam seus problemas e que guiam as suas ações, além de influenciar na aquisição de novos conhecimentos, sendo utilizadas pelos docentes como lentes para compreender a realidade na qual estão inseridos e agir sobre ela (LEVIN, 2014). Estudos que retratam a dimensão do pensamento do professor universitário, mais especificamente, suas crenças em relação às próprias capacidades para ensinar são, em relação aos temas anteriormente citados, menos frequentes na literatura. As pesquisas sobre as crenças de professores assumem que os pensamentos desses professores podem afetar o seu comportamento e que essas crenças afetam as práticas pedagógicas, são preditoras do comportamento docente e estão diretamente relacionadas ao sucesso de seus alunos (LACAMBRA; PROVEDA, 2016).

Dentre as teorias psicológicas chamadas para orientar a análise das crenças de professores, a Teoria Social Cognitiva entende os indivíduos como capazes de controlar seus próprios pensamentos, ações e sentimentos (BANDURA, 1997a), já que os compreende como dotados de agência humana, ou seja, com capacidade para agir intencionalmente tendo em vista os seus propósitos e considerando as suas capacidades pessoais, percebidas por meio de suas crenças de autoeficácia. Essa capacidade agêntica permite ainda ao ser humano influenciar o seu contexto, de forma que fatores pessoais, comportamentos e o ambiente interagem de maneira recíproca (BANDURA, 2018). Na perspectiva da TSC então:

o ambiente influencia o comportamento humano, mas (...) é em parte criado pelo próprio homem, por meio de ações que podem transformá-lo, adaptando-o a valores, padrões e outras demandas de sua existência (AZZI; LIMA-JÚNIOR; CORRÊA, 2017, p. 10).

Dessa forma, faz-fundamental para analisar as crenças de autoeficácia que se compreenda também o ambiente na qual elas se constituem. Considerou-se ainda para definição do objeto de estudo, o potencial das contribuições da TSC como lente de análise e interpretação da realidade.

As crenças de autoeficácia docente são importantes por influenciarem a maneira como os docentes pensam, sentem e agem, bem como os objetivos a que se propõem no processo educativo. Estudos sobre a autoeficácia de professores de vários níveis de ensino têm demonstrado que professores que se acreditam mais eficazes estão mais abertos a novas metodologias, são mais resilientes em situações de ensino que exigem maiores esforços, são mais motivados e comprometidos com a profissão e estabelecem metas mais ousadas, já que as escolhas que perpassam sua atuação são diretamente influenciadas pelo sentimento de capacidade de realizar determinadas ações (PRIETO NAVARRO, 2005; MATOS; IAOCHITE; SHARP, 2021). No âmbito internacional, as pesquisas têm apontado que as crenças de autoeficácia operam como um fator protetivo contra o adoecimento pela Síndrome de Burnout, além relacioná-las à percepção de qualidade de vida (CAO et al., 2018; SALANOVA; BRESÓ; SCHAUFELI, 2005; SPONTÓN et al., 2018).

Considerando essa importância atribuída às crenças docentes na atuação do professor universitário, a investigação sobre o tema fornece subsídios para se compreender quais são as relações estabelecidas entres essas crenças e outras variáveis pessoais e profissionais, além de como estas se relacionam à outras percepções dos professores, como as sobre sua qualidade de vida. Isso porque os juízos que o indivíduo faz sobre as suas condições de vida, particularmente no que se refere ao contexto profissional, afetam sua percepção de capacidade de atuação no trabalho (BANDURA, 1997a). Assim, destaca-se a relevância social do estudo pois entende-se que os conhecimentos a respeito das condições de saúde, trabalho e qualidade de vida de professores universitários são fundamentais para discutir os impactos dessas condições na atuação profissional dos docentes.

O presente estudo, ao analisar as relações entre os constructos da autoeficácia, qualidade de vida e síndrome Burnout no contexto da docência universitária brasileira, fornece indícios para a proposição de processos formativos para o fortalecimento das crenças docentes, além de processos reflexivos sobre as condições de trabalho e sua relação com a saúde e a qualidade de vida de professores universitário. Os resultados podem subsidiar a tomada de decisão institucional, ao identificar pontos fortes e fracos nas crenças docentes e subsidiar políticas de formação voltadas especificamente para as dificuldades do corpo docente (SHARP et al., 2013).

A associação do conhecimento sobre as crenças de autoeficácia à qualidade de vida e às condições de trabalho fornece embasamento para futuras proposições de programas de intervenção e apontamentos para a discussão de políticas públicas que favoreçam a saúde e a qualidade de vida desses professores. Desse modo, entendeu-se a necessidade de se explorar as relações estabelecidas entre as crenças de autoeficácia e a qualidade de vida percebida pelos professores, assumindo-se a existência de correlação positiva e moderada entre ambas. Aventou-se como hipótese que professores com crenças de autoeficácia mais consolidadas terão melhor percepção de sua qualidade de vida. Não foram localizados estudos na literatura que explorem as relações entre a autoeficácia de professores e a qualidade de vida dos mesmos, mas estudos de outras áreas de conhecimento, principalmente da área da Saúde, demonstram que essas crenças podem atuar como mediadoras na relação entre a qualidade de vida e a avaliação do estresse de trabalhadores de outras categorias profissionais (PRATI; PIETRANTONI; CICOGNANI, 2010).

Além do âmbito individual, envolvendo a condição pessoal do professor universitário, a busca por evidências da relação entre o quanto o professor acredita em suas capacidades para agir no Ensino Superior, a qualidade de vida e o acometimento por Burnout contribui também para promover reflexões acerca de políticas mais favorecedoras do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, diminuindo ou evitando o aparecimento de fatores que colocam em risco a saúde dos professores.

2 QUADRO TEÓRICO: AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

O presente estudo tem como referencial a Teoria Social Cognitiva, desenvolvida pelo psicólogo Albert Bandura. De acordo com Azzi (2017), a dimensão “social” no nome da teoria se refere à necessidade de que os processos sociais sejam incorporados às análises realizadas com esse referencial teórico. A dimensão “cognitiva” enfatiza que grande parte do nosso comportamento é influenciada por nossos processos cognitivos, de forma que “(...) o comportamento humano é socialmente situado, discriminativamente contextualizado e condicionalmente manifestado” (BANDURA, 2018, p. 134).

A TSC entende o ser humano como dotado de agência humana, ou seja, como capaz de agir intencionalmente e planejar cursos de ação para atingir seus objetivos e, dessa forma, determinar parcialmente o próprio futuro (BANDURA, 2018). Assume-se então que os seres humanos não se limitam a reagir ao ambiente, mas são capazes de influenciá-lo, em um modelo de determinismo recíproco bidirecional entre comportamento, fatores pessoais e ambiente, denominado reciprocidade triádica (BANDURA, 1997a). Bandura teorizou a existência de três tipos de agência: individual, delegada e coletiva e reafirmou que é necessário que o indivíduo exerça uma mistura dos três para seu funcionamento seja bem-sucedido (BANDURA, 2018). Ressalta-se ainda que a agência humana é exercida pelos indivíduos a partir de cinco capacidades básicas: simbolização, antecipação, autorregulação, autorreflexão e intencionalidade (PAJARES; OLAZ, 2008).

A autoeficácia, definida como as “crenças nas próprias capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir dadas realizações” (BANDURA, 1997, p. 3), assume um papel central na agência humana, já que as pessoas tendem a agir a partir de sua percepção de capacidade: “quaisquer que sejam os outros fatores que sirvam como guias e motivadores, eles estão enraizados na crença de que alguém tem a capacidade de produzir efeitos por meio de suas ações” (BANDURA, 2018, p. 133). Desse modo, as crenças de autoeficácia influenciam no esforço despendido para alcançar seus objetivos, na perseverança e na resiliência ao encontrar impeditivos, nos padrões de pensamento adotados pelos indivíduos, no nível de estresse ao lidar com as situações, dentre outros (BANDURA, 1997a, 2012). Sua importância se justifica ainda na medida em que a

autoeficácia influi no funcionamento humano a partir de quatro processos psicológicos dos indivíduos: os cognitivos, os motivacionais, os afetivos e os seletivos (BANDURA, 1994).

As crenças de autoeficácia afetam os processos cognitivos de várias formas. Uma delas diz respeito à antecipação cognitiva das ações: a maioria das pessoas imagina consequências possíveis das suas ações antes de as realizarem e, a partir dos resultados desejados, estabelecem os cursos de ação necessários. Pessoas com crenças de autoeficácia robustas antecipam cenários mais positivos que auxiliam na manutenção dos esforços necessários para alcançá-los. Já as pessoas que duvidam de suas capacidades podem focar em suas limitações, aumentando sua insegurança e antecipando visões de fracasso (BANDURA, 1994, 1997).

Os processos motivacionais são afetados pelas crenças de autoeficácia na medida em que estas influenciam na autorregulação da motivação e nos três tipos de motivação cognitiva: nas atribuições causais, nas metas de realização e nas expectativas de resultado. No que se refere às atribuições causais, as crenças de autoeficácia afetam os motivos aos quais as pessoas atribuem seus sucessos ou fracassos: enquanto pessoas com fraca autoeficácia podem atribuir uma derrota à sua falta de capacidade, aquelas com fortes crenças atribuem à falta de esforço e se motivam a tentar com mais empenho, persistindo mais (BANDURA, 1994) .

Com relação às metas de realização, pesquisas demonstram que as pessoas podem se automotivar a partir do estabelecimento de objetivos, e que na tentativa de alcançar padrões estabelecidos para si mesmo podem melhorar seu desempenho e alcançar os resultados desejados (BANDURA, 1997, 2012). Pessoas que acreditam em suas capacidades estabelecem objetivos mais desafiadores e perseveram mais para alcançá-los, mantendo sua motivação com foco no que foi planejado:

Quando confrontados com obstáculos ou fracassos, as pessoas que desconfiam de suas capacidades diminuem seus esforços ou abortam suas tentativas prematuramente. Aqueles que têm forte crença em suas capacidades intensificam seus esforços quando não conseguem o que buscam e persistem até conseguirem (BANDURA, 1997a, p. 129).

A influência da autoeficácia nas expectativas de resultado se dá a partir dos tipos de resultados previstos pelas pessoas (BANDURA, 1997a). Indivíduos esperam alcançar melhores resultados em atividades as quais se julguem capazes de realizar. Dessa maneira, muitas vezes as pessoas evitam uma determinada tarefa

ou curso de ação na qual poderiam ser bem-sucedidas por não se perceberem capazes e, portanto, não anteciparem resultados positivos (BANDURA, 2012).

Com relação aos processos afetivos, de acordo com Bandura (1997a), existem três maneiras pelas quais a autoeficácia pode influenciar nas experiências emocionais: ao potencializar o controle dos pensamentos, das ações e das emoções. A autoeficácia afeta o nosso controle sobre o pensamento ao auxiliar na definição de acontecimentos considerados importantes e se os interpretamos de forma positiva ou negativa. Com relação às ações, crenças de autoeficácia fortalecidas permitem uma melhor regulação emocional e, conseqüentemente, a opção por cursos de ação mais adequados. No que se refere às emoções, a autoeficácia pode auxiliar a melhorar estados negativos, afetando a percepção de estresse, de ansiedade e de depressão, dentre outros.

Quanto aos processos seletivos, as crenças de autoeficácia “podem moldar o curso que as vidas levam, influenciando os tipos de atividades e ambientes que as pessoas escolhem” (BANDURA, 1994, p. 5). Isso porque as pessoas escolhem realizar ações para as quais se sintam capazes, de forma que pessoas com autoeficácia mais fraca reduzem o número de possibilidades a considerar, já que evitam situações que entendem ultrapassar sua capacidade.

De acordo com Bandura (1997a) as crenças de autoeficácia têm três dimensões: nível, força e generalidade. Com relação ao nível, as tarefas a serem realizadas podem variar em complexidade, de modo que a percepção de capacidade individual também muda em função da análise da dificuldade da tarefa. Nessa dimensão, a autoeficácia pode ser interpretada como baixa, alta ou moderada. A dimensão força se refere à percepção que a pessoa tem sobre sua capacidade de realizar determinada tarefa em relação à complexidade da mesma (ex., nível). Nessa dimensão, fala-se sobre crenças fracas ou fortes:

Crenças de autoeficácia fracas são facilmente diminuídas por experiências que não as confirmem, enquanto pessoas que têm uma forte crença em suas capacidades irão perseverar em seus esforços, apesar de inúmeras dificuldades e obstáculos (BANDURA, 1997a, p. 43).

A terceira dimensão, generalidade, se relaciona à possibilidade de que a autoeficácia em um domínio se generalize para atividades de natureza próxima. Bandura (1997a) ressalta a necessidade que essas três dimensões sejam

consideradas nas análises das crenças de autoeficácia, principalmente na construção de instrumentos para sua mensuração.

As crenças de autoeficácia estão relacionadas a um domínio específico e assim devem ser analisadas porque não são crenças gerais, variando de acordo com a tarefa e com o contexto no qual o comportamento será executado. Por exemplo, a autoeficácia docente tem sido definida na literatura como um “julgamento que o professor faz acerca de suas capacidades para ensinar com vistas ao engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo daqueles mais difíceis ou que estejam desmotivados” (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001, p. 783).

Nessa pesquisa essas crenças foram estudadas no contexto da docência universitária. Optou-se, no entanto, por não utilizar a conceituação “crença de autoeficácia docente”, já que essa se apresenta na literatura como essencialmente relacionada às atividades de ensino. Assim, o que se defende nesse estudo, na docência universitária a autoeficácia docente não contempla todas as atividades realizadas pelos professores e professoras. Portanto, se adotou o conceito de crença de autoeficácia para a docência universitária, aqui definida como os julgamentos que professores universitários realizam a respeito de suas capacidades para realizar atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária considerando o seu contexto de atuação. Propôs-se para tanto, um modelo com quatro dimensões que foi testado e considerado plausível (MATOS; IAOCHITE; SHARP, 2020):

- Autoeficácia para as atividades de ensino - julgamento do(a) professor(a) sobre sua capacidade de ensinar a alunos de graduação e pós-graduação;

- Autoeficácia para as atividades de pesquisa - julgamento do(a) professor(a) sobre sua capacidade de lidar com os múltiplos aspectos das atividades de pesquisa, dentre eles a produção e publicização de conhecimentos e formação de pesquisadores na graduação e pós-graduação;

- Autoeficácia para as atividades de extensão – julgamento do(a) professor(a) sobre sua capacidade de realizar atividades diversas ligadas à extensão universitária, dentre elas, cursos e projetos, envolvendo a comunidade;

- Autoeficácia para as atividades de gestão - julgamento do(a) professor(a) sobre sua capacidade de realizar diferentes atividades relacionadas à gestão universitária.

É importante destacar ainda que as crenças de autoeficácia não são estáticas ou únicas para todas as áreas da vida do indivíduo, mas variam em função da atividade a ser realizada e do contexto no qual a mesma se insere. A formação dessas crenças, de acordo com Bandura (1997a), se dá por meio de quatro fontes de informação: as experiências diretas, as experiências vicárias, a persuasão social e os estados fisiológicos e afetivos.

A fonte experiências diretas se refere àquelas atividades relacionadas ao domínio que são vivenciadas diretamente pelo indivíduo: no âmbito da docência, por exemplo, se referem às situações reais nas quais a pessoa vivenciou a experiência de ensino. Bandura (1997a) aponta essa como sendo a mais influente fonte de constituição de autoeficácia, o que foi reiterado em diversos estudos (MATOS; IAOCHITE, 2017; PRIETO NAVARRO, 2005; ROCHA, 2009).

A segunda fonte mais influente de acordo com Bandura (1997a) diz respeito às experiências vicárias, que podem ser vivenciadas a partir da exposição e da observação de modelos, sejam estes pessoalmente ou em forma de vídeos, dentre outros. Assim, assistir outras pessoas realizando uma determinada tarefa pode levar o observador a concluir que também é capaz de realizar atividades de natureza parecida. Nesse sentido, ressalta-se a importância de que haja similaridade entre observador e modelo: características como idade, sexo e formação próximas são importantes quando se avalia a capacidade de realizar tarefas da mesma natureza das do modelo.

A persuasão social é reconhecida como a terceira fonte de informação, que normalmente ocorre de maneira verbal e diz respeito aos elogios, comentários e feedback recebidos e que podem levar o indivíduo a se sentir mais ou menos capaz de realizar a tarefa. No âmbito da pesquisa, por exemplo, o feedback de parecerista de um periódico a qual se submeteu um artigo pode contribuir para que o(a) professor(a) fortaleça suas crenças de autoeficácia para a pesquisa. Destaca-se que essa fonte é mais influente quando o indivíduo que recebe a persuasão acredita que quem o emite tem os conhecimentos e capacidades necessários para emití-los, ou seja, a partir da credibilidade do emissor (BANDURA, 1997a).

A quarta e última fonte denomina-se estados fisiológicos e afetivos e diz respeito às reações psicofisiológicas do indivíduo diante da tarefa: sudorese, ansiedade e angústia, por exemplo, durante a realização de uma atividade podem ser interpretadas como incapacidade. Entretanto, como aponta Bandura (1997a)

indivíduos mais autoeficazes poderão entender essas reações como o nível de ativação do organismo para realizá-las, lidando com elas de forma positiva. É preciso considerar, entretanto, que as quatro fontes de informação não são automaticamente assimiladas, mas dependem do processamento cognitivo que o indivíduo realiza, bem como da interpretação/integração das informações provenientes das diferentes fontes (BANDURA, 1997a).

Ainda que a produção de pesquisas sobre a autoeficácia no contexto universitário seja maior na literatura internacional, no âmbito brasileiro a produção é escassa. Os trabalhos de Bernardini (2017), Lira (2017), Rocha (2009), Bernardini e Murgo (2017), Leonardo, Murgo e Sena (2019) e Salles et al. (2020) foram os estudos localizados. Os trabalhos de Lira (2017) e Bernardini (2017) serão posteriormente analisados pois relacionam as crenças de autoeficácia à Síndrome de Burnout sendo, portanto, abordados em tópico específico. Ressalta-se, no entanto, que exceto pelo trabalho de Salles et al. (2020) os estudos quantitativos anteriores investigaram o constructo da autoeficácia docente utilizando para isso instrumentos desenvolvidos para a Educação Básica com a adaptação dos itens para o nível Superior, o que limita seus achados à análise da dimensão “ensino” da autoeficácia dos professores universitários.

O primeiro estudo localizado foi a tese de doutorado de Rocha (2009). A autora analisou a autoeficácia docente de 457 professores de Ensino Superior, investigando a relação entre a crença e as variáveis pessoais, bem como as fontes de constituição. Obteve-se como resultado que os níveis de autoeficácia dos participantes era moderado a alto ($M=4,89$, escala de 6 pontos), e as fontes de constituição que obtiveram os escores mais altos foram as experiências diretas e a persuasão social, seguidas pelas experiências vicárias e os estados fisiológicos e emocionais. Com relação às variáveis pessoais, houve diferença significativa entre os professores com diferentes tempos de atuação docente – professores com mais de 30 anos de experiência com maiores níveis de autoeficácia- e carga horária semanal – professores com mais de 40 horas semanais com crenças mais robustas.

Bernardini e Murgo (2017) investigaram as fontes de autoeficácia de 43 professores brasileiros de ensino superior usando a “Escala de fontes de autoeficácia” (IAOCHITE; AZZI, 2012). As autoras apontaram que as fontes mais influentes foram a persuasão social e as experiências vicárias, seguidas pelos estados fisiológicos e afetivos e, por último, as experiências de domínio. Entretanto,

a generalização e interpretação desse resultado requer cuidados uma vez que, na análise, se utilizou o escore médio de cada fator sem levar em consideração que os fatores possuíam número de itens diversos. Ressalta-se como ponto positivo a análise da resposta individual aos itens da escala realizada pelas autoras: explorar itens específicos das escalas pode melhorar a compreensão das fontes de crenças dos professores, fornecendo informações valiosas para a construção de processos formativos que fortaleçam essas crenças.

Leonardo, Murgo e Sena (2019) realizaram pesquisa com o objetivo de identificar a autoeficácia de 9 professores de uma universidade privada, relacionando-a às suas práticas pedagógicas por meio de um grupo focal. Os resultados indicaram que as quatro fontes de informação propostas por Bandura foram apontadas pelos participantes como importantes na constituição de suas crenças, e que havia variação na autoeficácia a partir das condições ambientais nas quais os professores lecionavam, variando, por exemplo, de acordo com os alunos presentes em sala-de-aula. Outro achado importante foi a existência de variação no nível de ativação em razão do momento, com participantes indicando sofrer de ansiedade e apreensão no início de cada semestre, ou mesmo no início de cada aula.

Em pesquisa com 43 professores universitários da área de Educação Física investigou-se as crenças de autoeficácia docente, relacionando-as à frequência de realização das atividades (SALLES et al., 2020). Os resultados apontam que os participantes possuem altos níveis de autoeficácia docente em todas as dimensões avaliadas - estratégias didáticas para o planejamento do ensino, estratégias didáticas para engajar ativamente os estudantes no processo de aprendizagem, estratégias didáticas para favorecer a interação na aula, e estratégias didáticas para avaliar a aprendizagem- sendo o escore mais elevado na dimensão estratégias didáticas para o planejamento do ensino e o menor na dimensão de avaliação da aprendizagem. Ainda, os autores investigaram as relações entre as médias de autoeficácia e a frequência de realização das atividades, encontrando associações estatisticamente significativas e positivas. Destaca-se ainda que trata-se do primeiro estudo localizado no Brasil com uma escala desenvolvida especificamente para o Ensino Superior, já os autores utilizaram a Escala de Autoeficácia Docente do Professor Universitário (PRIETO NAVARRO, 2007).

Em seguida passa-se a descrever os estudos em contexto internacional sobre as crenças de autoeficácia de professores do ensino superior, os quais vêm sendo realizados desde a década de 1980. Destaca-se que na relação constam estudos realizados com professores universitários, pós-graduandos e outras categorias docentes vinculadas ao Ensino Superior que poderiam, entendeu-se, contribuir para as discussões propostas na presente pesquisa já que trata-se de estudos que enfocaram essencialmente a docência em nível superior desses outros atores. Os critérios de seleção da literatura analisada foram descritos em Matos, laochite e Sharp (2021).

Schoen e Winocur (1988) realizaram pesquisa cujo objetivo foi compreender se havia diferença nas crenças de autoeficácia acadêmica de professores universitários australianos quando considerado o sexo desses professores. Encontrou-se que embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, os homens possuíam crenças de autoeficácia para a pesquisa mais consolidadas, enquanto as mulheres possuíam maiores níveis de autoeficácia para o ensino. Outro achado importante da pesquisa diz respeito à relação entre frequência de realização de uma determinada tarefa e o nível de crença na capacidade de realizá-la: as correlações demonstraram que as duas variáveis estavam fortemente associadas. Destaca-se que no contexto australiano da época, os professores de ambos os sexos informaram realizar com mais frequência as atividades de ensino o que, segundo as autoras, explica suas crenças serem mais consolidadas nesse domínio. Trata-se de associação interessante a ser investigada hoje em dia, já que as atividades de pesquisa vem se tornando cada vez mais centrais.

Bailey (1999) em pesquisa com 107 professores universitários australianos procurou identificar como as variáveis sexo, faculdade de origem e o tipo de cargo influenciavam na motivação e na autoeficácia para o ensino e para a pesquisa desses docentes. O autor encontrou diferenças significativas entre o estágio da carreira dos participantes e a autoeficácia para a pesquisa, sendo que professores em melhores posições possuíam crenças mais consolidadas. Ainda, quanto maior a titulação dos docentes, maiores os níveis de autoeficácia para a pesquisa, embora não houvesse diferenças nos níveis de autoeficácia para o ensino. O autor não encontrou diferenças entre homens e mulheres no que se refere à autoeficácia para a pesquisa. Outro resultado que deve ser ressaltado é que não se encontrou correlações significativas entre a autoeficácia para a pesquisa e autoeficácia para o

ensino, de forma que um alto nível de autoeficácia em pesquisa não garantia o mesmo sentimento de preparação para o ensino.

Mottet et al. (2004), nos Estados Unidos, realizaram estudo com 112 professores universitários, visando a examinar os efeitos da responsividade verbal e não-verbal dos estudantes em sala de aula sobre a autoeficácia do professor e a satisfação no trabalho. Os autores obtiveram os dados por meio da exposição dos participantes a um dos quatro vídeos de aula simulada, onde os alunos adotavam diferentes tipos de responsividade verbal (alta e baixa) e não-verbal (alta e baixa) e pela aplicação de duas escalas após à observação, sendo que uma avaliava a autoeficácia do professor para ensinar aquela turma e a outra sua satisfação como trabalho caso fosse responsável por aquela classe. Os resultados indicaram que os professores que foram expostos a estudantes altamente responsivos, verbal e não-verbalmente, tiveram maiores níveis de autoeficácia do que aqueles que foram expostos a alunos de baixa responsividade (MOTTET et al., 2004): a responsividade dos alunos explicava 26% da variância total na autoeficácia do professor. Tal como ressaltado pelos autores, esse resultado indica a influência das percepções dos professores sobre o interesse de seus alunos em suas crenças de capacidade, levantando a necessidade de discussão sobre e as expectativas docentes sobre o comportamento dos alunos em sala de aula. Aponta ainda como possibilidade a realização de estudos que verifiquem como essa “leitura” do ambiente da sala de aula é interpretada enquanto fonte de autoeficácia pelos professores, particularmente no que se refere aos estados fisiológicos e afetivos, já que a percepção de falta de interesse de uma determinada turma, por exemplo, poderia levá-lo a ter sentimentos negativos e de dúvidas sobre as suas capacidades.

Um estudo analisou as crenças de autoeficácia de professores finlandeses e britânicos, correlacionando-as às abordagens pedagógicas adotadas em sala de aula, classificando-as em centrada nos alunos ou centradas nos professores (LINDBLOM-YLÄNNE et al., 2006). Os resultados mostraram que, embora sem significância estatística, os docentes das chamadas “*Hard Science*” tiveram maiores escores de autoeficácia e que entre os professores finlandeses aqueles da Faculdade de Ciências tiveram maior escore. Isso implica na necessidade de estudos que considerem as diferenças nas crenças de capacidade e em suas fontes de constituição quando considerada a área de conhecimento de atuação dos docentes, tendo em vista que esse resultado é contraditório com outros estudos

encontrados (BAILEY, 1999), mas que existem poucas evidências que permitam inferências assertivas a respeito.

Estudo realizado com 201 professores da *Helsinki School of Economics and Business Administration*, analisou as correlações entre o tempo de formação específica para a atuação universitária e os níveis de crença de autoeficácia docente (POSTAREFF; LINDBLOM-YLÄNNE; NEVGI, 2007). Os resultados demonstram que os escores de autoeficácia foram significativamente maiores entre aqueles que tiveram uma maior formação pedagógica do que entre os professores que tinham acabado de começar esses estudos ou os que realizaram cursos de curta duração. Entretanto, professores que não possuíam formação pedagógica ou que tinham pouca experiência de ensino tiveram níveis mais altos de autoeficácia do que aqueles que tiveram treinamentos curtos ou pouca experiência. Esses resultados explicitam a necessidade de estudos longitudinais que possam analisar e discutir o comportamento das crenças de professores iniciantes ao longo do tempo, verificando, por exemplo, quais experiências vivenciadas implicam nessa redução do nível de crença.

Os mesmos autores apresentaram em artigo posterior os resultados de uma nova pesquisa com parte desses sujeitos, buscando examinar os efeitos a longo prazo do treinamento pedagógico nas crenças de autoeficácia desses professores (POSTAREFF; LINDBLOM-YLÄNNE; NEVGI, 2008). Encontrou-se que houve aumento no nível de autoeficácia dos professores, sendo que a pontuação na escala de autoeficácia de professores no primeiro estudo foi muito inferior à pontuação dos professores no segundo estudo, indicando que o treinamento pedagógico pode ter um efeito duradouro sobre as crenças de autoeficácia e a manutenção das crenças dos participantes no período de dois anos entre as duas coletas de dados.

Em estudo realizado na Nigéria investigou-se as crenças de autoeficácia para utilização do computador de professores da Faculdade da Educação, entendendo-se que aqueles com crenças mais robustas incentivariam seus alunos, futuros professores de Educação Básica, a utilizar computadores em sala de aula, disseminando assim seu uso (JEGEDE, 2007). No que se refere à correlação das crenças com as variáveis pessoais, encontrou-se que não havia diferença nas crenças de participantes do sexo masculino ou feminino, mas os professores da área de ciências tinham maiores níveis de autoeficácia. A correlação entre as crenças e a idade foi negativa e significativa, indicando que quanto maior a idade do

professor menor era sua autoeficácia para utilização de computadores, o que se pode atribuir à familiaridade e à frequência de uso dos mesmos por pessoas mais jovens. Esse achado ressalta a importância de verificar como o domínio no qual a autoeficácia está sendo analisado pode ser contextualmente afetado pela correlação com a idade dos participantes e outras variáveis pessoais.

Hemmings e Kay (2009) realizaram estudo com o objetivo de identificar as principais dimensões da autoeficácia do professor do ensino superior australiano (*lecturer self-efficacy*) e construir um instrumento para mensurá-la, além de analisar as correlações do constructo com as variáveis sexo e nível de formação. Os autores encontraram que a autoeficácia do professor de Ensino Superior era composta por três subescalas: autoeficácia para o ensino, para a pesquisa e para a administração, distribuídos em 8 fatores. O nível de autoeficácia para o ensino foi maior quando comparado, o que os autores atribuíram ao contato frequente com as atividades de ensino, relacionando-o à fonte experiências diretas. Encontrou-se também correlação positiva embora moderada entre a autoeficácia para a pesquisa e para o ensino. Os resultados mostraram diferenças significativas entre os professores do sexo masculino e feminino na Subescala de Pesquisa 3 “Escrevendo trabalhos e revisando artigos/livros” e na Subescala de Serviços 1 “Realização de atividades de engajamento profissional” com os homens relatando maior percepção de autoeficácia na execução dessas dimensões. Diferenças também foram identificadas entre os professores que possuíam um mestrado ou titulação inferior e aqueles com doutorado em todas as quatro subescalas de pesquisa, com os professores com doutorado obtendo maiores escores (HEMMINGS; KAY, 2009).

Fives e Looney (2009) realizaram pesquisa cujo objetivo foi relacionar as crenças de autoeficácia de professores do Ensino Superior dos Estados Unidos com variáveis pessoais e profissionais e à eficácia coletiva. Os resultados mostraram que não houve diferença significativa nos níveis de autoeficácia dos participantes quando considerados o tempo de experiência docente em qualquer nível de ensino, a categoria funcional dos participantes e os grupos étnicos de pertencimento. Indicaram ainda que houve correlação significativa e positiva com o sexo dos participantes, com as mulheres relatando níveis mais altos de autoeficácia na escala e em todas as dimensões, com a área de conhecimento dos participantes, com os professores da Faculdade de Educação obtendo os maiores escores, e correlações

positivas moderadas, porém significativas, entre as crenças de autoeficácia dos professores e suas crenças sobre de eficácia coletiva.

O estudo qualitativo de Evans e Tress (2009) apresentou o resultado de uma pesquisa realizada em 1993 e 1994 com 18 professores de universidades do Reino Unido reconhecidas por suas atividades de pesquisa, e por um acompanhamento com 7 desses professores no ano de 2009, para verificar se suas percepções sobre a docência permaneciam inalteradas. Os resultados demonstraram que embora o foco das instituições fosse a pesquisa, incluindo as possibilidades de promoção na carreira, e mesmo que os participantes afirmassem que essa era seu maior interesse e fonte de satisfação com o trabalho, os professores dedicavam muito tempo e esforço às atividades de ensino. As autoras indicam que uma possível justificativa teórica para tal quadro diz respeito à relação entre as crenças de autoeficácia dos professores e sua autoestima, assumindo-se que o que faz esses professores se dedicarem à docência mais do que o mínimo necessário é o desejo de se sentir importante, que é alimentado por suas crenças de autoeficácia o que, por sua vez, influenciaria sua autoestima.

Outro estudo de natureza qualitativa foi o de Morris e Usher (2011), que objetivou identificar as fontes de autoeficácia para o ensino de professores de ensino superior considerados excelentes docentes e premiados por sua docência, testando a influência das quatro fontes propostas por Bandura (1997a). Os autores encontraram que as fontes mais influentes foram a experiência direta e a persuasão verbal, bem como uma combinação dessas duas fontes, principalmente em forma de experiências de ensino bem-sucedidas e de feedback positivo recebido de seus alunos. Uma fonte importante para as crenças de capacidades desses professores foi a realização de processos formativos para a docência, considerando que a formação aumentou seus conhecimentos e habilidades docentes, o que por sua vez fortaleceu sua autoeficácia. Os resultados indicaram ainda que as crenças de capacidade dos participantes se desenvolveram no início de sua carreira e depois se tornaram relativamente estáveis, de modo que acontecimentos negativos tinham pouca influência em suas crenças capacidades.

Mills (2011) investigou as crenças de autoeficácia para o ensino de doutorandos em literatura francesa de uma instituição dos Estados Unidos, particularmente com relação às fontes de constituição dessas crenças. A autora identificou que a única fonte de fortalecimento das crenças docentes à qual os pós-

graduandos estavam expostos era a experiência vicária, já que a maioria tinha pouco ou nenhuma experiência de ensino e, exceto uma dos dez participantes, nenhum deles conseguiu se recordar de ter recebido algum tipo específico de feedback ou persuasão verbal de seus supervisores ou alunos. Tais resultados exigem uma reflexão sobre o processo de formação pedagógica de doutorandos, e sobre quais atividades ele se assenta, já que a exposição à fontes parece ser muito restrita e contribuir pouco para a percepção de capacidade de ensino dos participantes, particularmente porque aqueles doutorandos que tinham mais experiências como *Teacher Assistants* indicaram maiores oportunidades de exposição a todas as fontes.

Estudo realizado no Irã objetivou explorar as características do instrumento *Faculty Members' Efficacy Inventory*, desenvolvidos pelos autores (SHAVARAN et al., 2012) e utilizá-lo para explorar as relações entre as crenças de autoeficácia, o sexo e os cargos ocupados pelos participantes. O instrumento foi validado com 16 itens e 4 dimensões e a aplicação da escala a 216 professores de três universidades indicou que não houve diferenças significativas entre os escores dos participantes do sexo masculino e feminino nas quatro dimensões, assim como não houve diferenças significativas quando considerados os níveis de carreira docente.

Huangfu (2012) investigou as crenças de autoeficácia de 112 professores chineses de inglês como língua estrangeira, relacionando-as à adoção de comportamentos motivacionais em sala de aula. Os resultados mostraram que as crenças de autoeficácia dos participantes poderiam explicar mais de um terço dos comportamentos de ensino motivacionais dos professores na sala de aula, sendo o escore na dimensão autoeficácia para estratégias instrucionais o melhor preditor do comportamento motivacional de ensino dos participantes.

Achurra e Villardón (2012) realizaram estudo para identificar as correlações entre as crenças de autoeficácia para o ensino de professores universitários do Chile e da Espanha e as percepções de aprendizagem tidas por seus alunos. As autoras encontraram que tanto o escore de autoeficácia total quanto o das dimensões “Envolvimento dos alunos na aprendizagem” e “Interação com os alunos” se correlacionavam positivamente com as percepções dos alunos sobre a aprendizagem. Tal resultado indica a importância das crenças de autoeficácia para as práticas de ensino, uma vez que demonstram haver uma relação direta entre suas percepções de capacidade para ensinar e a percepção dos alunos sobre

aprender. Considerando ainda as dimensões com maiores escores, entende-se que estimular as crenças dos professores em sua capacidade de interagir bem com seus alunos e envolvê-los na aprendizagem pode ter um impacto positivo no resultado desses alunos.

Em estudo com 24 professores do Ensino Superior chileno Maldonado e Ávila (2013) encontraram diferenças nas crenças de autoeficácia para a ação docente quando considerados o sexo e a área de conhecimento dos participante. Os resultados indicaram que havia uma correlação negativa entre as crenças de autoeficácia de professores do sexo masculino da Faculdade de Educação e a avaliação pedagógica deles feita por seus alunos. As professoras da Faculdade de Educação foram as mais bem avaliadas por seus alunos mas suas crenças de autoeficácia eram as mais baixas. Tais achados explicitam a noção de que não existe uma relação linear entre as crenças e a atuação docente, mas trata-se de uma relação dinâmica e complexa que, como tal, precisa ser melhor explorada, o que coaduna com o que a literatura mais recente sobre crenças docentes vêm apontando (BUEHL; BECK, 2015).

A pesquisa de Buchanan, Sainter e Saunders (2013) se debruçou sobre as crenças de autoeficácia para uso da internet de professores universitários da Inglaterra e a relação dessas crenças com a utilização de estratégias de ensino online. Os resultados indicaram que professores com maior níveis de autoeficácia utilizavam um maior número de estratégias de ensino. Ainda, encontrou-se que dois fatores influenciavam negativamente na autoeficácia desses professores: a percepção de utilidade das estratégias de ensino online e as percepções sobre a infraestrutura da instituição para a utilização do ensino online. Tais achados implicam na necessidade de que universidades que pretendem adotar ensino online invistam não só na formação de seus professores –que poderia influenciar em sua percepção de capacidade – mas também na aquisição de infraestrutura que possibilite a adoção dessa modalidade de ensino.

Em pesquisa com o objetivo de identificar diferentes perfis de autoeficácia do professor (baixa, moderada e alta) e determinar suas influências em algumas variáveis afetivo-motivacionais de seus alunos teve-se por participantes 1.924 estudantes e 95 professores de cinco universidades espanholas (RODRÍGUEZ et al., 2014). Os resultados levantam indícios para uma discussão que tem começado a ser feita pela literatura acerca da existência de um nível ideal de crença de

autoeficácia, tendo em vista que quando esses níveis são muito elevados podem interferir no processo reflexivo do professor (MALDONADO; ÁVILA, 2013). Isso porque professores com uma percepção intermediária de autoeficácia tinham alunos mais orientados para a aprendizagem do que os professores com alta autoeficácia, e seus alunos pareciam valorizar mais os conteúdos e tarefas que realizavam do que os alunos de professores com alto e baixo nível de autoeficácia. Ainda, a percepção de autoeficácia dos alunos era mais alta entre aqueles que tinham professores com crenças moderadas do que aqueles dos com crenças elevadas ou baixas. Destaca-se ainda o fato de que 28,4% da amostra foi caracterizada por baixa autoeficácia percebida, o que se torna um problema maior se considerado que estudo anterior dos autores (RODRÍGUEZ et al., 2009) demonstrou que os professores com baixa autoeficácia dedicavam menos tempo ao planejamento de suas aulas e demais atividades de ensino.

O estudo de Hemmings (2015) explorou a constituição das crenças de autoeficácia para a docência universitária de 12 professores australianos com até 5 anos ocupando cargos acadêmicos. Encontrou-se quatro grandes temas que sintetizam o apontado pelos participantes como responsáveis pelo fortalecimento de suas crenças de capacidade: a experiência, o feedback e a autorreflexão, o apoio de colegas e o processo de aprendizagem profissional. Ainda, com o excesso de atividades dos professores, o *mentoring* também pode ter sua qualidade afetada.

Rowbotham (2015) realizou estudo com 54 professores de ensino superior de uma instituição do meio-oeste dos Estados Unidos para avaliar a influência de um curso de aperfeiçoamento pedagógico em suas crenças de autoeficácia docente. Assim, dividiu-se os participantes em dois grupos: o controle, formado por 26 indivíduos que apenas responderam aos instrumentos no começo e ao final do semestre letivo, e o grupo que sofreu intervenção e que, além de responder aos mesmos instrumentos, participou do curso. Este foi estruturado de forma que houvesse dois dias seguidos de aula no começo do semestre seguidos por 25 encontros de uma hora em frequência mensal, que abordaram conteúdos sobre avaliação, o ser professor, estilos de aprendizagem, dentre outros. Os resultados mostraram que enquanto no grupo controle as crenças de autoeficácia diminuíram do momento pré para o pós-teste, no grupo que participou da intervenção as crenças se fortaleceram o que indica que participar de programas de treinamento

pedagógico pode contribuir para que os professores se sintam mais capazes de utilizarem suas habilidades docentes.

DeChenne, et al. (2015) tiveram como objetivo construir um modelo explicativo de crenças de autoeficácia para o ensino realizaram de 128 *Graduate teaching assistants* de Ciência e Engenharia americanos. Os resultados indicaram que os participantes tinham um nível elevado de crenças de autoeficácia ($M=4,15$, na escala de 5 pontos) e que suas crenças não se correlacionavam com sua experiência prévia de ensino em nenhum nível, mas eram positivamente correlacionadas com a qualidade atribuída ao programa de formação realizado na pós-graduação e a todos os três fatores do clima de ensino departamental: ambiente facilitador ($r=0,34$), relacionamento com o supervisor ($r=0,27$) e relacionamento com os pares ($r=0,23$). Entende-se que essa análise do ambiente organizacional onde o professor/pós-graduando está inserido, que é pouco realizada na literatura, exige pesquisas aprofundadas, pois indica a importância de se verificar a percepção do professor sobre o contexto profissional onde está inserido para suas crenças.

Em pesquisa com 649 professores de institutos de educação profissional superior da Holanda, Griffioen e De Jong (2015) encontraram que as crenças de autoeficácia para a pesquisa tinham correlação positiva e moderada com a percepção que os professores tinham sobre a importância de se ensinar com pesquisa. Encontraram ainda que a titulação dos participantes tinha correlação com suas crenças: quanto maior a titulação, maior o escore na autoeficácia para a pesquisa.

Em pesquisa que investigou as crenças de autoeficácia para a pesquisa de professores universitários mexicanos de inglês por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram a existência de três grupos: o primeiro composto por professores com elevados níveis de autoeficácia para a pesquisa e que não indicavam nenhuma debilidade nessas crenças, o segundo grupo com níveis medianos de autoeficácia que compreendia os indivíduos que indicavam debilidades em suas crenças, mas que também apontavam suas forças e o terceiro grupo, onde se situou os sujeitos que não apontavam pontos fortes de suas crenças de autoeficácia para a pesquisa, que eram fracas (REYES-CRUZ; PERALES-ESCUADERO, 2016). O grupo um, com maiores níveis de autoeficácia, era composto pelos professores que detinham o título de doutor e que, portanto, tinham treinamento para realização de pesquisa e que utilizava sua trajetória acadêmica

como fonte de experiência direta. Encontrou-se ainda que a persuasão verbal era uma fonte muito importante para as crenças de autoeficácia: os professores altamente eficazes tendiam a avaliar a credibilidade do emissor do feedback enquanto os do grupo dois ou três indicaram se deixar abater por críticas negativas, o que corrobora os pressupostos teóricos de Bandura (1997a).

O estudo de Haan, Gallagher e Varandani (2017) investigou as crenças de 93 professores de uma universidade dos Estados Unidos a respeito dos benefícios da presença de estudantes internacionais nas universidades, das estratégias de ensino utilizadas para trabalhar com esses alunos e das crenças de autoeficácia para o ensino multilíngue desses professores. Os autores apresentaram seus resultados em frequência, indicando que 64% dos participantes concordava que a internacionalização trazia benefícios para a universidade, mas apenas 12% pensavam que a estrutura da instituição era suficiente para receber os estudantes internacionais, demonstrando preocupação com a falta de suporte. Para acessar a autoeficácia dos professores sobre o seu nível de conforto no ensino e na comunicação com estudantes internacionais, elaborou-se um questionário com escala Likert elencando questões sobre o incentivo à participação nas aulas, por exemplo. O item com maior concordância dos participantes foi o sobre discutir sobre a diversidade cultural com os estudantes, ao qual 42% e 35% respondeu concordar e/ou concordar fortemente, respectivamente. Entretanto, os resultados dos demais itens, que versavam sobre habilidades de comunicação, participação de estudantes internacionais e a classificação de trabalhos de escritores multilíngues, foram menos positivos: mais da metade dos participantes era neutra ou negativa na avaliação de suas próprias habilidades, sugerindo uma baixa autoeficácia geral nessas áreas. Os autores sugerem que estudos futuros poderiam utilizar outros métodos como a etnografia e a observação das aulas para verificar como se dá a atuação desses professores.

Escobar, Morales e Klimenko (2018) realizaram pesquisa com o objetivo de explorar as relações entre as crenças de autoeficácia de professores e suas práticas pedagógicas. Para tanto, as autoras adaptaram a “Escala de Autoeficacia docente del profesorado universitario” (PRIETO NAVARRO, 2005) e, após sua validação com a denominação de “*Cuestionario de Autoeficacia Docente del profesorado universitario*”, a aplicaram a 250 professores. Posteriormente, contrapôs-se os resultados da escala à observação de aulas e à entrevistas estruturadas para

alcançar os objetivos propostos. Os resultados são apresentados pelas autoras a partir da construção de 3 grupos de participantes: o grupo 1 é composto pelos professores mais velhos e com maior tempo de experiência docente, o grupo 2 pelos participantes na média de idade e experiência e o grupo 3 por professores mais novos e com menos experiência docente. Os professores do grupo 3 eram os que tinham as crenças menos consolidadas e os do grupo 1 os níveis mais altos de autoeficácia. Todos os grupos tiveram altas médias na dimensão "Planejamento do processo de ensino-aprendizagem", sendo os menores escores do grupo 3. Quando contrapostas as crenças de autoeficácia dos participantes nas diversas dimensões da escala com a sua atuação em sala de aula, as autoras encontraram discrepâncias entre a capacidade percebida e a atuação real (ESCOBAR; MORALES; KLIMENKO, 2018). Embora esses achados apontem, de acordo com as autoras, para a necessidade de verificar como as crenças dos professores se consolidam em sua prática já que parecem ser contraditórios, estudos têm indicado outras perspectivas de análise dessa relação. Buehl e Beck (2015), por exemplo, indicam que as relações entre as crenças e as práticas docentes são mais complexas do que parecem à primeira vista, já que fatores internos e externos podem influenciá-las, de modo que determinantes externos tais como as políticas educacionais e a cultura escolar e internos como os conhecimentos pedagógicos sobre o assunto tidos pelo professor podem afetar a decisão de agir ou não de acordo com as suas crenças. Ainda, ao explorar os resultados das crenças a partir dos itens individuais para cada grupo, os achados da pesquisa de Escobar, Morales e Klimenko (2018) indicam a possibilidade de desenvolvimento de cursos de formação voltados especificamente para as habilidades necessárias a um determinado grupo, ou seja, se identificou que o grupo 3 tem dificuldade para entender quais os processos avaliativos indicados para seus alunos em determinada disciplina, de modo que poder-se-iam desenvolver processos formativos sobre avaliação, por exemplo.

Ismaylova & Klassen (2019) desenvolveram um estudo para investigar as relações entre autoeficácia em pesquisa, autoeficácia no ensino e satisfação no trabalho em professores universitários do Azerbaijão e da Turquia, constatando que todos estavam correlacionados positivamente e explicaram 12,6% da variância da satisfação geral no trabalho. Os resultados demonstraram ainda que os professores tinham níveis de autoeficácia para o ensino ($M=9,04$; $DP=1,02$) estatisticamente

significativas e superiores ($p < 0,001$) aos níveis de autoeficácia para a pesquisa ($M=7,99$; $DP=1,48$) e que não houve diferença significativa no que se refere à autoeficácia nos dois domínios nem na satisfação com o trabalho quando considerado o sexo. No que se refere ao tempo de experiência, ele foi significativo para a autoeficácia para a pesquisa, com os professores com mais de 16 anos de experiência com os maiores níveis. A titulação dos participantes se correlacionou tanto com a autoeficácia para a pesquisa quanto com a satisfação para o trabalho: professores doutores apresentaram maior nível de autoeficácia, seguidos pelos professores mestres, com os doutorandos apresentando os menores escores (ISMAYILOVA; KLASSEN, 2019).

Muharlisiani et al. (2020) analisaram os fatores de apoio influenciando o desempenho de 232 professores de universidades privadas na Indonésia. Os autores encontraram que a autoeficácia tinha efeito positivo e significativo no desempenho desses docentes. Além da autoeficácia, o estudo demonstrou que outras variáveis que influenciavam positiva e significativamente no desempenho desses professores eram a liderança transformacional, o empoderamento psicológico e a motivação. Dessa forma, esses são aspectos que podem ser considerados como áreas de interesse pelas universidades, com o objetivo de melhoria de desempenho profissional de seus professores. Ainda na Indonésia, Bahri, Situmorang e Hutasuht (2020) investigaram as influências das crenças de autoeficácia, da cultura organizacional, da motivação no e da satisfação com o trabalho no desempenho de 152 professores universitários. Os autores encontraram que havia uma relação direta e significativa entre a autoeficácia e satisfação com o trabalho, encontrando ainda uma relação direta e significativa entre essas crenças e o desempenho profissional. Esses resultados parecem indicar que, mais recentemente, os pesquisadores têm se interessado na autoeficácia como variável-chave para a organizações, devido ao seu poder motivacional e sua influência na satisfação com o trabalho, além de suas implicações práticas no desempenho e na atuação de professores universitários.

Síntese das implicações dos estudos encontrados para a construção do processo de pesquisa

Dentre os resultados apresentados na literatura sobre a autoeficácia de professores universitários, destaca-se algumas das implicações que nortearam o desenvolvimento do processo dessa pesquisa.

No que se refere à discussão sobre os domínios de autoeficácia investigados pelas pesquisas anteriores, foi a partir da apropriação desse conhecimento que se compreendeu a necessidade de explorar a tese de que existe uma autoeficácia para a docência universitária, distinta da autoeficácia docente do professor de Ensino Básico e com dimensões específicas. Na literatura internacional encontrou-se diferentes conceituações como *lecturer self-efficacy*, *college teaching self-efficacy*, *academic self-efficacy*, dentre outros, tendo em comum as dimensões do ensino, da pesquisa e as atividades de gestão, atendendo às peculiaridades do Ensino Superior dos países onde foram construídos os instrumentos. Isso serviu como um chamamento para analisar os estudos realizados no contexto nacional e sua falta de representatividade do fazer do professor universitário brasileiro em sua prática cotidiana.

Os instrumentos utilizados no contexto brasileiro se debruçaram apenas sobre a dimensão do ensino, já que os dois instrumentos utilizados nos estudos localizados (POLYDORO et al., 2004; PRIETO NAVARRO, 2005) foram construídos para mensuração da autoeficácia docente no Ensino Básico. Nesse sentido, faz-se necessário questionar até que ponto os resultados por eles obtidos são generalizáveis para as demais dimensões da autoeficácia de professores universitários, bem como em que medida os resultados de estudos que utilizaram uma adaptação de questionário desenvolvido para outros níveis de ensino representa o processo de ensino-aprendizagem nas universidades. Dessa forma, entendeu-se como fundamental a construção de um instrumento próximo à realidade do contexto para uma avaliação mais precisa das crenças desses docentes. Embora o processo de desenvolvimento do instrumento não seja o tema central desse estudo, foi a validação do mesmo que permitiu a realização das análises posteriores, com a confiança de que o constructo autoeficácia para a docência universitária está bem fundamentado no referencial teórico e em pesquisas sobre o contexto profissional no qual os professores universitários estão inseridos.

Ao longo da leitura dos trabalhos elencados fica claro que existe uma relação entre as crenças de autoeficácia e variáveis objetivas e subjetivas dos professores universitários, sejam essas relacionadas ao seu comportamento, fatores pessoais ou

ao ambiente (contexto profissional). Essa leitura guiou a seleção de questões a serem abarcadas no questionário de caracterização pessoal e profissional para uma posterior exploração das correlações destas com a autoeficácia. Dentre as variáveis pessoais, destaca-se o sexo, a idade, e a titulação que foram amplamente discutidos em contexto internacional, mas com resultados díspares. Das variáveis profissionais e do contexto profissional realça-se a infraestrutura institucional, o ambiente organizacional, a experiência profissional e a realização de formação específica para a docência universitária, além da satisfação com o trabalho.

Durante essa leitura observa-se ainda que existe um esforço internacional em compreender como a autoeficácia se relaciona a outros constructos psicológicos, tais como a motivação, a autoestima, e a autorregulação do comportamento. Evidencia-se ainda as relações encontradas entre a autoeficácia e outras questões que não serão especificamente relacionadas no trabalho mas que atestam a relevância de se conhecer mais sobre a autoeficácia do professor universitário: por exemplo as correlações positivas e significativas entre esta e a prática pedagógica do professor e as estratégias de ensino por ele adotadas além de com a percepção de aprendizagem e variáveis afetivo-motivacionais por parte dos alunos.

Na análise da literatura analisada ficam patentes ainda outras questões que precisarão ser exploradas em estudos posteriores, visto a impossibilidade de uma pesquisa atender a todos os chamamentos apresentados. Dentre estas, destaca-se: as relações estabelecidas entre as crenças de autoeficácia de professores universitários e seu comportamento em sala de aula, inclusive para conhecer os reflexos dessas crenças no processo de aprendizagem de seus alunos; a estruturação e a avaliação de programas formativos com foco no fortalecimento das crenças de autoeficácia desses professores; investigações que compreendam quais são as principais fontes utilizadas para fortalecimento dessas crenças no contexto do Ensino Superior; e, pesquisas que se debrucem sobre as crenças de autoeficácia coletiva desses professores. Essas são algumas das possibilidades apontadas para estudos futuros a partir da revisão da literatura.

3 REVISÃO DE LITERATURA: SAÚDE, QUALIDADE DE VIDA E SÍNDROME DE BURNOUT DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Conforme indicado na apresentação, as mudanças pelas quais o Ensino Superior vem passando têm levado ao aumento da quantidade e à mudanças na natureza do trabalho do professor universitário. Fatores como a diminuição do apoio técnico em razão do número de docentes, a exigência por produção científica qualificada e as mudanças na estruturação da carreira dos professores para valorizar essa produtividade, somados à evolução tecnológica que conectou esses docentes às demandas profissionais em tempo real ocasionaram essas modificações.

Nesse sentido, o advento e a popularização de tecnologias digitais de comunicação como webconferências, mensagens eletrônicas e o uso de aplicativos como o *Telegram* e o *WhatsApp* têm, cada vez mais, transformado as atividades profissionais em demandas instantâneas, o que coloca o professor sob constante pressão e diminui seus espaços de vida privada, fazendo com que o trabalho ocupe grande porção de seu tempo e interferindo em relações pessoais. Como afirmam Santos et al. (2016) devido ao aumento no volume e às exigências de produtividade que tem influenciado na mudança do perfil do professor desse nível:

(...) Cria-se um novo perfil docente, o docente “corredor”, ou seja, aquele sujeito que se insere na corrida incessante da produção científica, por intermédio da elaboração e da publicação de artigos e da submissão/obtenção de recursos financeiros para projetos de pesquisa ou de infraestrutura institucional (SANTOS et al., 2016, p. 179).

Esse ritmo alucinado de produção e a demanda por atenção dos profissionais são ampliados no contexto econômico vivido, de retração do Estado e de busca por financiamento privado para a pesquisa, desenhando um cenário onde exige-se produção dos professores universitários, mas não se garante as condições necessárias para essa produção. Dessa forma, a busca de financiamento privado e a concorrência em agências de fomento e em processos de seleção diversos tornam-se cada vez mais desafiadores.

Sguissardi e Silva-Júnior (2009) apontam que no período entre 1995 e 2005 houve um aumento de 50,1% das matrículas nas instituições de ensino superior públicas. No mesmo período a relação professor x aluno cresceu 36% enquanto o

número de técnico-administrativos caiu 32%, o que implica em um aumento da carga de trabalho desses professores. Os autores apontaram, ainda, uma redução de 80% dos investimentos do governo nessas instituições, perdas superiores a 20% do poder de compra do salário dos professores e aumento do número de professores substitutos, os quais são contratados sem estabilidade e com menos direitos trabalhistas do que os efetivos. Em adição, a carreira docente sofreu com alterações significativas como a implantação de critérios de produtividade para a progressão e a perda de diversos direitos, como a licença prêmio (BORSOI; PEREIRA, 2013).

É importante ainda salientar que a terceirização de técnicos e professores, aliada à redução dos direitos trabalhistas dos efetivos ingressantes, implica em falta de paridade entre os trabalhadores, o que acaba por diminuir o poder de luta dessas categorias, principalmente se se considerar que historicamente os trabalhadores da educação pública só obtém ganhos em sua carreira por meio de greves e paralizações que se tornam cada vez menos impactantes em decorrência da diminuição da adesão (POWACZUK; BOLZAN, 2008). Isso é intensificado pela falta de estabilidade de trabalhadores terceirizados que torna sua posição precária. Ainda com respeito à contratação de professores temporários nas universidades públicas, estes não têm os mesmos direitos trabalhistas dos professores efetivos, nem recebem os mesmos salários, e muitas vezes acumulam uma grande carga horária em ensino de graduação, não sendo esperado que desenvolvam atividades de pesquisa e extensão, em uma clara quebra da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. São, no entanto, uma alternativa encontrada para driblar as dificuldades financeiras pelas quais as universidades passam em virtudes da política econômica (SANTOS et al., 2016).

Qualidade de vida e o professor universitário

O presente estudo assumiu que os julgamentos que os indivíduos fazem sobre sua qualidade de vida têm potencial para influenciar no processo de adoecimento, tanto positiva quanto negativamente, e que podem se relacionar às suas crenças de capacidade para realizar as atividades profissionais, como tem sido apontado na literatura:

o sentimento de sobrecarga de trabalho, forte necessidade de descanso, e estado de exaustão física são considerados fatores de risco importantes

para a percepção geral da qualidade de vida e satisfação com a saúde (ALVES, 2017, p. 102).

Assim, se investigou a percepção dos docentes sobre sua qualidade de vida, entendida de forma abrangente como “a percepção do indivíduo de sua inserção na vida e no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2006). Isso porque a qualidade de vida interfere no desempenho profissional e na saúde física e mental dos professores em um relacionamento recíproco, podendo se relacionar à doenças físicas e psicológicas, como o estresse e a fadiga, por exemplo. Dessa forma, faz-se necessário avaliar a qualidade de vida em aspectos objetivos, tais como o acesso a bens e serviços, e em aspectos subjetivos, como a possibilidade de realização de aspirações e de conquista de felicidade (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012). Dessa forma, a qualidade de vida é entendida a como uma percepção individual sobre a qualidade das relações afetivas, econômicas e sociais que estabelece em sociedade, considerados o contexto e a época em que se vive.

Ressalta-se que a adoção desse conceito de qualidade de vida visa a uma perspectiva não-reducionista, na qual a reflexão sobre os resultados da pesquisa possa contribuir para a construção de políticas institucionais que privilegiem a saúde e o bem-estar dos professores universitários. Não se trata, portanto, do uso político e mecânico da qualidade de vida como forma de propaganda mercadológica (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012), mas da possibilidade de conhecimento das percepções dos docentes que subsidiem a construção de futuros processos de intervenção que busquem ampliar, de forma holística, a saúde e a qualidade de vida desses professores.

Pesquisadores indicam que a qualidade de vida deve incluir espaços de tempo livre que sejam usufruídos pelo indivíduo em forma de lazer e estabelecimento de relações sociais, mas da forma como o Ensino Superior tem se estruturado no país, esses momentos têm sido invadidos por demandas profissionais, processo que se acentuou com as novas tecnologias e as redes sociais (SANTOS et al., 2016). Em trabalho com o objetivo de compreender as percepções de professores vinculados à uma instituição privada de Minas Gerais sobre as tecnologias digitais no Ensino Superior, encontrou-se que os participantes associavam a ampliação dessas tecnologias à perda de sua qualidade de vida e

saúde. Isso porque estes acabavam se colocando à disposição do trabalho em tempo integral - em um índice próximo a 90% do tempo gasto com atividades profissionais, indicando problemas de saúde como ansiedade, estresse, exaustão e diminuição da satisfação profissional, associando-os à sobrecarga de trabalho (CECÍLIO; REIS, 2016). Dessa forma, os professores podem ter percepção de perda de qualidade de vida por não conseguirem usufruir de seus momentos de descanso sendo, a todo momento, interrompidos por e-mail, mensagens de *WhatsApp*, dentre outros, o que poderia levar a seu adoecimento. No que se refere à qualidade de vida de professores universitários no Brasil, os estudos localizados que investigaram essa temática são apresentados a seguir.

Silvério et al., (2010) realizaram pesquisa qualitativa com 27 professores da área de saúde de uma universidade de Santa Catarina, buscando compreender o que os participantes entendiam por qualidade de vida e como estes percebiam as repercussões de seu trabalho nesta qualidade. Os professores associavam qualidade de vida a ter saúde, ser feliz e se sentir satisfeito com as condições de vida e indicavam que esta dependia principalmente de “ter tempo” e da qualidade dos relacionamentos interpessoais, sejam estes com seus colegas de trabalho ou com a família, mas também estava relacionada a aspectos materiais como casa e carro próprios. Os participantes apontaram diversas influências positivas do trabalho na qualidade de vida, como o relacionamento com os alunos, a percepção do trabalho como de utilidade social, além das trocas e ganhos intelectuais. No que se refere aos aspectos negativos, apontou-se conflitos com os alunos, a excessiva carga horária de trabalho, infraestrutura institucional insuficiente e a preocupação com a supervisão de estágios, além da baixa remuneração e da falta de estabilidade profissional. É interessante notar ainda que embora os participantes indiquem que a rotina de estresse e excesso de trabalho tenha efeitos em sua saúde causando diversas doenças, alguns professores desenvolveram mecanismos de manutenção de saúde:

apesar de vivenciarem situações estressantes, afirmam que “não adoecem” porque adotam atitudes de “autocuidado”, como: fazer “ioga”; praticar “atividades físicas”; promover momentos de “lazer com a família”; fazer “exames preventivos”; usar sistematicamente “vitaminas e estimulantes”; procurar “fazer o que gosta”; manter “bom astral” e “respeitar direitos e deveres da cidadania” do contexto universitário (SILVÉRIO et al., 2010, p. 69).

Em pesquisa realizada com 15 professores-enfermeiros de uma universidade privada de Santos-SP, Rocha e Felli (2004) encontraram que a maior parte dos participantes relacionava a qualidade de vida no trabalho às condições de trabalho e veem como processos facilitadores desta o investimento da instituição em sua capacitação, o perfil institucional e o relacionamento interpessoal. No que se refere aos processos desgastantes, mais de 30% dos participantes indicou o regime de trabalho. Os professores indicaram ainda sofrerem de várias manifestações psicoemocionais e psicossomáticas relacionadas ao trabalho e, de forma geral, que os fatores desgastantes da profissão são mais notados que os potencializadores.

Em estudo que visou verificar as associações existentes entre a qualidade de vida e variáveis pessoais e profissionais de 130 professores do ensino Superior da cidade de Bauru/SP, encontrou-se que embora não houvesse influência do tipo de instituição (pública ou privada) na qualidade de vida dos participantes, quanto maior o número de horas trabalhadas, menores os escores nas dimensões meio ambiente, psicológica e nos escores totais da escala de qualidade de vida. Destaca-se ainda que não se identificou diferenças significativas quando considerado o sexo dos participantes, o que os autores atribuíram à condição socioeconômica dos participantes (MARTINEZ; VITTA; LOPES, 2009).

Oliveira et al. (2012) realizaram estudo com professoras do Ensino Superior da área de saúde de Vitória/ES com objetivo de analisar suas condições de trabalho, relacionando-as às percepções de qualidade de vida das participantes. As professoras indicaram sofrer com o excesso de demandas e falta de tempo para lazer e descanso, além de alterações em sua saúde como insônia e estresse, que acabam também por interferir em seus modos de socialização, levando-as ao isolamento e ao sentimento de solidão. Nesse sentido, as participantes indicam que a profissão em geral e o excesso de demandas especificamente ocasionam diversos impactos negativos em sua qualidade de vida, sendo relatadas depressão, falta de concentração, desânimo, perda de memória, e insatisfação com o trabalho e com a vida.

Em outro estudo, utilizando o Questionário de Qualidade de Vida (WHOQOL-Bref) os autores identificaram fatores demográficos associados à qualidade de vida de professores universitários de cursos da área de Ciências Biológicas e Saúde de uma universidade pública do interior de Minas Gerais. Obteve-se que professores com menos de 44 anos tinham escore mais baixo no domínio físico, indicando que

esses participantes se percebiam com menor qualidade de vida nesse aspecto. Encontrou-se também que embora a qualidade de vida dos participantes pudesse ser considerada boa nos domínios psicológico, das relações sociais e de meio ambiente, essa era regular no físico (SOUTO et al., 2016).

Em outra pesquisa buscou-se relacionar os estressores presentes no trabalho de professores do ensino superior da área de saúde de uma universidade particular de Minas Gerais à transtornos mentais comuns. Para tanto, aplicou-se questionários a 175 professores. Os resultados mostraram que 19,5% dos participantes apresentavam transtornos mentais e que estes se associavam a menores escores na dimensão qualidade de vida no domínio físico do WHOQOL-Bref (FERREIRA et al., 2015). De acordo com os autores, trata-se de um índice preocupante já que ultrapassa a média mundial para a população comum. Soma-se a isso o fato de quase metade da população ter menos de 35 anos, o que torna a situação mais inquietante já que se aventa a possibilidade de esses professores estarem vivenciando um processo de desgaste acelerado pela profissão. Essa hipótese ganha reforços se contraposta ao estudo anteriormente citado onde os professores mais jovens apresentavam menor qualidade de vida no domínio físico (SOUTO et al., 2016).

Lago, Cunha e Borges (2015) entrevistaram 6 professores de cursos de graduação da área da Saúde do Norte do país, buscando compreender como estes ensinavam e como isso se relacionava à percepção que tinham da qualidade de vida e da saúde. Encontrou-se que os docentes entrevistados adotavam uma perspectiva de ensino mais tradicionalista, com maior frequência de aulas expositivas e relatavam problemas de relacionamento com os alunos. Os participantes apontaram a autonomia, o incentivo à titulação, a estabilidade e os vínculos com outros professores como fatores positivos do trabalho. Já em relação aos aspectos negativos, indicaram a falta de infraestrutura, a sobrecarga de trabalho e a necessidade de um maior número de professores. Destaca-se ainda que embora os professores tenham relacionado o ingresso na docência às mudanças positivas na qualidade de vida, particularmente por meio da aquisição de bens, da maturidade e de experiência de vida, a maioria dos relatos referenciou mudanças negativas, por exemplo: “[A saúde] piorou bastante, já virei noites trabalhando, já tive taquicardia, tonturas, sinais de estresse mesmo, cansaço corporal” (LAGO; CUNHA; BORGES, 2015, p. 441).

Uma pesquisa com foco em professores do Direito, analisou a correlação entre o estilo e a qualidade de vida dos participantes, a carga horária de trabalho na instituição e a autoavaliação por meio de um questionário de desempenho acadêmico (CARDOSO JÚNIOR et al., 2018). Os resultados indicaram que professores com menor carga de trabalho (20 horas) apresentaram pior desempenho acadêmico, não realizando pesquisa ou participando de atividades administrativas. Entretanto, realizavam mais atividade física e se alimentavam melhor. Já o grupo dos professores com vínculo de 40 horas era mais sedentário, tinha hábitos alimentares inadequados mas apresentaram nível de estresse ligeiramente menor quando comparados aos de 20 horas. Encontrou-se ainda que as mulheres indicaram maior nível de estresse que os homens, enquanto estes apresentaram maior nível de consumo de álcool, fatores estes vistos como indicativos de uma menor percepção de qualidade de vida.

De acordo com Campos, Lopes e Freitas (2004, p. 71) “É preciso criar condições para tornar o tempo livre prazeroso, propiciador de satisfação e da melhoria da qualidade de vida”. Isso porque de acordo com os autores a qualidade de vida e o bem-estar são intrinsecamente relacionados, já que se entende a qualidade de vida para além da satisfação das necessidades básicas, mas como “uma vida ativa, saudável, prazerosa e harmoniosa” (idem). Com essa concepção, os autores realizaram pesquisa com professores da Universidade de Pernambuco, considerando a variável tempo livre como indicativo de qualidade de vida. Os resultados mostraram que 76% dos participantes gostariam de ter mais tempo livre do que o atualmente disponível, sendo que a atividade apontada como preferida para esse tempo livre foi “Ficar com a família”.

A saúde do professor universitário

Toda a conjuntura apresentada pode resultar em um amplo espectro de reações do professor universitário, desencadeando diversos tipos de respostas às demandas ambientais, dentre elas a perda da saúde e da qualidade de vida, bem como a falta de realização profissional. Assume-se que essas reações serão permeadas pelas crenças e motivações individuais. A mudança no ritmo de trabalho tem afetado a saúde do professores, tendo-se entre as doenças mais frequentes diferentes problemas vocais, dores no corpo, além de diferentes sintomas

associados à saúde mental, como exaustão emocional, estresse e ansiedade (SANTOS et al., 2016).

Entende-se como fundamental compreender esse panorama vigente, e dentre as possibilidades oferecidas, optou-se por analisá-lo a partir dos resultados das pesquisas sobre a saúde do professor universitário. Para tanto, assumiu-se o conceito de saúde maneira ampla, compreendido na perspectiva da Organização Mundial de Saúde (2006), para quem trata-se de um “estado de amplo bem-estar físico, mental e social, e não somente a ausência de doenças e enfermidades”. Nesse sentido, importa-nos, além das condições materiais objetivas às quais os docentes estão expostos, a percepção que esses professores têm das demandas anteriormente elencadas, e compreender de que forma essas se relacionam às suas percepções de qualidade de vida e saúde. A seguir, apresenta-se um levantamento de estudos que se debruçam sobre essa temática realizados no país.

Já no início dos anos 2000 pesquisadores apontavam que a discrepância entre o aumento de produtividade dos pesquisadores de universidades públicas brasileiras e a diminuição do financiamento governamental poderia levar ao adoecimento dos professores, particularmente no que se refere à saúde mental, indicando como principais enfermidades decorrentes desse processo estresse e Burnout. Ao realizar entrevistas com pós-graduandos, pós-doutorados e professores de uma universidade federal do Rio de Janeiro, De Meis et al. (2003) encontraram que os doutorandos já apresentavam sintomas de ansiedade e dos impactos da política do “publicar ou perecer”, na medida em que indicavam uma maior preocupação com a publicação de artigos de impacto do que com a escrita de sua tese. Eles indicavam ainda se sentirem pressionados pelo tempo limitado para a titulação e o excesso de demandas. Entre os professores entrevistados no estudo, os sintomas de ansiedade eram amplificados pois esses relatavam sofrer com crises de ansiedade diante da iminência de publicação de resultados de seus projetos de pesquisa e suas consequências, além de indicar, por exemplo, sintomas como cefaleia, perda da qualidade do sono e hipertensão, relacionados às demandas profissionais.

Leite et al., (2008) realizaram pesquisa com 124 professores da Universidade Federal de Ouro Preto, com o objetivo de investigar e correlacionar problemas de saúde e condições de trabalho dos participantes. Os resultados permitiram traçar um perfil dos professores participantes e levantam uma série de questões: 90,3% dos

participantes indicaram que não existe espaço para descanso no campus, que poderia ser uma possibilidade de lidar com as demandas excessivas, permitindo socialização e relaxamento entre as tarefas cotidianas. Ainda, embora 83,9% dos participantes apontem realizar atividades de pesquisa, apenas 4,8% indicam o “Tempo disponível para estudo e/ou atualização” como muito satisfatório e 0,8% escolheram a mesma opção em “Materiais e equipamentos para realizar suas atividades”. Um ponto importante destacado no trabalho diz respeito ao fato de que “os professores tentam compensar com seus próprios recursos as condições de trabalho que lhes são oferecidas” (LEITE et al., 2008, p. 82). Isso ocorre de várias formas, como por meio do investimento de recursos financeiros próprios para a compra de insumos necessários à pesquisa e pagamento de viagens de alunos, mas também com o investimento pessoal a ponto de prejudicar a própria saúde visando a dar conta de uma quantidade de trabalho exagerada e que extrapola seus recursos, o que ocasiona seu adoecimento.

Lima e Lima-Filho (2009) realizaram pesquisa com objetivo de identificar as relações entre as condições de trabalho¹ e o adoecimento de 189 professores de uma universidade federal brasileira. Utilizando questionários os autores procuraram levantar características demográficas e relacioná-las às percepções das condições de trabalho (entendidas como aspectos ambientais como iluminação, disponibilidade de recursos, conservação e limpeza, dentre outros), às atividades executadas (carga horária de ensino graduação, apoio administrativo, dentre outras), indicadores de saúde (doenças ocupacionais, uso de medicamentos, enfermidades crônicas, etc.), relacionamento com seus pares, lazer e perspectivas futuras. Os resultados indicaram que as mulheres se percebem com menos saudáveis, sendo que 23,9% das participantes indicaram algum tipo de doença relacionada ao trabalho, enquanto para os homens esse índice foi de 15,9%. Destaca-se ainda os altos índices de queixas relacionadas à saúde mental dos participantes em geral: 55,1% dos participantes indicou experienciar cansaço mental e 52,4% sofrem com estresse, além de 42,9% com ansiedade, o que é preocupante já que se tratam de condições que a literatura aponta como precursoras de processos de Burnout (LIMA; LIMA-FILHO, 2009).

¹ “Condição de trabalho refere-se aos aspectos do ambiente que, por sua intensidade ou concentração elevada, podem interferir no corpo do trabalhador e gerar doenças” (SERVILHA; ARBACH, 2011, p. 182).

Silva e Heloani (2009) discutiram a gestão educacional brasileira a partir de duas pesquisas em níveis de ensino diferentes: em nível superior a partir dos dados de Sguissardi e Silva-Júnior (2009) e no ensino básico a partir dos resultados de Fortuna (2000). De modo geral, os resultados indicaram que embora aspectos negativos do trabalho docente como o excesso de carga horária, o estresse e falta de tempo para família sejam semelhantes em ambos os níveis de ensino, os professores universitários estão sujeitos a diferentes aspectos psicossociais, na medida em que no Ensino Superior existe a incorporação da ideia de prestígio e poder, de modo que o cotidiano estressante é transformado em necessário para manter a competitividade, exacerbando o individualismo e deteriorando as relações pessoais.

Fontana e Pinheiro (2010) investigaram as condições de saúde de 34 professores da área de saúde de uma universidade do Rio Grande do Sul, relacionando-as às características do trabalho realizado. A maioria dos participantes percebe sua saúde como boa (59%) embora indiquem a existência de riscos ocupacionais (73,5%). Entretanto, 26,4% dos participantes indicaram sofrimentos psíquicos, sendo os mais frequentes ansiedade (63,6%) e depressão (18,1%). Transparece ainda nas respostas dos participantes insatisfação com a insegurança no emprego, falta de interesse dos alunos e a carga horária de trabalho excessiva, além de problemas como equipamentos e a chefia.

Caran et al. (2011) pesquisaram os riscos ocupacionais psicossociais (ROP) presentes no ambiente de trabalho de uma universidade pública paulista a partir da perspectiva de 54 professores e os resultados indicaram que mais de 94% dos participantes indicava a presença de riscos no ambiente laboral, sendo os principais carga mental intensa, sobrecarga de trabalho e falta de planejamento. Ainda, 87% dos professores que indicaram a presença de ROP acreditavam que esses prejudicavam sua saúde, sendo as questões mais apontadas estresse (38,9%), ansiedade (16,7%) e problemas relacionados ao sono (11,1%).

Em consonância, Servilha e Arbach (2011) buscaram conhecer os riscos ocupacionais e relacioná-los às condições de trabalho e à saúde de 85 professores universitários, separando-os em dois grupos: professores em tempo integral e professores horistas. Os resultados demonstram que mais de 96% dos professores em tempo integral apontam levar trabalho para casa e sofrerem com o ritmo de trabalho estressante e 78,5% indicam que o trabalho interfere em sua vida pessoal e

na saúde. Além da necessidade de discutir as condições de trabalho dos professores universitários, esses resultados advertem para a possibilidade de que a categoria funcional tenha interferência nas atividades realizadas pelos professores universitários, alterando ainda a percepção que esses têm do impacto do trabalho em sua saúde e qualidade de vida. Entre os professores horistas, o aspecto mais negativo do trabalho foi a indisciplina em sala de aula, notada por mais de 56% dos participantes. Nos aspectos positivos os dois grupos apontaram o relacionamento interpessoal e a liberdade para o planejamento das atividades em sala de aula.

Pesquisa realizada por Borsoi (2012) discutiu as implicações da intensificação para as condições de trabalho e saúde de 96 professores da Universidade Federal do Espírito Santo. 77,1% dos participantes declarou realizar tarefas profissionais em casa, 79,2% informou trabalhar no período da noite mesmo quando não estão ministrando disciplinas e 81,3% trabalhavam em finais de semana e feriados. Quando questionados dos motivos pelos quais há essa utilização dos espaços de lazer e descanso pelo trabalho, indicaram “Dar aula, fazer pesquisa, extensão e ainda assumir cargo administrativo, além de ter que publicar e participar de bancas, não cabe no tempo” (BORSOI, 2012, p. 87). Ressalta-se ainda a relação dos professores com a pesquisa: os resultados indicam que os professores percebem a ênfase nas atividades de pesquisa, com a constante necessidade de produção, como responsáveis pela perda de qualidade das dissertações e produções, embora haja um aumento da quantidade de produtos. Além disso, ressaltam a necessidade de se obter financiamento já que há “uma cobrança de produção em nível de Primeiro Mundo com condições de Terceiro Mundo” (BORSOI, 2012, p. 89) que se reflete em um aumento da competitividade entre os professores, com deterioração das relações pessoais. No que concerne especificamente às condições de saúde, os participantes do sexo feminino indicaram maiores queixas.

Vilela, Garcia e Vieira (2013) investigaram as vivências de 52 professores universitários de uma instituição pública de Belo Horizonte/MG por meio de pesquisa quantiquantitativa, e encontraram que a maioria dos professores apresenta vivência moderada de sofrimento, sendo mais frequentes as vivências prazerosas. Dentre as vivências de sofrimento os participantes relataram dificuldades em virtude de sobrecarga de trabalho e cansaço, estresse e percepção de desvalorização do trabalho, também sob forma de desvalorização salarial. Sobre as vivências positivas, os professores ressaltaram o espaço de convivência e colaboração profissional com

os colegas e o prazer em lecionar, além de orgulho pela atividade realizada, o que justifica grande parte de sua realização profissional.

Estudo realizado com 98 professores da Universidade Federal do Espírito Santo encontrou associação entre fazer parte de programas de pós-graduação e adoecimento docente: os resultados demonstram que 62,5% dos professores que indicaram ter procurado ajuda médica ou psicológicas nos dois anos anteriores a pesquisa faziam parte desses programas (BORSOI; PEREIRA, 2013). Ainda, como os autores realizaram entrevistas com uma parte dos participantes entre dez e doze meses após a aplicação do primeiro questionário, foi possível acompanhar a evolução do impacto das atividades docentes na saúde dos docentes. Nesse sentido, indicou-se que professores que anteriormente indicaram estar sofrendo com diversos problemas de saúde, como obesidade, ansiedade e estresse, a partir de iniciativas individuais melhoraram sua qualidade de vida ao estabelecer outras reações com a rotina de trabalho, criando mecanismos para diminuir a sobrecarga, como a limitação do número de horas trabalhadas e a realização de atividades prazerosas. Como apontam os autores, os entrevistados “precisaram chegar ao limite do que podiam suportar em termos de sofrimento, e até de adoecimento, para perceberem que era necessário modificar sua relação com o trabalho” (BORSOI; PEREIRA, 2013, p. 1221). Entende-se, então, a possibilidade de construção de estratégias de enfrentamento das demandas profissionais que promovam qualidade de vida e prazer, evitando o adoecimento, questionando-se a necessidade de chegar ao limite antes de perceber essa possibilidade.

Carvalho Júnior e Alves (2015) se debruçaram sobre o processo de adoecimento de professores de instituições privadas de ensino superior, destacando que o processo de expansão desse nível de ensino, combinado à adoção de conceitos de qualidade total, implicaram na precarização e na autointensificação do trabalho do professor como tentativa de atender a todas as exigências externas, o que muitas vezes acarreta seu adoecimento. Essas demandas podem ser explicitadas por dados apontados pelos autores: mais de 52% dos professores que atuam em instituições particulares são horistas, ou seja, são pagos por horas-aulas e não possuem planos de carreira. Ainda, esses professores realizam diversas atividades pelas quais não são remunerados, como o lançamento de notas e a correção de trabalhos, que não são, por definição, horas-aula (CARVALHO JÚNIOR;

ALVES, 2015) na tentativa de manterem seus postos de trabalho, muitas vezes com implicações negativas para sua saúde.

Em pesquisa qualitativa com o objetivo de identificar o significado do trabalho, e conhecer o cotidiano e a saúde de professores da área da saúde de uma instituição de Ensino Superior federal, Seabra e Dutra (2015) encontraram que os participantes associavam vários significados à docência universitária que iam além do emprego ou da subsistência, tais como: a formação de novos profissionais, a responsabilidade com o crescimento/desenvolvimento do país e a retribuição pela formação recebida. No que diz respeito ao cotidiano de trabalho, obteve-se que “não se pode falar em jornada de trabalho formal para os docentes universitários entrevistados, pois essa categoria trabalha à noite, nos feriados e finais de semana” (SEABRA; DUTRA, 2015, p. 216), inclusive com aumento de carga horária laboral aos finais de semana, o que demonstra o processo de intensificação do trabalho conforme reafirmado por diversos autores (ALQUIMIM et al., 2013; CECÍLIO; REIS, 2018; SILVA; HELOANI, 2009).

Zandonai e Fetterman (2016) realizaram pesquisa cujo objetivo foi analisar os dados referentes ao número de consultas e exames médicos de professores universitários em relação a usuários de outras categorias profissionais, a partir de dados disponibilizados pelo plano de saúde. A amostra constituía-se de 1.176 pessoas, das quais 503 eram professores de uma universidade pública de Florianópolis/SC. Usou-se como variáveis de controle a idade e o gênero. Os resultados demonstraram a idade é uma variável explicativa mais significativa do que ser professor, o que os autores indicaram desmistificar a ideia de que os professores adoecem mais que outras populações. É preciso, entretanto, considerar a possibilidade de que haja um processo de naturalização do processo de estresse e cansaço físico relacionado à docência universitária, que leve os indivíduos a atribuir pouca importância ao seu adoecimento e/ou mal-estar e, portanto, não procurarem ajuda médica.

Abreu, Coelho e Ribeiro (2017) realizaram estudo visando identificar quais eram os impactos que a docência tinha sobre a saúde de professores universitários da área de saúde. Por meio de entrevistas com 9 participantes os autores encontraram que a maior parte deles (7) indicavam aspectos negativos da docência, dentre impactos físicos, orgânicos e psicológicos, sendo os principais: a falta de voz, a cefaleia e problemas no sistema imunológico, além de estresse, ansiedade,

irritação, frustração e preocupação. Em oposição, apenas três indicaram a docência como fonte de prazer e felicidade. É oportuna ainda a ponderação feita pelos autores sobre a importância do processo de reflexão sobre os impactos negativos da docência na saúde pelos professores, considerando que embora trate-se de situação possivelmente geral entre eles, pouco são os indivíduos que percebem no que se refere a si mesmos e desenvolvem mecanismos positivos de autocuidado.

Em pesquisa qualitativa realizada com 9 professores de universidades particulares do Rio Grande do Sul Dalagasperina e Monteiro (2016) encontraram que os fatores que mais provocavam estresse nos participantes eram relacionados à sobrecarga de trabalho e às relações profissionais, particularmente com os gestores e chefia imediata. Dessa forma, problemas como um grande número de horas trabalhadas que não eram financeiramente recompensadas, a falta de autonomia do trabalho realizado e as cobranças das chefias, a indisciplina e a mercantilização do relacionamento com os alunos foram identificados como causados de problemas de saúde físico e psicológicos nesse professores, dentre eles “suor, dores de cabeça, cansaço excessivo, perda de peso, aumento ou redução do sono” (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016, p. 44). Embora as autoras apontem que a percepção dos professores sobre mecanismos que poderiam contribuir para a melhoria de seu trabalho é ingênua, já que os mesmo parecem não perceber se tratarem de problemas estruturais, entende-se como positivo o fato de os participantes serem capazes de associar a intensificação de seu trabalho à perda de qualidade de vida e saúde. Ainda, alguns dos professores apontaram estratégias utilizadas para lidar com o excesso de demandas, como a diminuição da carga horária trabalhada e a priorização da família em detrimento do trabalho. Esse resultado indica uma diferença de cenário, já que Sguissardi e Silva-Júnior (2009) indicaram anteriormente em que os professores naturalizavam os processos de intensificação e precarização do trabalho, não percebendo os efeitos desses em sua saúde.

Em estudo realizado em uma universidade pública de João Pessoa - PB, Batista et al. (2016) buscaram identificar quais eram os transtornos mentais mais comuns entre os professores, bem como elencar características sócio-demográficas dos professores adoecidos. As autoras encontraram que dos 476 prontuários analisados, 254 docentes apresentavam diagnóstico algum tipo de transtorno mental, sendo depressão (52%), esquizofrenia (11,8%) e transtorno bipolar (10,2%)

os mais frequentes e as maiores causas de absenteísmo. Os autores analisaram ainda características sociodemográficas dos participantes, assumindo que conhecer essas características permitiria compreender quais são os grupos de risco e os comportamentos individuais que podem contribuir para o adoecimento docente. Nesse sentido, a maior incidência de participantes adoecidos se dava na faixa entre 40 e 49 anos esse grupo era composto majoritariamente por mulheres (BATISTA et al., 2016).

Coelho (2017) apresenta o resultado de pesquisa que teve como foco investigar quais eram os desafios das atividades de gestão universitária para 7 professores das áreas de Saúde e Ciências Biológicas de uma universidade federal de Minas Gerais. Embora o ponto central da pesquisa não seja a saúde do professor, ao longo do trabalho aponta-se que o excesso de demandas, aumentado pelo exercício de cargos administrativos, diminui a qualidade do serviço prestado. Os participantes citaram ainda as dificuldades causadas pela diminuição da produtividade em pesquisa durante o tempo em que o professor assume cargos administrativos, indicando que há aumento do desgaste físico e emocional, e nenhum tipo de apoio ou acompanhamento por parte da universidade. Na fala de um entrevistado, que também é professor universitário, transparecem os efeitos na saúde de suas atividades: “Minha saúde está abalada, durmo menos, tenho muitos pesadelos, comecei a fazer uso de remédios e me sinto irritado(a) e cansado(a) sempre” (COELHO, 2017, p. 172).

Azevedo (2017) realizou pesquisa sobre a intensificação do trabalho de 273 professores da Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia, encontrando que 50,2% dos participantes apresentavam trabalho intensificado no fator “Exigência, demandas e pressões” e 64,1% no fator “Acúmulo de atividades”. A autora buscou ainda identificar a prevalência de Transtornos Mentais e Comportamentais na amostra, identificando que essa era de 30% dos professores, com diferenças entre os sexos: prevalência de 32,9% entre homens e 27,1% nas mulheres. Na correlação entre a intensificação do trabalho e os transtornos mentais e comportamentais, obteve-se associação positiva com a dimensão “Exigência, demandas e pressões”, indicando que os professores com altos escores no fator apresentavam 3,45 vezes mais chance de transtornos mentais e comportamentais, o que demonstra o impacto que o aumento da quantidade e da intensidade do trabalho docente pode ter na saúde dos professores universitários.

Em síntese, conforme apontam Souza et al., (2017) a partir de sua pesquisa bibliográfica, os estudos sobre a saúde do professor universitário vêm reiteradamente demonstrando que a precarização e a intensificação do trabalho, bem como a estrutura de organização do trabalho afetam negativamente a saúde e a qualidade de vida do professor, com reflexos em sua saúde física, mental e na qualidade do trabalho realizado. Os autores notaram ainda que existiam lacunas na literatura, como a necessidade de explorar o uso (e abuso) de álcool e outras substâncias lícitas e ilícitas por esses professores e a importância de se constituir espaços que entendam “o próprio trabalho como centro do debate e objeto de discussão para a promoção de mudanças no trabalho” (SOUZA et al., 2017, p. 3674)

Considerando todo esse contexto e suas implicações para a saúde e a qualidade de vida dos professores universitários, no próximo bloco explora-se uma dessas implicações que tem sido recorrentemente apontada na literatura como um dos fenômenos ocupacionais mais frequentes entre professores de todos os níveis de ensino: a síndrome de Burnout.

O professor universitário e a síndrome de Burnout

A síndrome de Burnout é atualmente entendida como um fenômeno ocupacional e, embora não seja considerada como doença, é definida como:

(...) uma síndrome (...) resultante do estresse crônico no local de trabalho que não foi gerenciado com sucesso. É caracterizada por três dimensões: sentimentos de exaustão ou esgotamento de energia, aumento do distanciamento mental do próprio trabalho, ou sentimentos de negativismo ou cinismo relacionados ao próprio trabalho, e redução da eficácia profissional (CID, 2019).

Diversos autores propuseram diferentes nomenclaturas para as dimensões da Síndrome de Burnout, mas a definição mais difundida e referendada pela Organização Mundial de Saúde apresenta a síndrome como composta por três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional. Considerada a dimensão inicial e central do Burnout, a exaustão se refere à falta de energia para realizar as atividades profissionais e ao cansaço decorrentes destas (MASLACH; JACKSON, 1981). A despersonalização foi definida como “um estado psíquico em que prevalece o cinismo ou a dissimulação afetiva, a

crítica exacerbada de tudo e de todos os demais e do meio ambiente” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 242). Associada à exaustão, a despersonalização tem sido considerada aspecto central ou *core*, sendo essas dimensões-chave para se compreender o processo de acometimento pela síndrome (MARICUȚOIU; SULEA, 2019). A terceira e última dimensão é, por vezes, chamada de realização profissional ou de falta de realização profissional, dependendo do sentido dado à mensuração (positivo ou negativo) e, em seu polo negativo, se traduz em falta de motivação, insatisfação e avaliação negativa do próprio desempenho pelo trabalhador. Entende-se que o indivíduo está em processo de Burnout quando este apresenta baixos índices de realização profissional e altos de exaustão e despersonalização (MASLACH; JACKSON, 1981). Entretanto, uma concepção mais recente de Leiter e Maslach (2016) compreende o Burnout de maneira mais ampla, prevendo cinco perfis diferentes que compreendem um amplo espectro do fenômeno:

- 1- Burnout: altos níveis de exaustão emocional e despersonalização e baixos níveis de realização profissional;
- 2- Desengajado: altos níveis de despersonalização/cinismo;
- 3- Exaustão (*overextended*): altos níveis exaustão emocional;
- 4- Ineficácia: baixos níveis de realização profissional e percepção de ineficácia para as atividades profissionais;
- 5- Engajado: baixos níveis de exaustão emocional e despersonalização e altos níveis de realização profissional.

Cada um dos perfis compreende diferentes formas de experienciar o ambiente de trabalho e se correlaciona com variáveis organizacionais diferentes (MASLACH; LEITER, 2016).

Ressalta-se ainda que não se pode confundir Burnout com outras condições tais como ansiedade ou depressão, pois esta é uma síndrome essencialmente relacionada à atividade laboral e, particularmente, a trabalhos em que o indivíduo se relaciona constantemente com outras pessoas. Com relação às diferenças entre a síndrome de Burnout e estresse, a primeira, ao contrário do estresse, não diminui com períodos de descanso, como férias, e não traz efeitos positivos aos trabalhadores. Além disso, pessoas acometidas por Burnout adotam comportamentos negativos com relação a seus clientes, o que não necessariamente

ocorre com o estresse (SANTINI, 2004). Nesse sentido, a literatura tem demonstrado que Burnout se caracteriza:

como resposta afetiva a uma contínua e prolongada exposição a fatores estressantes do trabalho que geram exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão e insensibilidade com relação a quase tudo e todos. São relatados, ainda, fadiga física e cansaço cognitivo, resultado de exposição prolongada a stress relacionado com o trabalho em uma relação próxima com pessoas.(FERREIRA; AZZI, 2010, p. 25)

A Síndrome de Burnout também tem sido associada ao desenvolvimento de diferentes sintomas que afetam a saúde dos trabalhadores, com sintomas físicos, comportamentais psíquicos e defensivos apresentados na Tabela 1 (BENEVIDES-PEREIRA, 2008).

Tabela 1- Sintomas associados à Síndrome de Burnout

Sintomas Físicos	Sintomas Comportamentais
Alterações menstruais nas mulheres Disfunções sexuais Distúrbio do sono Distúrbios do sistema respiratório Dores musculares ou osteomusculares Cefaleias, enxaquecas Fadiga constante e progressiva Perturbações gastrointestinais Imunodeficiência Transtornos cardiovasculares	Aumento do consumo de substâncias Comportamento de alto risco Dificuldade na aceitação de mudanças Perda de iniciativa Incremento da agressividade Incapacidade para relaxar Irritabilidade Negligência ou excesso de escrúpulo Suicídio
Sintomas Psíquicos	Sintomas Defensivos
Falta de atenção, de concentração Alterações da memória Lentidão do pensamento Sentimento de alienação Sentimento de solidão Impaciência Sentimento de insuficiência Baixa autoestima Labilidade emocional Dificuldade de auto aceitação, baixa autoestima Astenia – falta de energia, desânimo, disforia, depressão Desconfiança, paranoia	Tendência ao isolamento Sentimento de onipotência Perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer) Absentéismo Ironia, Cinismo

Fonte: (BENEVIDES-PEREIRA, 2008, p. 44)

É preciso ressaltar que nem todos os indivíduos acometidos pela Síndrome apresentam todos os sintomas listados, já que sua manifestação depende de características pessoais, ambientais e organizacionais.

A principal importância de investigações sobre a Síndrome de Burnout é que se trata de um fenômeno ocupacional com consequências que não se limitam ao âmbito pessoal, mas com relevância em nível institucional e social (COSTA, 2012). Enquanto no nível individual Burnout pode ter como consequências prejuízos físicos, psicológicos e comportamentais, em nível institucional há aumento do absenteísmo e de prejuízos financeiros, além da diminuição da qualidade do trabalho do professor. Em âmbito social, existem evidências de que podem ocorrer afastamento e dificuldade de convivência inclusive com a família (HESPANHOL, 2005).

Os professores são uma das categorias profissionais mais sujeitas à síndrome, seja pelo contato estreito com os alunos ou pelas particularidades da profissão, como a baixa remuneração (ANDRADE; CARDOSO, 2012). Destaca-se ainda que muitas vezes o contato com os alunos pode ser conflituoso, além de frequentemente acontecerem choques entre as expectativas dos docentes e a realidade da sala de aula e de suas condições concretas de trabalho. De acordo com Esteve (1994) citado por Santini (2004), algumas das fragilidades que predispõem os professores à Síndrome de Burnout incluem o excesso de formação teórica em detrimento de prática, a falta de preparação para lidar com os próprios sentimentos, incluindo a ansiedade, e a ausência de informações sobre a instituição onde trabalham. Embora os autores se refiram a professores de nível básico, entende-se que essas fragilidades são também inerentes à docência em Ensino Superior.

Tabela 2 - Síntese de Facilitadores/Desencadeadores de Burnout

Características pessoais	Características do trabalho
Idade	Tipo de Ocupação
Sexo	Tempo de Profissão
Nível Educacional	Tempo na Instituição
Filhos	Trabalho por Turnos ou Noturno
Personalidade (<i>Hardness</i> , a personalidade resistente ao estresse, Locus de Controle, Padrão de Personalidade Tipo A, Variáveis do	Sobrecarga
	Relacionamento entre os colegas de trabalho
	Relação profissional-Cliente

“self”, Estratégias de Enfrentamento, Neuroticismo, Tipo Emocional, Otimismo x Pessimismo, Perfeccionismo). Sentido de coerência Motivação Idealismo	Tipo de Cliente Conflito de Papel Suporte Organizacional Satisfação Controle Responsabilidade Pressão Possibilidade de progresso Percepção de Inequidade Conflito com os Valores Pessoais Falta de feedback
Características Organizacionais	Características Sociais
Ambiente Físico Mudanças Organizacionais Normas Institucionais Clima Burocracia Comunicação Autonomia Recompensa Segurança	Suporte Social Suporte Familiar Cultura Prestígio

Fonte: (BENEVIDES-PEREIRA, 2008, p. 69)

O desenvolvimento da Síndrome de Burnout está ainda relacionado à existência de fatores facilitadores e/ou desencadeadoras. Dessa forma, características pessoais, de trabalho, organizacionais e sociais podem intervir na prevalência, ou não, conforme apresentado na Tabela 2 (BENEVIDES-PEREIRA, 2008). Nota-se que o ambiente universitário, no qual o professor exerce suas atividades profissionais, pode favorecer o aparecimento de vários dos fatores elencados como desencadeadores de Burnout, como por exemplo, a existência de alto grau de burocracia institucional, os inúmeros problemas de relacionamento pessoal como as “puxadas de tapete” em nome da produtividade (CASSIOLATO, 2010), a pressão exercida em nome do produtivismo acadêmico, dentre outros. Ademais, como demonstram os resultados de Albert (2007) a Síndrome de Burnout é afetada pela percepção de apoio social dos professores, já que se encontrou maiores escores de adoecimento entre aqueles que se percebiam sem suporte no ambiente laboral, o que torna as universidades espaços particularmente propícios ao

desenvolvimento da doença, já que na academia a competitividade é uma regra e não a exceção (PIRES; ALMEIDA; JESUS, 2013).

Nesse sentido, Alvarez (2012) afirma que, com a adoção de critérios neoliberais de avaliação da produtividade dos docentes, houve aumento das demandas profissionais sem que os professores desenvolvessem mecanismos para lidar com essas atividades extras, o que pode levar ao acometimento por Burnout a partir do excesso de demandas e também dos múltiplos papéis a serem executados. Destaca-se ainda que nos últimos anos os docentes universitários brasileiros tiveram que lidar com a diminuição do prestígio da profissão, traduzido em diminuição do financiamento público e por um crescente questionamento do papel da ciência, com questionamentos à legitimidade do processo científico, como um todo e também na resolução dos problemas práticos da população. Como representantes desse processo pode-se citar o terraplanismo e o movimento antivacina que promovem a descrença na ciência e são potenciais novos estressores aos professores universitários já desgastados por mudanças na carreira e aumento da carga de trabalho (AMARAL, 2019).

No âmbito do Ensino Superior brasileiro, foram realizados estudos com professores e apresenta-se seus resultados a seguir. Ressalta-se, entretanto, que há apontamentos na literatura sobre a necessidade de aumentar e aprofundar o conhecimento sobre a Síndrome de Burnout de professores no Brasil (ANDRADE; CARDOSO, 2012). Garcia e Benevides-Pereira (2003), por exemplo, realizaram estudo para verificar a incidência de Burnout em 79 professores de uma instituição privada de Ensino Superior de Maringá/PR. As autoras encontraram que a maior pontuação entre os participantes foi na dimensão Exaustão Emocional, com 31,6% apresentando altos índices. No que concerne à correlação com variáveis sociodemográficas, as mulheres apresentaram maiores valores de Exaustão Emocional, o que as autoras associaram à dupla jornada relacionada ao acúmulo do trabalho com as tarefas domésticas. Destaca-se ainda que 73,2% dos participantes indicou perceberem que o trabalho influenciava negativamente em sua vida pessoal.

Carlotto (2004) investigou as relações entre Burnout e as características do cargo, encontrando baixa realização profissional, baixos níveis de despersonalização e moderados de exaustão emocional. Embora esses resultados indiquem que os participantes não se encontravam em processo de Burnout, é preciso considerar que se tem por postulado teórico que a exaustão é precursora do

acometimento, ou seja, escores moderados na dimensão significam um alerta. Os resultados indicam ainda que a percepção de autonomia e de identificação com a docência são inversamente relacionadas à exaustão, implicando que a autonomia universitária pode ser fator de proteção dos professores.

Cassiolato (2010) realizou pesquisa com o objetivo de conhecer a identidade docente de 13 psicólogos professores universitários e relacionar suas percepções sobre o trabalho e características pessoais e acadêmicas à Síndrome de Burnout. Onze dos participantes indicaram considerar a profissão como estressante, sendo o maior motivo associado ao estresse a exigência de produtividade, seguida pelo excesso de trabalho. O mesmo número de participantes indicou que o estresse atrapalha seu desempenho profissional, causando desmotivação. Uma das maiores queixas diz respeito à burocracia institucional, que é vista como desgastante e, muitas vezes, desnecessária. Especificamente em relação à Síndrome de Burnout, os dados encontrados indicam que embora nenhum dos professores se encontre em processo de Burnout 58% dos participantes apresentam nível moderado a alto de exaustão, 42,6% nível moderado a alto de despersonalização e 8,33% baixo nível de realização pessoal, o que pode indicar o início do processo de acometimento.

Estudo que investigou a prevalência de Síndrome de Burnout em 48 professores de Medicina da Universidade do Estado do Pará encontrou que a maior pontuação foi na dimensão despersonalização, com 25% dos participantes indicando altos níveis (GONCALVES et al., 2011). Além disso, descobriu-se um alto nível de prevalência, já que 50% dos participantes estavam acometidos por Burnout sendo que desses 58,3% eram do sexo feminino, o que os autores associaram ao fato de os participantes serem médicos e professores universitários, duas profissões altamente estressantes. Preocupa-nos, ao olhar os resultados, o grande número de professores com altos níveis de despersonalização: se consideramos que a despersonalização leva ao desengajamento, parece-nos crível que haverá consequências para a formação dos futuros médicos ensinados pelos professores, aumentando a possibilidade de implicações negativas em sua formação.

Costa et al. (2013) realizaram pesquisa com 169 professores universitários de Piracicaba/SP utilizando o Questionário de Avaliação para a Síndrome de Burnout, encontrando que a maior média foi a da dimensão Ilusão pelo trabalho, ainda assim com valores moderado. De acordo com os resultados, 3% dos professores participantes se enquadram no Perfil 2 e são casos críticos, enquanto 11,2% da

amostra se enquadra no Perfil 1, ou seja, apresentam “baixas pontuações na dimensão Ilusão pelo trabalho e altas pontuações nas dimensões Desgaste psíquico e Indolência” (COSTA et al., 2013, p. 638). Os autores ainda alertam sobre a necessidade de se discutir o número de professores com baixa pontuação na dimensão Ilusão pelo trabalho, que ultrapassa 36% da amostra, porque uma visão positiva do próprio trabalho é um fator protetivo e sua perda pode diminuir a qualidade de vida do trabalhador.

Em pesquisa realizada com 38 enfermeiros professores da Universidade Regional do Cariri com o objetivo de verificar a incidência de Burnout e correlacionar com variáveis demográficas, os resultados demonstraram que apesar de apenas 2,36% se encontrarem adoecidos, 5,26% dos professores apresentaram risco elevado de adoecimento e 36,84% risco moderado (LUNA NETO et al., 2015). Ressalta-se ainda que os autores encontraram os níveis mais altos entre os docentes de menor idade, o que indica a necessidade de mais estudos sobre a influência dessa variável na Burnout dos professores.

Tendo como participantes professores de uma universidade do Rio de Janeiro, Borges e Lauxen (2016) investigaram características pessoas e profissionais que se associavam à Síndrome de Burnout. Os resultados demonstram que docentes mais jovens, do sexo feminino, que pensavam em mudar de profissão ou exerciam várias funções dentro da universidade obtiveram os maiores escores de exaustão emocional. Ainda, os participantes com um maior número de horas trabalhadas e com maior frequência de relacionamento interpessoal obtiveram maiores escores na dimensão despersonalização, que diminuía entre os participantes que dedicavam mais horas semanais de lazer e descanso. No que se refere à baixa realização profissional, professores que tinham bom relacionamento com seus alunos ou percebiam que os recursos institucionais eram suficientes tiveram menores escores.

Estudo realizado com 49 professores de um instituto federal de educação do Rio de Janeiro apontou que 6,1% se classificavam no nível alto Burnout, 12,2% no nível moderado e 12,2% no nível leve (MASSA et al., 2016). Desse modo, 15 dos 49 professores apresentavam algum nível de adoecimento. Além disso, na análise de regressão encontrou-se que as mulheres tinham menores escores de exaustão emocional, enquanto os professores solteiros pontuavam mais nessa dimensão. Descobriu-se também que professores das áreas de Ciências Humanas tinham

maiores escores de Burnout (escore total), o que os autores associaram a formação recebida que predispõe à preocupação com as pessoas.

Em pesquisa realizada em 2016 com 311 professores de uma instituição privada de Santarém/PA, com o objetivo de relacionar características pessoais e profissionais, o estilo de vida e a Síndrome de Burnout, as autoras obtiveram que variáveis como idade, tempo de experiência, relacionamento com a chefia e com os alunos, horas de sono e de lazer e recursos materiais disponíveis se associavam à diferentes dimensões do Burnout e concluíram que uma forma de evitar o adoecimento dos professores de Ensino Superior é incentivar os mesmos a melhorar sua qualidade de vida, principalmente ao “promover a discussão em torno da priorização da qualidade de vida [em detrimento do trabalho] para que o mesmo entenda que em alguns momentos se necessita fazer opções favoráveis a si próprio” (DUTRA et al., 2016, p. 133). Isso porque o ambiente apresenta demandas excessivas e de diversas naturezas, que podem prejudicar os espaços de lazer e descanso dos professores caso esses não autorregulem seu comportamento para manter as atividades profissionais limitadas à sua esfera.

Em pesquisa cujo objetivo foi investigar se os estressores ocupacionais eram preditores das dimensões da Síndrome de Burnout em 250 professores universitários de Porto Alegre/RS, Carlotto e Câmara (2017) encontraram que as quanto maior os escores nas variáveis “Autonomia” e o “Apoio social”, maior a pontuação na dimensão Ilusão pelo Trabalho de Burnout e que quando os participantes indicavam a presença de “Conflitos interpessoais” havia uma queda em seus valores. A variável “Conflitos interpessoais” teve ainda influência na dimensão Indolência, o que de acordo com as autoras pode ser explicado porque

na medida em que o docente desenvolve suas atividades e estas incluem conflitos nas relações, ele tende a proteger-se do desgaste ocasionado e adota atitudes de indiferença e distanciamento das pessoas no contexto de trabalho (CARLOTTO; CÂMARA, 2017, p. 453).

Ainda, encontrou-se que a variável “Conflito de papel” é preditora da dimensão Desgaste Psíquico, indicando que a percepção dos professores da necessidade de executar mais de um papel em sua atuação profissional ou da incapacidade de atender a todas as demandas recebidas pode levá-los a se sentirem mais desgastados. As variáveis “Conflitos interpessoais” e “Conflito de

papel”, combinadas, são preditoras da dimensão Culpa, o que significa que quando os professores vivenciam desentendimentos no trabalho ou não conseguem realizar todas as demandas previstas para o cargo eles tendem a se sentir culpados e que não correspondem às expectativas sociais a respeito de sua profissão.

Em pesquisa com professores da Universidade Federal de Uberlândia, Alves (2017) examinou as relações entre Síndrome de Burnout e qualidade de vida, encontrando que 36,6% dos participantes sofriam com síndrome já que apresentavam elevados escores nas dimensões exaustão e distanciamento do trabalho. Encontrou ainda que as professoras obtiveram os menores escores nos domínios físico, psicológico e de relações sociais da qualidade vida e os maiores níveis de Burnout, particularmente na dimensão exaustão. Por meio de análise de regressão a autora investigou ainda as relações entre Burnout e qualidade vida, encontrando resultados significativos entre as dimensões de Burnout e os quatro domínios da qualidade de vida.

Em pesquisa com 161 professores do Ensino Superior Silva, Pires e Pereira (2018) encontraram resultados alarmantes já que mais da metade dos participantes apresentava altos níveis de Exaustão emocional, e outros 42,9% nível moderado, o que representa mais de 90% da amostra em risco de adoecimento. Ainda, encontrou-se que aproximadamente 40% apresentava altos escores de despersonalização. No que se refere às variáveis pessoais, mulheres, professores da área de Saúde, professores com mais tempo de experiência e maior carga horária semanal apresentaram maiores escores de exaustão emocional. As mulheres e os professores com maior tempo de experiências também apresentaram maiores escores em despersonalização.

Em revisão sistemática de literatura do período de 1981 a 2017 Lima Filha e Moraes (2018) investigaram os fatores de risco e a prevalência de Burnout entre professores universitários brasileiros, tendo localizados 26 artigos. Os resultados apontam que as principais causas do Burnout em professores universitários estão associadas ao excesso de demandas profissionais, ao estresse que permeia o ambiente de trabalho e à exigência de altos níveis de qualidade no ensino e de produtividade na pesquisa, ou seja, estão essencialmente relacionadas às condições de trabalho do professor. Encontrou-se ainda que na maior parte dos estudos analisados a dimensão com maior escore foi Exaustão Emocional, que é considerada precursora da síndrome. Destaca-se ainda que nos estudos que

analisaram essa variável fica claro que os professores que atuam na pós-graduação são os mais adoecidos.

Em pesquisa que objetivou identificar quais variáveis sociodemográficas e laborais eram preditoras das quatro dimensões Burnout (Ilusão pelo trabalho, Desgaste Psíquico, Indolência e Culpa) em 310 professores de Educação à Distância (EaD) no Ensino Superior, encontrou-se que a variável com maior poder preditivo da dimensão Desgaste Psíquico foi o conflito trabalho-família, relacionado pelos autores às dificuldades que os professores encontraram para conciliar as atividades laborais e o tempo para a família, que pode afetar sua saúde mental (GOEBEL; CARLOTTO, 2019). No que se refere à dimensão Culpa, a variável com maior poder explicativo foi a Sobrecarga de papéis, indicando que o grande número de atividades de diferentes naturezas e que exigem habilidades diversas dos professores, pode levá-los a sentirem que não fazem o suficiente e, portanto, se sentirem culpados.

Relações entre autoeficácia e Síndrome de Burnout

Conforme indica Ferreira (2017, p. 88) professores com crenças de autoeficácia fortalecidas

acreditam serem capazes de mobilizar a motivação e os recursos cognitivos, e buscam os cursos de ação necessários para efetivamente atender às demandas da situação com resolutividade (...) Entretanto, professores com altos níveis de ansiedade na execução de tarefas docentes e com pensamentos debilitantes aumentam ainda mais esse mal-estar.

Dessa forma, fatores pessoais podem influenciar no processo de Burnout já que interferem na forma como os indivíduos reagem à contextos ameaçadores, sendo a autoeficácia uma das variáveis cognitivas relacionadas à síndrome. Resultados de pesquisas onde encontrou-se associações significativa entre a autoeficácia docente e Burnout, indicando que as crenças podem funcionar como fator protetivo contra o Burnout, com professores apresentando associações mais fortes do que outras categorias profissionais (SHOJI et. al, 2016), corroboram essa perspectiva.

A literatura tem reiteradamente apontado que professores com autoeficácia mais forte se sentem mais realizados e mais satisfeitos com o trabalho, além de apresentarem menores níveis de despersonalização e exaustão emocional

(MORRIS, 2017). Dessa forma, estudos que analisem as relações entre autoeficácia e Burnout adquirem maior importância já que poder-se-ia prevenir o acometimento a partir do fortalecimento das crenças pessoais.

Os achados da pesquisa de Cao, Postareff, Lindblom e Toom (2018) na qual investigou-se as relações entre autoeficácia para o ensino, abordagens de ensino e Síndrome de Burnout indicam a possibilidade de que a autoeficácia seja mediadora da escolha de abordagens de ensino adotadas pelos professores, e que o seu incremento propicie a adoção de estratégias mais centradas no aluno, o que poderia favorecer seu processo de aprendizagem. Indicam ainda que professores que adotam estratégias com foco no aluno tem menores níveis de exaustão, já que se encontrou uma correlação significativa e negativa entre essas variáveis.

Carlotto et al. (2015) analisaram a possibilidade de que a autoeficácia atue como mediadora entre a sobrecarga de trabalho e a Síndrome de Burnout por meio da análise dos questionários aplicados a 982 professores. Os resultados confirmaram a hipótese inicial, demonstrando que “os professores com maior autoeficácia conseguem atenuar o impacto da sobrecarga laboral derivada das inúmeras atividades (...) sobre as dimensões do Burnout” (CARLOTTO et al., 2015, p. 19). Dessa forma, a autoeficácia fortalecida permite que os indivíduos desenvolvam melhores estratégias para lidar com os estressores profissionais. Trata-se de questão a ser revisitada, considerando-se estudos atuais que apontam a possibilidade que a importância se dê na calibração da autoeficácia e não necessariamente em seu fortalecimento irrestrito (WYATT, 2016).

Na Romênia, Bentea (2017) investigou as relações entre Burnout, autoeficácia e bem-estar de 217 professores do Ensino Básico, encontrando correlações positivas baixas e moderadas entre a autoeficácia docente e todas as seis dimensões do bem-estar. Ainda, a autoeficácia dos participantes correlacionou-se negativamente com as dimensões despersonalização e exaustão emocional do Burnout e positivamente com a dimensão realização profissional, indicando que professores com crenças mais fortalecidas estão menos sujeitos ao adoecimento e se percebem com melhor bem-estar psicológico do que aqueles com baixa autoeficácia, o que aponta para a possibilidade de prevenção do Burnout por meio de intervenções com foco no fortalecimento das crenças docentes (BENTEA, 2017).

Lira (2017) investigou as relações entre Burnout e autoeficácia docente de professores do Ensino Superior, encontrando que associações negativas e

significativas nas dimensões exaustão emocional e despersonalização. Chama ainda atenção outro resultado: 42,6% dos participantes apresentaram escores moderados a alto de exaustão emocional e 27,3% da amostra apresentava indícios de início do processo de acometimento. No mesmo sentido, e também com professores universitários, Bernardini (2017) apontou que 87,5% dos participantes de sua pesquisa que estavam em processo de Burnout também apresentavam baixos escores de autoeficácia docente e quando analisados os participantes classificados nos grupos de média ou alta autoeficácia essa porcentagem era de 40,5%.

Pesquisa realizada na Colômbia com 37 professores universitários não identificou correlação entre as crenças de autoeficácia docente do participantes e Síndrome de Burnout (GARCÍA PADILLA; ESCORCIA BONIVENTO; PEREZ SUAREZ, 2017): os professores apresentaram crenças de autoeficácia fortalecida em todas as dimensões analisadas (menor média de 4,27 em uma escala de 5 pontos), além de baixos níveis de exaustão e despersonalização e alto índice de realização profissional, o que destoa dos resultados de estudos anteriores. Embora não tenha se encontrado relações significativas entre autoeficácia e Burnout para esse grupo, houve associações significativas entre autoeficácia e desempenho do professor e entre o desempenho do professor e Burnout, o que sugere a possibilidade de efeitos mediadores da autoeficácia que não foram explorados.

Em estudo que testou um modelo baseado na Teoria Social Cognitiva em que a autoeficácia profissional é preditiva de Burnout e engajamento no trabalho, encontrou-se que mesmo em amostras culturalmente diferentes, composta por trabalhadores espanhóis e argentinos, a capacidade de predição da autoeficácia se mantém. Dessa forma, a autoeficácia tem um efeito negativo sobre o core do Burnout (dimensões exaustão, cinismo e despersonalização) e positivo sobre o engajamento no trabalho em ambos os países, embora existam diferenças significativas entre os participantes já que os argentinos tiveram um escore maior de autoeficácia (SPONTÓN et al., 2018).

É importante destacar ainda que estudos têm demonstrado que entre autoeficácia e Burnout estabelece-se o que foi denominado “modelo espiral” (BRESÓ; SCHAUFELI; SALANOVA, 2011; SALANOVA; BRESÓ; SCHAUFELI, 2005; SPONTÓN et al., 2018): de acordo com essa teoria na espiral positiva a autoeficácia contribui para que o trabalhador/professor mantenha um estado mental positivo que

gera engajamento no trabalho o que, por sua vez, faz com que ele tenha experiências de sucesso no trabalho, o que retroalimenta sua autoeficácia. Ainda, o modelo espiral também funciona no modo negativo ou “para baixo” de modo que baixos níveis e autoeficácia se relacionam a um maior acometimento e os autores relacionam o Burnout a uma “crise de eficácia”, indicando a existência de um “círculo vicioso”(SALANOVA; BRESÓ; SCHAUFELI, 2005, p. 217). Assim, fica patente que existem relações entre ambos os constructos e que os professores podem se beneficiar de pesquisas que investiguem essa relação, pois só a partir de um melhor conhecimento dela é que poderão ser construídos processos formativos que incrementem a autoeficácia e funcionem como fator protetivo contra o adoecimento.

Estudo longitudinal com 3.071 professores do Ensino Superior de 69 países investigou a relação entre autoeficácia (ensino e pesquisa), procrastinação e Síndrome de Burnout, analisando como os níveis de autoeficácia se relacionavam à exaustão emocional e ao hábito de procrastinar no trabalho dos participantes (HALL; LEE; RAHIMI, 2019). Os resultados indicam que professores mais autoeficazes apresentam menor tendência a procrastinar, e que uma maior autoeficácia está associada a uma menor exaustão emocional, o que se manteve nas duas coletas de dados posteriores. Encontrou-se também associações entre a procrastinação e a exaustão emocional, indicando que professores que postergam a realização de suas atividades acadêmicas apresentam maior probabilidade de acometimento. Esses resultados apontam para a autoeficácia como um constructo chave na autorregulação e na manutenção do bem-estar dos professores de Ensino Superior.

Principais implicações dos estudos apresentados para a presente pesquisa

Embora realizados a partir de diferentes referenciais teóricos, os estudos recuperados delimitam com clareza o Ensino Superior no Brasil como um espaço em constante expansão e mudança e demonstram que essas têm se traduzido em um aumento das exigências físicas, acadêmicas e temporais realizadas aos professores universitários. Reafirmam ainda que essas demandas têm impactado negativamente na saúde e na qualidade de vida desses professores, levando ao seu adoecimento. Considerando esse contexto desafiador da docência universitária, onde o excesso de atividades pode conduzir à uma percepção negativa da qualidade de vida por parte desses professores, pretendeu-se verificar se a autoeficácia poderia ser

mediadora dessa relação, agindo de forma protetiva. Supôs-se, então, que professores com maiores níveis de crença de autoeficácia teriam uma melhor percepção de sua qualidade de vida, entendendo-se que as suas crenças de capacidade poderiam influenciar em sua percepção sobre a habilidade de lidar com as demandas contextuais, diminuindo as influências dos aspectos negativos em sua saúde e bem-estar

Conforme a revisão de literatura já havia apontado, a maioria dos estudos sobre a saúde dos professores refere-se a pesquisas de natureza qualitativa e/ou de pesquisas quantitativas com um reduzido número de participantes que não alcançam os professores de maneira representativa (CORTEZ et al., 2017), além de revisões históricas e teóricas que contextualizam o fenômeno de intensificação do trabalho nas universidades. Apesar disso, algumas considerações podem ser feitas no sentido de nortear a presente pesquisa: embora diversos dos estudos citados elenquem sintomas físicos e psíquicos que afetam a saúde dos professores universitários (ABREU et al., 2015; DE MEIS et al., 2003; LIMA; LIMA-FILHO, 2009; SILVA; HELOANI, 2009) é possível que muitos professores ainda não percebam essas influências negativas em sua prática docente cotidiana a partir da naturalização do processo de intensificação do trabalho, fazendo com que os mesmos não procurem ajuda profissional (OLIVEIRA et al., 2012; ZANDONAI; FETTERMAN, 2016). Existem também indícios nas pesquisas analisadas de que é possível que os professores desenvolvam estratégias individuais de melhoria de sua saúde e qualidade de vida (BORSOI; PEREIRA, 2013).

Outra questão levantada diz respeito à influência de variáveis pessoais na percepção de saúde e qualidade de vida: estudos demonstram que o sexo, especialmente, pode ser importante, o que exige uma discussão sobre os papéis de gênero na sociedade, tendo em vista que mesmo as mulheres assumindo um papel de protagonismo e construindo carreiras como pesquisadoras e docentes, muitas das responsabilidades familiares continuam sendo assumidas por elas, o que interfere negativamente em sua qualidade de vida (LIMA, 2010). Outras variáveis a serem investigadas nessa pesquisa a partir da revisão da literatura são: a titulação, a experiência docente e a carga horária semanal, além do número de filhos. Ainda, no que se refere especificamente à Burnout, os estudos com professores universitários têm indicado algumas características pessoais que se associam a um maior nível de adoecimento, dentre eles a idade – professores mais jovens – e o

sexo – professoras do sexo feminino, novamente mais afetadas. Esses resultados precisam ser explorados para levantar hipóteses explicativas para essas associações.

Ressalta-se que os estudos que relacionam a autoeficácia e a Síndrome de Burnout, principalmente no Brasil, utilizaram escalas gerais de autoeficácia o que não é o ideal tendo em vista que essa é uma crença de domínio específico, conforme teorizado por Bandura (1997a). Destaca-se também que os estudos que procuraram compreender o papel da autoeficácia como mediadora entre outros constructos e o Burnout não analisaram o papel de outras variáveis pessoais dos participantes, o que poderia contribuir para compreender melhor essa relação.

Existem relações já estabelecidas na literatura entre a autoeficácia e a Síndrome de Burnout. No entanto, esses estudos, de modo geral, se debruçaram sobre uma das dimensões da autoeficácia dos professores, com ênfase nas atividades de ensino e, menos frequentemente, de pesquisa, o mesmo ocorrendo em estudos que relacionam autoeficácia e qualidade de vida. Conforme já colocado, entretanto, reduzir as atividades de professores universitários à docência não corresponde à sua prática cotidiana e limita a compreensão sobre o fenômeno já que o trabalho do professor universitário brasileiro vai muito além do ensino. Quando se considera as demais atividades exercidas por esses docentes, percebe-se que a sua relação com o trabalho é ampliada e intensificada e tem impacto direto em sua qualidade de vida.

Ademais, até o momento, pelo que se pôde localizar na literatura, se desconhecia a relação entre esses três constructos: autoeficácia para a docência universitária, qualidade de vida e Burnout. Em um contexto onde os professores universitários precisam lidar com questões tais como o uso de novas tecnologias digitais, a gestão de tempos e espaços de trabalho, as próprias necessidades de formação, as demandas de seus alunos e a gestão da própria saúde, dentre outros, essa investigação fez-se necessária.

4 OBJETIVOS

Diante do exposto, questiona-se: as crenças de autoeficácia para a docência universitária são preditoras da percepção de qualidade de vida e da síndrome de Burnout em uma amostra de professores brasileiros? Buscando responder a essa questão, foram elencados outros questionamentos no intuito de traçar o roteiro que conduziu as análises:

- 1) Qual o nível da autoeficácia para a docência universitária de professores universitários brasileiros?
- 2) Esse nível de autoeficácia é homogêneo para todos os participantes ou pode ser distribuído a partir da formação de grupos?
- 3) Quais são as características pessoais e profissionais que se relacionam às crenças desses docentes? Elas variam em relação aos grupos?
- 4) Quais são as percepções que esses professores têm de sua qualidade de vida?
- 5) Professores universitários brasileiros estão acometidos pela síndrome de Burnout?
- 6) Quais são as relações estabelecidas entre crenças de autoeficácia para a docência universitária, qualidade de vida e síndrome de Burnout?

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi investigar as relações entre as crenças de autoeficácia, a síndrome de Burnout e a percepção de qualidade de vida de professores de universidades brasileiras. Para tanto, estabeleceu-se como objetivos específicos:

- a. Investigar as crenças de autoeficácia para a docência universitária, relacionando-as às variáveis pessoais e profissionais;
- b. Investigar como esses professores percebem sua qualidade de vida;
- c. Investigar a síndrome de Burnout em professores universitários;
- d. Descrever os diferentes grupos formados a partir dos escores de autoeficácia para a docência universitária, qualidade de vida e Burnout

e em relação às características pessoais e profissionais selecionadas na literatura;

- e. Examinar as relações entre as crenças de autoeficácia para a docência universitária, a qualidade de vida e a Síndrome de Burnout.

Hipóteses

Assumiu-se como hipóteses:

Hipótese 1 – A autoeficácia para a docência universitária está associada com variáveis pessoais e contextuais de professores universitários.

Hipótese 2 - A autoeficácia para a docência universitária é positivamente associada com a qualidade de vida de professores universitários

Hipótese 3 - A autoeficácia para a docência universitária é negativamente associada com as dimensões exaustão emocional e despersonalização da síndrome de Burnout em professores universitários e positivamente associada com a dimensão realização profissional.

Hipótese 4 - A autoeficácia para a docência universitária é preditora da qualidade de vida e da síndrome de Burnout em professores universitários.

Hipótese 5 – A qualidade de vida é mediadora da relação entre a autoeficácia para a docência universitária e a síndrome de Burnout em professores universitários.

5 MÉTODO

Utilizou-se a abordagem quantitativa de pesquisa, por meio da realização de um estudo correlacional de corte transversal. Entende-se os estudos de design correlacional como aqueles em que tem-se como objetivos “descrever e mensurar o grau de associação (ou relacionamento) entre duas ou mais variáveis” (CRESWELL, 2012, p. 338, tradução nossa) para identificar a influência de uma variável sobre outra, não se podendo inferir relações de causalidade.

Instrumentos

De acordo com os objetivos da pesquisa, foram aplicados quatro diferentes instrumentos de coleta de dados aos participantes: um questionário de caracterização composto de questões pessoais, inclusive relacionadas à saúde do participante, profissionais e acadêmicas desenvolvidas para o estudo, um instrumento para mensuração da Síndrome de Burnout, a Escala de Autoeficácia do Professor Universitário Brasileiro, e um instrumento para avaliação da qualidade de vida.

Escala de Autoeficácia do Professor Universitário Brasileiro

O instrumento utilizado para coleta dos dados sobre a autoeficácia dos participantes foi a Escala de Autoeficácia do Professor Universitário Brasileiro. Trata-se de um instrumento com escala Likert de 5 pontos, onde 1 significa “Acredito que eu não posso de forma alguma” e 5 significa “Acredito que eu posso totalmente”. O instrumento é composto de 30 itens distribuídos em quatro fatores denominados, respectivamente, autoeficácia para as atividades de ensino, autoeficácia para as atividades de pesquisa, autoeficácia para as atividades de extensão e autoeficácia para as atividades de gestão universitária.

O fator autoeficácia para as atividades de ensino é composto por 10 itens que mensuram a autoeficácia dos professores para a realização de atividades de ensino, tais como “Manter a atenção dos alunos na maior parte do tempo das aulas”. O alfa de Cronbach desse fator foi satisfatório: $\alpha=0,86$. O fator autoeficácia para as

atividades de pesquisa, composto de 7 itens e com $\alpha=0,87$ indicando confiabilidade adequada, avalia as crenças de capacidade dos professores para a realização de atividades de pesquisa, sendo exemplo de item “Orientar alunos de pós-graduação na elaboração e desenvolvimento de suas dissertações e teses no prazo estabelecido pelo programa”. O fator autoeficácia para as atividades de gestão universitária é composto de 8 itens como, por exemplo, “Lidar com a burocracia institucional além das minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão” e teve $\alpha=0,85$. Já o fator autoeficácia para as atividades de extensão obteve $\alpha = 0,86$ e é composto por 5 itens, cujo exemplo é “Coordenar projetos de extensão universitária na minha área de atuação”.

Esse instrumento foi desenvolvido para a presente pesquisa e seu processo de desenvolvimento foi apresentado em Matos, laochite e Sharp (2020).

Inventário de Burnout de Maslach

Para avaliar a incidência da Síndrome de Burnout entre os participantes utilizou-se o *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*² versão para educadores (MBI-ES, MASLACH; JACKSON, 1986). Trata-se de instrumento consolidado na literatura e um dos mais utilizados para mensuração do Burnout. O questionário é composto por 22 itens distribuídos em três dimensões: Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização profissional, apresentados sob o título “Por favor, leia atentamente cada uma das perguntas abaixo e responda considerando a frequência com que você experiencia esses sentimentos em relação ao seu trabalho”. Utilizou-se uma escala de Likert de 7 pontos, onde 0 significa “Nunca” e 6 significa “Todos os dias”.

A dimensão Exaustão Emocional é composta de 9 itens, a saber 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 e 20 e um exemplo de item é “Eu me sinto emocionalmente exaurido pelo meu trabalho”. A dimensão Despersonalização é composta por 5 itens: 5, 10, 11, 15 e 22, como exemplo “Eu realmente não me importo com o que acontece a alguns alunos”. O terceiro e último fator do Burnout trata-se da Realização Profissional, composto pelos itens 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 e 21, exemplo: “Eu tenho realizado muitas coisas que valem a pena neste emprego”. A escala apresenta boa

² Copyright ©1986 Christina Maslach, Susan E. Jackson & Richard L. Schwab. All rights reserved in all media. Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

confiabilidade, sendo os valores do Alfa de Cronbach para essa pesquisa os que seguem: $\alpha=0,92$ (Exaustão emocional), $\alpha=0,72$ (Despersonalização) e $\alpha=0,82$ (Realização Profissional). Destaca-se ainda que os escores para esse instrumento devem ser considerados invertidos para o fator Realização profissional.

Questionário de Qualidade de Vida WHOQOL-Bref

O Questionário de qualidade de vida utilizado foi o *World Health Organization Quality of Life – Bref* (WHOQOL-Bref) (WHOQOL GROUP, 1998; FLECK et al, 2000) compõe-se de 26 itens e propõe-se a avaliar a qualidade de vida dos participantes em 4 dimensões: domínio físico, domínio psicológico, domínio das relações sociais e domínio do meio ambiente. Contém ainda duas questões sobre a qualidade de vida geral e saúde, a saber “Como você avaliaria sua qualidade de vida?” e “Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?”. As respostas seguem uma escala Likert de 5 pontos, sendo que os valores de 1 a 5 variam de acordo com a dimensão a ser respondida. São exemplos de itens que compõe o instrumento: domínio físico “O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?”, domínio psicológico “Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?”, domínio das relações sociais “Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?” e domínio do meio ambiente “Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?”. Os valores dos alfas de Cronbach foram satisfatórios para todos os fatores $\alpha=0,84$ (domínio físico), $\alpha=0,82$ (domínio psicológico), $\alpha=0,74$ (relações sociais) e $\alpha=0,77$ (meio ambiente).

Questionário demográfico

Trata-se de questionário construído para a pesquisa. Utilizou-se como inspiração os questionários propostos por Matos (2015) e Bernardini (2017) que foram revistos e ampliados a partir de indicações da literatura sobre saúde e sobre autoeficácia de professores universitários. É composto de duas seções: “Aspectos pessoais e de saúde” e “Formação, experiência e contexto profissional”. A primeira seção “Aspectos pessoais e de saúde” objetiva recolher informações demográficas e de saúde dos professores, composta por 28 questões sendo 27 de múltipla escolha e uma aberta, e inclui questões tais como “Você acredita que sua vida

profissional interfere no seu relacionamento com seu/sua companheiro(a)?” e “Você esteve de licença do trabalho por motivo de saúde no último ano?”.

A segunda seção, “Formação, experiência e contexto profissional” tem por objetivo compreender o contexto no qual o participante atua, assim como suas qualificações. É composto por 36 questões, sendo uma questão aberta e as demais de múltipla escolha. Exemplos das questões: “Como você avalia o seu relacionamento com sua chefia imediata?” e “Você está credenciado em programa de pós-graduação atualmente?”.

As respostas ao questionário sociodemográfico foram exploradas em relação à autoeficácia para a docência universitária e nas análises de agrupamento, conforme se considerou adequado.

Participantes

O único critério de inclusão para os participantes era o de ser docente do Ensino Superior em universidades públicas e privadas do país. A definição da população foi baseada nos dados obtidos no Censo do Ensino Superior de 2017, disponível no INEP Data, o mais recente disponível para consulta no momento da coleta (BRASIL; MEC, 2017). Este aponta para a existência de 124.291 (83.609 de universidades públicas e 41.312 de particulares) funções de ensino em 199 organizações acadêmicas de tipo universitário, públicas ou privadas. Foi utilizada uma amostra de conveniência não probabilística (COZBY, 2003).

No total 1.721 professores responderam a todos os questionários. Na triagem de dados, os seguintes participantes foram eliminados pelos motivos descritos:

- Um participante (caso 849) por impossibilidade - informou ter entre 0 a 19 anos e ter finalizado o doutorado em 1925;
- Oito participantes (casos 409, 368, 387, 531, 1006, 1309, 1511 e 1531) por informar que trabalhavam em instituições de ensino superior, mas não em universidades.

Após essa etapa, as respostas de 1.712 participantes permaneceram. Em seguida, continuou-se a triagem de dados verificando respostas extremas, ou seja, participantes que tiveram média = 1,00 ou média = 5,00 por atribuir 1 ou 5 a todos os itens do questionário. Dessa forma, três participantes (casos 158, 459 e 1422) foram excluídos.

A amostra final é composta por 1.709 participantes originários de todas as regiões do Brasil. Desses, 1.593 informaram as instituições nas quais trabalhavam, sendo originários de 78 instituições dos 26 estados e do Distrito Federal, conforme pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 - Caracterização da amostra quanto à distribuição geográfica das instituições considerando o Estado(N=1709).

Categorias	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa
São Paulo (SP)	497	29,1
Minas Gerais (MG)	216	12,6
Santa Catarina (SC)	150	8,8
Paraná (PR)	124	7,3
Rio Grande do Sul (RS)	125	7,3
Rio de Janeiro (RJ)	71	4,2
Distrito Federal (DF)	64	3,7
Bahia (BA)	60	3,5
Ceará (CE)	50	2,9
Mato Grosso do Sul (MS)	49	2,9
Rio Grande do Norte (RN)	37	2,2
Tocantins (TO)	32	1,9
Pará (PA)	28	1,6
Goiás (GO)	26	1,5
Roraima (RR)	25	1,5
Paraíba (PB)	24	1,4
Maranhão (MA)	23	1,3
Pernambuco (PE)	22	1,3
Alagoas (AL)	19	1,1
Amazonas (AM)	16	0,9
Mato Grosso (MT)	15	0,9
Piauí (PI)	12	0,7
Espírito Santo (ES)	8	0,5
Sergipe (SE)	7	0,4
Acre (AC)	4	0,2
Amapá (AP)	3	0,2
Rondônia (RO)	2	0,1
Total	1709	100

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, embora a distribuição não seja homogênea, obteve-se participação de professores das cinco regiões do país, com predominância dos da reunião Sudeste (46,3%) e Sul (23,3%), conforme pode ser visto na Tabela 4. Tal resultado espelha a distribuição dos docentes no país conforme o Censo de 2017 (BRASIL; MEC, 2017).

Tabela 4 -Caracterização da amostra quanto à distribuição geográfica das instituições considerando a Região do país (N=1709).

Região	Frequência	Porcentagem
Sudeste	792	46,3

Sul	399	23,3
Nordeste	254	14,9
Centro-Oeste	154	9,0
Norte	110	6,4
Total	1709	100,0

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme Tabela 5, no que se refere ao sexo, 887 participantes são do feminino e 817 do masculino enquanto 5 preferiram não informar. A maioria dos participantes declarou-se branca (78,3%) e entre 40 e 49 anos (32,8%). No que se refere a renda mensal familiar, a maior parte dos participantes recebe entre 11 e 20 salários mínimos (N=938).

Tabela 5 - Caracterização da amostra quanto ao gênero, faixas etárias e econômicas.

Variável	Categorias	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Sexo (N = 1709)	Feminino	887	51,9
	Masculino	817	47,8
	Não Informado	5	0,3
Faixas etárias (N = 1709)	20 - 29 anos	42	2,5
	30 - 39 anos	531	31,1
	40 - 49 anos	560	32,8
	50-59 anos	418	24,5
	60-70 anos	143	8,4
	>70	15	0,9
Cor/Raça: (N = 1709)	Branca	1338	78,3
	Preta	47	2,8
	Parda	228	13,3
	Amarela	35	2,0
	Indígena	5	0,3
	Não informado	56	3,3
Faixa de renda familiar (N = 1709)	1 a 5 salários mínimos	50	2,9
	6 a 10 salários mínimos	515	30,1
	11 a 20 salários mínimos	938	54,9
	Mais de 21 salários mínimos	206	12,1

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação ao estado civil, a maioria dos participantes é casada ou está em uma união estável (72,9%), seguida pelos solteiros (15%). Dentre os participantes que indicaram o campo “Outros”, foram indicados: namorando, separado judicialmente, união estável à distância, dentre outros. Na Tabela 6 observa-se ainda

que a maioria dos participantes tem filhos (62,3%) sendo mais frequente que tenham um (27,4%) ou dois filhos (27,5%).

Tabela 6 - Caracterização da amostra quanto ao status de relacionamento, filiação e lazer.

Variável	Categorias	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Qual o seu status de relacionamento? (N = 1709)	Casado (a) /União Estável	1263	72,9
	Solteiro (a)	257	15
	Divorciado (a)	139	8,1
	Viúvo (a)	13	0,8
	Outros	37	22
Você tem filhos (as)? (N = 1709)	Sim	1065	62,3
	Não	644	37,7
Quantos(as)? (N = 1709)	1 filho (a)	468	27,4
	2 filhos (as)	470	27,5
	3 filhos (as)	101	5,9
	Mais de 3 filhos (as)	29	1,7
	Não se aplica	641	37,5
Você acredita que sua vida profissional interfere em suas atividades de lazer? (N = 1709)	Sim	1336	78,2
	Não	737	21,8
Quanto tempo livre você tem em uma semana? (N = 1709)	Menos de 5 horas	435	25,5
	De 5 a 10 horas	718	42
	De 11 a 20 horas	393	23
	Acima de 20 horas	163	9,5

Fonte: Elaborado pela autora

Na mesma tabela observa-se ainda que a maioria dos participantes (78,2%) acredita que a vida profissional interfere em suas atividades de lazer e que a maioria deles tem entre 5 a 10 horas de tempo livre em uma semana. Destaca-se que ao descrever a questão no instrumento de coleta de dados solicitou-se aos participantes que entendessem “tempo livre como momentos em que você consegue relaxar e realizar atividades de seu interesse não relacionados ao trabalho, excetuando-se ainda atividades domésticas e outros compromissos pessoais, para se dedicar, por exemplo, a atividades de lazer”.

A maioria dos participantes é formada em cursos de bacharelado (64,1%) e a distribuição entre as áreas de conhecimento demonstra leve predominância dos cursos de Ciências da Saúde (21,1%) no que se refere à formação em nível de graduação. Considerando a maior titulação, a maioria absoluta dos participantes tem o título de Doutor(a) (89,4%) obtido entre 2011 e 2019 (45,2%) com predomínio da área de Ciências Humanas (17,1%), conforme pode ser observado na Tabela 7.

Tabela 7 - Caracterização da amostra quanto à formação acadêmica

Variável	Categorias	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Área do curso de Graduação (N=1708)	Ciências da Saúde	361	21,1
	Ciências Sociais e Aplicadas	299	17,5
	Ciências Exatas e da Terra	296	17,3
	Engenharias	212	12,4
	Ciências Humanas	205	12,0
	Ciências Biológicas	169	9,9
	Linguísticas, Letras e Artes	98	5,7
	Ciências Agrárias	68	4,0
Bacharelado ou Licenciatura? (N=1709)	Bacharelado	1096	64,1
	Licenciatura	280	16,4
	Ambos	333	19,5
Ano de Conclusão da Graduação (N=1709)	Antes de 1980	85	5
	Entre 1980 e 1990	363	21,2
	Entre 1991 e 2000	521	30,5
	Entre 2001 e 2010	356	38,4
	Entre 2011 e 2019	84	4,9
Qual sua maior titulação? (N = 1709)	Doutor (a)	1527	89,4
	Mestre (a)	176	10,3
	Especialista	4	0,2
	Graduado (a)	2	0,1
Ano de Conclusão da maior titulação (N=1696)	Antes de 1980	9	0,5
	Entre 1980 e 1990	40	2,3
	Entre 1991 e 2000	209	12,2
	Entre 2001 e 2010	665	38,9
	Entre 2011 e 2019	773	45,2
Área do conhecimento da maior titulação (N=1709)	Ciências da Saúde	264	15,4
	Ciências Sociais e Aplicadas	249	14,6
	Ciências Exatas e da Terra	267	15,1
	Engenharias	176	10,3
	Ciências Humanas	293	17,1
	Ciências Biológicas	177	10,4
	Linguística, Letras e Artes	94	5,5
	Ciências Agrárias	144	8,4
	Multidisciplinar	45	2,6

Fonte: Elaborado pela autora

Na Tabela 8 demonstra-se que a maioria dos participantes trabalha em uma única instituição (90,6%) pública (96,1%), com carga horária semanal de 40 horas com dedicação exclusiva (54,9%) e por um período de tempo entre 6 e 10 anos (32,1%).

Tabela 8- Caracterização da amostra quanto ao vínculo profissional

Variável	Categorias	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Você trabalha em mais	Não	1548	90,6

de uma instituição? (N = 1709)	Sim	161	9,4
Tipo de instituição (N = 1709)	Pública	1643	96,1
	Privada	66	3,9
Qual a carga horária semanal para qual foi contratado(a) pela universidade? (N=1709)	Horista	23	1,3
	20 horas semanais	41	2,4
	40 horas semanais	130	7,6
	40 horas semanais com Dedicação Exclusiva	1451	54,9
	Contrato temporário (professor substituto, por exemplo)	38	2,2
	Outros	26	1,5
Há quanto tempo você trabalha na instituição atual? (N=1709)	Menos de um ano	74	4,3
	Entre 1 e cinco anos	378	22,1
	Entre 6 e 10 anos	548	32,1
	Entre 11 e 15 anos	290	17,0
	Entre 16 e 20 anos	133	7,8
	Mais de 21 anos	286	16,7

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação à formação para a docência universitária, a maioria dos participantes (68,4%) indicou não ter realizado nenhum tipo de curso. Dentre os participantes que realizaram formação profissional, as atividades mais indicadas foram a formação em pós-graduação (mestrado e doutorado), estágio de docência durante a pós-graduação, cursos de formação em serviço ofertados pelas instituições, o curso de graduação (licenciatura) e cursos de especialização, particularmente em Metodologia do Ensino Superior. No que se refere ao tempo de experiência docente no Ensino Superior a distribuição dos participantes é dividida entre os diferentes períodos, sendo mais frequentes os que atuam entre 6 e 10 anos (24,9%) e há mais de 21 anos (24,6%). Na Tabela 9 observa-se ainda que a maioria dos participantes (66%) está atualmente credenciada em programas de pós-graduação stricto sensu. Ainda, 82,4% dos participantes orienta alunos de iniciação científica e/ou trabalho de conclusão de curso, 56,7% realiza atividades de extensão e 44,5% ocupa cargos administrativos.

Tabela 9-Caracterização da amostra quanto à experiência e atuação profissional

Variável	Categorias	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
----------	------------	-------------------------	-------------------------

Você realizou algum tipo de formação profissional para a docência universitária? (N=1709)	Sim	540	31,6
	Não	1169	68,4
Quanto tempo de experiência você tem na docência universitária? (N=1709)	Menos de um ano	28	1,6
	Entre 1 e cinco anos	239	14,0
	Entre 6 e 10 anos	426	24,9
	Entre 11 e 15 anos	323	18,9
	Entre 16 e 20 anos	272	15,9
	Mais de 21 anos	421	24,6
Você está credenciado em programa de pós-graduação atualmente? (N=1709)	Sim	1128	66,0
	Não	581	34,0
Você é bolsista produtividade CNPq? (N=1709)	Sim	321	13,5
	Não	1478	86,5
Você orienta alunos de iniciação científica e/ou TCCs atualmente? (N=1709)	Sim	1409	82,4
	Não	300	17,6
Você está envolvido(a) em atividades de extensão atualmente? (N=1709)	Sim	969	56,7
	Não	740	43,3
Você ocupa algum cargo administrativo (coordenação de curso, direção de unidade acadêmica, pró-reitoria, etc.) na instituição? (N=1709)	Sim	760	44,5
	Não	949	55,5

Fonte: Elaborado pela autora

Procedimentos

O primeiro passo para o início da coleta de dados foi obter a aprovação ética da pesquisa no Instituto de Biociências-IB da UNESP, o que se deu sob número de Parecer 3.147.651 e CAAE 03603618.0.0000.5465.

Decidiu-se pela realização de uma pesquisa na internet, definida pela *The British Psychological Society* como "qualquer pesquisa envolvendo a aquisição remota de dados de/ou sobre participantes humanos usando a Internet e suas tecnologias associadas" (2013, p. 3, apud COHEN; MANION; MORRISON, 2018, p. 144, tradução nossa). Esse tipo de pesquisa tem diversas vantagens, dentre elas: permitir economizar tanto nas despesas com impressão e distribuição dos questionários quanto no tempo de aplicação e recebimento de respostas, a possibilidade de atingir um amplo espectro geográfico, ser conveniente aos participantes que podem preencher os instrumentos no momento que lhes for mais propício, além de facilitar o processo de tabulação dos dados para análise (COHEN; MANION; MORRISON, 2018).

Adotou-se como forma de sensibilização para o tema e de tornar o contato com os participantes mais pessoal a estratégia de gravar um vídeo para a

divulgação da pesquisa e sua disponibilização no *Youtube*³, sendo o link enviado junto aos instrumentos de coleta de dados. Assim, a divulgação da pesquisa se deu de diferentes formas visando a alcançar o maior número possível de professores universitários: no primeiro momento foram enviados convites para os setores de Recursos Humanos/Gestão de Pessoas das 199 universidades informadas no Censo do Ensino Superior de 2017 (BRASIL; MEC, 2017). O endereço também foi divulgado em redes sociais (*Facebook* e *Youtube*), bem como na página do grupo de pesquisa do qual a pesquisadora faz parte.

Posteriormente, como o número de participantes não era suficiente (397 participantes naquele momento), os instrumentos foram enviados para *e-mails* de professores universitários considerando sua disponibilidade no *site* institucional. Embora esse procedimento possa ter criado um viés, considerando que muitas das universidades não divulgam o contato de seus professores, que alguns dos e-mails não eram atualizados ou precisos, e que, portanto, não foi possível acessar todos os professores do país, entendeu-se que ampliar a amostra justificasse essa decisão.

Para a coleta de dados, inseriu-se o questionário em duas plataformas distintas para garantir o sigilo aos participantes: ao acessar o *link*, o participante era direcionado ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido cadastrado no “Google Forms” e, caso desse seu consentimento após o preenchimento do mesmo, era redirecionado para os instrumentos de pesquisa, sendo estes disponibilizados na plataforma “Online Pesquisa”. Cada participante recebia um código alfanumérico que o identificava na plataforma “Online Pesquisa” conhecido apenas por ele/ela, para o caso decidisse retirar seu consentimento.

Ao acessar a plataforma “Online Pesquisa” o primeiro instrumento a ser preenchido era a Escala de Autoeficácia do Professor Universitário, seguida pelo questionário demográfico, o Inventário de Burnout de Maslach e o WHOQOL-Bref sendo o tempo estimado de preenchimento de 30 minutos.

Análise dos dados

³ Disponível para acesso em <https://www.youtube.com/watch?v=Ws67Dvwuxmk&t=9s>. Acesso em 07/01/2021.

Os dados foram analisados com estatística descritiva e inferencial. Para tanto, utilizou-se o software *IBM SPSS Statistics 25 for Windows*. A consistência interna (confiabilidade) das escalas foi mensurada com o Alfa de Cronbach. Utilizou-se Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o Teste de Esfericidade de Bartlett para verificar a adequação da amostra (distribuição normal). Utilizou-se Teste T de Student, ANOVA com análises *post hoc* (teste de Tukey) e correlação de Pearson para verificar as relações entre grupos, de acordo com o adequado em cada caso. Considerou-se um nível de significância de 5% para a tomada de decisão assumindo-se como significativos os resultados com o valor de (p) menor do que 0,05.

Realizou-se ainda uma análise de agrupamento (*Cluster Analysis*) para agrupar os participantes a partir de suas respostas a determinadas variáveis (FIELD, 2013) e formar grupos homogêneos a partir da investigação de associações estruturais entre as variáveis observadas (SHARP et al., 2018), utilizando para isso o *software IBM SPSS Statistics 25 for Windows*. Para verificar se havia diferenças entre os grupos considerando os fatores utilizados na realização das análises de agrupamento, utilizou-se o eta-quadrado parcial (η^2). Valores de η^2 acima de 0,01 correspondem à um efeito pequeno, acima de 0,06 à um efeito médio e acima de 0,14 à um efeito grande (COHEN, 1988). O teste qui-quadrado de independência foi usado para investigar as associações entre as variáveis pessoais e profissionais selecionadas e o pertencimento aos grupos. O tamanho de efeito V de Cramer foi utilizado para estimar a magnitude dessas associações (COHEN, 1988; KIM, 2017).

Para explorar as relações entre as crenças de autoeficácia, a qualidade de vida e a síndrome de Burnout utilizou-se a modelagem de equações estruturais (MEE), realizada no software *IBM AMOS 26.0 for Windows*, sendo essa entendida como uma técnica “permite estimar, simultaneamente, as variáveis dependentes e independentes e as correlações entre elas em um único sistema de equações denominado estrutural” que tem como vantagens permitir estimar e mensurar os efeitos diretos e indiretos entre variáveis com facilidade (NEVES, 2018, p. 17), explorando as relações lineares entre variáveis. Dentre as vantagens de utilização de SEM sobre as análises de regressão, destaca-se que por meio dela “as relações entre vários construtos latentes podem ser examinadas de uma forma que reduz o erro no modelo” (GABRIEL; PATEL, 2014, p. 44) e uma mesma variável pode ser tratada como independente e dependente simultaneamente.

6 RESULTADOS

Considerando-se a variedade de objetivos de pesquisa, dividiu-se a apresentação dos resultados em blocos para facilitar a organização dos mesmos. Assim, a exposição será estruturada a partir de blocos temáticos: no primeiro bloco encontra-se as respostas à Escala de Autoeficácia do Professor Universitário e em relação à variáveis sociodemográficas relacionadas. No segundo bloco apresenta-se os dados relacionados à Síndrome de Burnout, no terceiro os resultados do instrumento de qualidade de vida, no quarto as correlações entre os três instrumentos, no quinto os resultados da análise de agrupamento. No sexto e último bloco encontram-se os resultados da modelagem de equação estrutural, técnica escolhida para analisar as relações entre as crenças de autoeficácia, a qualidade de vida e o Burnout dos participantes.

Bloco I – As crenças de autoeficácia de professores universitários brasileiros

Para mensurar as crenças de autoeficácia para a docência universitária dos participantes utilizou-se a Escala de Autoeficácia do Professor Universitário, desenvolvida para este estudo e composta de quatro dimensões: autoeficácia para as atividades de ensino, autoeficácia para as atividades de pesquisa, autoeficácia para as atividades de gestão universitária e autoeficácia para as atividades de extensão (MATOS; IAOCHITE; SHARP, 2020). O escore total da escala e das suas quatro dimensões são resultado da média dos escores de cada item, variando entre 1 e 5 pontos de modo que escores próximos a cinco correspondem a níveis de autoeficácia mais elevados.

Tabela 10 - Caracterização da autoeficácia para a docência universitária (N=1709)

Fatores	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Pesquisa	3,78	0,79	1,14	5,00
Ensino	3,72	0,65	1,50	5,00
Gestão Universitária	3,44	0,78	1,13	5,00
Extensão	3,33	0,93	1,00	5,00
Total da escala	3,60	0,62	1,57	4,97

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme observado na Tabela 10 o maior escore foi na dimensão *Autoeficácia para as atividades de pesquisa* (M=3,78; DP=0,79), seguida pela dimensão *Autoeficácia para as atividades de ensino* (M=3,72; DP=0,65) e o menor escore na subescala *Autoeficácia para as atividades de extensão* (M=3,33; DP=0,93). Esses resultados indicam que, na média, os participantes apresentam níveis moderados a altos de autoeficácia em todos os fatores.

Para compreender melhor as crenças de autoeficácia dos professores participantes da pesquisa optou-se pela realização de análises das médias dos itens das dimensões, entendendo-se que isso possibilitaria identificar as forças e fraquezas dessas crenças a partir da redação dos itens.

Tabela 11 - Estatísticas individuais item-total para a subescala Autoeficácia para as atividades de Ensino (N = 1709)

Nº Item	Item	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
14	Elaborar tipos de avaliações (ex.: múltipla escolha,	3,93	1,01	1,00	5,00

	dissertativas) com diferentes níveis de desafios para os alunos.				
17	Gerenciar a sala de aula durante atividades em grupo com feedback adequado para todos.	3,85	0,94	1,00	5,00
5	Autoavaliar com regularidade a minha atuação como professor, durante e após as aulas.	3,81	0,96	1,00	5,00
36	Planejar aulas utilizando diferentes metodologias que promovem a aprendizagem dos alunos.	3,79	0,98	1,00	5,00
22	Manter a atenção dos alunos na maior parte do tempo das aulas.	3,77	0,82	1,00	5,00
3	Atender alunos para tirar dúvidas mesmo quando estou com outras demandas por fazer.	3,77	0,98	1,00	5,00
24	Ministrar aulas utilizando tecnologias digitais para promover a aprendizagem ativa dos alunos.	3,66	1,05	1,00	5,00
27	Oferecer apoio extraclasse aos alunos que apresentam dificuldade em aprender o conteúdo da disciplina	3,65	1,07	1,00	5,00
26	Motivar os alunos desinteressados para aprender aquilo que eu estou ensinando.	3,52	0,95	1,00	5,00
21	Lidar com alunos que não cumprem com as regras da disciplina.	3,43	1,07	1,00	5,00

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme exposto na Tabela 11, no que se refere a subescala *de Autoeficácia para as atividades de ensino*, teve-se que o maior escore médio se deu no item 14 “Elaborar tipos de avaliações (ex.: múltipla escolha, dissertativas) com diferentes níveis de desafios para os alunos” ($M=3,93$; $DP=1,01$) indicando que os participantes se percebem como muito capazes no que refere à elaboração de diferentes tipos de avaliação. Outros escores com altas médias foram os itens 17 “Gerenciar a sala de aula durante atividades em grupo com feedback adequado para todos” ($M=3,85$; $DP=0,94$) e 5, “Autoavaliar com regularidade a minha atuação como professor, durante e após as aulas” ($M=3,84$; $DP=0,96$). O item com menor escore, indicando que os participantes se avaliam como menos capazes foi o 21, “Lidar com alunos que não cumprem com as regras da disciplina” ($M=3,43$; $DP=1,07$) o que indica que lidar com indisciplina pode ser um desafio para os participantes, principalmente considerando-se o limite inferior do desvio-padrão. Mesmo assim, destaca-se que todos os itens dessa dimensão obtiveram escore acima da média.

Na Tabela 12 apresenta-se os resultados da dimensão *Autoeficácia para as atividades de Pesquisa*.

Tabela 12- Estatísticas individuais item-total para a subescala Autoeficácia para as atividades de Pesquisa (N = 1709)

Nº Item	Item	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
32	Orientar e supervisionar alunos de graduação e pós-graduação para a escrita de artigos científicos.	4,04	0,93	1,00	5,00

31	Orientar alunos de pós-graduação na elaboração e desenvolvimento de suas dissertações e teses no prazo estabelecido pelo programa.	3,99	1,05	1,00	5,00
40	Submeter artigos científicos para periódicos qualificados (Qualis, fator de impacto de sua área, etc.).	3,86	1,03	1,00	5,00
23	Manter-me atualizado em relação à produção do conhecimento na minha área de atuação.	3,79	0,94	1,00	5,00
4	Atuar como parecerista de periódicos, cumprindo os prazos estabelecidos pela equipe editorial.	3,74	1,08	1,00	5,00
41	Submeter projetos de pesquisa para solicitar financiamento externo de agências de fomento (estaduais e federais).	3,61	1,14	1,00	5,00
8	Coordenar grupos de pesquisa com profissionais de diferentes instituições.	3,41	1,15	1,00	5,00

Fonte: Elaborado pela autora

O item com maior escore médio foi o item 32, “Orientar e supervisionar alunos de graduação e pós-graduação para a escrita de artigos científicos” ($M=4,04$; $DP=0,93$) que indica que os participantes se percebem muito confiantes para supervisionar a escritas de artigos científicos, inclusive mais do que para “Orientar alunos de pós-graduação na elaboração e desenvolvimento de suas dissertações e teses no prazo estabelecido pelo programa”, item 31 ($M=3,99$; $DP=1,05$). Interessantemente, o escore no item “Submeter artigos científicos para periódicos qualificados (Qualis, fator de impacto de sua área, etc.)” ($M=3,99$; $DP=1,03$) foi menor do que a orientação de alunos para a escrita desses artigos. O item com menor escore foi o 8, “Coordenar grupos de pesquisa com profissionais de diferentes instituições” ($M=3,41$; $DP=1,15$), o que pode ser atribuído ao fato de que nem todos os professores coordenam grupos de pesquisa ao longo de sua trajetória profissional, embora frequentemente os integrem.

Na Tabela 13, quando considerada a dimensão *Autoeficácia para as atividades de Gestão Universitária*, nota-se que as médias são em geral inferiores às dos itens nas duas subescalas anteriores.

Tabela 13- Estatísticas individuais item-total para a subescala Autoeficácia para as atividades de Gestão Universitária (N = 1709)

Nº Item	Item	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
33	Participar ativamente das decisões do departamento/unidade acadêmica.	3,84	1,03	1,00	5,00
38	Realizar atividades administrativas (lançamento de notas, emitir pareceres, confecção de ofícios, etc.) em paralelo com as atividades de ensino, pesquisa e extensão	3,73	1,04	1,00	5,00
34	Participar de bancas de concurso para seleção de novos professores quando tenho outras atribuições	3,66	1,11	1,00	5,00

	a cumprir.				
39	Representar a instituição em eventos e solenidades, quando solicitado.	3,43	1,19	1,00	5,00
7	Colaborar ativamente na elaboração de normas, regimentos, currículos e demais documentos que atendam às necessidades da instituição.	3,36	1,12	1,00	5,00
16	Exercer cargos e funções administrativas de diferentes hierarquias (coordenação, chefia, assessoria, reitoria, dentre outros) na universidade.	3,34	1,20	1,00	5,00
1	Administrar conflitos interpessoais, sejam eles com docentes e/ou técnicos administrativos.	3,18	1,10	1,00	5,00
20	Lidar com a burocracia institucional além das minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão.	3,02	1,09	1,00	5,00

Fonte: Elaborado pela autora

O item com maior escore médio ($M=3,84$; $DP=1,03$) foi o 33, “Participar ativamente das decisões do departamento/unidade acadêmica”. Por outro lado, o item com menor escore médio foi o de número 20, “Lidar com a burocracia institucional além das minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão” ($M=3,02$; $DP=1,09$). Considerando que essa foi a menor média de todos os itens de todas as subescalas e o desvio-padrão entende-se que a burocracia das instituições pode ser um desafio para os professores, que se veem como menos capazes de lidar com ela.

Com relação à quarta e última dimensão, *Autoeficácia para as atividades de extensão*, cujos escores são expostos na Tabela 14, o item com maior média foi o número 6, “Avaliar projetos de extensão universitária na minha área de atuação” ($M=3,58$; $DP=1,16$) com média próxima ao segundo maior escore, item 9 “Coordenar projetos de extensão universitária na minha área de atuação” ($M=3,56$; $DP=1,20$). Em oposição, o item com menor escore ($M= 3,07$; $DP=1,14$) diz respeito à percepção dos docentes sobre sua capacidade de envolver a comunidade externa nas atividades propostas.

Tabela 14 - Estatísticas individuais item-total para a subescala Autoeficácia para as atividades de Extensão (N = 1709)

Nº Item	Item	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
6	Avaliar projetos de extensão universitária na minha área de atuação.	3,58	1,16	1,00	5,00
9	Coordenar projetos de extensão universitária na minha área de atuação.	3,56	1,20	1,00	5,00
42	Submeter solicitações de fomento para programas e projetos de extensão.	3,29	1,14	1,00	5,00

11	Divulgar os resultados das minhas ações de extensão em periódicos especializados.	3,18	1,19	1,00	5,00
15	Envolver a comunidade externa nas atividades de extensão universitária.	3,07	1,14	1,00	5,00

Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida foram realizadas análises estatísticas para comparar as médias dos grupos e verificar se houve diferenças significativas nas dimensões da autoeficácia considerando variáveis pessoais e profissionais selecionadas a partir das indicações da literatura. Nas questões em que haviam duas opções de resposta, realizou-se essa análise por meio do teste *t* para amostras independentes, utilizando o teste de Levene. Considerando-se o tamanho da amostra⁴, e para garantir que os efeitos detectados tivessem importância prática, calculou-se ainda o tamanho do efeito utilizando o *d* de Cohen, tendo-se como parâmetro para a interpretação da magnitude do efeito os seguintes valores de referência: 0,2 (pequeno), 0,5 (médio/moderado) e 0,8 grande (FIELD, 2013). No caso de variáveis com mais de dois grupos utilizou-se a análise de variância (ANOVA) para verificar as diferenças entre os grupos, utilizando-se análises *post hoc* de Tukey para identificar onde estavam localizadas essas diferenças.

Conforme Tabela 15, no que se refere ao sexo, os homens apresentaram maiores escores nas dimensões de ensino, pesquisa e gestão;

Tabela 15 -Escore médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com o sexo dos participantes (N=1704)

Variável	Feminino N=887		Masculino N=817		t	p	d
	M	DP	M	DP			
AE para o ensino	3,70	0,64	3,74	0,63	1,17	0,24	-
AE para a pesquisa	3,68	0,78	3,88	0,79	5,46	0,00	0,25
AE para a gestão	3,39	0,75	3,50	0,79	3,08	0,00	0,14
AE para a extensão	3,37	0,92	3,30	0,79	1,53	0,12	-

Nota:D= tamanho de efeito, d de Cohen

Fonte: Elaborado pela autora

As diferenças entre homens e mulheres foram significativas nas dimensões autoeficácia para as atividades de pesquisa ($t(1702)=5,46$; $p< 0,001$; $d=0,25$), e autoeficácia para as atividades de gestão ($t(1702)=3,08$; $p< 0,001$; $d=0,14$). Destaca-

⁴ De acordo com Field (2013, p. 74 – tradução nossa) “Amostras grandes têm maior poder para detectar efeitos(...) mesmo diferenças de praticamente nulas podem ser assinaladas como “significativas” se a amostra for grande o suficiente”.

se, no entanto, que o tamanho de efeito foi pequeno para pesquisa e desprezível para a extensão.

Conforme pode ser observado na Tabela 16, a análise de variância indicou que existem diferenças significativas nos escores de autoeficácia dos quatro fatores quando considerada a idade dos participantes: (F (5,1708)=5,679, $p < 0,001$), AE Pesquisa (F(5,1708)=11,384, $p < 0,001$), AE Gestão (F(5,1708)=9,000, $p < 0,001$) e AE Extensão (F(5,1708)=4,162, $p=0,001$).

Tabela 16 Comparação dos escores de autoeficácia por idade dos participantes (N=1709)

Idade	AE Ensino	AE Pesquisa	AE Gestão	AE Extensão	N
20-29	3,81 (0,57)	3,54 (0,66)	3,17 (0,68)	3,43 (0,76)	42
30-39	3,66 (0,65)	3,65 (0,81)	3,33 (0,73)	3,25 (0,89)	531
40-49	3,70 (0,64)	3,78 (0,75)	3,41 (0,74)	3,28 (0,95)	560
50-59	3,73(0,64)	3,82 (0,79)	3,56 (0,83)	3,42 (0,92)	418
60-70	3,92(0,65)	4,08 (0,76)	3,70 (0,83)	3,48 (1,02)	143
>70	4,18(0,66)	4,59 (,48)	3,67 (1,09)	3,97(0,85)	15
Total	3,72 (0,65)	3,78 (0,79)	3,44 (0,78)	3,33 (0,93)	1709
p	0,000	0,000	0,000	0,001	-

Nota: Valores apresentados na forma: média (desvio-padrão); p – valor de significância da ANOVA.

Fonte: Elaborado pela autora

Post hoc testes com Teste de Tukey demonstraram que o grupo de participantes com idade entre 30 e 39 anos possuía média significativa menor no fator autoeficácia para as atividades de ensino do que aqueles com idade entre 60 e 70 anos ($p < 0,001$) e com mais de 70 anos ($p=0,024$). Ainda, o grupo com idade entre 40 e 49 anos também teve escores significativamente diferente dos do grupo entre 60 e 70 anos ($p=0,002$), o mesmo ocorrendo com o grupo com idade entre 50 e 59 anos ($p=0,023$). No que se refere à autoeficácia para as atividades de pesquisa os participantes entre 60 a 70 anos de idade diferem de todos os demais, exceto com relação aos com mais de 70 anos: 20 a 29 anos ($p=0,001$), 30 a 39 anos ($p < 0,001$), 40 a 49 anos ($p < 0,001$) e 50 a 59 anos ($p=0,006$), com participantes de maior idade com escore significativamente maior que os demais. O mesmo ocorre com o grupo de participantes com idade maior que 70 anos, que tem as seguintes diferenças: 20 a 29 anos ($p < 0,001$), 30 a 39 anos ($p < 0,001$), 40 a 49 anos ($p=0,001$) e 50 a 59 anos ($p=0,002$). Existe ainda diferença entre os professores de 30 a 39 anos e o grupo de 50 a 59 anos ($p=0,016$). Esses resultados parecem

indicar que há um aumento progressivo da autoeficácia para as atividades de pesquisa considerando a idade dos participantes. Considerando a autoeficácia para as atividades de extensão encontrou-se apenas uma diferença significativa entre os grupos de 30 a 39 anos e o maior de 70 anos ($p=0,036$). Na autoeficácia para as atividades de gestão universitária, houve diferenças significativas entre participantes com 50 a 59 anos dos grupos de 20 a 29 anos ($p=0,020$), 30 a 39 anos ($p<0,001$) e 40 a 49 anos ($p=0,038$). O grupo de 60 a 70 anos difere ainda dos grupos de 20 a 29 anos ($p=0,001$), 30 a 39 ($p<0,001$) e 40 a 49 anos ($p=0,001$).

Como pode ser observado na Tabela 17, com relação a percepção de que a vida profissional interfere no relacionamento com o (a) companheiro (a), as diferenças foram significativas em todas as dimensões, sendo o maior tamanho de efeito encontrado nas dimensões autoeficácia para as atividades de ensino ($t(1650)=7,09$; $p<0,001$; $d=0,36$), e autoeficácia para as atividades de gestão ($t(1650)=3,12$; $p<0,001$; $d=0,36$). Destaca-se, no entanto, que o tamanho de efeito foi pequeno embora mais próximo de moderado.

Tabela 17- Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo a percepção de interferência da vida profissional nos relacionamentos dos participantes (N=1652)

Você acredita que sua vida profissional interfere no seu relacionamento com seu/sua companheiro(a)?							
Variável	Sim N=1114		Não N=538		T	p	d
	M	DP	M	DP			
AE para o ensino	3,65	0,64	3,88	0,62	7,09	0,00	0,36
AE para a pesquisa	3,70	0,80	3,93	0,74	5,65	0,00	0,30
AE para a gestão	3,36	0,76	3,64	0,78	3,12	0,00	0,36
AE para a extensão	3,29	0,92	3,44	0,94	6,98	0,00	0,16

Nota: D= tamanho de efeito, d de Cohen

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação a percepção de que a maternidade/paternidade afetou a vida profissional, encontrou-se diferenças significativas em todas as dimensões, com tamanhos de efeito pequenos, sendo o maior na dimensão autoeficácia para as atividades de ensino ($t(1059)=5,46$; $p=0,00$; $d=0,37$) conforme Tabela 18, com os participantes que acreditam que não houve efeito apresentando maiores médias.

Tabela 18 - Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com a percepção de que a maternidade/paternidade afetou a vida profissional (N=

Você acredita que a paternidade/maternidade afetou sua vida profissional?

Variável	Sim N=740		Não N=321		t	p	d
	M	DP	M	DP			
AE para o ensino	3,66	0,66	3,90	0,63	5,46	0,00	0,37
AE para a pesquisa	3,77	0,79	3,96	0,78	3,58	0,00	0,24
AE para a extensão	3,29	0,94	3,58	0,92	4,77	0,00	0,31
AE para a gestão	3,45	0,78	3,70	0,75	4,80	0,00	0,33

Nota: D= tamanho de efeito, d de Cohen

Fonte: Elaborado pela autora

O teste de qui-quadrado mostrou que há associação entre o gênero e a percepção de que a paternidade/ maternidade afetou a vida profissional ($X^2(2) = 15,347$; $p < 0,001$; V de Cramer = 0,120). A frequência de mulheres que consideram que ter filhos afetou a vida profissional é superior à de homens: 53,4% das mulheres vs. 46,4% dos homens. O V de Cramer indica um tamanho de efeito pequeno (COHEN, 1988; KIM, 2017).

Como pode ser observado na Tabela 19, considerando a percepção de que a vida profissional interfere nas atividades de lazer houve diferenças significativas em todas as dimensões, sendo o maior tamanho de efeito encontrado na dimensão autoeficácia para as atividades de gestão universitária ($t(1707)=9,17$; $p<0,001$; $d=0,59$) com efeito moderado a alto.

Tabela 19 - Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo a percepção de interferência da vida profissional nas atividades de lazer (N=1709)

Você acredita que sua vida profissional interfere em suas atividades de lazer?							
Variável	Sim N=1333		Não N=373		t	p	d
	M	DP	M	DP			
AE para o ensino	3,65	0,64	3,95	0,60	8,08	0,00	0,48
AE para a pesquisa	3,70	0,80	4,04	0,70	7,49	0,00	0,45
AE para a gestão	3,35	0,77	3,76	0,73	9,17	0,00	0,59
AE para a extensão	3,28	0,93	3,52	0,93	4,46	0,00	0,26

Nota: D= tamanho de efeito, d de Cohen

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse sentido, a análise de variância entre os quatro fatores de autoeficácia e a quantidade de tempo livre em uma semana apresentou diferenças estatisticamente significativas nos quatro fatores: AE Ensino ($F(3,1705)=17,484$, $p<0,001$), AE Pesquisa ($F(3,1705)=23,412$, $p<0,001$), AE Extensão ($F(3,1705)=7,337$, $p<0,001$) e AE Gestão ($F(3,1705)=18,255$, $p<0,001$).

Conforme apresentado na Tabela 20, os participantes que informaram ter mais de 20 horas livres em uma semana foram os que tiveram o maior escore em

todos os fatores: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Nos testes de *post hoc* de Tukey identificou-se que todas as diferenças foram significativas exceto pelas seguintes: entre o grupo de menos de 5 horas e o grupo entre 5 e 10 horas nos quatro fatores e entre o grupo de 11 e 20 e o grupo de mais de 20 horas em ensino, pesquisa e gestão universitária.

Tabela 20 - Comparação dos escores de autoeficácia por quantidade de tempo livre uma semana (N=1709)

	AE Ensino	AE Pesquisa	AE Extensão	AE Gestão	N
Menos de 5 horas	3,60 (0,67)	3,57 (0,81)	3,21 (0,93)	3,29 (0,77)	435
Entre 5 e 10 horas	3,69 (0,64)	3,75 (0,77)	3,30 (0,93)	3,40 (0,77)	718
Entre 11 a 20 horas	3,79 (0,61)	3,94 (0,76)	3,46 (0,89)	3,58 (0,75)	393
Mais de 20 horas	3,99 (0,61)	4,05 (0,73)	3,51 (0,95)	3,73 (0,75)	163
Total	3,72 (0,65)	3,78 (0,79)	3,33 (0,93)	3,44 (0,78)	1709
p	0,000	0,000	0,000	0,000	-

Nota: Valores apresentados na forma: média (desvio-padrão); p – valor de significância da ANOVA.

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a Tabela 21, a análise de variância entre a autoeficácia e a titulação dos participantes da pesquisa indicou haver diferenças significativas considerando o ensino, a pesquisa, e extensão: AE ensino ($F(3,1705)=7,586$, $p<0,001$), AE pesquisa ($F(3,1705)=26,257$, $p<0,001$), AE extensão ($F(3,1705)=3,946$, $p=0,008$) e AE gestão ($F(3,1705)=0,155$, $p=0,926$).

Tabela 21 - Comparação dos escores de autoeficácia por titulação (N=1709)

	AE Ensino	AE Pesquisa	AE Extensão	AE Gestão	N
Graduado	4,45(0,07)	3,71(0,61)	4,20(0,28)	3,25(0,71)	2
Especialista	3,62(0,60)	3,07(0,36)	3,35(0,66)	3,28(0,40)	4
Mestre(a)	3,92(0,60)	3,30(0,84)	3,54(0,90)	3,42(0,80)	176
Doutor (a)	3,69(0,65)	3,83(0,76)	3,31(0,93)	3,45(0,78)	1527
Total	3,72(0,65)	3,78(0,79)	3,33(0,93)	3,44(0,78)	1709
P	0,000	0,000	0,008	0,926	-

Nota: Valores apresentados na forma: média (desvio-padrão); p – valor de significância da ANOVA.

Fonte: Elaborado pela autora

Na dimensão de autoeficácia para as atividades de ensino houve diferença significativa ($p<0,001$) entre os participantes com título de Doutor ($M=3,69$; $DP=0,65$) e participantes com título de Mestre ($M=3,92$; $DP=0,60$), com os mestres apresentando maiores escores. Em autoeficácia para as atividades de pesquisa houve diferença significativa ($p<0,001$) entre os participantes com título de Doutor ($M=3,83$; $DP=0,76$) e participantes com título de Mestre ($M=3,30$; $DP=0,84$). Já na dimensão de autoeficácia para as atividades de extensão houve diferença

significativa ($p=0,008$) entre os participantes com título de Doutor ($M=3,31$; $DP=0,93$) e participantes com título de Mestre ($M=3,54$; $DP=0,09$).

Na Tabela 22, considerando-se a área de maior titulação dos participantes, houve diferença significativa para as dimensões extensão e gestão universitária: AE Extensão ($F(8,1700)=7,906$, $p<0,001$) e AE Gestão ($F(8,1700)=4,19$, $p<0,001$).

Tabela 22 - Comparação dos escores de autoeficácia por área de titulação (N=1709)

	AE Ensino	AE Pesquisa	AE Extensão	AE Gestão	N
Ciências Agrárias	3,69(0,64)	3,72(0,78)	3,29(0,87)	3,39(0,77)	144
Ciências Biológicas	3,63(0,65)	3,88(0,70)	3,07(0,92)	3,29(0,74)	177
Ciências da Saúde	3,78(0,60)	3,82(0,80)	3,57(0,87)	3,60(0,75)	264
Ciências Humanas	3,78(0,63)	3,78(0,76)	3,50(0,90)	3,55(0,77)	293
Ciências Sociais e Aplicadas	3,74(0,63)	3,70(0,81)	3,42(0,91)	3,47(0,75)	249
Linguística, Letras e Artes	3,77(0,70)	3,64(0,80)	3,26(1,01)	3,23(0,80)	94
Ciências Exatas e da Terra	3,66(0,66)	3,80(0,80)	3,13(0,97)	3,37(0,80)	267
Engenharias	3,66(0,67)	3,82(0,78)	3,21(0,90)	3,41(0,77)	176
Ciências Multidisciplinares	3,80(0,74)	3,66(1,02)	3,43(0,87)	3,43(0,83)	45
Total	3,72(0,65)	3,78(0,79)	3,33(0,93)	3,44(0,78)	1709
P	0,067	0,168	0,000	0,000	-

Nota: Valores apresentados na forma: média (desvio-padrão); p – valor de significância da ANOVA.

Fonte: Elaborado pela autora

No que se refere à dimensão autoeficácia para as atividades de extensão, os participantes da área de Ciências da Saúde tiveram os maiores escores, com diferenças significativas destes com os das Ciências Biológicas ($p<0,001$), Ciências Exatas e da Terra ($p<0,001$) e das Engenharias ($p=0,002$). Ainda, participantes da área de Humanas tiveram maiores escores do que os das Ciências Biológicas ($p<0,001$), Ciências Exatas e da Terra ($p<0,001$) e das Engenharias ($p=0,022$). Por fim, participantes das Ciências Sociais e Aplicadas tiveram escores significativamente maiores do que os das Ciências Exatas e da Terra ($p=0,007$) e das Ciências Biológicas ($p=0,002$). Já na dimensão autoeficácia para as atividades de gestão, participantes da área de Linguística, Letras e Artes tiveram os menores escores, sendo significativas as diferenças com os de Ciências da Saúde ($p=0,003$) e de Ciências Humanas ($p=0,014$).

De acordo com o apresentado na Tabela 23, com relação às variáveis profissionais, no que se refere ao tipo de instituição no qual o participante atua houve diferenças significativas de efeito fraco no que se refere apenas à autoeficácia para as atividades de pesquisa ($t(1707)=1,90$; $p=0,05$; $d=0,29$), com professores de universidades públicas apresentando maiores médias. Entretanto, tal resultado deve ser visto com cautela, considerando-se a disparidade do tamanho dos grupos, pois o

número de participantes que atua em universidades privadas é muito inferior ao das públicas.

Tabela 23 - Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com o tipo de universidade (N=1709)

Tipo de instituição							
Variável	Pública N=1643		Privada N=66		t	p	d
	M	DP	M	DP			
AE para o ensino	3,71	0,64	3,85	0,74	1,64	0,10	-
AE para a pesquisa	3,79	0,78	3,52	1,06	1,90	0,05	0,29
AE para a extensão	3,33	0,92	3,36	1,11	0,19	0,85	-
AE para a gestão	3,44	0,77	3,59	0,85	0,31	0,15	-

Nota: D= tamanho de efeito, d de Cohen

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme Tabela 24 a análise de variância entre a variável tempo total de experiência no Ensino Superior e os fatores da autoeficácia indicou que houve diferenças significativas nos quatro fatores, conforme segue: AE Ensino $F(5,1703)=3,834$, $p=0,002$), AE Pesquisa $F(5,1703)=6,906$, $p<0,001$), AE Extensão $F(5,1703)=4,497$, $p<0,001$) e AE Gestão $F(5,1703)=11,715$, $p<0,001$).

Tabela 24 - Comparação dos escores de autoeficácia por tempo de experiência no Ensino Superior(N=1709)

Tempo de experiência docente no Ensino superior	AE Ensino	AE Pesquisa	AE Extensão	AE Gestão	N
Menos de um ano	3,78(0,42)	3,72(0,67)	3,58(0,59)	3,24(0,70)	28
Entre 1 e 5 anos	3,67(0,61)	3,62(0,78)	3,19(0,94)	3,19(0,71)	239
Entre 6 e 10 anos	3,66(0,67)	3,70(0,79)	3,26(0,88)	3,37(0,73)	426
Entre 11 e 15 anos	3,66(0,65)	3,74(0,78)	3,28(0,95)	3,42(0,76)	323
Entre 16 e 20 anos	3,77(0,65)	3,85(0,78)	3,50(0,90)	3,58(0,77)	272
Mais de 21 anos	3,82(0,64)	3,93(0,79)	3,41(0,97)	3,60(0,84)	421
Total	3,72(0,65)	3,78(0,79)	3,33(0,93)	3,44(0,78)	1709
P	0,002	0,000	0,000	0,000	-

Nota: Valores apresentados na forma: média (desvio-padrão); p – valor de significância da ANOVA.

Fonte: Elaborado pela autora.

No fator autoeficácia para as atividades de ensino as diferenças foram significativas entre os professores com mais de 21 anos de experiência e aqueles com entre 6 e 10 anos ($p=0,006$) e 11 e 15 anos ($p=0,011$). Nas autoeficácia para as atividades de pesquisa houve diferença significativa entre participantes com entre 1 e 5 anos de experiência e aqueles com entre 16 e 20 anos ($p=0,008$). Ainda, participantes com mais de 21 anos de experiência tiveram escores

significativamente maiores do que os com Entre 1 e 5 anos ($p<0,001$), entre 6 e 10 anos ($p<0,001$) e entre 11 e 15 anos ($p=0,014$).

Na dimensão autoeficácia para as atividades de extensão os participantes com autoeficácia mais elevada foram aqueles com entre 16 e 20 anos de experiência, sendo significativas as seguintes diferenças: entre eles e participantes com entre 1 e 5 anos ($p=0,003$), entre aqueles com 6 e 10 anos de experiência ($p=0,013$), e entre aqueles com entre 11 e 15 anos de experiência ($p=0,042$). Já em relação à autoeficácia para as atividades de gestão universitária, há uma tendência de aumento no escore da autoeficácia quando considerado o aumento no tempo de experiência dos participantes, com aqueles com mais de 21 anos com os maiores escores quando comparado aos de entre 1 e 5 anos ($p<0,001$), entre 6 e 10 anos ($p<0,001$) e entre 11 e 15 anos ($p=0,013$). Chama-se ainda atenção que os participantes com menos de um ano de experiência apresentam escore levemente aumentado em relação aos com entre 1 e 5 anos, embora estatisticamente não significativo.

Modelos de ANOVA de uma via mostram que há efeito da faixa etária e do tempo de experiência sobre as quatro dimensões de autoeficácia (Tabelas 16 e 24). Para verificar a interação entre essas variáveis, foi realizada uma ANOVA de duas vias, detalhada na Tabela 25.

Tabela 25 - Efeito da faixa etária e do tempo de experiência na docência universitária sobre os escores de autoeficácia. (N=1709)

Variável	Faixa etária			Tempo de experiência na docência universitária			Interação (Faixa etária * Tempo de experiência)		
	F _(5, 1684)	p	η^2 parcial	F _(5, 1684)	p	η^2 parcial	F _(14, 1684)	p	η^2 parcial
Autoeficácia para o ensino	1,527	0,178	0,005	0,462	0,805	0,001	0,804	0,665	0,007
Autoeficácia para pesquisa	3,388	0,005	0,010	0,404	0,846	0,001	1,289	0,206	0,011
Autoeficácia para extensão	1,699	0,132	0,005	0,787	0,559	0,002	0,898	0,560	0,007
Autoeficácia para gestão	0,580	0,716	0,002	0,865	0,504	0,003	1,149	0,309	0,009
EAPU	1,856	0,099	0,005	0,487	0,786	0,001	1,096	0,356	0,009

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse modelo, não houve efeito do tempo de experiência ou interação entre essas variáveis. O efeito da faixa etária foi observado apenas sobre a dimensão de

autoeficácia para pesquisa. Vale destacar, entretanto, que há uma alta correlação entre essas duas variáveis independentes ($\rho = 0,790$; $p < 0,001$), o que configura um caso de multicolinearidade que pode levar à estimativas inadequadas dos valores de F e, conseqüentemente, dos valores de p. Portanto, os resultados desse modelo devem ser interpretados com cautela.

Conforme exposto na Tabela 26, em relação à realização de formação para a docência universitária, os participantes que responderam afirmativamente apresentaram diferenças significativas de tamanho de efeito pequeno, com maiores médias do que aqueles que não realizaram nas dimensões de autoeficácia para as atividades de ensino ($t(1707)=4,87$; $p<0,001$; $d=0,25$) e extensão ($t(1707)=4,36$; $p<0,001$; $d=0,23$).

Tabela 26 - Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com realização de formação para a docência universitária (N=1709)

Você realizou algum tipo de formação profissional para a docência universitária?							
Variável	Sim		Não		t	p	d
	N=540		N=1169				
	M	DP	M	DP			
AE para o ensino	3,83	0,61	3,67	0,65	4,87	0,00	0,25
AE para a pesquisa	3,79	0,80	3,77	0,78	0,37	0,71	-
AE para a extensão	3,48	0,89	3,27	0,94	4,36	0,00	0,23
AE para a gestão	3,53	0,78	3,40	0,77	3,01	0,00	0,17

Nota: D= tamanho de efeito, d de Cohen.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as diferentes atividades que os professores executam nas universidades, buscou-se ainda relacionar a autoeficácia à algumas dessas tarefas. Os resultados apresentados na Tabela 27 indicam que quanto maior o número de horas dedicadas ao ensino de graduação, menos o professor se sente confiante em sua capacidade de realizar atividades de pesquisa.

Tabela 27 - Comparação dos escores de autoeficácia por tempo quantidade de horas-aula na graduação (N=1709)

Horas aula na graduação no semestre	AE	AE	AE	AE	N
	Ensino	Pesquisa	Extensão	Gestão	
Menos de 8 horas	3,71(0,64)	4,00(0,70)	3,29(0,94)	3,54(0,71)	328
Entre 8 e 15 horas	3,71(0,65)	3,77(0,77)	3,31(0,93)	3,43(0,78)	1087
Entre 16 e 25 horas	3,76(0,66)	3,54(0,90)	3,42(0,90)	3,38(0,81)	194
Mais de 25 horas	3,80(0,63)	3,57(0,85)	3,52(0,94)	3,40(0,84)	100
Total	3,72(0,65)	3,78(0,79)	3,33(0,93)	3,44(0,78)	1709
P	0,404	0,000	0,068	0,061	-

Nota: Valores apresentados na forma: média (desvio-padrão); p – valor de significância da ANOVA.

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, no que se refere ao número de horas-aula em disciplinas da graduação na semana, houve diferença significativa apenas quando considerada a autoeficácia para as atividades de pesquisa: AE Pesquisa $F(3,1705) = 17,426$, $p < 0,001$), com professores com menores carga horárias apresentando maiores escores de autoeficácia. Quando considerado o teste de Tukey, houve diferença significativa entre os professores que ministram menos de 8 horas na semana e todos os demais grupos ($p < 0,001$). Da mesma forma, os participantes que ministraram entre 8 e 15 horas tiveram escores significativamente maiores que os professores que ministraram entre 16 e 25 horas ($p = 0,001$) e, por fim, o grupo que ministrava mais de 25 horas teve o menor escore entre todos, sendo a diferença significativa apenas entre o grupo com menos de 8 horas ($p < 0,001$).

Na Tabela 28 vê-se que em relação ao credenciamento em programas de pós-graduação, encontrou-se que os professores que estão credenciados apresentam maiores médias na dimensão autoeficácia para as atividades de pesquisa ($t(1707) = 13,49$; $p < 0,001$; $d = 0,71$) com um efeito particularmente forte.

Tabela 28 - Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com o credenciamento em programa de pós-graduação (N=1709)

Você está credenciado em programa de pós-graduação atualmente?							
Variável	Sim		Não		t	p	d
	N=1128		N=581				
	M	DP	M	DP			
AE para o ensino	3,70	0,66	3,76	0,62	1,89	0,06	-
AE para a pesquisa	3,96	0,72	3,42	0,80	13,49	0,00	0,71
AE para a extensão	3,29	0,94	3,42	0,91	2,67	0,01	0,14
AE para a gestão	3,46	0,77	3,40	0,79	1,54	0,12	-

Fonte: Elaborado pela autora

Na Tabela 29 observa-se diferenças significativas com efeito grande na dimensão autoeficácia para as atividades de pesquisa ($t(1707) = 16,02$; $p < 0,001$; $d = 0,97$) entre os participantes que são bolsistas de produtividade do Conselho Nacional Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que também apresentaram maiores médias na dimensão autoeficácia para as atividades de extensão ($t(1707) = 2,61$; $p = 0,01$; $d = 0,20$), nesse caso com efeito pequeno.

Tabela 29 - Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo bolsa de produtividade (N=1709)

Você é bolsista produtividade do CNPq?

Variável	Sim N=231		Não N=1478		t	p	d
	M	DP	M	DP			
AE para o ensino	3,73	0,65	3,72	0,65	0,29	0,77	-
AE para a pesquisa	4,34	0,53	3,69	0,79	16,02	0,00	0,97
AE para a extensão	3,30	0,96	3,34	0,92	0,53	0,60	-
AE para a gestão	3,57	0,75	3,42	0,78	2,61	0,01	0,20

Nota: D= tamanho de efeito, d de Cohen.

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme pode ser observado na Tabela 30, os professores que informaram estarem envolvidos em atividades de extensão tiveram diferenças significativas de efeito moderado na dimensão autoeficácia para as atividades de extensão ($t(1707)=12,38$; $p<0,001$; $d=0,61$), o que também poderia ser explicado por uma maior exposição à fonte experiência direta.

Tabela 30 - Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com o envolvimento em atividades de extensão (N=1709)

Você está envolvido em atividades de extensão atualmente?							
Variável	Sim N=969		Não N=740		t	p	d
	M	DP	M	DP			
AE para o ensino	3,74	0,64	3,69	0,62	1,37	0,17	-
AE para a pesquisa	3,73	0,78	3,84	0,80	0,30	0,00	0,14
AE para a extensão	3,57	0,84	3,02	0,95	12,38	0,00	0,61
AE para a gestão	3,46	0,78	3,42	0,77	1,28	0,20	-

Nota: D= tamanho de efeito, d de Cohen.

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme Tabela 31, professores que ocupam cargos administrativos, embora tenham tido uma média maior na dimensão autoeficácia para as atividades de gestão ($t(1707)=5,95$; $p<0,001$; $d=0,30$), tiveram um tamanho de efeito bem menor do que ocorreu com as atividades de pesquisa e extensão, sendo que o escore da dimensão é menor do que as três demais atividades quando analisada a mesma variável.

Tabela 31 - Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com cargos administrativos (N=1709)

Você ocupa algum cargo administrativo (coordenação de curso, direção de unidade acadêmica, pró-reitoria, etc) na instituição?							
Variável	Sim N=760		Não N=949		t	p	d
	M	DP	M	DP			
AE para o ensino	3,67	0,66	3,76	0,63	2,95	0,00	0,14
AE para a pesquisa	3,77	0,79	3,78	0,79	0,22	0,83	-
AE para a extensão	3,32	0,96	3,35	0,90	0,64	0,52	-

AE para a gestão	3,57	0,75	3,34	0,78	5,95	0,00	0,30
-------------------------	------	------	------	------	------	------	-------------

Nota: D= tamanho de efeito, d de Cohen.

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme explicitado na Tabela 32, quando considerada a percepção sobre o suporte administrativo na instituição, na análise de variância houve diferenças significativas nos quatro fatores: AE Ensino $F(2,1706)=30,975$, $p<0,001$), AE Pesquisa $F(2,1706)=4,388$, $p=0,013$), AE Extensão $F(2,1706)=22,687$, $p<0,001$) e AE Gestão $F(2,1706)= 33,046$, $p<0,001$). Dessa forma, participantes que tinham uma visão mais positiva do suporte recebido se percebiam mais capazes de realizar suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária.

Tabela 32- Comparação dos escores de autoeficácia de acordo com a percepção sobre o suporte administrativo (N=1709)

Como você avalia o apoio administrativo que recebe na universidade atualmente?	AE Ensino	AE Pesquisa	AE Extensão	AE Gestão	N
Insuficiente	3,61(0,67)	3,72(0,82)	3,20(0,95)	3,31(0,78)	889
Suficiente	3,81(0,60)	3,83(0,75)	3,46(0,87)	3,57(0,74)	753
Mais que suficiente	4,08(0,60)	3,90(0,77)	3,71(0,99)	3,82(0,80)	67
Total	3,72(0,65)	3,78(0,79)	3,33(0,93)	3,44(0,78)	1709
p	0,000	0,013	0,000	0,000	-

Nota: Valores apresentados na forma: média (desvio-padrão); p – valor de significância da ANOVA

Fonte: Elaborado pela autora.

No *post hoc* com teste de Tukey encontrou-se que na autoeficácia para as atividades de ensino, houve diferenças significativas entre os três grupos, com professores que indicaram o apoio recebido como mais que suficiente obtendo maiores escores do que aqueles que indicaram como suficiente ($p=0,002$) ou insuficiente ($p<0,001$), com diferença significativa ainda entre estes ($p<0,001$). Com relação à autoeficácia para as atividades de pesquisa houve diferença significativa apenas entre os que indicaram insuficiente e suficiente ($p=0,022$). No fator extensão, houve diferença significativa entre os participantes que perceberam o apoio como insuficiente e os dois outros grupos: suficiente ($p<0,001$) e mais que suficiente ($p<0,001$). Por último, a percepção do apoio administrativo recebido foi significativa no que se refere à autoeficácia para a gestão universitária, com professores que a percebem como insuficiente tendo menores escores que os dos outros dois grupos: suficiente ($p<0,001$) e mais que suficiente ($p<0,001$). Nesse fator houve ainda uma

diferença significativa entre os participantes que percebem o apoio como suficiente e os que o percebem como mais que suficiente ($p=0,031$) com os segundos apresentando maior escore.

Quando considerada a percepção dos professores sobre a infraestrutura da instituição para as atividades de ensino houve diferenças significativas em todas as dimensões, com professores com uma visão mais favorável apresentando maiores escores: AE Ensino $F(2,1706)=13,258$, $p<0,001$), AE Pesquisa $F(2,1706)=5,844$, $p=0,003$), AE Extensão $F(2,1706)=12,571$, $p<0,001$) e AE Gestão $F(2,1706)=21,428$, $p<0,001$), o que pode ser observado na Tabela 33.

Tabela 33 Comparação dos escores de autoeficácia de acordo com infraestrutura para o ensino (N=1709)

Como você avalia a infraestrutura da instituição no que se refere às atividades de ensino?	AE Ensino	AE Pesquisa	AE Extensão	AE Gestão	N
Insuficiente	3,63(0,67)	3,70(0,79)	3,24(0,93)	3,30(0,77)	616
Suficiente	3,75(0,62)	3,80(0,79)	3,35(0,92)	3,50(0,76)	978
Mais que suficiente	3,92(0,66)	3,94(0,76)	3,71(0,90)	3,74(0,80)	115
Total	3,72(0,65)	3,78(0,79)	3,33(0,93)	3,44(0,78)	1709
p	0,000	0,003	0,000	0,000	-

Nota: Valores apresentados na forma: média (desvio-padrão); p – valor de significância da ANOVA.

Fonte: Elaborado pela autora

Quando considerados os testes de Tukey, houve diferenças significativas entre todos os grupos no que concerne à autoeficácia para as atividades de ensino e de gestão universitária ($p<0,001$). Considerando a autoeficácia para as atividades de pesquisa, foram significativas as diferenças entre os grupos que responderam que a infraestrutura era insuficiente e os grupos suficiente ($p=0,030$) e mais que suficiente ($p=0,009$). Com relação à autoeficácia para atividades de extensão, foram significativas as diferenças entre os participantes que responderam insuficiente e o que respondeu mais que suficiente ($p<0,001$) e entre o grupo do suficiente e mais que suficiente ($p<0,001$).

O mesmo se repete quando considerada a percepção sobre a infraestrutura para as atividades de pesquisa, com participantes com percepções mais positivas apresentando maiores escores em todos os fatores, conforme Tabela 34: AE Ensino $F(2,1706)=16,162$, $p<0,001$), AE Pesquisa $F(2,1706)=15,868$, $p<0,001$), AE Extensão $F(2,1706)=10,484$, $p<0,001$) e AE Gestão $F(2,1706)=33,433$, $p<0,001$).

Tabela 34 - Comparação dos escores de autoeficácia de acordo com infraestrutura para a pesquisa (N=1709)

Como você avalia a infraestrutura da instituição no que se refere às atividades de pesquisa?	AE Ensino	AE Pesquisa	AE Extensão	AE Gestão	N
Insuficiente	3,64(0,65)	3,68(0,80)	3,25(0,93)	3,31(0,76)	916
Suficiente	3,80(0,63)	3,86(0,76)	3,42(0,91)	3,58(0,76)	702
Mais que suficiente	3,90(0,62)	4,04(0,70)	3,59(0,93)	3,78(0,76)	91
Total	3,72(0,65)	3,78(0,79)	3,33(0,93)	3,44(0,78)	1709
P	0,000	0,000	0,000	0,000	-

Nota: Valores apresentados na forma: média (desvio-padrão); p – valor de significância da ANOVA.

Fonte: Elaborado pela autora

Essas diferenças foram consideradas significativas entre os grupos insuficiente e suficiente ($p < 0,001$) e mais que suficiente ($p = 0,001$) no que se refere à autoeficácia para as atividades de ensino, o que se repete na autoeficácia para as atividades de pesquisa, com participantes que responderam insuficiente tendo escores significativamente mais baixos do que os que responderam suficiente ($p < 0,001$) e mais que suficiente ($p < 0,001$). Na autoeficácia para as atividades de extensão foram significativas as diferenças entre insuficiente e suficiente ($p = 0,001$) e mais que suficiente ($p = 0,002$) e na autoeficácia para as atividades de gestão universitária todas as diferenças foram significativas.

Como pode ser observado na Tabela 35, quando considerada a infraestrutura para as atividade de extensão, as diferenças também foram significativas nos quatro fatores: AE Ensino $F(2,1706) = 23,694$, $p < 0,001$), AE Pesquisa $F(2,1706) = 17,251$, $p < 0,001$), AE Extensão $F(2,1706) = 12,380$, $p < 0,001$) e AE Gestão $F(2,1706) = 29,906$, $p < 0,001$), com professores que percebem a infraestrutura como melhor apresentando maiores níveis de crença.

Tabela 35 - Comparação dos escores de autoeficácia de acordo com infraestrutura para a extensão

Como você avalia a infraestrutura da instituição no que se refere às atividades de extensão?	AE Ensino	AE Pesquisa	AE Extensão	AE Gestão	N
Insuficiente	3,61(0,67)	3,61(0,67)	3,22(0,95)	3,30(0,78)	782
Suficiente	3,79(0,61)	3,79(0,61)	3,42(0,89)	3,54(0,75)	851
Mais que suficiente	3,99(0,63)	3,99(0,63)	3,55(0,97)	3,80(0,76)	76
Total	3,72(0,65)	3,72(0,65)	3,33(0,93)	3,44(0,78)	1709
P	0,000	0,000	0,000	0,000	-

Nota: Valores apresentados na forma: média (desvio-padrão); p – valor de significância da ANOVA.

Fonte: Elaborado pela autora

Quando considerado o teste de Tukey, na autoeficácia para as atividades de extensão houve diferenças significativas entre os participantes que avaliam a infraestrutura como insuficiente e suficiente ($p < 0,001$) e insuficiente e mais que suficiente ($p = 0,008$). Na autoeficácia para o ensino houve diferenças significativas entre todos os grupos, com professores que indicaram a infraestrutura como insuficiente obtendo menores escores. Com relação à pesquisa, as diferenças foram significativas entre professores que indicaram a infraestrutura como insuficiente e os que a percebem como suficiente ($p < 0,001$) e mais que suficiente ($p = 0,002$), o que ocorreu também na autoeficácia para as atividades de gestão, com professores que responderam insuficiente tendo menores escores do que os que indicaram suficiente ($p < 0,001$) e mais que suficiente ($p < 0,001$), havendo ainda diferença entre os que indicaram suficiente e mais que suficiente ($p = 0,013$).

Quando considerados em conjunto, tais resultados parecem indicar que a percepção de que infraestrutura da instituição não é suficiente para atender as demandas das atividades em uma área de atuação pode se generalizar para outras áreas, prejudicando a percepção do professor sobre sua capacidade de intervir no ambiente. Outra possibilidade, no entanto, é a de que as instituições que apresentam condições infra estruturais deficitárias em uma área tendam também a ter deficiências em outras áreas.

Conforme Tabela 36, no que se refere à satisfação com o trabalho houve diferenças significativas em todas as dimensões, com professores que se sentem satisfeitos apresentando maiores médias, sendo o maior tamanho de efeito na dimensão autoeficácia para as atividades de gestão universitária ($t(1707) = 9,70$; $p = 0,00$; $d = 0,56$) com efeito moderado.

Tabela 36 - Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo a satisfação com a docência universitária (N=1709)

docência universitária (N=1765)

Você se sente profissionalmente satisfeito como professor(a) universitário(a)?

Variável	Sim		Não		t	p	d
	N=1319		N=390				
	M	DP	M	DP			
AE para o ensino	3,79	0,62	3,49	0,69	7,57	0,00	0,46
AE para a pesquisa	3,85	0,74	3,51	0,89	6,92	0,00	0,41
AE para a extensão	3,41	0,91	3,07	0,95	6,56	0,00	0,36
AE para a gestão	3,54	0,75	3,11	0,77	9,70	0,00	0,56

Nota: D= tamanho de efeito, d de Cohen. Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme exposto na Tabela 37 realizou-se um teste de qui-quadrado mostrou que há associação entre o tempo de experiência e a satisfação profissional ($X^2(5) = 17,582$; $p = 0,004$; V de Cramer = 0,101).

Tabela 37 -Associação entre satisfação profissional e a tempo de experiência na docência universitária (N = 1709).

Quanto tempo de experiência você tem na docência universitária?	Você se sente profissionalmente satisfeito como professor(a) universitário(a)?					
	Sim			Não		
	n	%	Resíduo PA	n	%	Resíduo PA
Menos de 1 ano	25	89,30%	1,5	3	10,70%	-1,5
Entre 1 e 5 anos	177	74,10%	-1,2	62	25,90%	1,2
Entre 6 e 10 anos	309	72,50%	-2,6	117	27,50%	2,6
Entre 11 e 15 anos	254	78,60%	0,7	69	21,40%	-0,7
Entre 16 e 20 anos	205	75,40%	-0,8	67	24,60%	0,8
Mais de 21 anos*	349	82,90%	3,2	72	17,10%	-3,2

Nota: Teste qui-quadrado. Resíduo PA = resíduo padronizado ajustado. *As frequências observadas foram consideradas estatisticamente diferentes das esperadas para valores de resíduos padronizados ajustados superiores a 2,87 ou inferiores a -2,87, de acordo com a correção sugerida por MacDonald e Gardner (2000).

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, há mais professores universitários profissionalmente satisfeitos na categoria “com 21 anos de experiência ou mais” do que seria esperado caso não houvesse associação entre essas variáveis,. O V de Cramer indica um tamanho de efeito pequeno (COHEN, 1988; KIM, 2017). Realizou-se ainda uma ANOVA de duas vias para verificar se haveria relação entre os escores médios de autoeficácia para a docência universitária, a satisfação e o tempo de experiência dos participantes.

Conforme Tabela 38, não houve interação entre a satisfação profissional e o tempo de experiência para nenhuma das dimensões ou para o fator geral da autoeficácia para a docência universitária. Esses dados indicam que o efeito da satisfação profissional sobre esses escores de autoeficácia não se relaciona ao tempo de experiência na docência dos participantes.

Tabela 38 - Efeito da satisfação profissional e do tempo de experiência na docência universitária sobre os escores de autoeficácia.

Variável	Satisfação profissional	Tempo de experiência na docência universitária	Interação (Satisfação * Tempo de experiência)
----------	-------------------------	--	--

	$F_{(1, 1697)}$	p	η^2 parcial	$F_{(5, 1697)}$	p	η^2 parcial	$F_{(5, 1697)}$	p	η^2 parcial
Autoeficácia para o ensino	13,073	< 0,001	0,008	2,350	0,039	0,007	0,912	0,472	0,003
Autoeficácia para pesquisa	23,938	< 0,001	0,014	5,507	< 0,001	0,016	1,706	0,130	0,005
Autoeficácia para extensão	10,509	0,001	0,006	3,589	0,003	0,010	1,182	0,315	0,003
Autoeficácia para gestão	18,402	< 0,001	0,011	6,340	< 0,001	0,018	1,903	0,091	0,006
EAPU	25,067	< 0,001	0,015	5,919	< 0,001	0,017	1,382	0,228	0,004

Nota: ANOVA de duas vias. Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a Tabela 39, a análise de variância entre o relacionamento com os colegas de trabalho e a autoeficácia e encontrou-se diferenças significativas nos quatro fatores: AE Ensino $F(3,1705)=18,887$, $p<0,001$), AE Pesquisa $F(3,1705)=8,269$, $p<0,001$), AE Extensão $F(3,1705)=6,578$, $p<0,001$) e AE Gestão $F(3,1705)=20,954$, $p<0,001$.

Tabela 39 - Comparação dos escores de autoeficácia de acordo com o relacionamento com colegas

Como você avalia o seu relacionamento com seus colegas de trabalho?	AE Ensino	AE Pesquisa	AE Extensão	AE Gestão	N
Ruim	3,41(0,69)	3,42(0,97)	3,13(1,06)	3,05(0,85)	80
Razoável	3,60(0,65)	3,72(0,82)	3,24(0,91)	3,28(0,78)	381
Bom	3,72(0,62)	3,78(0,73)	3,32(0,91)	3,46(0,73)	811
Muito bom	3,87(0,64)	3,87(0,80)	3,48(0,94)	3,62(0,79)	437
Total	3,72(0,65)	3,78(0,79)	3,33(0,93)	3,44(0,78)	1709
p	0,000	0,000	0,000	0,000	-

Nota: Valores apresentados na forma: média (desvio-padrão); p – valor de significância da ANOVA. Fonte: Elaborado pela autora

Esses resultados indicam que quanto melhor a percepção do professor sobre seu relacionamento com seus colegas de trabalho, maior sua autoeficácia em todas as dimensões da escala. Com testes *post hoc* de Tukey, em relação a autoeficácia para as atividades de ensino, detectou-se que houve diferenças significativas entre participantes de todos os grupos com gradual aumento do escore de autoeficácia. Como exemplo, os participantes que indicaram ter um relacionamento ruim tiveram escores menores do que aqueles com um relacionamento bom ($p<0,001$) ou muito bom ($p<0,001$). A diferença só não foi estatisticamente significativa entre aqueles que responderam ruim e razoável. Quanto à autoeficácia para as atividades de pesquisa, aqueles que indicaram seu relacionamento como os colegas de trabalho

como muito bom tiveram maiores escores do que aqueles que responderam razoável ($p=0,036$) e ruim ($p<0,001$).

No que concerne à autoeficácia para as atividades de extensão, houve diferença significativa entre participantes que indicaram ter um relacionamento muito bom e aqueles que marcaram ruim ($p=0,008$), razoável ($p=0,001$) e bom ($p=0,013$), o que se repete no fator autoeficácia para as atividades de gestão universitária, onde as diferenças entre todos os grupos são significativas, exceto por aquelas entre o grupo ruim e razoável, com crescente incremento do escore de autoeficácia em comparação a uma avaliação positiva do relacionamento.

Conforme Tabela 40, No que se refere ao relacionamento com a chefia imediata e a autoeficácia, houve diferenças significativas em três dos fatores: AE Ensino $F(3,1705)=12,543$, $p<0,001$), AE Pesquisa $F(3,1705)=6,595$, $p<0,001$) e AE Gestão $F(3,1705)=21,237$, $p<0,001$), só não sendo significativas as diferenças na dimensão AE Extensão $F(3,1705)=2,295$, $p=0,076$).

Tabela 40 - Comparação dos escores de autoeficácia de acordo com o relacionamento com a chefia imediata (N=1709)

Como você avalia o seu relacionamento com sua chefia imediata?	AE Ensino	AE Pesquisa	AE Extensão	AE Gestão	N
Ruim	3,50(0,75)	3,51(0,85)	3,24(0,95)	3,20(0,78)	57
Razoável	3,55(0,64)	3,65(0,84)	3,20(0,97)	3,14(0,84)	252
Bom	3,70(0,63)	3,76(0,77)	3,36(0,89)	3,44(0,72)	683
Muito bom	3,81(0,64)	3,85(0,77)	3,37(0,95)	3,57(0,78)	717
Total	3,72(0,65)	3,78(0,79)	3,33(0,93)	3,44(0,78)	1709
p	0,000	0,000	0,076	0,000	-

Nota: Valores apresentados na forma: média (desvio-padrão); p – valor de significância da ANOVA.
Fonte: Elaborado pela autora

Com o teste *post hoc* de Tukey identificou-se diferenças significativas entre os seguintes pares no que concerne à autoeficácia para as atividades de ensino de muito bom para ruim ($p=0,003$), para razoável ($p<0,001$) para bom ($p=0,014$) e entre razoável e bom ($p=0,007$). No fator autoeficácia para a pesquisa a diferença só foi significativa entre os participantes que percebem seu relacionamento com a chefia imediata como muito bom e aquele que o percebem como ruim ($p=0,009$) ou razoável ($p=0,003$). Considerando a autoeficácia para as atividades de gestão universitária houve diferenças significativas entre muito bom para ruim ($p=0,003$), razoável ($p<0,001$) e bom ($p=0,014$). Foi ainda significativa a diferença entre bom e razoável ($p<0,001$).

No que diz respeito à percepção sobre a forma de lidar com as demandas profissionais, apresentada na Tabela 41, professores que percebem lidar positivamente obtiveram médias significativamente mais altas e de tamanho de efeito moderado a alto em todas as dimensões, sendo os valores de maior efeito o das dimensões autoeficácia para as atividades de gestão universitária ($t(1707)=13,10$; $p=0,00$; $d=0,65$) e autoeficácia para as atividades de ensino ($t(1707)=13,05$; $p=0,00$; $d=0,64$).

Tabela 41 - Escores médios das quatro dimensões da autoeficácia de acordo com a percepção sobre a forma de lidar com as atividades profissionais (N=1709)

Você acredita que lida bem com todas as demandas concorrentes presentes na vida de um(a) professor(a) universitário(a)?							
Variável	Sim N=697		Não N=1012		t	p	d
	M	DP	M	DP			
	AE para o ensino	3,95	0,58	3,56			
AE para a pesquisa	4,05	0,70	3,59	0,79	12,69	0,00	0,62
AE para a extensão	3,60	0,92	3,15	0,89	10,14	0,00	0,50
AE para a gestão	3,73	0,73	3,25	0,75	13,10	0,00	0,65

Nota: D= tamanho de efeito, d de Cohen. Fonte: Elaborado pela autora

Fonte: Elaborado pela autora.

Bloco II – Os professores universitários brasileiros e a Síndrome de Burnout

Para mensurar a síndrome de Burnout utilizou-se o Maslach Burnout Inventory-ED. Neste bloco explora-se os resultados desse instrumento, que é composto por três subescalas: exaustão emocional, despersonalização e realização profissional. O escore de cada uma das três dimensões são resultado da média dos escores de cada item, variando entre 0 e 6 pontos. Considera-se que o participante está acometido de Burnout quando este apresenta elevados níveis de exaustão emocional e despersonalização e baixos níveis de realização profissional. Ressalta-se ainda que, conforme vem sendo apontado na literatura, a exaustão emocional é o primeiro indicativo do processo de adoecimento do professor.

Destaca-se que considerando os objetivos de pesquisa e o volume de dados coletados, optou-se por não apresentar aqui os resultados das análises de associação da síndrome de Burnout com as variáveis pessoais e profissionais, o mesmo acontecendo com a associação entre estas variáveis e os resultados sobre a qualidade de vida, de modo que ambos serão explorados em estudos posteriores.

Na Tabela 42 observa-se que a média no fator despersonalização ($M=1,10$; $DP=1,10$) foi baixa. O maior escore foi na dimensão realização profissional ($M=4,16$; $DP=1,10$), o que é positivo já que se trata de fator inverso na escala.

Tabela 42- Estatística descritiva do Burnout e suas três dimensões ($n=1709$)

Fatores	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Exaustão Emocional	0,00	6,00	2,53	1,45
Despersonalização	0,00	6,00	1,10	1,10
Realização profissional	0,25	6,00	4,16	1,10

Fonte: Elaborado pela autora

Os escores apontam para que, na média, os participantes não estejam acometidos pela síndrome de Burnout, já que o escore de despersonalização é baixo, assim como o de exaustão emocional ($M=2,53$) que pode ser considerado moderado e o escore de realização profissional é superior à média da escala. Entretanto, estudo de Leiter e Maslach (2016) aponta a possibilidade de existência de outros perfis que não o determinado por esses escores, que serão explorados na discussão.

Bloco III – A qualidade de vida dos professores universitários brasileiros

Conforme explicitado no capítulo sobre o método de pesquisa, o instrumento utilizado para avaliação da qualidade de vida foi o WHOQOL-Bref, que avalia a qualidade de vida a partir de vinte e seis questões, sendo duas consideradas como percepção geral de qualidade de vida e saúde e as demais divididas em quatro domínios: físico, psicológico, das relações sociais e meio ambiente. O WHOQOL-Bref prevê médias para os diferentes domínios, onde os escores são transformados em uma escala de 0 a 100, com 100 representando uma melhor qualidade de vida naquele domínio. As análises das duas questões gerais são realizadas separadamente. Nesse bloco apresenta-se o resultado da aplicação do WHOQOL-Bref aos participantes da pesquisa.

Na Tabela 43 observa-se as médias dos quatro domínios do instrumento. Com relação aos domínios, o maior escore médio foi encontrado do domínio psicológico ($M=65,19$; $DP=16,60$), seguido de perto pelo domínio físico ($M=65,05$; $DP=18,17$). O menor escore, indicativo do domínio de suas vidas que os participantes percebem ter menor qualidade de vida se deu no domínio das relações sociais ($M=60,19$; $DP=18,53$).

Tabela 43 -Escore dos domínios do WHOQOL-Bref (N=1709)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Domínio Psicológico	4,17	100,00	65,19	16,60
Domínio Físico	3,57	100,00	65,05	18,17
Domínio do Meio Ambiente	15,63	100,00	64,63	14,39
Domínio das Relações Sociais	0,00	100,00	60,19	18,53

Fonte: Elaborado pela autora

Destaca-se que nenhum dos escores foi particularmente alto, considerando que os mesmos poderiam variar de 0 a 100 pontos e que todos apresentam valores altos de desvio padrão, demonstrando haver uma grande variabilidade na resposta dos participantes.

Bloco IV – Correlação entre os escores médios dos fatores dos três instrumentos

Para verificar a existência de associação entre as variáveis realizou-se uma análise de Correlação de Pearson⁵ entre as subescalas componentes das três escalas utilizadas para coleta de dados: a Escala de Autoeficácia do Professor Universitário, o MBI e o WHOQOL-Bref. Os resultados são apresentados na Tabela 44.

Observa-se que as relações estabelecidas entre as escalas estão de acordo com o esperado a partir dos pressupostos teóricos que norteiam essa pesquisa: encontrou-se correlações significativas, moderadas e positivas entre as subescalas da Escala de Autoeficácia do Professor Universitário e significativas e fortes dessas com o escore total do instrumento. Ainda, os resultados mostram associações positivas entre os fatores da Escala de Autoeficácia do Professor Universitário e os domínios do WHOQOL-Bref e a dimensão realização profissional do MBI. Por fim, encontrou-se correlações negativas entre os fatores da Escala de Autoeficácia do Professor Universitário e as dimensões exaustão emocional e despersonalização do MBI e dessas mesmas dimensões com os domínios do WHOQOL-Bref.

Embora todas as correlações entre os diferentes instrumentos sejam consideradas significativas, algumas correlações são fracas. As correlações entre as subescalas da Autoeficácia do Professor Universitário e as subescalas exaustão emocional e despersonalização do Maslach Burnout Inventory, por exemplo, são significativas e negativas embora fracas ($r=-0,29$). Tais associações apontam para o fato de que pessoas que se percebem menos capazes de realizar as atividades inerentes à docência universitária se sentem mais exaustas emocionalmente.

No que se refere à dimensão realização profissional, as correlações desta com as dimensões da autoeficácia são significativas, positivas e em sua maioria

⁵ Entende-se a Correlação de Pearson como “uma medida de associação linear entre variáveis” (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 118) que reflete a intensidade das relações entre as variáveis observadas. Pode assumir valores entre -1 e 1, onde 1 representa uma associação positiva perfeita e -1 uma associação negativa perfeita. Destaca-se que a Correlação de Person não estabelece relação causal, indicando apenas a existência (ou ausência) de relações entre as variáveis observadas. Valores de correlação entre 0,10 e 0,30 são considerados fracos, entre 0,40 e 0,60 moderados e acima de 0,70 são considerados fortes (DANCEY; REIDY, 2005, apud FIGUEIREDO FILHO; SILVA JÚNIOR, 2009). O valor 0 indica a não existência de relação linear entre as variáveis.

Tabela 44 - Correlação de Pearson entre os fatores (N=1709)

Fatores	AE Ensino	AE Pesquisa	AE Extensão	AE Gestão	Média EAPU	Exaustão Emocional (MBI)	Desperson alização (MBI)	Realização Profission al (MBI)	Domínio Físico	Domínio Psicológic o	Domínio das Relações Sociais	Domínio do Meio ambiente
AE Ensino	1											
AE Pesquisa	0,54**	1										
AE Extensão	0,55**	0,47**	1									
AE Gestão	0,60**	0,56**	0,55**	1								
Média EAPU*	0,84**	0,79**	0,76**	0,84**	1							
Exaustão Emocional (MBI)	-0,27**	-0,23**	-0,16**	-0,27**	-0,29**	1						
Despersonali zação (MBI)	-0,25**	-0,14**	-0,12**	-0,18**	-0,22**	0,49**	1					
Realização Profissional (MBI)	0,41**	0,22**	0,26**	0,27**	0,37**	-0,23**	-0,30**	1				
Domínio Físico	0,30**	0,31**	0,19**	0,30**	0,34**	-0,64**	-0,30**	0,31**	1			
Domínio Psicológico	0,34**	0,32**	0,21**	0,30**	0,37**	-0,66**	-0,38**	0,37**	0,75**	1		
Domínio das Relações Sociais	0,74**	0,43**	0,47**	0,73**	0,75**	-0,26**	-0,23**	0,38**	0,29**	0,30**	1	
Domínio do Meio ambiente	0,26**	0,27**	0,17**	0,29**	0,31**	-0,46**	-0,27**	0,29**	0,57**	0,60**	0,28**	1

**p<0,01. *EAPU= Escala de Autoeficácia do Professor Universitário. Fonte: Elaborado pela autora.

fracas, com exceção da correlação entre o escore total da subescala de Autoeficácia para as atividades de ensino, considerada moderada ($r=0,41$).

As correlações entre as subescalas da autoeficácia e o WHOQOL-Bref são todas significativas, positivas e fracas, exceto pelo domínio das relações sociais onde se encontra correlações moderadas e fortes, particularmente com as subescalas de autoeficácia para o ensino ($r=0,74$), com o escore total da escala de autoeficácia ($r=0,75$) e autoeficácia para a gestão universitária ($r=0,73$). Esses resultados implicam que participantes com níveis mais elevados de autoeficácia se percebem com uma maior qualidade de vida, particularmente no domínio das relações sociais.

As correlações entre as dimensões exaustão emocional e os domínios físico ($r=-0,64$) e psicológico ($r=-0,66$) do WHOQOL-Bref são moderadas, significativas e negativas, enquanto que com os domínios das relações sociais e Meio Ambiente as correlações continuam negativas e significativas, mas são fracas/moderadas. Isso aponta para a existência de associação entre as dimensões negativas do Burnout e a percepção de uma menor qualidade de vida, ou seja, pessoas que se sentem mais exaustas emocionalmente também percebem ter uma menor qualidade de vida principalmente com relação aos domínios relações sociais e meio ambiente. Com relação à subescala de despersonalização, todas as correlações com os domínios do WHOQOL-Bref são significativas e negativas, mas fracas. A dimensão realização profissional apresenta correlações positivas com todos os domínios do WHOQOL-Bref, implicando que existem associações significativas entre as percepções de satisfação profissional e de qualidade de vida dos participantes, embora essas sejam moderadas.

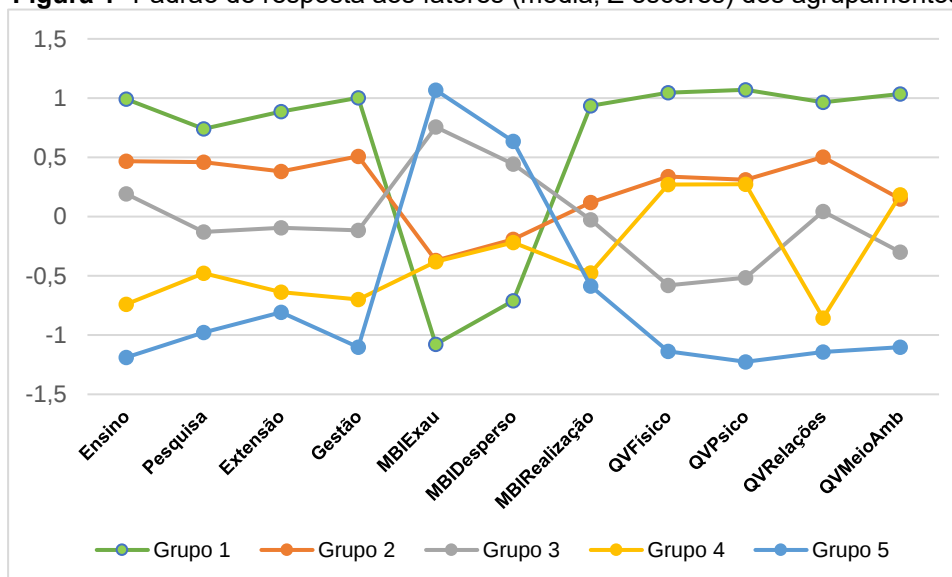
Bloco V – Análise de agrupamentos

Para alcançar o objetivo de investigar as crenças de autoeficácia de professores universitários em relação às variáveis pessoais e profissionais, à qualidade de vida e à síndrome de Burnout realizou-se uma análise de agrupamento (*Cluster Analysis*). Optou-se por essa técnica pois entendeu-se que ela permite conhecer melhor os participantes e compreender a variação nas crenças pessoais dos diferentes indivíduos.

Na definição dos grupos não se utilizou escore total da Escala de Autoeficácia de Professores Universitários, mas os quatro fatores que a compõem. Dado que, por teoria, a autoeficácia varia conforme as diferentes dimensões do domínio avaliado, bem como por se tratar de uma análise pouco explorada na literatura (PERERA; CALKINS; PART, 2019) entendeu-se que um maior detalhamento das crenças dos participantes sobre o domínio em questão poderia ser oferecido com essa opção já que como Bandura (2018, p. 133-134) aponta “as medidas multi-domínio revelam os padrões e grau de generalidade do senso de autoeficácia das pessoas”.

Considerando o número de variáveis envolvidas na definição dos agrupamentos, apresenta-se a Figura 1 para ilustrar as médias de cada grupo nos diferentes fatores, embora tenha sido utilizado um gráfico de tendências para essa demonstração.

Figura 1- Padrão de resposta aos fatores (media, Z escores) dos agrupamentos



Fonte: Elaborado pela autora

O agrupamento foi realizado a partir das respostas aos quatro fatores da escala de autoeficácia, dos três fatores da MBI e das quatro facetas do WHOQOL-Bref. Tal associação foi possível considerando-se que as correlações entre os fatores funcionaram nas direções teoricamente previstas, conforme apresentado no bloco anterior. A partir das indicações da literatura especializada (EVERITT et al., 2011) após a padronização das variáveis (Z escores: média zero e desvio padrão de um), realizou-se o agrupamento utilizando o método de Ward, tendo como medida de dissimilaridade a distância quadrática euclidiana. A análise de agrupamento hierárquica resultou em cinco grupos. Realizou-se então análise a nível dos fatores individuais, que apresentaram diferenças significativas em todos os fatores, com efeitos moderados a grandes⁶:

- Ensino F (4, 1704) = 406,53, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,488$;
- Pesquisa F (4, 1704) = 193,62, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,312$;
- Extensão F (4, 1704) = 195,17, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,314$;
- Gestão universitária F (4, 1704) = 377,78, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,470$;
- Exaustão emocional F (4, 1704) = 467,41, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,523$;
- Despersonalização F (4, 1704) = 100,91, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,0192$;
- Realização profissional F (4, 1704) = 114,21, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,211$;
- Domínio físico F (4, 1704) = 358,32, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,457$;
- Domínio psicológico F (4, 1704) = 376,57, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,469$;
- Domínio das relações sociais F (4, 1704) = 441,69, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,509$;
- Domínio do meio ambiente F (4, 1704) = 226,47, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,347$.

As comparações *post hoc* (Tukey) entre pares individuais de fatores em cada escala foram significativas em todas, exceto nas seguintes exceções:

- na dimensão autoeficácia para as atividades de extensão não houve diferença significativa entre os grupos 4 e 5 ($p = 0,132$);
- na dimensão exaustão emocional do MBI não houve diferenças significativas entre os grupos 2 e 4 ($p = 0,999$);
- na dimensão despersonalização do MBI não houve diferenças significativas entre os grupos 2 e 4 ($p = 0,988$) e 3 e 5 ($p = 0,071$);

⁶ Calculadas por meio de ANOVA. Tamanho de efeito para calcular a magnitude utilizando o Eta Quadrado parcial (η^2), considerados os seguintes valores: acima de 0,01 correspondem a um efeito pequeno, acima de 0,06 a um efeito médio e acima de 0,14 a um efeito grande (COHEN, 1988).

- na dimensão realização profissional do MBI não houve diferenças significativas entre os grupos 2 e 3 ($p=0,084$) e 4 e 5 ($p=0,618$);
- no domínio físico do WHOQOL-Bref não houve diferenças significativas entre os grupos 2 e 4 ($p=0,721$);
- no domínio psicológico do WHOQOL-Bref não houve diferenças significativas entre os grupos 2 e 4 ($p=0,958$), e;
- no domínio do meio ambiente do WHOQOL-Bref não houve diferenças significativas entre os grupos 2 e 4 ($p=0,970$).

De forma geral, embora todos os grupos se diferenciem com relação à autoeficácia para as atividades de ensino, pesquisa e gestão universitária e no domínio das relações sociais do WHOQOL-Bref, parecem haver congruências, principalmente entre os grupos 2 e 4 nas demais dimensões. As diferenças entre os grupos serão melhor exploradas ao cruzarmos esses dados com as variáveis pessoais.

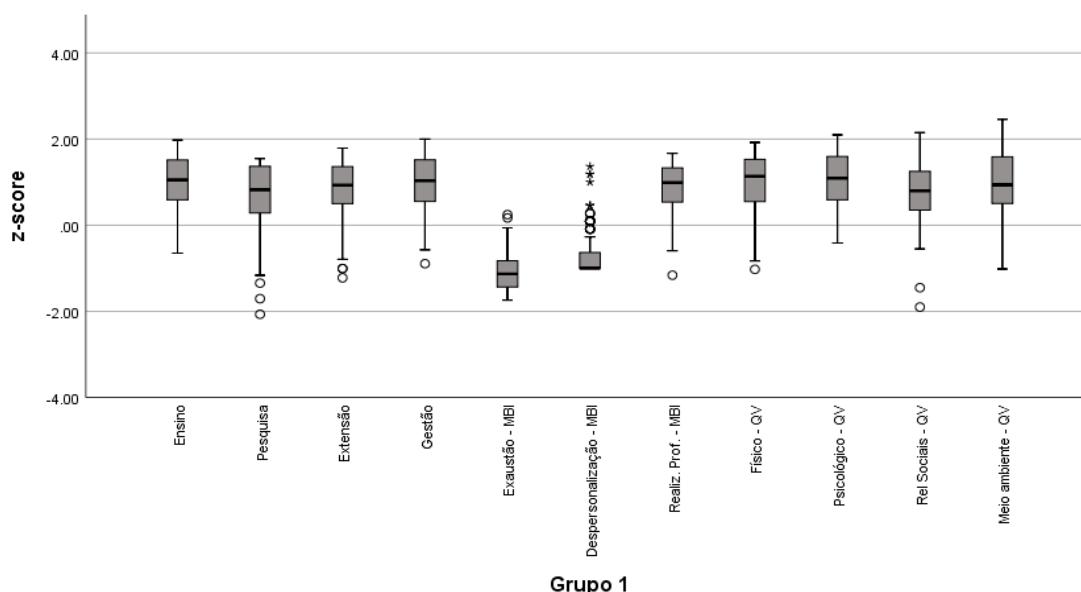
A partir da observação é possível indicar que os escores nos grupos 1, 2 e 5 estão de acordo com as hipóteses de pesquisa, ou seja, maiores escores de autoeficácia, menores escores nas dimensões negativas do Burnout e maiores médias em realização profissional e em todas as dimensões da qualidade de vida, sendo o grupo um e o exato oposto no grupo cinco. Já os clusters 3 e 4 apresentam valores heterogêneos, particularmente nos fatores exaustão emocional e despersonalização do MBI e relações sociais e meio ambiente do WHOQOL- Bref.

As médias e desvios-padrões de cada grupo em todos os fatores das três escalas são apresentados na Tabela 45 e demonstram os valores plotados na Figura 1, onde aparecem em escore padronizado. Observando os agrupamentos, entende-se que a partir das escalas e subescalas dos questionários há cinco grupos de pessoas que diferem em como responderam ao questionário. Assim buscou-se analisar quais outras características elas exibem em comum, já que estas ajudam a explicar os perfis dos grupos. Dessa forma, os dados do questionário sociodemográfico foram explorados e os resultados são apresentados a seguir.

Tabela 45 – Média dos agrupamentos nos fatores das três escalas (N=1709)

Grupos	Participantes	Ensino Média (DP)	Pesquisa Média (DP)	Extensão Média (DP)	Gestão Média (DP)	Exaustão Emocional (MBI) Média (DP)	Desperso nalização (MBI) Média (DP)	Realizaçã o profissio nal (MBI) Média (DP)	Domíni o Físico Média (DP)	Domínio Psicológic o Média (DP)	Domínio das Relações Sociais Média (DP)	Domínio do Meio Ambiente Média (DP)
Grupo 1	238	4,36 (0,38)	4,36 (0,56)	4,16 (0,59)	4,22 (0,50)	0,96 (0,62)	0,32 (0,49)	5,18 (0,59)	84,06 (10,95)	82,34 (9,20)	78,08 (12,96)	79,53 (9,60)
Grupo 2	527	4,02 (0,46)	4,14 (0,59)	3,69 (0,80)	3,84 (0,60)	1,99 (1,10)	0,89 (0,83)	4,29 (1,06)	71,16 (13,62)	70,33 (11,63)	69,49 (13,09)	66,75 (11,74)
Grupo 3	422	3,73 (0,44)	3,67 (0,67)	3,25 (0,78)	3,35 (0,54)	3,63 (1,08)	1,58 (1,26)	4,12 (0,80)	54,50 (14,36)	56,62 (12,72)	60,98 (11,48)	60,33 (12,19)
Grupo 4	293	3,24 (0,50)	3,40 (0,73)	2,74 (0,78)	2,90 (0,53)	1,97 (0,96)	0,86 (0,77)	3,63 (1,24)	69,94 (13,20)	69,72 (12,72)	44,34 (12,75)	67,29 (11,72)
Grupo 5	229	2,95 (0,53)	3,00 (0,75)	2,58 (0,83)	2,59 (0,63)	4,08 (1,00)	1,79 (1,37)	3,51 (1,04)	44,37 (13,65)	44,85 (13,76)	39,01 (15,51)	48,76 (12,77)
Eta Quadrado		0,488	0,312	0,314	0,470	0,523	0,192	0,211	0,457	0,469	0,509	0,347

Fonte: Elaborado pela autora

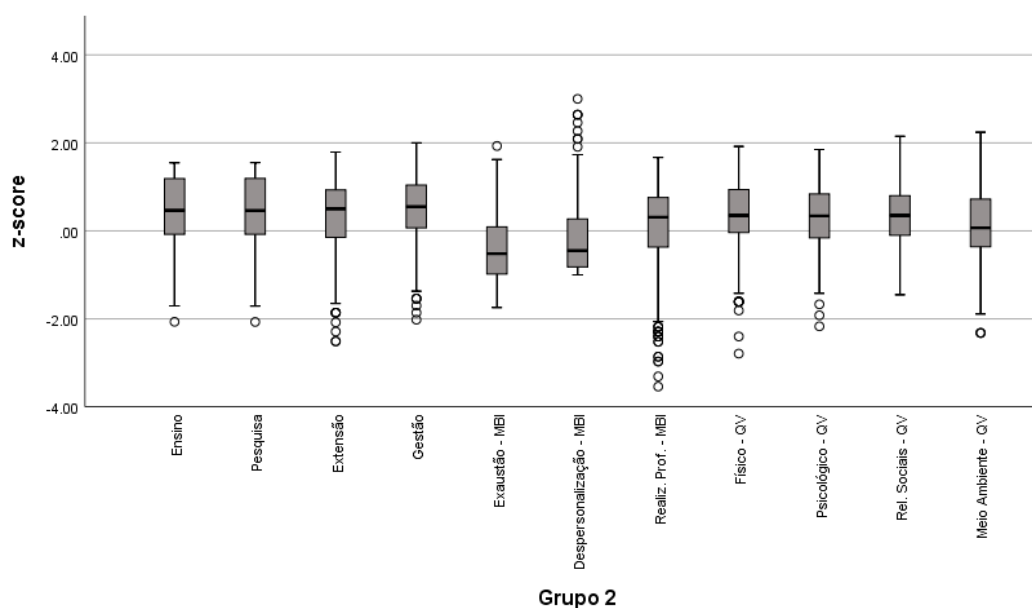
Figura 2- Padrão de resposta aos fatores (media, Z escores) do grupo 1

Fonte: Elaborado pela autora

Grupo 1 - No grupo estão os participantes com autoeficácia mais alta em todos os quatro fatores. Os mesmos apresentam escores de exatidão emocional ($M=0,96$; $DP=0,62$) e despersonalização ($M=0,32$; $DP=0,49$) muito abaixo da média, com escores mais altos de realização profissional ($M=5,18$; $DP=0,59$) e boa percepção de sua qualidade de vida em todos os domínios: físico ($M=84,06$; $DP=10,95$), psicológico ($M=82,34$; $DP=1,06$), das relações sociais ($M=78,08$; $DP=12,96$) e do meio ambiente ($M=79,53$; $DP=9,60$), conforme apresentado na Figura 2. Os valores de desvio-padrão indicam ainda tratar-se de um grupo bastante homogêneo. Este grupo é composto em sua maioria por homens (55,1%), com idade entre 50 e 59 anos (28,6%), que praticam exercício físico (76,1%) mais de três vezes na semana (30,2%). No que se refere ao sono, os participantes desse grupo percebem que acordam descansados (75,2%) e não precisaram de medicamento para ajudar a dormir melhor (83,6%). A maioria dos participantes é casada (78,6%), tem filhos (73,5%), e acredita que a vida profissional interfere nas atividades de lazer (52,5%), mas não no relacionamento com o(a) companheiro(a) (58,4%), assim como não percebem que a paternidade/maternidade tenha afetado a vida profissional (54,3%). No âmbito acadêmico, a maioria tem titulação de doutor(a) (90,8%) na área de Ciências da Saúde (21%), trabalha na instituição atual a mais de 20 anos (29%) e avalia a infraestrutura da instituição como suficiente para as atividades de ensino

(63%), pesquisa (59,7%) e extensão (59,7%), não ocupa cargos de gestão (53,8%) e avalia o apoio administrativo recebido como suficiente (58,4%). Com relação à sua saúde, a maioria dos participantes desse grupo a avaliam como “Boa” (59,2%) e referem em sua maioria não apresentar sintomas físicos (67,2%). Quando os referem, os mais frequentes são dores musculares e/ou osteomusculares (35,3%) e cefaleias ou enxaquecas (20,2%). Dentre os sintomas comportamentais, 21,5% dos participantes relatam irritabilidade e 14,7% incapacidade para relaxar e no que se refere aos sintomas psíquicos, os mais frequentes foram ansiedade (31,9%) e impaciência (25,6%). Esses participantes relatam ter um relacionamento muito bom com a chefia imediata (55%) e com os colegas de trabalho (45%), lidar bem com as demandas concorrentes da docência universitária (76,5%) mesmo tendo percebido um incremento na quantidade de trabalho realizado (84%), estarem satisfeitos com a profissão (96,6%) e têm a pretensão de continuarem nela nos próximos 5 anos (88,7%).

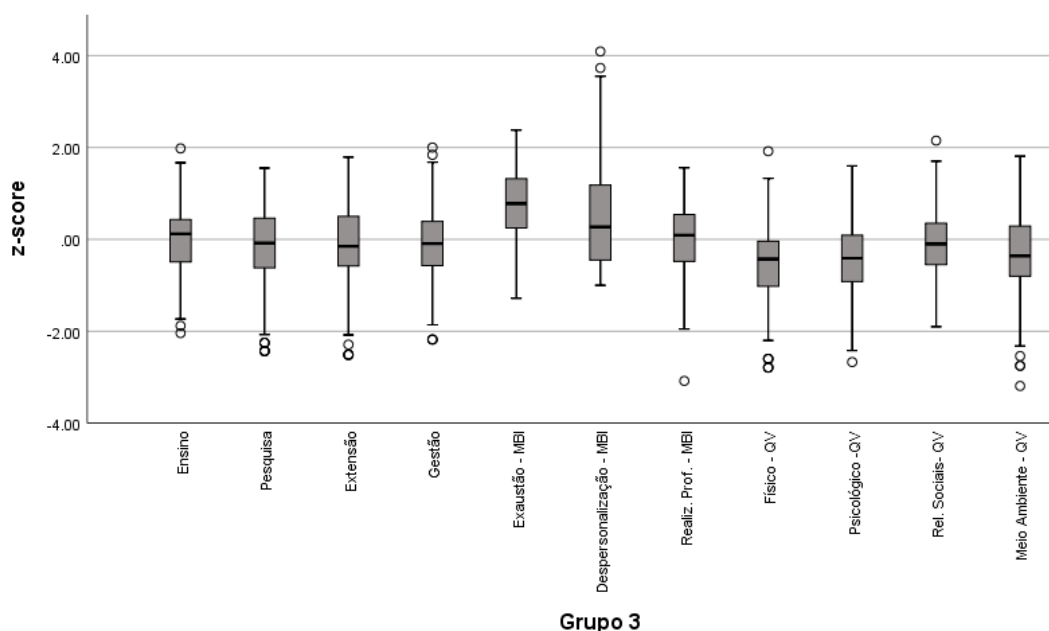
Figura 3- Padrão de resposta aos fatores (media, Z escores) do grupo 2



Fonte: Elaborado pela autora

Grupo 2 – Conforme Figura 3, no grupo 2 os participantes têm escores de autoeficácia maiores do que a média em todos os fatores: ensino ($M=4,02$; $DP=0,38$), pesquisa ($M=4,14$; $DP=0,03$), extensão ($M=3,69$; $DP=0,03$) e gestão universitária ($M=3,84$; $DP=0,59$), mas os escores de exaustão emocional

($M=1,99$; $DP=1,10$) e despersonalização ($M=0,89$; $DP=0,83$) aumentam, implicando que estes participantes são um pouco mais afetados pelas demandas do trabalho do que os do grupo um. Eles também apresentam diminuição em todos os fatores de qualidade de vida e no fator de realização profissional do *Maslach Burnout Inventory* ($M=4,29$; $DP=1,06$). Esse grupo, que é o maior deles, é composto por 527 participantes, em sua maioria sexo masculino (53%) de 40 a 49 anos (33,6%), que praticam atividades físicas (71,2%) duas vezes por semana (29,7%). Com relação ao sono, 56,5% afirmam acordar descansado – o que representa uma grande diminuição com relação ao grupo 1 – e 26,8% informaram ter dificuldades para dormir. A maioria dos participantes é casada (73,8%), tem filhos (64,7%), acredita que a paternidade/maternidade afetou a vida profissional (56%) que o trabalho interfere no relacionamento com o(a) companheiro(a) (60,2%) e nas atividades de lazer (71,5%). A maioria avalia a própria saúde como Boa (60,2%), mas apontam como sintomas físicos mais frequentes as dores musculares e/ou osteomusculares (48%), distúrbios do sono (37,8%) e fadiga constante e progressiva (30%). Dentre os sintomas comportamentais e psíquicos elencados, os mais frequentes foram ansiedade (54,8%), irritabilidade (51,8%), falta de energia (47,8%) e desânimo (45,7%). Destaca-se ainda que 25% dos participantes do grupo indicou perda de iniciativa e 27,3% perda do interesse pelo trabalho, considerado um sintoma defensivo. Sobre o perfil acadêmico, os participantes do grupo 2 são doutores (89,6%), da área de Ciências Humanas (18%) e de Ciências da Saúde (17,8%) que trabalha na instituição entre 6 e 10 anos (30,2%). Esses participantes avaliam a infraestrutura da instituição com relação as atividades de ensino (61,10%) e extensão (56%) como suficientes, o mesmo valendo para o apoio administrativo recebido (50,9%) mas consideram a infraestrutura para pesquisa como insuficiente (48,2%). Em comparação ao grupo 1, uma menor parcela dos participantes do grupo 2 (88,6%) se considera satisfeito com a profissão e entende que lida bem com as demandas (55,2%), mas um maior número pretende continuar com a carreira em 5 anos (91,3%), apesar de considerar que houve um aumento no ritmo do trabalho (93%). A maior parte dos participantes considera ter um relacionamento muito bom com a chefia imediata (45,9%) e um bom relacionamento com os colegas de trabalho (49,1%).

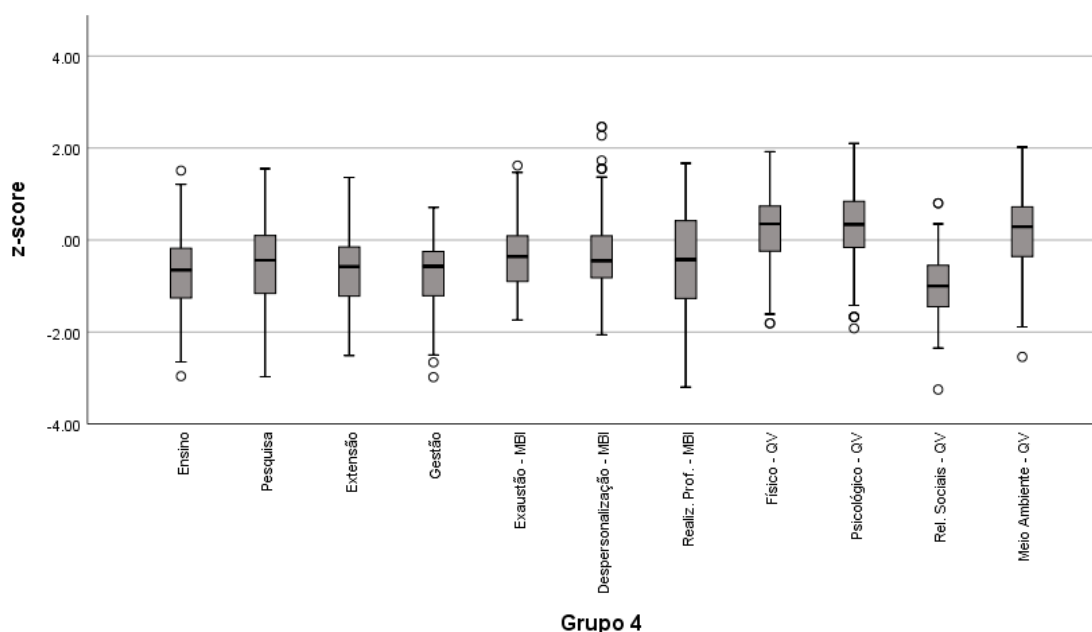
Figura 4- Padrão de resposta aos fatores (media, Z escores) do grupo 3

Fonte: Elaborado pela autora

Grupo 3 – Como pode ser observado na Figura 4, neste grupo estão participantes com escores de autoeficácia decrescentes em relação aos grupos 1 e 2: ensino ($M=3,73$; $DP=0,44$), pesquisa ($M=3,67$; $DP=0,67$) extensão ($M=3,25$; $DP=0,78$) e gestão universitária ($M=3,35$; $DP=0,54$). Esses participantes apresentam o segundo maior escore de exatidão emocional ($M=3,63$; $DP=1,08$) e despersonalização ($M=1,58$; $DP=1,26$), além de redução drástica da qualidade de vida, sendo que essa redução transparece no perfil dos participantes: no que se refere à própria saúde, por exemplo, a maioria a avalia como Regular (54%) e os sintomas físicos, comportamentais e psíquicos são mais frequentes. Composto em sua maioria por participantes do sexo feminino (59,5%), com idade entre 40 e 49 anos (37,7%), casadas (32,6%), que praticam exercícios físicos (64%) duas vezes por semana (32,7%). Ainda, 55,9% tem filhos sendo mais frequentes os participantes com um filho (27,3%). A maioria absoluta entende que a vida profissional interfere no relacionamento com o (a) companheiro (a) (82%), nas atividades de lazer (91,2%) e grande parte percebe que a maternidade/paternidade afetou a vida profissional (65,4%). Chama ainda atenção o fato de que 77,5% dos participantes desse grupo afirmarem não acordarem descansados, e 50% afirmarem ter dificuldade para dormir e já terem tentado medicação para dormir melhor. Com relação aos sintomas, entre os mais frequentes estão: distúrbios do sono e dores musculares e

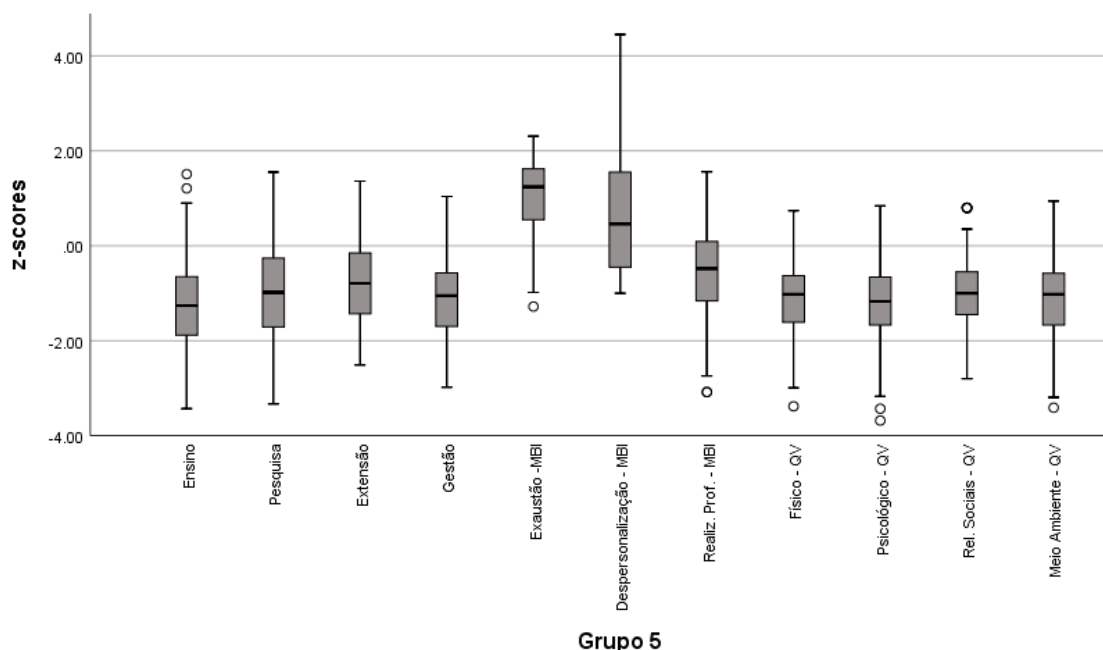
osteomusculares, relatados por 67,1% dos participantes do grupo, fadiga constante e progressiva (61,4%), cefaleias e enxaquecas (50,9%) e perturbações gastrointestinais (46,7%). Dentre os sintomas comportamentais, os mais frequentes foram perda de iniciativa (46%), incapacidade de relaxar (71,3%) e irritabilidade (74,9%). Os participantes do grupo sofrem ainda com os seguintes sintomas defensivos - perda de interesse pelo trabalho (54%) e tendência ao isolamento (47,9%) - e psíquicos - desânimo (75,8%), falta de energia (77,3%) e ansiedade (77,5%). Apenas 0,5% desses participantes afirmaram não ter nenhum sintoma emocional. No que concerne à atividade profissional, a maioria tem título de Doutor(a) (86%) na área de Ciências Humanas (18,5%), e entre 6 e 10 anos de experiência na docência universitária (26,1%), avalia a infraestrutura da universidade como suficiente para as atividades de ensino (57,8%), mas insuficiente para as atividades de pesquisa (60%) e extensão (49,1%). Em sua maioria, não ocupam cargos de gestão (53,6%), avaliam o apoio administrativo recebido como insuficiente (57,6%), consideram o relacionamento com os colegas de trabalho Bom (46,4%), o mesmo ocorrendo com a chefia imediata (46,4%). 97,2% afirmam terem percebido um aumento no seu ritmo de trabalho e 74,4% acreditam não lidar bem com essas demandas. Mesmo assim, 66,6% se sentem satisfeitos com o trabalho e 86,5% pretendem continuar na docência no prazo de 5 anos.

Figura 5- Padrão de resposta aos fatores (media, Z escores) do grupo 4



Fonte: Elaborado pela autora

Grupo 4 – Os participantes do grupo 4 apresentam menores escores de autoeficácia se comparados aos do grupo 3: ensino ($M=3,24$; $DP=0,50$), pesquisa ($M=3,40$; $DP=0,73$), extensão ($M=2,74$; $DP=0,78$) e gestão ($M=2,90$; $DP=0,53$), de acordo com a Figura 5. Diferentemente dos grupos 3 e 5, no entanto, esses participantes apresentam escores mais baixos em exaustão emocional ($M=1,97$; $DP=0,96$) e despersonalização ($M=0,86$; $DP=0,77$), com valores próximos aos do grupo 2. Apresentam ainda uma boa percepção de sua qualidade de vida com escores superiores aos do grupo três nos domínios: físico ($M=69,94$; $DP=13,20$), psicológico ($M=69,72$; $DP=12,72$), e do meio ambiente ($M=67,29$; $DP=11,72$) mas com acentuada redução no escore do domínio das relações sociais ($M=44,34$; $DP=12,75$). Os 293 participantes do grupo 4 são equilibrados no que se refere ao sexo, com leve predominância do masculino (50,2%), na faixa etária dos 30 aos 39 anos (35,2%), que praticam exercício físico (72,4%) três vezes na semana (33,6%). No que se refere à qualidade do sono, os participantes desse grupo têm frequência parecida à do grupo 1: 51,5% consideram que acordam descansados, 71,7% não tem dificuldades para dormir e nunca tomaram nenhum medicamento para ajudar. Com relação à percepção sobre a própria saúde, 54,9% a considera boa, sendo que os sintomas físicos mais citados foram dores musculares e osteomusculares (44,4%) e perturbações gastrointestinais (26,3%). Dentre os sintomas comportamentais, há uma redução se comparado ao grupo 3, sendo os mais citados: perda de iniciativa (30,4%), incapacidade para relaxar (43,7%) e irritabilidade (59%). Com relação aos sintomas psíquicos foram citados frequentemente impaciência (46,1%), ansiedade (55,6%) e desânimo (52,2%). No âmbito profissional, os participantes do grupo são em sua maioria doutores (94,5%) da área de Ciências Exatas e da Terra (19,5%), que avaliam a infraestrutura para o ensino (57%) e para a extensão (48,8%) de suas instituições como suficiente e a de pesquisa como insuficiente (57,7%), o mesmo ocorrendo para o apoio administrativo recebido (59,4%). Esses participantes percebem um aumento em seu ritmo de trabalho (88,1%), não acreditam que lidam bem com todas as demandas da profissão (70,6%), se sentem satisfeitos como professores universitários (82,3%), pretendem continuar na docência (91,1%), percebendo seu relacionamento com a chefia imediata (45,4%) e com os colegas de trabalho (57%) como Bom.

Figura 6- Padrão de resposta aos fatores (media, Z escores) do grupo 5

Fonte: Elaborado pela autora

Grupo 5- Como pode ser visto na Figura 6, os participantes do grupo 5 apresentam os níveis mais baixos de autoeficácia: ensino ($M=2,95$; $DP=0,53$), pesquisa ($M=3,00$; $DP=0,75$), extensão ($M=2,58$; $DP=0,83$) e gestão universitária ($M=2,59$; $DP=0,63$). Apresentam ainda os níveis mais altos de exatidão emocional ($M=4,08$; $DP=1,00$) e despersonalização ($M=1,79$; $DP=1,37$) e os menores escores de realização pessoal ($M=3,51$; $DP=1,04$), além de menores escores nos quatro fatores de qualidade de vida que denotam que são os participantes com menor percepção de qualidade de vida em todos os domínios. Trata-se de grupo composto por 229 participantes, a maioria do sexo feminino (60,4%), entre 40 e 49 anos (35,4%), que não praticam exercícios regularmente (56,8%) e que avaliam sua saúde como Regular (66,4%). No que se refere ao sono, 82,5% afirmam não acordar descansados e 54,6% têm dificuldade para dormir e já tomou medicamento para ajudar. A maioria é casada (69,9%), tem filhos (61,1%), mais frequentemente um(a) filho(a) (33,2%), e acredita que a vida profissional interfere no relacionamento com o(a) companheiro(a) (86,5%) e com as atividades de lazer (95,6%). Com relação aos sintomas físicos, os mais frequentemente indicados foram cefaleias e enxaquecas (59,8%), distúrbios do sono (70,3%), dores musculares e osteomusculares (71,6%), fadiga constante e progressiva (76,4%), sendo que apenas 1,3% dos participantes

indicou não sofrer com nenhum sintoma físico. Com relação aos sintomas comportamentais e defensivos foram os mais citados: perda de iniciativa (62,9%), perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer) (69,9%) incapacidade para relaxar (78,6%), irritabilidade (83%). Dentre os sintomas psíquicos mais elencados, destaca-se: ansiedade (82,5%), desânimo (87,8%), falta de energia (86,9%), falta de atenção e concentração e alterações de memória (73,4%). No âmbito acadêmico esses participantes são doutores (86,9%), da área de Ciências Sociais e Aplicadas (17%), e avaliam a infraestrutura de ensino (54,1%), pesquisa (73,4%) e extensão (69,9%) de suas universidades como insuficientes, assim como o apoio técnico administrativo recebido (69%). Destaca-se ainda que esses participantes tem uma visão mais pessimista de sua vida profissional: 98,3% acredita que houve um aumento no ritmo de trabalho nos últimos anos, 13,1% acredita que lida bem com as demandas profissionais e apenas 43,7% se encontra satisfeito com o trabalho. Entretanto, 84,7% pretendem continuar na docência no prazo de cinco anos.

Na Tabela 46 apresenta-se as principais variáveis que demonstraram ser significativamente diferentes entre os grupos. Para tanto, verificou-se as frequências com o teste de qui-quadrado de independência, considerando que se tratavam de variáveis categóricas. Para verificar o tamanho de efeito utilizou-se o V de Cramer, já que estas análises “revelam-se fundamentais para a crítica dos resultados quando as diferenças/relações são estatisticamente significativas” (LOUREIRO; GAMEIRO, 2011, p. 155–156). Para interpretação do V de Cramer utilizou-se os seguintes valores de referência: V de Cramer = 0 (nulo ou muito fraco), V de Cramer = 0,10 (fraco), V de Cramer = 0,30 (moderado), V de Cramer = 0,50 (forte) (COHEN, 1988; KIM, 2017).

Tabela 46 - Padrão de respostas do grupo de acordo com a frequência de variáveis pessoais

Variável	Grupo 1 (%)	Grupo 2 (%)	Grupo3 (%)	Grupo 4 (%)	Grupo 5 (%)	V de Cramer
Sexo Feminino	44,9	47,0	59,5	49,8	60,4	0,125
Sexo Masculino	55,1	53,0	40,5	50,2	39,6	(p<0,001)
Você pratica exercícios físicos regularmente? Sim	76,1	71,2	64,0	72,4	43,2	0,211 (p<0,001)
Você acorda descansado (a)? Sim	75,2	56,5	22,5	51,5	17,5	0,403 (p<0,001)
Você acredita que sua vida profissional interfere no seu relacionamento com seu/sua companheiro(a)? Sim	41,6	60,2	82,0	66,4	86,5	0,309 (p<0,001)
Você acredita que sua vida profissional interfere em suas atividades de lazer? Sim	52,5	71,5	91,2	78,5	95,6	0,332 (p<0,001)
Incapacidade para relaxar Sim	14,7	41,0	71,3	43,7	78,6	0,413 (p<0,001)
Irritabilidade Sim	31,5	51,8	74,9	59,0	83,0	0,329 (p<0,001)
Tendência ao isolamento Sim	8,0	27,3	47,9	24,9	64,6	0,362 (p<0,001)
Nenhum sintoma comportamental Sim	32,4	14,0	1,7	13,0	0,0	0,321 (p<0,001)
Perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer) Sim	7,1	27,3	54,0	29,0	69,9	0,404 (p<0,001)
Ansiedade Sim	31,9	54,8	77,5	55,6	82,5	0,333 (p<0,001)
Alterações da memória Sim	21,4	36,6	57,8	37,5	73,4	0,322 (p<0,001)
Baixa autoestima Sim	3,8	20,1	47,4	22,5	64,2	0,414 (p<0,001)
Desânimo Sim	23,1	45,7	75,8	52,2	87,8	0,412 (p<0,001)
Depressão Sim	2,1	11,6	27,7	10,6	42,4	0,328 (p<0,001)
Falta de atenção, de concentração Sim	17,6	30,7	55,9	33,8	73,4	0,359 (p<0,001)
Falta de energia Sim	22,3	47,8	77,3	49,5	86,9	0,416 (p<0,001)
Lentidão do pensamento Sim	7,6	17,1	36,0	15,7	53,7	0,340 (p<0,001)
Nenhum sintoma emocional Sim	25,2	6,8	0,5	9,2	0,4	0,304 (p<0,001)
Sentimento de insuficiência Sim	6,7	19,4	41,2	24,2	57,2	0,345 (p<0,001)
Como você avaliaria sua saúde no momento?						0,312
Péssima	0,0	1,9	5,2	0,7	16,2	(p<0,001)
Regular	8,4	28,7	54,0	30,4	66,4	
Boa	59,2	60,2	38,4	54,9	17,0	
Ótima	32,4	9,3	2,4	14,0	0,4	
Você se sente profissionalmente satisfeito como professor(a) universitário(a)? Sim	96,6	88,6	66,6	82,3	43,7	0,396 (p<0,001)
Você acredita que lida bem com todas as demandas concorrentes presentes na vida de um(a) professor(a) universitário(a)? Sim	76,5	55,2	25,6	29,4	13,1	0,419 (p<0,001)

Fonte: Elaborado pela autora

Em síntese pode-se dizer que o Grupo 1 se caracteriza por participantes com altos níveis de autoeficácia e qualidade de vida em todas as dimensões, com elevada percepção de Realização profissional e baixos níveis de exaustão e despersonalização. Trata-se de participantes que acreditam lidar bem com as demandas da profissão e se sentem mais satisfeitos com a profissão. Eles são mais ativos, dormem bem, apresentam poucos dos sintomas elencados em relação aos demais grupos e têm uma melhor percepção da própria saúde.

O segundo grupo se caracteriza por ter altos níveis de autoeficácia mais escores diminuídos no que se refere à qualidade de vida e na realização profissional, além de pontuação mais alta em exaustão e despersonalização. Esses participantes são menos ativos fisicamente que os do Grupo 1, apresentam uma piora na qualidade do sono e um maior número de sintomas, mas ainda têm uma boa percepção sobre a própria saúde, embora aumente o número de participantes que a entende como regular. Chama atenção ainda o fato de que grande parte desses participantes acreditar que não administra bem as demandas da profissão quando comparado ao Grupo 1.

O Grupo 3 se compõe de participantes que apresentam níveis na média da escala de autoeficácia, mas que quando comparado ao Grupo 2 exibe um grande aumento nos escores de exaustão emocional e despersonalização, além de perda de qualidade de vida. Os indícios apontam para uma composição que congrega professores que se percebem capazes de realizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas que se sentem limitados pelo cansaço físico e pelas demandas oriundas do trabalho, já que não se percebem como lidando bem com essas demandas. É um grupo composto majoritariamente por mulheres, com redução na percepção na qualidade da saúde, na satisfação com o trabalho e apresentam aumento do número de sintomas em relação aos grupos 1 e 2.

O Grupo 4 apresenta valores próximos ao do grupo dois em várias dimensões das três escalas, mas se diferencia do mesmo por ter menores valores de autoeficácia nas quatro dimensões. Ao contrário do Grupo 3, se caracteriza pela percepção otimizada da qualidade de vida, com escores menores de exaustão emocional e despersonalização. Composto em sua maioria por homens que não atuam em cargos de gestão, os participantes desse grupo percebem que apresentam bom estado de saúde e se percebem satisfeitos com a profissão.

O Grupo 5 é caracterizado como aquele que concentra os participantes com menores níveis de autoeficácia em todas as dimensões, assim como reduzida realização profissional e percepção de qualidade vida, combinada aos maiores escores de exaustão e despersonalização. Esse grupo é formado principalmente por mulheres, casadas, que percebem o aumento na quantidade de trabalho e afirmam não terem desenvolvido estratégias para lidar bem com essas demandas. A maioria desses participantes avalia sua saúde como regular, não realiza atividades físicas e relatam má qualidade de sono, apresentam um maior número de sintomas em relação aos demais grupos, não se sentem satisfeitos com a profissão mas pretendem continuar na docência.

Bloco VI – As relações entre autoeficácia para a docência universitária, qualidade de vida e síndrome de Burnout

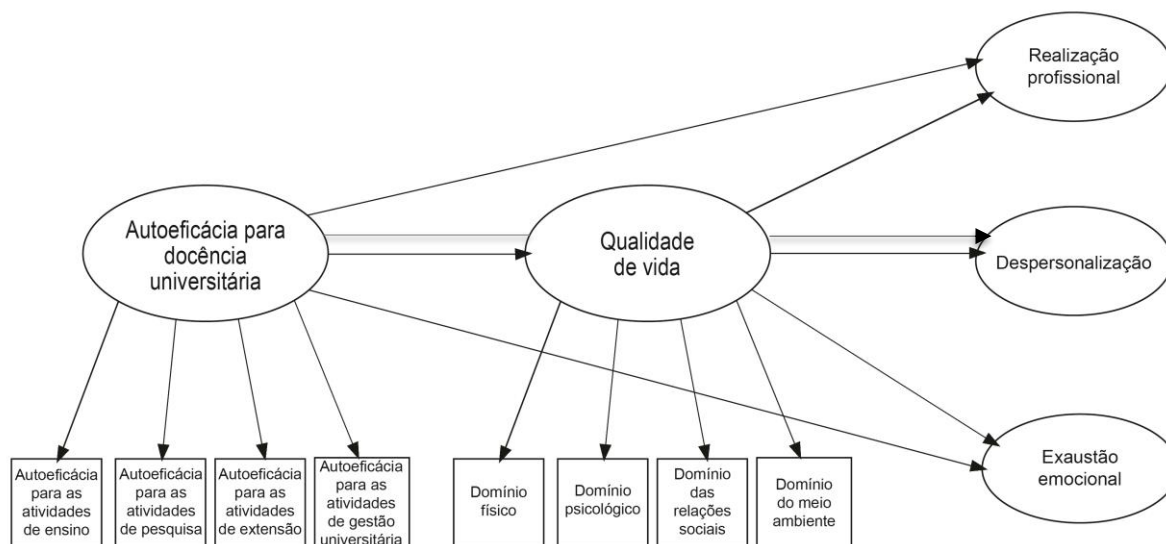
Para investigar as relações entre a autoeficácia para a docência universitária, a qualidade de vida e a Síndrome de Burnout e com o objetivo de testar as proposições teóricas realizadas, utilizou-se a técnica Modelagem de Equações Estruturais (SEM) por meio do *software IBM AMOS 26.0 for Windows*.

Trata-se de uma técnica em que é necessário que se especifique, a partir dos pressupostos teóricos que fundamentam o modelo, quais são as relações estabelecidas entre os constructos (FARIAS; SANTOS, 2000). Para isso, deve-se inserir o modelo em formato de diagrama no AMOS, usando-se como convenção representar as variáveis observadas com retângulos, as variáveis latentes como elipses, utilizar setas unidirecionais para indicar o sentido do relacionamento entre variáveis independentes e variáveis dependentes e setas bidirecionais para indicar correlação entre variáveis (FIELD, 2002).

Nessa pesquisa assumiu-se como hipótese que a autoeficácia para a docência universitária seria preditora da qualidade de vida dos professores universitários e esta, por sua vez, seria preditora da síndrome de Burnout. Conduziu-se então uma série de análises exploratórias utilizando a Estimativa de Máxima Verossimilhança⁷ para testar modelos concorrentes e analisar diferentes configurações para determinar o melhor ajuste. Adotou-se uma abordagem de desenvolvimento de modelos onde “no caso da refutação do modelo especificado, se parte para a busca de um modelo com melhor qualidade de ajuste, em geral mais parcimonioso do que o modelo original” (NEVES, 2018, p. 9).

⁷ Maximum Likelihood Estimation

Figura 7 - Modelo teórico inicial – versão simplificada



Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, entendeu-se que a autoeficácia dos professores universitários estaria relacionada à sua percepção de sua qualidade de vida, enquanto a síndrome de Burnout estaria associada à uma drástica redução percepção de qualidade de vida. Esse modelo nos pareceu particularmente pertinente após verificar os resultados obtidos na análise de agrupamento apresentada no bloco anterior. Testou-se ainda uma relação direta entre autoeficácia para a docência universitária e Burnout, considerando-se resultados de diferentes trabalhos que relacionaram os dois constructos (BERNARDINI, 2017; LIRA, 2017). Esse modelo teórico testado foi o apresentado na Figura 07.

Considerando os instrumentos envolvidos, construídos com objetivos diversos, e a possibilidade de multicolinearidade entre os itens, optou-se pela representação dos constructos por fatores latentes de segunda ordem, que ainda oferecem a vantagem de permitir a construção de modelos mais parcimoniosos (PARKER et al., 2012). A escala utilizada para coleta de dados referentes à autoeficácia para a docência universitária prevê a existência de um constructo latente de mesmo nome

composto pelas dimensões autoeficácia para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária (MATOS; IAOCHITE; SHARP, 2020). O mesmo ocorre com o instrumento de qualidade de vida que considera que “seus quatro domínios, hipotetizados como de primeira ordem, sejam influenciados por um construto geral hierárquico de qualidade de vida (segunda ordem)” (CASTRO; HÖKERNER; PASSOS, 2013, p. 1366). No que se refere à síndrome de Burnout, no entanto, optou-se por manter os seus fatores de primeira ordem já que existem indicativos na literatura de que as dimensões não devem ser combinadas (SKAALVIL; SKAALVIK, 2010), além de o fator realização profissional apresentar o sentido invertido. Ainda com relação a esse constructo, assumiu-se a partir das hipóteses teóricas que fundamentaram a construção do instrumento utilizado para a coleta que todos os fatores do MBI estariam correlacionados.

Para verificar quão bem os dados empíricos se ajustam ao modelo teórico proposto em SEM existem diferentes índices de ajuste, dentre estes os de ajuste absoluto, os de ajuste incremental ou comparativo e os de parcimônia (HOOPER et al., 2008). Enquanto os índices de ajuste absoluto como o qui-quadrado (χ^2) e o RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) “determinam o grau em que o modelo de medida construído é capaz de predizer com o menor erro possível a matriz de variância-covariância ou a matriz de correlação utilizada na modelagem” (DE BEM et al., 2011, p. 380, tradução nossa) os de ajustes incremental tais como o índice de ajuste comparativo (CFI) e o índice de Tucker-Lewis (TLI) comparam como o modelo proposto se ajusta em relação a um modelo de referência.

Seguindo as indicações da literatura utilizou-se os seguintes indicadores de qualidade do ajuste para o modelo proposto: qui-quadrado (χ^2), índice de Tucker-Lewis (TLI), índice de ajuste comparativo (CFI) e RMSEA com intervalo de confiança de 90, para os quais estabeleceu-se os seguintes pontos de referência: TLI e CFI > 0,90 como adequado, RMSEA < 0,08 como adequado e < 0,05 como ideal (HOOPER et al., 2008) e o *Standardised Root Mean Residual* (SRMR) e < 0,05 como ideal. Ressalta-se, no entanto, que em modelos complexos como o aqui proposto existem limitações, de modo que não seria razoável esperar que todos os indicadores alcançassem os valores de referência: o qui-quadrado, por exemplo, é sensível ao tamanho da amostra o que pode levar a rejeitar modelos quando se tem amostras grandes (MILES; SHEVLIN, 2007). Dessa forma, teve-se como principal referência para o ajuste do modelo os valores de RMSEA e SRMR.

Inicialmente testou-se um modelo com todos os itens de todos os instrumentos. Entretanto, em virtude da complexidade do modelo e possivelmente da existência de multicolinearidade entre os itens, o software não conseguiu processá-lo. Dessa forma, optou-se pela utilização dos escores dos fatores do MBI.

Tabela 47- Estatísticas dos modelos testados (N = 1709)

	Modelos		
	Modelo teórico inicial	Modelo com 8 índices de modificação	Modelo final
χ^2	7132,62	5813,89	5825,93
df	1519	1511	1513
χ^2/df	4,696 (p<0,001)	3,848(p<0,001)	3,851(p<0,001)
TLI	0,862	0,894	0,894
AGFI	0,845	0,872	0,872
CFI	0,869	0,900	0,899
SMRM	0,492	0,456	0,458
RMSEA	0,047	0,041	0,041
RMSEA 90% CI (PCLOSE)	0,045-0,048 (p=1,000)	0,040-0,042 (p=1,000)	0,040-0,042 (p=1,000)

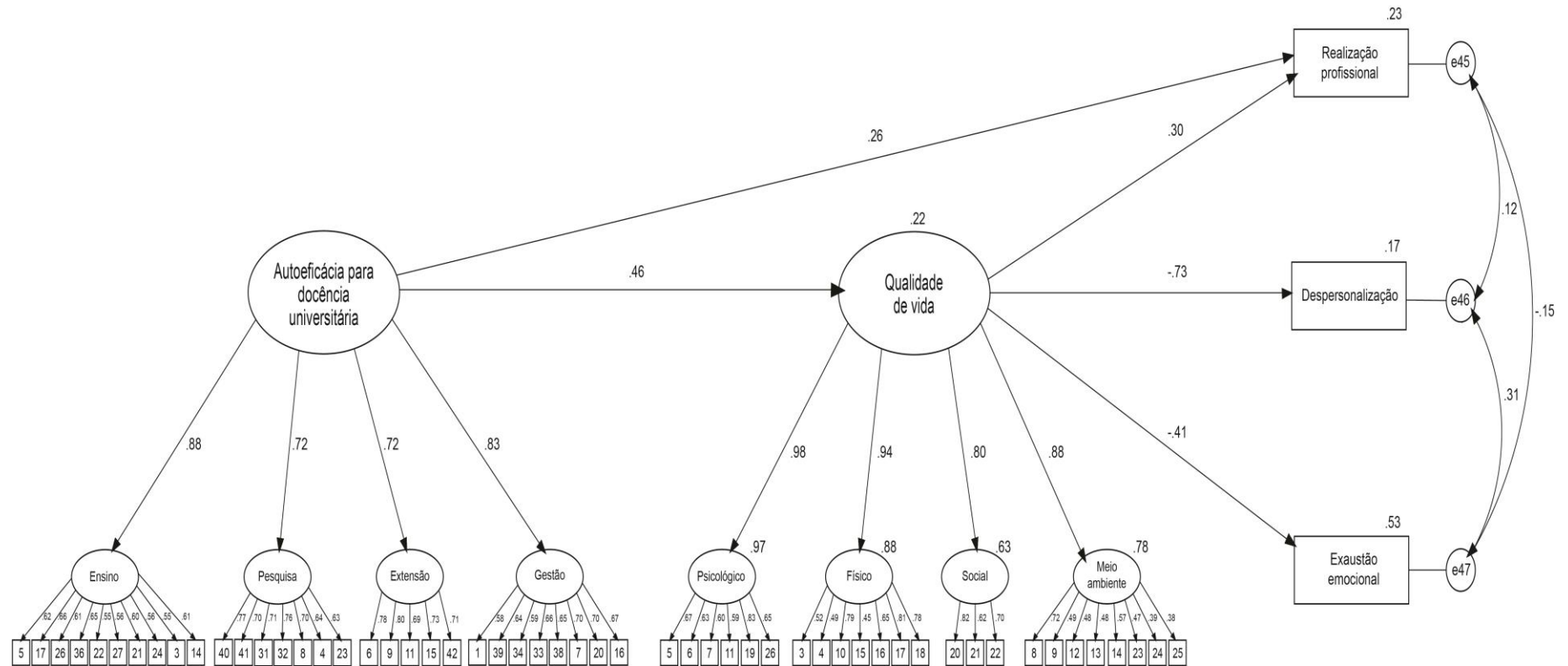
χ^2 = chi-quadrado; df=graus de liberdade; χ^2/df = discrepância mínima dividida por seus graus de liberdade; TLI = índice de Tucker-Lewis; AGFI = qualidade ajustada; TPI = índice de ajuste comparativo; RMSEA = erro quadrático médio da raiz da aproximação; RMSEA IC de 90% = erro quadrático médio da raiz do intervalo de confiança de aproximadamente 90%.

Fonte: Elaborado pela autora

Na Tabela 47 apresenta-se os parâmetros obtidos como resultado das análises do modelo inicial: χ^2 (1519) = 4,697; TLI = 0,862, CFI = 0,869, RMSEA = 0,047. Embora alguns dos indicadores desse modelo como o CFI e o TLI estejam pouco abaixo do ideal, o RMSEA e o SMRM indicam a plausibilidade do modelo. Como se trata de um modelo teórico complexo, no entanto, julgou-se importante realizar refinamentos para verificar onde estavam os valores mais altos de covariância e contribuir para uma melhor interpretação do mesmo.

Com esse objetivo e considerando-se as indicações de Byrne (2013), após a obtenção dos resultados do modelo inicial utilizou-se os índices de modificação visando a identificar altas covariâncias residuais entre itens e a pertinência teórica de especificar essas covariâncias no modelo e aumentar, sucessivamente, a qualidade do ajuste. Como exemplo, especificou-se uma covariância entre os itens 03 e 04 do WHOQOL-Bref: “Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?” e “O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?” por entender que a redação dos itens assim o permitia. A melhoria nos valores estabelecidos para avaliação do modelo indicou que as alterações estavam sendo realizadas na direção correta.

Figura 8 - Modelo final – versão simplificada



Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Todos os coeficientes são significativos. $p < 0,001$

Após a especificação de oito índices de modificação obteve-se os seguintes valores: χ^2 (1511) = 3,848; TLI = 0,894, CFI = 0,900, RMSEA = 0,041. Em seguida investigou-se os valores de regressão, estabelecendo-se como critério retirar coeficientes de regressão que não fosse significativos para o modelo. Após a retirada desses, incluindo as setas diretas entre a autoeficácia e as dimensões exaustão emocional ($r = 0,02$) e despersonalização ($r = -0,09$) do Burnout, o modelo apresentou os seguintes valores finais: χ^2 (1513) = 3,851; TLI = 0,894, CFI = 0,899, RMSEA = 0,041.

Considerando que os três instrumentos foram construídos a partir de diferentes referenciais teóricos e com propósitos diversos, ou seja, não foram desenvolvidos especificamente para essa pesquisa, o modelo é aceitável como uma primeira exploração da relação entre os constructos. Destaca-se que todos os valores foram significativos ($p < 0,001$) e que embora alguns índices finais do modelo tenham valores limítrofes aos pontos de corte, como o CFI=0,899, uma possível justificativa para este resultado é a própria complexidade do modelo. Destaca-se ainda e que os valores do RMSEA e do SRMR indicam a plausibilidade do mesmo.

Tal modelo, consistente com os resultados da pesquisa demonstra que, para essa amostra, a autoeficácia para a docência universitária é preditora positiva da qualidade de vida ($r = 0,46$) que, por sua vez, prediz negativamente Burnout, o que é condizente com a proposta teórica que fundamentou a pesquisa. Além disso, a autoeficácia para a docência universitária é também preditora do fator Realização profissional do MBI ($r = 0,26$). Conforme exposto na Figura 3 a autoeficácia para a docência universitária explica 22% da variância na percepção de qualidade de vida dos participantes. O modelo explica ainda 53% da variância da dimensão exaustão emocional, 17% da variância na dimensão despersonalização e 23% da variância na dimensão realização profissional.

Síntese dos resultados encontrados

Considerando a quantidade de resultados elencados nos últimos cinco blocos, destaca-se a seguir alguns dos principais que serão discutidos no próximo capítulo. Em relação à autoeficácia para a docência universitária dos participantes, teve-se que o maior escore foi na dimensão Autoeficácia para as atividades de pesquisa (e o menor escore na subescala Autoeficácia para as atividades de extensão). No geral, pode-se dizer que as crenças dos participantes são moderadas nas quatro dimensões e no escore total da escala.

A partir das indicações da literatura, selecionou-se variáveis pessoais e profissionais que têm sido reiteradamente associadas à autoeficácia de professores universitários. Os resultados indicaram que embora os participantes do sexo masculino tenham escores significativamente maiores de autoeficácia nas dimensões de pesquisa e gestão, essa diferença tem um pequeno tamanho de efeito. No que se refere à relação entre autoeficácia e a idade dos participantes, teve-se que os com entre 60 e 70 anos ou mais de 70 anos tiveram escores significativamente maiores em todas as dimensões do que os que tinham entre 30 e 39 e 40 e 49 anos, o que indica que há um aumento da autoeficácia com o aumento da idade dos participantes. Em relação ao tempo de experiência na docência no Ensino Superior, os resultados indicaram que há tendência de aumento do escores de autoeficácia com o aumento do tempo de experiência, com professores com mais de 21 anos de experiência apresentando maiores escores que os demais nas dimensões de ensino, pesquisa e gestão

Os resultados das associações entre autoeficácia e titulação dos participantes foram surpreendentes em certa medida, já que participantes com titulação em nível de mestrado tiveram escores significativamente maiores nos fatores autoeficácia para as atividades de ensino e de extensão. Em oposição, conforme esperado, participantes com título de doutor tiveram maiores escores de autoeficácia para as atividades de pesquisa.

Considerando as variáveis profissionais, destaca-se que os professores com maior carga horária semanal de ensino em cursos de graduação tiveram menores escores em autoeficácia para as atividades de pesquisa. Ainda, professores que realizaram formação específica para a docência universitária tiveram maiores

escores do que aqueles que não as realizaram em todas as dimensões, sendo significativas as diferenças nas dimensões de ensino e extensão.

Ainda, encontrou-se que a infraestrutura institucional se associa positivamente à autoeficácia nas quatro dimensões, com participantes que têm uma percepção mais positiva da infraestrutura para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão apresentando maiores escores nas respectivas dimensões. Os resultados indicam também que a percepção de apoio administrativo, de bom relacionamento com colegas de trabalho e com a chefia imediata são todas variáveis positivamente associadas com a autoeficácia para a docência universitária, de forma que uma percepção positiva se associa a maiores escores de crença em todas as dimensões. Os professores que tinham maiores escores de autoeficácia para a docência universitária nas quatro dimensões também apresentaram maiores escores de satisfação com o trabalho.

Com relação aos resultados sobre a síndrome de Burnout, estes indicaram que, na média, os participantes não se encontram acometidos pela síndrome, já que apresentaram valores moderados de exaustão emocional, baixos de despersonalização e altos de realização profissional. No que se refere à qualidade de vida, os valores apresentados pelos participantes indicam que estes têm uma percepção moderada de sua qualidade de vida já que os escores nos quatro domínios são acima da média da escala, mas nenhum deles foi particularmente alto.

Quando considerados os resultados das análises de agrupamento observou-se a formação de cinco grupos com características distintas: considerando os escores nas quatro dimensões da autoeficácia para a docência universitária os valores são decrescentes dos grupo 1 ao grupo 5. Com relação às demais dimensões utilizadas para a formação dos grupos, no entanto, essa relação não é linear. De forma geral, entende-se que os grupos 1, 2 e 4 são formados por participantes com uma melhor percepção de sua qualidade de vida e saúde, que apresentam menos indicativos de Burnout. Os participantes dos grupos 1 e 2 se entendem como mais capazes de lidar com as demandas profissionais nas quatro dimensões avaliadas. Por outro lado, nos grupos 3 e 5 estão os participantes mais propensos a sofrerem com a síndrome de Burnout já que se percebem como mais exaustos, com menos saúde e com escores menores de qualidade de vida e que são menos confiantes em suas capacidades profissionais.

Por fim, embora não seja possível inferir causalidade, os resultados apresentados no bloco VI indicam que a autoeficácia para a docência universitária é preditora da qualidade de vida de professores universitários, que é mediadora da relação entre essas crenças e a síndrome de Burnout. Encontrou-se ainda uma relação direta, positiva e significativa entre a autoeficácia e a dimensão realização profissional de Burnout. Esses resultados indicam que mais de um quinto da qualidade de vida de professores universitários pode ser explicada por seus escores de autoeficácia. Do mesmo modo, o modelo de autoeficácia e percepção de qualidade de vida explica uma porcentagem significativa da realização profissional, da exaustão emocional e da despersonalização desses professores.

7 DISCUSSÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as relações entre as crenças de autoeficácia, as variáveis pessoais e profissionais, a síndrome de Burnout e a percepção de qualidade de vida de professores universitários brasileiros. A partir desse objetivo geral e da revisão de literatura assumiu-se as seguintes hipóteses de pesquisa:

Hipótese 1 – A autoeficácia para a docência universitária está associada com variáveis pessoais e profissionais de professores universitários.

Hipótese 2 - A autoeficácia para a docência universitária é positivamente associada com a qualidade de vida de professores universitários.

Hipótese 3 - A autoeficácia para a docência universitária é negativamente associada com as dimensões exaustão emocional e despersonalização da síndrome de Burnout em professores universitários e positivamente associada com a dimensão realização profissional.

Hipótese 4 - A autoeficácia para a docência universitária é preditora da qualidade de vida e da síndrome de Burnout em professores universitários.

Hipótese 5 – A qualidade de vida é mediadora da relação entre a autoeficácia para a docência universitária e a síndrome de Burnout em professores universitários.

Os resultados encontrados apoiaram parcialmente as hipóteses de pesquisa. A hipótese de número 1 foi considerada aceita, na medida em que se encontrou associações entre as crenças de autoeficácia para a docência universitária dos participantes e variáveis como o sexo, a experiência profissional e a titulação, dentre outras. A hipótese 2 foi aceita já que se encontrou associação positiva e significativa entre a autoeficácia para a docência universitária e a qualidade de vida.

A hipótese 3 foi parcialmente aceita já que as associações entre a autoeficácia para a docência universitária e as dimensões exaustão emocional e despersonalização do Burnout não foram corroboradas. Encontrou-se, entretanto, uma relação positiva e significativa entre a autoeficácia e a dimensão realização profissional da síndrome de Burnout. A hipótese 4 também foi parcialmente aceita já que para essa amostra a autoeficácia para a docência universitária é preditora da qualidade de vida e da dimensão realização profissional do Burnout. A hipótese 5 foi integralmente aceita pelos resultados encontrados.

Neste capítulo, apresenta-se a discussão dos principais resultados obtidos para responder aos objetivos e hipóteses propostos. Considerando a quantidade de variáveis analisada, dividiu-se a discussão em blocos temáticos.

As crenças de autoeficácia de professores universitários

Conforme explicitado na revisão de literatura, as crenças de autoeficácia assumem papel central no funcionamento humano, já que influenciam nos processos cognitivos, motivacionais afetivos e seletivos (BANDURA, 1997a). Nesse sentido, Bandura (2012) aponta que as pessoas decidem agir de acordo com suas percepções sobre as próprias capacidades de modo que as crenças de autoeficácia influenciam no estabelecimento de metas, na seleção de ambientes, nos esforços realizados para alcançar seus objetivos e até nos níveis de ativação fisiológica frente a situações estressantes.

No Ensino Superior, os estudos sobre a autoeficácia de professores universitários têm demonstrado que essa exerce papel crucial na adoção de metodologias de ensino centrada nos alunos (ESCOBAR; MORALES; KLIMENKO et al., 2018), na seleção de estratégias pedagógicas (LINDBLÖM-YLÄNNE et al., 2006), na motivação para as atividades de ensino e pesquisa (BAILEY, 1999), na percepção de aprendizagem tida pelos alunos (ACHURRA; VILLARDÓN, 2012) e para proteger os professores de acometimento por Burnout (CAO et al., 2018). Desse modo, entendeu-se como importante investigar as crenças de autoeficácia para a docência universitária de professores brasileiros considerando seus impactos na aprendizagem dos alunos e na saúde e qualidade de vida dos professores.

De modo geral os participantes apresentam níveis de moderado a alto de autoeficácia para a docência universitária já que os escores das quatro dimensões tiveram valores acima da média. A autoeficácia para as atividades de pesquisa foi a dimensão na qual os professores se perceberam como mais capazes de atuar, o que era um resultado esperado considerando o contexto atual de ênfase nas atividades de pesquisa nas universidades. Sobre isso, entende-se que as experiências de domínio exitosas na área da pesquisa contribuem para o fortalecimento das crenças dos participantes (BANDURA, 1997a). Trata-se de um resultado importante na medida em que a literatura sobre autoeficácia para a pesquisa aponta que indivíduos com níveis mais elevados de crença nesse domínio apresentam maior interesse na

realização de pesquisas e atitudes mais positivas em relação a essas atividades. Ainda, existe uma associação positiva entre a autoeficácia para a pesquisa e a produtividade em pesquisa, com a autoeficácia explicando até 13% na variância da produtividade (LIVIN; GUNNESH-LUCA; ILIESCU, 2021).

Por outro lado, os menores escores dos participantes foram na dimensão autoeficácia para as atividades de extensão, o que pode ser atribuído ao papel secundário que a extensão tem representado nas universidades brasileiras, com determinados professores e áreas de conhecimento tidos como “extensionistas” enquanto a maioria se dedica com maior afinco às atividades de pesquisa e ensino. Nesse sentido, aponta-se que seria importante que as universidades começassem a estimular os docentes e a recompensá-los pelas atividades de extensão já que essa dimensão tem sido entendida como chave para responder às crises de legitimidade enfrentadas pelas universidades brasileiras (GADOTTI, 2017).

Embora seja difícil comparar os resultados dessa pesquisa e os de outros estudos nacionais, já que eles se debruçaram apenas sobre a dimensão de ensino, pode-se dizer que os professores universitários brasileiros apresentam, na média, níveis de moderados a alto de autoeficácia, tanto de autoeficácia docente quanto de autoeficácia para a docência universitária (ROCHA, 2009; BERNARDINI, 2017; LIRA, 2017). Esse resultado também é corroborado pela literatura internacional, que consistentemente aponta que docentes universitários possuem níveis moderados a altos de autoeficácia nos diversos domínios investigados (MATOS, IAOCHE, SHARP, 2021). Rocha (2009) indica que esses altos níveis de autoeficácia docente dos professores universitários são surpreendentes se considerados os desafios impostos pelo contexto de atuação desses professores. Entretanto, entende-se que existem elementos a serem explorados na tentativa de explicar esses resultados no domínio da autoeficácia para a docência universitária.

O primeiro deles diz respeito à academia como um lugar em que os professores estão em constante processo de avaliação, principalmente em universidades públicas, e são muitas vezes considerados como autoridades em suas áreas de conhecimento. Desse modo, é possível que o reconhecimento da qualidade do trabalho realizado, expresso por meio de publicações, financiamento de projetos, convites para palestras e entrevistas, dentre outros, atuem como fontes de fortalecimento das crenças desses professores em suas capacidades para o trabalho, conforme apontam Morris e Usher (2011) que investigaram professores

premiados por suas atividades docentes e que percebiam esse reconhecimento como fonte de suas crenças de capacidade. Embora a imagem do docente universitário tenha sofrido ataques nos últimos anos (AMARAL, 2019), a docência no Ensino Superior ainda recebe maior remuneração do que a no Ensino Básico. A profissão é também associada a um determinado status na sociedade, particularmente por causa do grau de qualificação necessário para exercê-la (LAMPERT, 1999), o que pode ser utilizado como reforço das crenças de capacidade pelos professores. Por outro lado, existe a possibilidade de que, apesar de todos os cuidados tomados para garantir o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados coletados, as respostas dos mesmos estejam sujeitas à desejabilidade social, no intuito de resguardar a imagem dos professores universitários, respondendo os instrumentos a partir do que imaginaram ser desejado (KRUMPAL, 2013). É possível aventar também que professores com baixos níveis de autoeficácia ou em Burnout tenham optado por não participar da pesquisa.

Em geral, os estudos sobre autoeficácia no Brasil analisam apenas as médias obtidas pelos participantes em cada fator e não apresentam as variações nos escores. Buscando aprofundamento nessas variações, esta pesquisa utilizou a análise de agrupamentos para conhecer as crenças dos participantes de maneira mais heterogênea, proporcionando vislumbres sobre sua variabilidade com vistas a problematizar a discussão para além de indicar que os participantes têm baixos ou altos níveis de autoeficácia (PERERA; CALKINS; PART, 2019). Essa técnica tem grande potencial de contribuição na compreensão das variações nas crenças de autoeficácia entre os participantes. Essa perspectiva foi corroborada pelos resultados obtidos neste estudo, na medida em que os participantes foram distribuídos em cinco grupos distintos formados a partir dos escores de autoeficácia para a docência universitária, da percepção sobre a qualidade de vida e pelas dimensões de Burnout.

Os grupos de um a cinco correspondem aos cinco diferentes perfis de professores universitários e são caracterizados por valores decrescentes de autoeficácia para a docência universitária, sendo os maiores valores os do grupo um, diminuindo sucessivamente até o grupo cinco. Observa-se que esse padrão ocorre nas quatro dimensões da autoeficácia: ensino, pesquisa, gestão universitária e extensão, o que poderia indicar uma similaridade na percepção das crenças de autoeficácia para diferentes atividades, já que embora os escores variem entre os

grupos, eles se mantêm próximos dentro de um mesmo grupo. Além de dividir os participantes em grupos, utilizou-se o recurso teste do chi-quadrado para explorar as diferenças demográficas e profissionais entre seus participantes, que serão posteriormente analisadas.

Dos resultados em relação à autoeficácia, selecionou-se para discussão o item “Lidar com a burocracia institucional além das minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão” que teve a menor média da escala ($M=3,02$; $DP=1,09$), ou seja, é o que os participantes se sentem menos capazes de realizar. O processo de gerenciamento das universidades é orientado por normativas, formulários e procedimentos próprios que permeiam a vida dos professores que, muitas vezes, não têm formação para tal. Entende-se que essa é uma limitação que exige ações por parte das instituições, tanto no sentido de formar os professores para conhecerem melhor a estrutura institucional e os seus emaranhados, quanto na mobilização coletiva para reivindicação de um maior número de técnicos administrativos que deem suporte aos docentes em suas atividades. Essa dificuldade de lidar com a burocracia institucional transparece nos resultados de outras pesquisas com professores universitários (CASSIOLATO, 2010) e, por ser considerada uma das características organizacionais desencadeadoras de Burnout, exige premência em sua resolução (BENEVIDES-PEREIRA, 2008).

Nesse sentido, embora professores ocupando cargos administrativos tenham tido uma média maior na dimensão autoeficácia para as atividades de gestão ($M=3,57$; $DP=0,75$ contra $M=3,34$ $DP=0,78$ dos que não estão envolvidos), o tamanho de efeito foi bem menor ($d=0,30$) do que o que ocorreu nas atividades de pesquisa ($d=0,71$) e extensão ($d=0,61$). Aventa-se que uma possível explicação para esse resultado se deva à que, muitas vezes, embora ocupem tais cargos os professores não sintam particularmente preparados e/ou motivados para exercê-los, já que ao assumir uma função administrativa precisam lidar com o “despreparo e a necessidade de aprendizagem relacionada ao exercício da função, bem como a falta de clareza das próprias funções” (COELHO, 2017, p. 176), o que pode gerar dúvidas a respeito de suas capacidades para essa função.

As relações entre autoeficácia, qualidade de vida e síndrome de Burnout

Os resultados das análises de correlação entre os fatores das três escalas demonstraram que as relações hipotetizadas, indicadas na Figura 7, estavam nas direções corretas. Dentre esses resultados, destaca-se as correlações positivas, significativas e fortes entre o domínio das relações sociais do WHOQL-Bref e as dimensões autoeficácia para as atividades de ensino ($r=0,74$) e autoeficácia para as atividades de gestão universitária ($r=0,73$). Aventa-se a hipótese essa associação se deva ao fato de essas serem dimensões do trabalho do professor intrinsecamente permeadas pelo relacionamento interpessoal, seja com os estudantes ou em relação às atividades administrativas, que incluem chefiar e gerenciar recursos humanos. Dessa forma, e considerando a redação dos itens do domínio das relações pessoais, os professores que estão mais satisfeitos com seus relacionamentos pessoais também se percebem como mais capazes de realizar suas atividades de ensino e gestão.

Outras correlações que precisam ser ressaltadas dizem respeito àquelas entre a dimensão exaustão emocional do Burnout e os domínios físico ($r=-0,64$) e psicológico ($r=-0,66$) do WHOQL-Bref. Essas correlações moderadas significativas e negativas indicam que a exaustão emocional se associa à essas dimensões, diminuindo a percepção de qualidade de vida dos participantes. Considerando a redação dos itens, essa associação pode estar associada a uma maior percepção de sintomas físicos e de perdas na energia da qualidade do sono dos participantes quando há um aumento na dimensão da exaustão. Esses resultados corroboram os encontrados por Alves (2017).

De acordo com Bandura (1997a) a autoeficácia no ambiente de trabalho pode afetar a forma como as pessoas percebem o estresse e a ansiedade, além da saúde física. Estudos demonstram que a autoeficácia é uma característica pessoal que afeta os padrões de comportamento e as práticas dos professores e “exerce influências recíprocas sobre os sentimentos de bem-estar e a realização profissional” desses professores (ZEE; KOOMEN, 2016, p. 985). Ainda, Bandura (1997a) aponta que pessoas com maiores níveis de crenças de autoeficácia, quando expostas a situações desagradáveis ou exaustivas, podem experimentar menos estresse já que elas se percebem como mais capazes de lidar com os desafios impostos pelo contexto.

Como a síndrome de Burnout está relacionada exatamente a contextos demandantes, é esperado que se estabeleça associações entre a autoeficácia e

Burnout, e Zee e Koomen (2016, p. 1003) destacam que é “imperativo compreender como os níveis de Burnout de professores são atenuados ou exacerbados por fatores pessoais como a autoeficácia” na medida em que isso permite explorar possibilidades de prevenção e de proteção contra o acometimento. As autoras também indicaram que embora a maioria dos estudos que relacionam a autoeficácia ao bem-estar de professores tenha se debruçado sobre aspectos negativos, como o Burnout, a autoeficácia pode ter maior valor preditivo em fatores positivos já que as crenças de autoeficácia ajudam os professores a se manterem motivados e satisfeitos, o que está de acordo com os resultados encontrados. Assim, entende-se a autoeficácia para a docência universitária como uma variável chave para as instituições, que precisa ser considerada e discutida.

Por meio de uma modelagem de equações estruturais, o presente estudo examinou as relações entre a autoeficácia para a docência universitária, a qualidade de vida e a síndrome de Burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. Os resultados desta pesquisa indicam que a autoeficácia para a docência universitária é preditora direta da dimensão realização profissional no Burnout, dimensão essa que agrega fatores motivacionais de satisfação e avaliação positiva que os professores realizam do próprio trabalho. Esse resultado corrobora os de Jurado et al. (2019) Bentea (2017) e Briones, Tabernero e Arenas (2010), que também encontraram essa relação positiva entre autoeficácia e realização profissional. Essa era uma relação esperada na medida em que, como aponta Bandura (1997a), indivíduos com maiores níveis de autoeficácia possuem uma percepção mais positiva de seu ambiente de trabalho, o que faz com que se sintam mais realizados profissionalmente. Uma possível explicação para essa relação é oferecida por Spontón et al (2018), que apontam que os níveis mais altos de autoeficácia contribuem para um estado mental positivo de engajamento no trabalho e, dessa forma, os indivíduos vivenciam um maior número de experiências de sucesso, o que retroalimenta suas crenças de autoeficácia e poderia afetar sua percepção de realização profissional.

Essa relação aponta para a possibilidade de melhoria da qualidade de vida e de proteção dos professores contra o acometimento por Burnout meio ao fortalecimento de suas crenças. Isso porque, como apontam Costa et al. (2012), a realização profissional pode atuar como fator protetivo dos professores e de sua qualidade de vida. Dessa forma, ao fortalecer as crenças de autoeficácia abre-se a

possibilidade de aumentar a realização profissional e a qualidade de vida desses profissionais.

A autoeficácia também é preditora da qualidade de vida dos participantes, explicando mais de um quinto de sua variância. Houve ainda uma relação negativa e significativa mediada pela qualidade de vida entre a autoeficácia e as dimensões exaustão emocional e despersonalização do Burnout. Isso significa que, de maneira geral, os professores que relataram níveis mais altos de autoeficácia neste estudo se percebiam com melhor qualidade de vida e mais realizados profissionalmente e sofriam menos de exaustão emocional e despersonalização. Esses resultados estão alinhados aos de outros estudos sobre a autoeficácia de professores, que têm encontrado relações positivas destas com constructos relacionadas ao contexto profissional tais como: o engajamento e a satisfação no trabalho (CHAN et al., 2020; SKAALVIK; SKAALVIK, 2010; VENTURA; SALANOVA; LLORENS, 2015). Por outro lado, não se confirmaram as relações diretas entre autoeficácia para a docência universitária e as dimensões exaustão emocional e despersonalização do Burnout, o que destoa dos demais estudos encontrados na literatura (BERNARDINI, 2017; LIRA, 2017; SKAALVIK; SKAALVIK, 2010).

A principal importância desses resultados é a possibilidade de desenvolvimento de processos de intervenção que promovam a autoeficácia desses professores e, dessa forma, fomentem uma percepção mais positiva da qualidade de vida, o que poderia diminuir a possibilidade de acometimento pelo Burnout. Iniciativas internacionais apontam para a possibilidade de desenvolvimento de processos formativos para professores universitários com o objetivo de aumentar suas crenças de autoeficácia por meio da utilização das fontes de informação propostas por Bandura (FONG; DILLARD; HATCHER, 2019; POSTAREFF; LINDBLOM-YLÄNNE; NEVGI, 2007).

Klassen et al., (2011) argumentaram que, da forma como as pesquisas sobre autoeficácia têm sido conduzidas, existem dúvidas sobre sua utilidade para a prática docente e para a aprendizagem dos alunos. Entretanto, além dos resultados de estudos que apontam a importância das crenças de autoeficácia para a docência universitária na aprendizagem dos alunos, os resultados dessa pesquisa colocam em discussão a importância dessas crenças para os próprios docentes. Dessa forma, as crenças de autoeficácia para a docência universitária assumem um lugar

de relevância própria e não só em virtude de sua importância para a aprendizagem discente.

A plausibilidade do modelo confirma ainda que a qualidade de vida dos participantes é impactada negativamente pela síndrome de Burnout pois observou-se uma relação negativa significativa entre a qualidade de vida e as dimensões exaustão emocional e despersonalização. Ao definir o Burnout Maslach e Leiter (2016) destacam o componente social da síndrome e enfatizam a importância da percepção individual sobre o contexto, indicando que a concepção que cada pessoa tem de si mesma é importante para a forma como ela experiencia o estresse no ambiente profissional. Dessa forma, entende-se que a percepção que as pessoas têm das próprias capacidades é fundamental para a avaliação dos contextos onde estão inseridas e para suas reações diante das demandas dos mesmos. Ao discutir a autoeficácia ocupacional Bandura (1997a, p. 464, tradução nossa) ressalta que

O estresse ocupacional não é apenas um problema dos funcionários. Certas condições organizacionais podem minar as crenças dos funcionários em suas capacidades ocupacionais e exacerbar os efeitos adversos de um baixo senso de eficácia no enfrentamento.

Assim, os resultados exigem a discussão sobre as condições de trabalho dos professores nas universidades já que os resultados dessa e de outras pesquisas apontam o ambiente universitário como altamente exaustivo e demandante, o que precisa ser desnaturalizado e discutido na academia (ABREU et al., 2015; ALVES, 2017; CARDOSO JÚNIOR et al., 2018; GARCIA; BENEVIDES-PEREIRA, 2003; SILVA et al., 2015). Como Hall, Lee e Rahimi (2019) ressaltam, além de desenvolver processos para incremento das crenças de autoeficácia, é fundamental que as universidades criem estratégias para lidar com esse excesso de demandas que têm sido apontadas como precursoras da exaustão emocional. Esses fatores são protetivos contra o Burnout e têm impacto na qualidade da formação e no ambiente oferecido aos alunos de graduação e pós-graduação. É importante que iniciativas de promoção da qualidade de vida do professores sejam originadas nas próprias instituições já que estas são as maiores interessadas em ter professores que se percebam capazes e com uma boa qualidade de vida. Ressalta-se que a má qualidade do ambiente acadêmico tem inclusive impactado na saúde mental de pós-

graduandos, de modo que se trata de discussão que precisa ser feita com urgência (COSTA; NEBEL, 2018).

Em uma tentativa de integração dos resultados encontrados, e com inspiração nas indicações de Leiter e Maslach (2016), destaca-se que existe a possibilidade de que, considerando os perfis dos professores universitários apresentados na análise de agrupamentos, as instituições desenvolvam processos formativos sob medida para as necessidades de seus professores. Desse modo, professores que compõem o grupo 3, ou seja, aqueles que sofrem excesso de exaustão, poderiam receber conteúdos formativos que não só ajudassem a fortalecer suas crenças de autoeficácia, mas que também contribuíssem na construção de estratégias de gestão de tempo ou de priorização de demandas, por exemplo, além de favorecer a reflexão sobre os compromissos assumidos na vida profissional e quais suas motivações e implicações. Por outro lado, professores alocados no grupo 1 poderiam se beneficiar de programas onde pudessem refletir sobre suas capacidades e suas práticas e discutir com outros professores sobre os resultados delas.

A presente pesquisa se utilizou de metodologias quantitativas buscando compreender como se dão as relações entre as crenças de autoeficácia para a docência universitária, a qualidade de vida e a síndrome de Burnout de professores universitários. Os resultados encontrados indicam que essas são variáveis relacionadas entre si, com a autoeficácia sendo preditora da qualidade de vida e da realização profissional e a qualidade de vida predizendo negativamente as dimensões exaustão emocional e despersonalização do Burnout. Dessa forma, sugere-se a realização de estudos com diferentes delineamentos e metodologias qualitativas para aprofundar o conhecimento sobre essas relações.

Na elaboração do modelo preditivo utilizou-se do referencial teórico da Teoria Social Cognitiva para realizar as inferências de direção dos relacionamentos, sendo este considerado plausível. Entretanto, como essa pesquisa foi desenhada como um estudo transversal e correlacional, nenhuma interpretação causal entre as variáveis do estudo pode ser inferida. Ainda, todos os instrumentos do presente estudo eram de autorrelato e, portanto, sujeitos à desejabilidade social. Desse modo, estudos posteriores poderiam utilizar múltiplas fontes de dados, incluindo a realização de pesquisas com desenho experimental. Ainda, alguns dos valores obtidos no modelo, como o valor do CFI=0,899 enquanto a literatura recomenda acima de CFI=0,900,

são limítrofes. Embora isso possa ser explicado em virtude da complexidade do modelo considerando o número de instrumentos e itens envolvidos, estudos futuros poderão se aprofundar na investigação das relações propostas para verificar se essas são corroboradas em outras amostras.

Salienta-se também que nesse estudo examinou-se apenas um mediador – a qualidade de vida. Verificou-se que a qualidade de vida media parcialmente a relação entre a autoeficácia para a docência universitária e a síndrome de Burnout, sem indicar se outras variáveis seriam responsáveis por essa relação. Pesquisas futuras podem ampliar o número de mediadores analisados, investigando por exemplo aspectos relacionados às condições de e a satisfação no trabalho, além da inclusão de variáveis pessoais e profissionais no modelo, tais como gênero, titulação e estágio da carreira.

Finalmente, uma possível limitação do estudo diz respeito ao momento da coleta de dados, que ocorreu entre outubro de 2019 e janeiro de 2020. Como trata-se de final de período, época usualmente mais atarefada para os docentes é possível que os escores de autoeficácia, de percepção de qualidade de vida e de Burnout tenham sido afetados pelo contexto vivenciado pelos participantes no momento da resposta. Recomenda-se que estudos futuros utilizem uma abordagem longitudinal para investigar as crenças de autoeficácia para a docência universitária, de modo a entender como essa se comportam ao longo do tempo e considerando as demandas específicas do contexto para cada período letivo.

Os diferentes perfis de participantes: as variáveis pessoais e profissionais, as crenças de autoeficácia, a qualidade de vida e a síndrome de Burnout

Nesse bloco buscou-se discutir as variações na autoeficácia para a docência universitária dos participantes a partir de variáveis selecionadas na revisão de literatura notadamente sexo, tempo de experiência na docência universitária, titulação e satisfação com o trabalho. Explorou-se ainda outras características que se mostraram importantes nos resultados dos cinco grupos tanto em relação à autoeficácia, mas também considerando variações nos escores de qualidade de vida e da síndrome de Burnout.

O sexo dos participantes

Quando analisados os escores médios da autoeficácia para a docência universitária com relação ao sexo dos participantes desta pesquisa, encontrou-se que os homens tiveram maiores escores nas dimensões de ensino, pesquisa e gestão, sendo significativas as diferenças nas duas últimas. No entanto, o tamanho de efeito encontrado foi pequeno e, portanto, essas diferenças têm pouco valor prático. Na literatura internacional não existe consenso sobre a relação entre as crenças de autoeficácia de professores universitários e o sexo dos participantes. Enquanto o resultado obtido se alinha aos de estudos que têm apontado a existência de diferenças nos escores de crenças de autoeficácia para a docência universitária entre homens e mulheres, com essas apresentando menores escores nas dimensões de pesquisa e gestão (FIVES; LOONEY, 2009; HEMMINGS; KAY, 2009; VASIL, 1992), frequentemente essas diferenças não são estatisticamente significativas (BAILEY, 1999; SCHOEN; WINOCUR, 1988; SHARP et al., 2013) e em outros estudos as mulheres apresentam maiores escores, particularmente quando analisada a autoeficácia para as atividades de ensino (CHANG; LIN; SONG, 2011; HORVITZ et al., 2015).

Esses resultados divergentes indicam a possibilidade de que outras variáveis ou características culturais diversas se associem ao sexo dos participantes para influenciar em sua autoeficácia. Desse modo, Briones, Tabernero e Arenas (2010, p.117) apontam que “a influência do sexo no desempenho depende de muitos fatores contextuais e pessoais que também possuem um maior poder preditivo de crenças de autoeficácia, Burnout e satisfação”. Os resultados também demonstram a importância de analisar essas relações considerando os domínios investigados, já que parecem indicar que há variabilidade nas crenças em função das dimensões avaliadas (i.e, ensino, pesquisa, extensão e gestão).

Por outro lado, chama-se atenção para os resultados nos quais os grupos com piores escores de qualidade de vida e com maiores níveis nas dimensões core do Burnout, exaustão emocional e despersonalização, são compostos majoritariamente por participantes do sexo feminino: grupo 3 (59,5%) e grupo 5 (60,4%). Ao contrário, os grupos 1 (55,1%) e 2 (53%) considerados os “melhores” grupos possuem maioria de participantes do sexo masculino. Destaca-se ainda que nos grupos 3 (55,4%) e 5 (77,1%) a maioria dos participantes indicou acreditar que a

paternidade/maternidade afetou sua vida profissional. Esses resultados também estão em consonância com os de Dallacosta (2014) que também encontrou que as mulheres eram a maioria nos grupos mais propensos e/ou com Burnout. Garcia e Benevides (2003) também encontraram que as mulheres tinham maiores níveis de exaustão emocional, o que é coerente com os resultados da presente pesquisa. Essa relação entre o sexo feminino e o acometimento por Burnout é frequente na literatura (BORGES; LAUXEN, 2016; ALVES, 2017; SILVA; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018) embora não seja unânime.

Considerados em conjunto, esses resultados parecem indicar uma certa fragilidade na crença das participantes do sexo feminino. Por isso, é preciso ressaltar o papel do ambiente nas crenças de autoeficácia, pois estas não existem isoladas da realidade na qual os docentes estão inseridos. Dessa forma, uma das explicações possíveis para a diferença nos escores de homens e mulheres se deve aos mecanismos de desigualdade de gênero nas universidades. Na literatura encontra-se referências à questões tais como as lacunas de produtividade entre homens e mulheres (ASTEGIANO; SEBASTIÁN-GONZÁLEZ; CASTANHO, 2019), dificuldades no equilíbrio entre trabalho e vida pessoal (CRABTREE; ESTEVES; HEMINGWAY, 2020) e a segregação vertical e horizontal de mulheres na academia (BOECHAT, 2020) que, acredita-se, interferem em suas crenças de autoeficácia para a docência universitária.

A título de ilustração dessas diferenças, Venturini (2017) informa que embora as mulheres sejam maioria nos cursos de graduação e pós-graduação, inclusive em nível de doutorado, a maior parte dos docentes das universidades são do sexo masculino e em algumas áreas de conhecimento, como nas Engenharias e em Ciências Exatas, essa disparidade é maior. Existe também uma grande discrepância entre homens e mulheres no que se refere à ocupação de altos cargos dentro das universidades e de órgãos de fomento brasileiros. Como consequência do processo de segregação vertical, que dificulta a entrada e a permanência de mulheres em espaços de poder, tem-se, por exemplo, que o CNPq e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) nunca tiveram mulheres em sua presidência e apenas 15% das presidentes da CAPES eram do sexo feminino (BOECHAT, 2020).

Com relação às atividades de pesquisa, as diferenças entre homens e mulheres ficaram ainda mais claras no início da pandemia causada pelo coronavírus

(Sars-Cov-2), conhecido como Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020. Como consequência da pandemia, as atividades das universidades tiveram que ser direcionadas ao ensino remoto e ao *home office*, o que exigiu uma rápida adaptação às novas metodologias e modalidade de ensino. Nesse sentido, houve uma queda acentuada na produção científica de mulheres no ano de 2020, enquanto a produtividade dos homens aumentou no mesmo período. Essa diferença tem sido atribuída ao fato de que as mulheres ficaram sobrecarregadas com os cuidados domésticos e dos filhos, enquanto os homens sofreram menor efeito do isolamento social. Não se trata, no entanto, de diferença criada pela pandemia, mas da exacerbação de um processo já existente de desigualdade de gênero no se refere às tarefas domésticas e ao trabalho não-remunerado (CRABTREE; ESTEVES; HEMINGWAY, 2020). Destaca-se ainda que a emergência da pandemia exacerbou questões que já estavam postas aos professores universitários, principalmente em relação à separação entre a vida pessoal e a vida profissional, que passaram a ocupar o mesmo espaço físico. Essas são questões que precisarão ser discutidas em estudos futuros para compreender como elas afetaram a saúde e a qualidade de vida dos professores universitários em escala global.

Destaca-se ainda dos resultados que na questão “Você acredita que a paternidade/maternidade afetou sua vida profissional?” houve uma maior concordância das participantes do sexo feminino (53,4%) do que dos do sexo masculino (46,4%). Nesse sentido, no Brasil o projeto *Parent in Science* estuda as mudanças profissionais vivenciadas por pesquisadores com filhos. Os resultados das pesquisas do grupo demonstram que a maternidade tem efeitos negativos diretos na produção científica das pesquisadoras, já que após o nascimento dos filhos acontecem alterações na rotina, como a diminuição do tempo de trabalho em casa, que podem perdurar por pelo menos quatro anos após o nascimento (MACHADO et al., 2019). Dessa forma, o projeto deu origem ao movimento “Maternidade no Lattes” que propôs um campo no Currículo Lattes para inclusão dos períodos de licença maternidade com o intuito de justificar o decréscimo na produção científica. O movimento, que tomou grandes proporções nas redes sociais, foi bem-sucedido, sendo noticiado que a partir do dia 15 de abril de 2021 será possível o lançamento da licença maternidade na plataforma (RIGUETTI, 2021).

Como apontado por Astegiano et al. (2019, p. 2) vários fatores afetam negativamente a produtividade das mulheres, dentre esses aspectos culturais e sociais, além da existência de preconceito de gênero, que “contribui para a lacuna de produtividade porque implica que uma cientista precisa superar um homem para ser percebida e avaliada como semelhante a ele”. De modo geral, é possível que tais questões façam com que mesmo mulheres altamente qualificadas e com carreiras consolidadas, como são as professoras universitárias, sofram com dúvidas a respeito de suas capacidades pessoais, resultando em percepções menores do que as de seus colegas do sexo masculino com o mesmo nível de formação.

Mudanças estruturais são necessárias para alterar as condições contextuais objetivas de modo a garantir a igualdade de gênero e a paridade de condições nas universidades, permitindo que as mulheres tenham as mesmas oportunidades disponíveis a seus colegas do sexo masculino. Entretanto, como forma de começar a construir essas condições, as instituições podem investigar as crenças de autoeficácia para a docência universitária de suas professoras e implementar processos formativos com foco no fortalecimento das mesmas. Esse fortalecimento pode contribuir para que as professoras valorizem mais suas capacidades e utilizem suas potencialidades de modo a instigar mudanças institucionais. Uma destas possibilidades formativas é a mentoria por pesquisadoras e pesquisadores mais experientes que possam servir de modelo e favorecer experiências de sucesso (HEMMINGS; KAY, 2009).

É preciso destacar, entretanto, que mesmo que o fortalecimento das crenças de autoeficácia seja fundamental ele, por si só, não é suficiente, fazendo-se necessário o comprometimento das universidades com iniciativas de valorização das mulheres e a mudança de cultura institucional, podendo inclusive estabelecer essa uma de suas metas em seu plano de desenvolvimento institucional. Aventa-se como possibilidade para estudos futuros a realização de investigações sobre como as fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997a) são interpretadas e sopesadas por professores e professoras universitários e se existe diferença na influência nas crenças quando considerado o sexo destes, não em uma perspectiva biologizante, mas considerando as influências socioculturais e as experiências e características pessoais.

A qualificação e a formação para a docência universitária dos participantes

Com relação à qualificação dos participantes, professores com titulação em nível de mestrado apresentaram maiores escores nas dimensões autoeficácia para as atividades de ensino e de extensão. Esse resultado corrobora o de estudo internacional que verificou que embora o título de doutor(a) se associe a maiores escores de autoeficácia para as atividades de pesquisa, isso não ocorre para as demais atividades acadêmicas (SHARP et al., 2013). Esse resultado diverge do de Rocha (2009) que, ao analisar as crenças de autoeficácia docentes de professores do ensino superior brasileiros, não encontrou diferenças significativas quando considerada a titulação, o mesmo acontecendo em estudo com professores espanhóis (PRIETO NAVARRO, 2005).

No que se refere à autoeficácia para as atividades de pesquisa, participantes com titulação em nível de doutorado apresentaram escores significativamente maiores do que os demais, resultado reiteradamente encontrado na literatura internacional (BAILEY, 1999; HEMMINGS; KAY, 2009; KIM; SHIN, 2017; SHARP et al., 2013; VERA; SALANOVA; MARTÍN-DEL-RIO, 2011). Entende-se que esses maiores escores obtidos por doutores na dimensão autoeficácia para as atividades de pesquisa podem ser explicados pela forma como se estruturam os programas de pós-graduação, principalmente em nível de doutorado. A realização de um doutorado envolve o planejamento e a execução de um projeto de pesquisa e seu aprofundamento teórico e metodológico para elaboração da tese, incentivando-se ainda a produção e a publicação de artigos científicos. Dessa forma, pode-se afirmar que embora a realização de um doutorado proporcione experiências diretas e vicárias, além de *feedback* constante sobre as atividades de pesquisa realizadas, as atividades docentes ficam em segundo plano, relegadas principalmente à realização do estágio docente que, em geral, não é obrigatório a todos os pós-graduandos (MATOS; IAOCHITE, 2017). No mesmo sentido, como não é possível aos docentes com titulação em nível de mestrado que se credenciem em programas de pós-graduação, exceto em casos muito específicos, aventa-se que suas atividades de pesquisa fiquem limitadas já que grande parte da pesquisa no Brasil é realizada nos programas de mestrado e doutorado, o que pode contribuir para os menores escores dos docentes mestres e mestradas na dimensão autoeficácia para as atividades de pesquisa.

Embora a natureza dos programas de pós-graduação explique os escores mais altos em autoeficácia para as atividades de pesquisa de doutores, isso não diz muito sobre os maiores escores dos participantes com mestrado nas dimensões de ensino e extensão. Conforme destacado acima, existe a possibilidade de que esses participantes estejam menos envolvidos em atividades de pesquisa e, por isso, dediquem uma maior carga horária às atividades de ensino e extensão e, como consequência, vivenciem uma maior quantidade de experiências de domínio, o que poderia fortalecer suas crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997a). É possível ainda que esses professores não tenham continuado seus estudos em nível de doutorado exatamente por causa de um menor interesse na dimensão de pesquisa e de terem sua realização profissional mais associada às atividades de ensino e extensão. Entretanto, essa são hipóteses elaboradas a partir dos pressupostos teóricos e precisariam de comprovação empírica para validação. Sugere-se que estudos futuros se debrucem sobre essa questão visando a verificar a plausibilidade dessas hipóteses e estabelecer outras possibilidades explicativas. Ressalta-se, por fim, que o número de participantes com titulação em doutorado (89,4%) eram muito maior do que aqueles com titulação em mestrado (10,3%), de modo que esses resultados precisam ser visto com cautela.

Os resultados também demonstram que professores universitários que afirmam terem realizado formação profissional para a docência universitária apresentam escores significativamente maiores que os que não realizaram, nas dimensões de autoeficácia para as atividades de ensino, extensão e gestão. Esse resultado é consistente com a literatura que indica que professores com maior autoeficácia participam mais frequentemente de atividades de formação profissional, assim como têm uma maior preocupação em se manterem atualizados e adotarem novas metodologias de ensino (ZEE; KOOMEN, 2016). É possível que a relação entre autoeficácia e formação profissional se dê nas duas direções: professores que realizaram formação profissional para a docência universitária apresentam maiores níveis de autoeficácia nas dimensões citadas, o que faz com que eles realizem novos processos formativos que retroalimentam suas crenças de capacidade em um processo de determinismo recíproco tal qual o apontado por Bandura (1997a). Esse resultado demonstra a importância das crenças de autoeficácia para os professores universitários já que a necessidade desenvolvimento de processos formativos para estes como uma possibilidade de melhoria do ensino de graduação é um tema

frequente na literatura sobre docência universitária (PIMENTA; ALMEIDA, 2009; JOAQUIM et al., 2013; JUNGES; BEHRENS, 2016).

Nos últimos anos as universidades têm investido na formação pedagógica de seus professores, adotando para isso diversas estratégias como, por exemplo, a instituição de assessorias pedagógicas universitárias (XAVIER; AZEVEDO, 2020). Esses processos formativos têm se constituído a partir de diferentes referenciais teórico-metodológicos e podem oferecer importantes contribuições para a formação pedagógica dos professores universitários. Exemplos dessas iniciativas podem ser encontradas em universidades públicas estaduais e federais, como por exemplo, nos estados de São Paulo (UNESP, UNICAMP, USP e UNIFESP), Minas Gerais (UNIFAL-MG), entre outras. Esses processos formativos podem se constituir como importantes fontes de construção de autoeficácia docente, tanto quanto oferecer ferramentas adequadas para o desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas com os pilares do trabalho docente na universidade.

O tipo de instituição

Em relação ao tipo de instituição no qual o participante atua, houve diferenças significativas na autoeficácia para as atividades de pesquisa, com professores de universidades públicas apresentando maiores médias do que professores de universidades privadas, o que era esperado considerando que são as universidades públicas que produzem aproximadamente 95% das pesquisas realizadas no país (CROSS; THOMSON; SINCLAIR, 2017). Entretanto, ressalta-se que esse resultado precisa ser cuidadosamente considerado devido à diferença de composição da amostra: como a maioria absoluta dos participantes (96,1%) atuava em universidades públicas, os resultados sobre os docentes de universidades privadas não são generalizáveis. Ressalta-se, entretanto, que exceto pela dimensão autoeficácia para as atividades de pesquisa não houve diferença significativa nos escores de autoeficácia entre os participantes de diferentes tipos de instituição e que os professores oriundos de instituições privadas eram oriundos de universidades privadas, ou seja, necessariamente instituições onde realiza-se atividades de pesquisa e extensão.

O tempo de experiência docente

Os resultados encontrados indicaram que os professores com entre 1 e 5 anos de experiência tiveram menores escores em todas as dimensões e os escores são gradativamente maiores com o aumento do tempo de experiência docente. Foram ainda significativas as diferenças nos escores de participantes com mais de 21 anos de experiência e todos os grupos, exceto os com entre 16 e 20 anos de experiência. É possível então que após os 15 anos de haja uma tendência de estabilização nas crenças de autoeficácia, já que embora haja diferenças no escores de participantes e com mais de 21 anos, essa não é significativa. Nesse sentido, é possível que após 15 a 20 anos na profissão os professores universitários alcancem uma estabilidade em suas crenças, “uma percepção mais estável de suas capacidades instrucionais, quando suas autocrenças são muito menos suscetíveis a flutuações com base em uma experiência ruim ou comentário negativo” (MORRIS; USHER, 2011, p. 241), o que pode contribuir para uma maior percepção de capacidade generalizada nas quatro dimensões. Corroborando essa possibilidade, os professores com maior tempo de experiência na docência universitária tinham ainda maior probabilidade de pertencerem aos grupos 1 ou 2, ou seja, aqueles com participantes com maior nível de autoeficácia, melhor percepção de qualidade de vida e maiores escores de realização profissional.

Esses resultados se alinham aos da maioria dos estudos internacionais que indicam que, para professores universitários, a experiência profissional é uma variável positivamente associada à autoeficácia (ALI; ALI; JONES, 2017; CHANG; LIN; SONG, 2011; FONG; DILLARD; HATCHER, 2019; HEMMINGES et al., 2012; ISMAYILOVA; KLASSEN, 2019; KIM; SHIN, 2017; PRIETO; MEYERS, 1999). É possível que professores mais experientes tenham sido expostos ao longo de sua carreira a diferentes experiências de sucesso nas dimensões de ensino, pesquisa gestão e extensão e que estas tenham sido utilizadas como fonte de fortalecimento de sua autoeficácia (BANDURA, 1997a). Nesse sentido, destaca-se que há a possibilidade uma outra justificativa, apresentada por Souto et al. (2016, p. 159) que indica que

docentes atuantes há mais tempo e que têm mais idade geralmente sentem maior segurança, estabilidade emocional e profissional, lidam melhor com

as adversidades, compreendem melhor o posicionamento de colegas, acadêmicos e chefia, além de suas expectativas serem outras.

Ressalva-se, por fim, que embora os resultados demonstrem que professores com maior tempo de experiência na docência universitária tenham maiores escores de autoeficácia nos quatro fatores, como esse estudo foi delineado como transversal, é fundamental que estudos futuros investiguem as crenças de autoeficácia de professores universitários de forma longitudinal, explorando as mudanças de percepção dos mesmos participantes sobre suas capacidades pessoais ao longo do tempo e em momentos diversos de suas carreiras. Essa necessidade de estudos longitudinais sobre as crenças de autoeficácia vem sendo reiteradamente apontada na literatura (IAOCHITE et al., 2016; WYAT, 2014; KLASSEN et al., 2011; MATOS; IAOCHITE; SHARP, 2021) e é reforçada pelos resultados de estudos que demonstram que as crenças de autoeficácia podem variar ao longo do tempo e em função das tarefas a serem realizadas (ZEE; KOOMEN, 2016).

A infraestrutura institucional e o relacionamento profissional

No que se refere à importância da infraestrutura das universidades para as crenças de autoeficácia dos participantes, encontrou-se que os professores que percebiam a infraestrutura para as atividades de ensino, pesquisa e extensão como suficiente ou mais que suficiente tinham maiores escores de autoeficácia. Esse resultado é similar aos de Rocha (2009) e aos de Leonardo, Murgio e Sena (2019) que destacaram em suas pesquisas que havia variação nas crenças de capacidades dos docentes a partir das condições ambientais. Sobre esse relacionamento, Betoret (2006, p. 534) afirma que “quando os professores têm uma percepção positiva de sua autoeficácia e quando recursos de pessoal e equipamentos estão disponíveis, o desgaste do professor é reduzido ou mitigado”. Dessa forma, uma boa infraestrutura institucional pode ser fundamental na manutenção das crenças de capacidade e na qualidade de vida dos professores. Destaca-se que esse é um relacionamento bidirecional já que se pode entender que professores mais autoeficazes tem uma melhor percepção do ambiente e, ao mesmo tempo, a percepção de que a

instituição tem condições de trabalho adequadas pode fortalecer as crenças de capacidade docentes.

Faz-se necessário destacar que, muitas vezes, nas universidades públicas brasileiras, os professores também se responsabilizam pela criação das condições materiais necessárias à realização de seu trabalho, o que é peculiar em comparação com outras profissões. Espera-se que os próprios professores aproveitem projetos que gerarão recursos para aquisição de insumos e fomento de bolsas, para que possam então orientar alunos de graduação e pós-graduação, o que por sua vez proporciona a possibilidade de gerar publicações - o produto, em última instância, do trabalho desses professores no âmbito da pesquisa, mas que foi gerado com toda uma outra grande quantidade de trabalho que, muitas vezes, não é vista (SANTOS et al., 2016). Essa peculiaridade pode levar a uma sobrecarga desses professores e à dúvidas a respeito da capacidade pessoal de obter os meios necessários para realização de suas pesquisas.

Os resultados indicaram, ainda, que os professores que percebiam ter um bom relacionamento com a chefia imediata e com os colegas de trabalho tinham maiores escores de autoeficácia para a docência universitária nas quatro dimensões, o mesmo acontecendo com aqueles que se percebiam como recebendo apoio administrativo suficiente para a realização de suas atividades profissionais. Esse resultado corrobora o encontrado por Rocha (2009) no que se refere à importância do apoio dos colegas para a autoeficácia docente. De acordo com Briones, Tabernero e Arenas (2010), quando professores entendem contar com apoio social para o desenvolvimento de seu trabalho isso pode reduzir a percepção da sobrecarga no trabalho que, de outro modo, poderia levá-los ao estresse.

Baseando-se nos resultados e na TSC, infere-se que, para os participantes da pesquisa, o apoio social recebido poderia funcionar como fonte de autoeficácia para a docência universitária, envolvendo uma combinação de experiências vicárias (por meio da observação de estratégias bem-sucedidas adotadas por colegas, por exemplo), estados fisiológicos e afetivos (ao compartilhar frustrações e fornecer suporte para gerenciar sentimentos negativos) e persuasão verbal (ao receber encorajamento a respeito das próprias capacidades e da qualidade do trabalho realizado por meio de *feedback* de colegas, dentre outros). Essa análise está em consonância com os achados de Morri e Usher (2011), que encontraram que principalmente para professoras universitárias do sexo feminino atribuíam grande

importância à ajuda recebida por colegas de trabalho, amigos e família na resolução de desafios profissionais, o que contribuía para assegurar suas crenças de capacidade pessoal. Entretanto, como nós não mensuramos diretamente as quatro fontes de informação propostas por Bandura (1997a), trata-se de um exercício de extrapolação dos dados que deve ser visto com cuidado. Dessa forma, sugere-se que estudos futuros explorem as fontes mais influentes na constituição das crenças de autoeficácia dos professores universitários, com particular atenção aos relacionamentos sociais na academia, além de explorar sua evolução ao longo do tempo a partir de estudos longitudinais. Ambos fogem ao escopo do presente estudo, mas são prementes para uma maior compreensão do fenômeno.

Destaca-se ainda que Hemmings (2015) encontrou resultado semelhante, alertando para a necessidade de atenção por parte de gestores e docentes: em um contexto que estimula a competição por bolsas e publicação de artigos, por exemplo, a construção de relações sociais e afetivas significativas pode ser prejudicada, diminuindo a rede de apoio que poderia colaborar no fortalecimento das crenças docentes.

A carga horária de trabalho

Ao contrário dos resultados da pesquisa de Rocha (2009), que encontrou que professores de Ensino Superior com maior carga horária apresentavam maiores escores de autoeficácia docente, os resultados desta pesquisa não apresentaram diferenças significativas na dimensão de ensino quando considerada a carga horária de trabalho. Por outro lado, encontrou-se que professores que tinham uma maior carga horária semanal de ensino de graduação apresentaram menores escores de autoeficácia para as atividades de pesquisa, se sentindo então menos capazes de realizar as tarefas associadas à essa dimensão.

Tal resultado também foi encontrado por Sharp et al. (2013, p. 664, tradução nossa) que indicaram que “sempre existiu uma tensão entre a pesquisa e as outras atividades acadêmicas e até que ponto estas 'competem' por recursos”, ressaltando que esse não é um dilema individual, mas também institucional já que exige que as universidades optem por uma vocação e orientem suas ações com vistas à essa. Essa nos parece uma explicação razoável pois os professores que têm um acúmulo de atividades a serem realizadas na dimensão de ensino, podem entender como um

desafio tentar conciliar a quantidade de trabalho necessária para ambas as atividades. Entende-se como uma limitação da presente pesquisa o fato de não se ter questionado aos participantes quanto tempo semanal eles dedicavam às atividades das demais dimensões. Sugere-se que estudos futuros investiguem como é a utilização do tempo semanal por docentes universitários brasileiros para a realização de todas as atividades, se debruçando sobre a frequência de realização das tarefas e relacionando-as às suas crenças de autoeficácia para a docência universitária, bem como seus efeitos na percepção de qualidade de vida. Isso porque existem estudos que apontam associações positivas entre a realização das atividades e os escores de autoeficácia, mas esses se limitaram a estudar a dimensão do ensino (SALLES et al., 2020).

A qualidade de vida de professores universitários

Como aponta Bandura (1997a, p. 422, tradução nossa) o trabalho assume papel central na vida dos seres humanos:

As ocupações estruturam grande parte da realidade cotidiana das pessoas e nos fornecem uma importante fonte de identidade pessoal e senso de autoestima. O trabalho que fazemos determina se uma parte substancial de nossa vida é repetidamente entediante, penosa e angustiante ou se é um desafio duradouro e autorrealizador. O trabalho não é um assunto inteiramente privado. É uma atividade interdependente que estrutura boa parte das relações sociais das pessoas.

Dessa forma, considerar a dimensão profissional é fundamental para compreender as percepções de qualidade de vida e a saúde dos professores. Nessa pesquisa, as médias das dimensões da qualidade de vida demonstraram que os participantes apresentam valores moderados e próximos nos quatro domínios, sendo o maior no domínio psicológico e o menor no domínio das relações sociais. Quando analisados os escores dos itens, observa-se que os relacionados às percepções sobre as condições materiais e de locomoção física obtiveram os maiores valores. Entretanto, os escores são menores quando os itens se relacionam a oportunidades de lazer, relações sociais e satisfação com o sono e a vida sexual. Entende-se que esses resultados são explicados em grande medida pelos reflexos da vida profissional, já que a literatura aponta que professores universitários têm

sofrido com a intensificação de seu trabalho e com exigências de aumento de produtividade (GOEBEL; CARLOTO, 2019).

Os participantes dessa pesquisa apresentam menores escores nos quatro domínios da qualidade de vida do que os 341 professores da Universidade Federal de Uberlândia (ALVES, 2017) e em três domínios do que os 221 professores de universidade pública de Minas Gerais que participaram da pesquisa de Souto et al., (2016), sendo a exceção o escore do domínio físico. Como as duas pesquisas realizaram estudos de casos, cada uma analisando apenas uma universidade, é possível que os valores altos de qualidade de vida delas estejam relacionados à iniciativas e contextos institucionais. Para confirmar essa hipótese, no entanto, seria necessário comparar as condições de trabalho dessas universidades com as de outras, o que foge ao escopo deste trabalho. Dessa forma, sugere-se que estudos futuros realizem comparações interinstitucionais e verifiquem de que forma a administração da universidade pode favorecer uma maior percepção de qualidade de vida dos profissionais que nelas atuam. Esse conhecimento poderia ser utilizado por outras universidades no intuito de melhorar a qualidade de vida de seus professores.

Destaca-se que os resultados das análises de agrupamento demonstram que as percepções de qualidade de vida dos participantes, assim como suas crenças de autoeficácia, não são homogêneas, com os diferentes grupos apresentando variações nos escores. Conquanto na maior parte dos grupos exista uma certa congruência entre os escores, com participantes que apresentam escores altos em um domínio tendo percepções nos demais (grupo 1, por exemplo), destaca-se os escores extremamente baixos do domínio das relações sociais para o grupo 4, em comparação com os demais domínios do mesmo grupo.

Ao se comparar os escores médios dos participantes desta pesquisa com os dados normativos da população brasileira, usando para isso os dados referentes a indivíduos com mais de 12 anos de escolarização (CRUZ et al., 2011), tem-se que embora os participantes apresentem escore similar no domínio psicológico (participantes desta pesquisa 65,19 *versus* 65,00 da população brasileira) e superior no domínio físico (participantes desta pesquisa 65,05 *versus* 59,90 da população brasileira), os escores são menores do que a média da população brasileira nos domínios do meio ambiente (participantes desta pesquisa 65,63 *versus* 67,40 da população brasileira) e das relações sociais (participantes desta pesquisa 60,19

versus 73,40 da população brasileira). Já os participantes do grupo 4 apresentam escore ainda menor ($M=44,34$).

Entende-se que o menor escore na dimensão das Relações Sociais pode estar relacionado ao ambiente de alta competitividade instaurado nas universidades, pois a falta de financiamento estimula a competição por recursos financeiros para o fomento de projetos de pesquisa, a publicação de artigos, a aquisição de equipamentos, dentre outros (ALVES, 2017). Dessa forma, conforme indicado por Pires, Almeida e Jesus (2013, p.196) o sucesso profissional de professores universitários é “(...) condicionado ao apoio de seus pares,[e] a competição se faz presente nas mínimas oportunidades e rituais no ambiente acadêmico”. Esse excesso de competição pode também gerar uma percepção de isolamento nos docentes, que podem ter dificuldade para se integrar e encontrar colaboração com outros docentes em seus departamentos. Além disso, de acordo com o apontado na revisão de literatura, o excesso de demandas e as intensas jornadas de trabalho podem interferir nas relações sociais estabelecidas por esses docentes mesmo fora da academia, como com a falta de tempo para dedicar ao lazer, as cobranças por dedicação à família, problemas de relacionamentos com as(os) companheiros(as), dentre outros (OLIVEIRA, et al., 2012 ; FERREIRA, et al., 2015).

É importante destacar que as relações sociais são um aspecto central para as instituições que pretendam uma melhoria da qualidade de vida de seus docentes: a construção de relações sociais e afetivas nas universidades se associam a menores índices de adoecimento docente e maiores escores de autoeficácia para a docência universitária (HEMMINGS, 2015). Além disso, é possível que a percepção de qualidade de vida se relacione à produtividade docente, de modo que instituições que invistam em melhores condições de trabalho e relações sociais podem estar, indiretamente, investindo no próprio desenvolvimento institucional. Por isso, esse é um ponto a ser melhor investigado em estudos futuros para a proposição de mudanças institucionais que favoreçam a construção de um contexto de trabalho mais humanizado e positivo já que

são as interações sociais, construídas nos diversos contextos do processo de ensino-aprendizagem e nas demais relações do cotidiano do ambiente universitário, que interferem de forma mais significativa, limitando e/ou promovendo a qualidade de vida e a saúde dos docentes. (SILVÉRIO et al., 2010, p. 71).

Em termos de infraestrutura, Leite et al. (2008) apontam a construção de áreas de lazer e descanso nos *campi* como uma possibilidade de promoção socialização dos professores e professoras, que permitiria às instituições incentivarem a criação de uma cultura mais coletivista. Entende-se que estudos futuros poderiam se debruçar sobre iniciativas já existentes para avaliar seus resultados.

Ao contrapor o que a literatura sobre a qualidade de vida de professores universitários no Brasil indica como aspectos contextuais importantes e os resultados das análises de agrupamento, observa-se que estes estão em acordo com a produção científica nacional. Enquanto os resultados da pesquisa de Oliveira et al. (2012) indicam como características importantes e limitadores da qualidade de vida a falta de tempo para lazer e descanso, a percepção de isolamento e perda de qualidade das relações sociais e problemas de saúde como insônia e ansiedade, os escores dos grupos 3 e 5 apontam para a existência com maior frequência desses problemas nos participantes destes do que nos demais grupos. Ainda, ao analisarmos a composição dos grupos, ao contrário dos resultados de Ferreira et al. (2015) mas corroborando os de Alves (2017) não houve associação entre a idade dos participantes e sua percepção de qualidade de vida. Entretanto esse resultado deve ser visto com cautela por causa da diferença do número de participantes entre as faixas etárias.

A síndrome de Burnout em professores universitários

Com relação à síndrome de Burnout, na média os participantes apresentaram escores moderados de exaustão emocional, baixos de despersonalização e altos de realização profissional, ao contrário do que tem sido encontrado na literatura (BERNARDINI, 2017; LIRA, 2017). Desse modo, poder-se-ia considerar que os participantes não se encontram em Burnout. Entretanto, faz-se necessário destacar que conforme apresentado no terceiro capítulo, estudo mais recente de Leiter e Maslach (2016) prevê cinco perfis diferentes que compreendem um amplo espectro do Burnout. Dessa forma entendeu-se ser pertinente discutir os resultados de maneira mais heterogênea, associando os cinco grupos obtidos na análise de agrupamento de nossa pesquisa aos propostos pelos autores. Destaca-se,

entretanto, que os grupos de nossa pesquisa não foram formados só pelos escores das dimensões do MBI, mas considerando os níveis de autoeficácia para a docência universitária e dos domínios da qualidade de vida. Dessa forma, não se esperava uma associação perfeita com os perfis propostos por Leiter e Masclah (2016) mas entendeu-se que esses perfis propostos poderiam auxiliar na discussão dos resultados.

Considerando os escores nas dimensões do Burnout dos cinco grupos dessa pesquisa, o grupo 1, composto por aproximadamente 14% dos participantes, pode ser associado ao perfil engajado já que apresenta altos níveis de realização profissional e baixos níveis de exaustão emocional e despersonalização. Os grupos 2 e 4 agregam participantes com escores moderados de exaustão, baixos de despersonalização e com valores acima da média na dimensão da realização profissional. Não se encontrou associação entre estes grupos e os propostos por Leiter e Maslach (2016) mas os próprios autores apontam para a necessidade de se identificar outros perfis já que o estudo apresentado foi de natureza exploratória. Destaca-se ainda que não existem diferenças entre os grupos 2 e 4 considerando os escores nos fatores do MBI, sendo essa diferenciação realizada pelos níveis de autoeficácia para a docência universitária. Já o grupo 3, apresenta elevados níveis de exaustão emocional, porém sem grandes reduções no escore de realização profissional e, por isso, se associa ao perfil de exaustão (*overextended*).

Por sua vez, o grupo 5 é o mais próximo ao perfil de Burnout, já que apresenta escores elevados de exaustão e reduzida realização profissional. Entretanto, faz-se a ressalva de que o escore de despersonalização do grupo é abaixo da média. De qualquer modo, trata-se de um grupo que inspira maiores cuidados e que deveria ser acompanhado de perto pela instituição no intuito de evitar o adoecimento e que corresponde a 13,4% dos participantes, índice menor do que o encontrado no estudo de Alves (2017) de 36,6%, mas maior do que Luna Neto et al. (2015) encontraram na Universidade Regional do Cariri, de 2,36% e Massa et al. (2016) obtiveram em um instituto federal do Rio Janeiro, de 6,1%.

Olhar os resultados a partir dos grupos permite explorar melhor o impacto dos escores no comportamento e no trabalho dos participantes. Isso porque mesmo que os participantes não apresentem altos escores em todas as dimensões, o excesso em uma dimensão pode ter efeitos negativos em sua qualidade de vida e na atuação profissional. Como exemplo, os participantes do grupo 3, que representam 24,7%

dos participantes, apresentam níveis elevados de exaustão emocional e mesmo que ainda não apresentem o perfil de Burnout, se sentem menos satisfeitos com a profissão e apresentam maior perda de interesse pelo trabalho, o que pode ter reflexos na qualidade do trabalho realizado. Embora essa porcentagem seja menor do que a encontrada por Garcia e Benevides-Pereira (2003), de 31,6% dos participantes com altos níveis de exaustão, entende-se que ainda é preocupante o fato de quase um quarto dos professores se encontrarem exaustos. Ainda, estudos apontam que a dimensão exaustão emocional é precursora da síndrome (LIMA; LIMA-FILHO, 2009; CARLOTTO; PALAZZO, 2006), de modo que identificar docentes com altos escores nessa dimensão poder subsidiar a tomada de decisão das instituições para promover mudanças.

Entende-se que os resultados dos grupos 1 e 2 podem ser explicados considerando que, apesar de sofrerem restrições e desgaste por causa do contexto de trabalho, esses professores conseguem alcançar objetivos profissionais que lhes são importantes. Assim, apesar das dificuldades representadas por falta de recursos para pesquisa, infraestrutura inadequada e apoio técnico insuficiente, por exemplo, a maioria desses professores publicam em periódicos qualificados, orientam com sucesso seus alunos de graduação e pós-graduação, e desenvolvem projetos de extensão. Essas experiências de sucesso podem servir como fontes de informação para a autoeficácia para a docência universitária e ajudar a proteger esses professores do adoecimento. Além disso, indivíduos com níveis elevados de autoeficácia têm uma visão mais positiva do contexto e se esforçam mais para alcançar seus objetivos (BANDURA, 1997a), o que poderia favorecer seu sucesso acadêmico. Entende-se que seria benéfico realizar investigações mais aprofundadas com professores do grupo 1, particularmente com o uso de metodologias de cunho qualitativo para explorar as características e estratégias individuais desses professores para a manutenção do engajamento no trabalho, de forma a orientar futuras intervenções sobre o tema.

Da mesma forma, a depender de seus baixos níveis de autoeficácia os docentes podem ter diferentes percepções do contexto profissional. Isso transparece nos resultados dos participantes dos grupos 5, que têm uma percepção mais negativa do ambiente e sofrem mais com suas restrições. Pode-se considerar ainda que os participantes do grupo 4 que apresentam menores níveis de autoeficácia estão em risco de adoecimento. A partir dessa informação, as instituições poderiam

promover iniciativas com objetivo de fortalecer as crenças de autoeficácia dos professores como fator de proteção contra o desenvolvimento da síndrome de Burnout (CAO et al., 2018).

É preciso considerar ainda que, de modo geral, os participantes da pesquisa apresentam baixos escores na dimensão despersonalização, já que mesmo os participantes do grupo 5 tiveram escores abaixo da média da escala. Como Leiter e Maslach (2016, p. 98) informam essa é uma dimensão intimamente relacionada “(...) ao ambiente de trabalho, em termos da má qualidade das relações sociais no trabalho e da falta dos recursos necessários, o que pode levar à redução da satisfação no trabalho e ao mau desempenho profissional”. Uma possível justificativa para que os participantes da pesquisa apresentem esses escores é a de que eles possam ter evitado demonstrar concordância com os itens em decorrência da citada desejabilidade social, já que essa dimensão apresenta itens tais como “Eu realmente não me importo com o que acontece a alguns alunos”. Dessa forma, como Tamayo e Tróccoli (2009, p. 219) apontam, “talvez seja mais fácil para as pessoas reconhecer os sentimentos de desgaste provocados pelo trabalho do que atitudes de descaso e indiferença no relacionamento com os clientes”, de modo que a concordância com esses itens que possa ser considerada um tabu.

Estudos futuros poderiam aprofundar o estudo sobre os perfis de Burnout propostos por Leiter e Maslach (2016), já que se trata de tema pouco explorado na literatura. Para tanto, sugere-se a realização de pesquisas longitudinais considerando que a grande vantagem de analisar o Burnout como um processo é a compreensão de que os indivíduos podem apresentar diferentes padrões ao longo do tempo (LEITER; MASLACH, 2016).

As estratégias para lidar com as demandas profissionais

Explorando a perspectiva de Bandura (2012) de que os indivíduos com maior autoeficácia adotam melhores estratégias de adaptação ao ambiente, os resultados da questão “Você acredita que lida bem com todas as demandas concorrentes presentes na vida de um(a) professora(a) universitário?” corroboram essa premissa. Enquanto no grupo 1 76,5% dos participantes têm uma percepção positiva de suas estratégias, no grupo 5 essa proporção é de apenas 13,1%. Dessa forma, os docentes que apresentam maiores escores de autoeficácia para a docência

universitária nas quatro dimensões também entendem lidar melhor com as demandas profissionais. Como Briones, Tabernero e Arenas (2010, p. 117) indicam “o tipo de estratégia de enfrentamento desenvolvido está relacionado ao nível de autoeficácia o que, por sua vez, influencia no nível de exaustão emocional, na percepção de realização profissional e na satisfação com o trabalho”.

Nesse sentido, é importante destacar que os professores avaliam suas crenças de autoeficácia em contraposição às demandas apresentadas pelo contexto e considerando os recursos pessoais que acreditam ter para lidar com essas demandas em um processo de determinismo recíproco (BANDURA, 2012) e a partir dessa análise podem decidir adotar ou não determinados rumos de ação.

Ferreira (2017, p. 88) afirma que os docentes com maiores níveis de autoeficácia “acreditam serem capazes de mobilizar a motivação e os recursos cognitivos e buscam os cursos de ação necessários para efetivamente atender às demandas da situação com resolutividade”. Por outro lado, aqueles professores com baixa autoeficácia podem apresentar comportamentos de evitação que, a longo prazo, podem diminuir ainda mais suas crenças de capacidade e aumentar seu mal-estar e a ansiedade. Assim, professores que se sentem mais capazes de realizar as atividades inerentes à profissão podem ter uma melhor percepção de suas habilidades de autorregulação para lidar com o estresse e com as demandas profissionais.

Esse resultado indica a importância de que os professores construam mecanismos pessoais de autorregulação do comportamento que os auxiliem no processo de gerenciamento das demandas do ambiente e na forma de reação a essas demandas, já que uma percepção positiva pode ajudar o professor a construir boas crenças de capacidade pessoal no que se refere às atividades profissionais (DUTRA et al., 2016). Portanto, é importante que as instituições invistam tanto no fortalecimento das crenças de capacidade quanto no desenvolvimento de habilidades autorregulatórias de seus docentes pois “habilidades técnicas para o trabalho são facilmente apreendidas mas habilidades psicológicas são mais difíceis de se desenvolver e (...) de serem modificadas quando disfuncionais” (BANDURA, 1997a, p. 431).

Destaca-se ainda que muitas vezes as habilidades interpessoais e as autorregulatórias são mais importantes para o sucesso profissional do que as habilidades diretamente relacionadas às atividades profissionais executadas

(BANDURA, 1997a). O estudo de Hall, Lee e Rahimi (2019) demonstrou que professores universitários com maiores níveis de autoeficácia apresentavam menor tendência a procrastinação, e tinham menores níveis de exaustão emocional, o que os autores relacionaram à teoria de que a procrastinação é uma falha no processo de autorregulação.

Os resultados do estudo de Silvério et al. (2010) demonstram que os docentes enxergam mecanismos de manutenção da saúde e da qualidade de vida em iniciativas individuais citando, dentre outras, as atividades físicas, a convivência com a família e o cuidado com a espiritualidade. Baseados nesses resultados, sugere-se ainda que estudos futuros se debrucem sobre a possibilidade de que essas iniciativas de autocuidado e autorregulação do comportamento (estratégias de gestão de tempo, delimitação de espaços de trabalho, procrastinação, dentre outras) contribuam para o incremento da qualidade de vida de professores e professoras universitários, além de investigar de que forma as instituições poderiam incentivar sua adoção. Essa indicação é suportada ainda pelos resultados, pois os professores alocados nos grupos 1 e 2 conseguem manter um maior equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, praticando atividades físicas com maior frequência, indicando uma melhor qualidade de sono e percebendo menos interferência da vida profissional nos relacionamentos pessoais e nas atividades de lazer, dentre outros.

Entende-se que o resultado das análises de agrupamento abre espaço também para uma outra discussão que esteve presente desde o começo dos estudos sobre a TSC mas que tem sido mais frequente a partir de resultados de pesquisas dos últimos anos (MALDONADO; ÁVILA, 2013; RODRÍGUEZ et al., 2014). Trata-se da discussão sobre a existência de um nível ideal de crenças de autoeficácia, havendo quem argumente, por exemplo, que níveis muito altos interfiram nos processos de reflexão docente já que “indivíduos com altos níveis de autoeficácia podem ser mais propensos a persistir em comportamentos ineficazes do que aqueles com níveis mais moderados de autoeficácia” (RODRÍGUEZ et al., 2014, p. 117). Enquanto entende-se que essa é uma discussão transpassada por uma outra a respeito dos instrumentos utilizados para mensuração da autoeficácia (MATOS, IAOCHITE, SHARP, 2021), é preciso destacar que as análises de agrupamento demonstram que existem diferenças no perfil dos docentes e na forma como esses percebem o trabalho em função dos seus níveis de autoeficácia para a docência universitária, com professores com maiores níveis de autoeficácia tendo

uma percepção mais positiva da infraestrutura da instituição e se sentindo mais satisfeitos com a profissão, por exemplo. Dessa forma, entende-se que estudos futuros poderiam se debruçar aprofundadamente sobre quais são os efeitos dos diferentes níveis de autoeficácia na prática docente dos professores universitários, investigando, por exemplo, se há diferenças em termos de produtividade em pesquisa ou na percepção de aprendizagem por parte dos alunos desses professores considerando seu grupo de pertencimento. Não se trata, de modo algum, de identificar um ponto de corte para essas crenças, mas de compreender seus efeitos diversos tanto na atuação profissional quanto para a qualidade de vida e saúde dos professores universitários.

É preciso considerar, como aponta Kelchtermans (1999, p. 180), que os acontecimentos e experiências os quais indivíduos vivenciam não são automaticamente adicionados ao seu repertório, mas dependem da seleção e interpretação cognitiva que se faz deles. Dessa forma:

Se certas situações, eventos ou condições de trabalho resultam em estresse problemático e Burnout, geralmente depende da maneira como são experienciados pelos professores. Em outras palavras, determinantes de estresse e eventual Burnout são mediados pela percepção dos professores sobre eles.

Assim, não existe relação linear e causal entre vivenciar acontecimentos e esses serem entendidos como fonte de fortalecimento ou enfraquecimento das crenças pessoais. Pelo contrário, é natural que, no ambiente universitário, indivíduos que vivenciem as mesmas condições de trabalho reajam a elas de maneiras diferentes e, dessa forma, escolham agir no ambiente de modo diverso. Por esse ângulo, os resultados das análises de agrupamento demonstram que os professores universitários participantes da pesquisa são um grupo heterogêneo, assim como o são suas crenças de autoeficácia e suas percepções do contexto e de qualidade de vida. Indicam ainda que não basta que os professores acreditem em suas capacidades de realização das atividades profissionais, mas que é essencial que as condições de trabalho e o contexto no qual se inserem estejam alinhados às suas necessidades individuais e profissionais. Isso fica claro quando analisado o padrão de variação dos escores do grupo 3: embora os participantes desse grupo apresentem escores moderados de autoeficácia nas quatro dimensões de autoeficácia (valores acima da média nas dimensões de ensino e pesquisa e pouco

abaixo dela em extensão e gestão), os altos valores de exaustão emocional (próximos aos do grupo 5) e a baixa percepção de qualidade de vida apontam para um grupo de professores com perfil mais propenso a perder o interesse pelo trabalho, a sofrer com desânimo e falta de energia e a perceber o ambiente profissional como menos satisfatório.

Estes resultados implicam em uma discussão sobre quais são as consequências das crenças de autoeficácia para a docência universitária frente aos desafios apresentados pelo contexto de atuação profissional desses professores. Bandura (1997a) afirma que percepções positivas sobre as próprias capacidades favorecem a persistência em contextos desafiadores. Entretanto, Pajares (1996, p. 565, tradução nossa) questiona:

Mas quanta confiança é confiança demais, quando o excesso de confiança pode ser caracterizado como excessivo e mal adaptativo em um empreendimento acadêmico? Quais fatores ajudam a criar autopercepções imprecisas e quais são os prováveis efeitos de tal imprecisão?

Nesse sentido, têm-se a preocupação de que para determinados grupos de participantes os altos níveis de autoeficácia para a docência universitária, destoantes de suas reais capacidades, possam ser prejudiciais à sua saúde e à qualidade de vida. Sob essa interpretação, para esses professores, a percepção de ser capaz de realizar todas as demandas concorrentes presentes na vida de professoras e professores universitários poderia aumentar sua dedicação ao trabalho e às responsabilidades laborais a ponto de afetar negativamente a saúde, causando estresse, ansiedade e influenciando na adoção de comportamentos mal adaptativos como o abandono do autocuidado para priorizar as demandas profissionais. Os resultados de uma pesquisa que associou as crenças de autoeficácia à dimensão trabalho em excesso do *workaholismo* em trabalhadores de uma universidade espanhola corroboram essa perspectiva (DEL LÍBANO et al., 2012). E Bandura (2003, p.183, tradução nossa) adverte que:

o desafio é preservar o considerável valor funcional da autoeficácia resiliente, mas instituir sistemas de monitoramento da informação e de *feedback* social para ajudar a identificar práticas que estão além do ponto de utilidade.

Dessa forma, uma interpretação possível seria a de que os níveis de autoeficácia dos participantes do grupo 3 seriam suficientes para que estes insistissem no processo de trabalho visando a alcançar seus objetivos, mas não para investir em tentativas de alteração do contexto. Cabe ressaltar, entretanto, que a variação nos escores de autoeficácia nos demais grupos deixa claro que essa não é uma explicação aplicável a todos os participantes da pesquisa e que é possível que haja outras características pessoais que não foram analisadas, como o perfeccionismo, por exemplo, interagindo nesse processo (MASLACH; LEITER, 2016).

É possível ainda que haja uma descalibração entre as percepções de autoeficácia desses participantes e sua real capacidade de realização de seu trabalho. Klassen (2002, p. 89, tradução nossa) define calibração como “o grau de congruência entre as crenças de autoeficácia e o desempenho real” e ressalta que na avaliação da autoeficácia podem haver diferenças, tanto superestimando as crenças quanto subestimando o próprio desempenho. Deste modo, é necessário que os professores universitários sejam capazes de avaliar suas capacidades pessoais e estabelecer objetivos e metas otimistas mas não irreais para seu desenvolvimento profissional.

Destaca-se também que a possibilidade de a autoeficácia se associar, para alguns participantes, com o *workaholismo*, não faz com que suas influências positivas em outros constructos importantes deixem de existir, como é o caso da satisfação e do engajamento no trabalho (DEL LÍBANO et al., 2012), nem diminuem sua importância na qualidade de vida e na realização profissional dos professores universitários. Aponta-se, então, que existem indícios de que no contexto laboral a autoeficácia se relacione tanto a aspectos positivos como o engajamento, a satisfação e o entusiasmo, quanto a negativos, como com o *workaholismo* (DEL LÍBANO et al., 2012; NG et al., 2007; BURKE; MATTHIESEN; PALLESEN, 2006). Entretanto, essa é uma relação que precisa ser melhor explorada. Sugere-se que estudos futuros se debrucem sobre como se dá essa relação na docência universitária, investigando ainda as consequências do *workaholismo* para a saúde e qualidade de vida desses professores e professoras e se a satisfação no trabalho é mediadora dessa relação. Os estudos citados são correlacionais e exploratórios, de modo que não é possível afirmar causalidade entre autoeficácia e *workaholismo* e

estudos com designs experimentais são fundamentais para um melhor entendimento do assunto.

O processo de comprometimento da saúde apresentado por Del Líbano et al. (2012) é uma possível explicação para o que ocorre com os participantes do grupo 5. De acordo com ele, os participantes com menor autoeficácia percebem o ambiente de forma mais ameaçadora e, conseqüentemente, se percebem menos capazes de intervir nele. Com o tempo, é possível que os esforços necessários levem os profissionais à exaustão e ao adoecimento. Pressionados pelas exigências institucionais, exaustos e desanimados, esses docentes muitas vezes adotam a estratégia de aderir às regras postas, pois discuti-las parece mais uma tarefa em uma lista infinita (e sempre crescente) de demandas. Um indicativo da plausibilidade desse argumento é o modo como os participantes do grupo 5 também apresentam um maior número de sintomas físicos, defensivos, comportamentais e psíquicos. Nesse sentido, embora no momento não se possa falar que os participantes desse grupos estejam acometidos por Burnout, já que apesar dos altos escores de exaustão emocional os escores da despersonalização são abaixo da média e os de realização profissional estão acima dela, a preocupação é a de que esses participantes entrem em uma espiral negativa, onde os baixos níveis de autoeficácia levem ao desenvolvimento do Burnout onde “o esgotamento esteja negativamente relacionado à autoeficácia no futuro sucesso acadêmico, produzindo assim uma espiral negativa ou círculo vicioso” (SALANOVA; BRESÓ; SCHAUFELI, 2005, p. 217).

É necessário ressaltar que investigar as variáveis pessoais que podem contribuir como protetores de professores universitários para evitar seu adoecimento, tais como a autoeficácia, não significa, de forma alguma, desconsiderar as condições de trabalho e o contexto no qual o professor atua. Considerando o contexto altamente demandante da docência universitária a responsabilização individual pode se traduzir em prejuízos à saúde e qualidade de vida dos professores universitários. Entende-se que a atribuição de responsabilidade pelos fracassos acadêmicos aos docentes universitários em um contexto que, cada vez mais, não fornece os elementos necessários para sua atuação é equivocada. Dessa forma, além de discutir as crenças de capacidades dos professores universitários, a reflexão sobre os limites de sua atuação frente aos condicionantes ambientais é fundamental. Embora esse não tenha sido o tema central da pesquisa

entende-se que é uma reflexão que precisa ser posta para provocar estudos futuros que investiguem essas relações.

O contexto universitário atual favorece a naturalização da ideia de intensificação do trabalho, de forma que o excesso de atividades e a diversificação de papéis exigidos dos professores universitários é visto como inevitável, de modo que “para acadêmicos profissionais longas horas, feriados interrompidos e trabalho nos fins de semana [se tornaram] apenas parte do trabalho” (CALVERT; LEWIS; SPINDLER, 2011, p. 33). Não é demais destacar que não se trata de algo natural, mas histórica e socialmente construído por meio da adoção de políticas públicas e econômicas que entendem as universidades como empresas e os professores como os responsáveis pelo sucesso (ou insucesso) de suas instituições (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Como muito bem apontou Cherniss (1993, p. 139, tradução e destaque nossos):

Bandura reconhece que **existem ambientes tão indiferentes, injustos e punitivos que uma forte autoeficácia por si só não é suficiente para uma adaptação positiva**. Mas ele também argumenta que **as respostas das pessoas a tais ambientes irão diferir de maneiras importantes, dependendo da força de sua autoeficácia**. Aqueles que se percebem mais eficazes se engajarão no ativismo social; e, se **seus esforços para mudar o ambiente fracassarem repetidamente, eles acabarão por procurar ambientes melhores para trabalhar**. Mas aqueles com **baixa autoeficácia tenderão a reagir a ambientes sem resposta com apatia, resignação e cinismo**. Assim, **uma forte autoeficácia em última análise promove a mudança ambiental, bem como a adaptação individual**.

Nesse sentido, apesar de os participantes dos grupos 3 e 5 em sua maioria não acreditarem que lidam bem com as demandas de profissão, apresentarem perda de interesse e não sentirem satisfação com o trabalho, não existe diferença significativa entre os grupos quando considerada a questão “Você pretende continuar na docência em um prazo de 5 anos a partir do presente momento?”. Dessa maneira, esses participantes não pretendem mudar de profissão e questiona-se: quais seriam os reflexos de um professor nessas condições atuando na universidade para a aprendizagem dos alunos e para a saúde do próprio professor no longo prazo?

Olhando os resultados da análise de agrupamentos fica claro que quando considerada a autoeficácia não existe uma dicotomia entre ambiente e fatores pessoais, mas sim uma relação de reciprocidade estabelecida entre as crenças, o ambiente e a forma como as pessoas escolhem agir, discutida na TSC quando

Bandura (1997a, p. 465) discorre sobre a reciprocidade triádica: “dentro do modelo interativo, as crenças de eficácia afetam a avaliação e o impacto dos fatores de estresse organizacional na saúde física e na vida emocional dos trabalhadores”.

Dessa forma, outros participantes sujeitos à condicionantes ambientais parecidos, como é o caso daqueles alocados nos grupos 1 e 2, reagem de maneira diversa ao ambiente, procurando estratégias mais bem adaptadas e favorecedoras de sua qualidade de vida, o que é teoricamente previsto por Bandura (1997a, p. 466, tradução nossa) quando esse afirma que:

Aqueles que têm um alto senso de eficácia recorrem à resolução de problemas para melhorar sua situação de trabalho. Em contraste, aqueles que acreditam que há pouco que podem fazer para mudar os aspectos estressantes de seu trabalho recorrem a formas disfuncionais de lidar com o estresse.

Assim, esses participantes dos grupos 1 e 2, com maiores níveis de crenças de autoeficácia, por meio dos processos motivacionais que são afetados por essas crenças, têm uma visão mais positiva dos recursos disponíveis no trabalho, valorizando mais o apoio social recebido dos colegas e da chefia, a infraestrutura institucional e outros aspectos que julgam positivos, avaliando o contexto de forma mais positiva e se percebendo mais capaz de agir nesse ambiente já que “quando a autoeficácia é alta, os trabalhadores acreditam que estão controlando seu ambiente e têm maior probabilidade de perceber menores demandas e maiores recursos”(DEL LÍBANO et al., 2012, p. 690).

Não se trata, portanto, de uma situação em que existe uma solução única e aplicável para todos os docentes universitários. Faz-se necessário analisar o contexto institucional como um todo, desenvolvendo processos formativos específicos para cada grupo de docentes e proporcionando, ao mesmo tempo, oportunidades de reflexão sobre as relações entre o trabalho, a qualidade de vida e a saúde. Essa proposta tem como objetivo não só a manutenção de um equilíbrio entre a vida profissional e pessoal que permita a percepção de uma melhor qualidade de vida, mas também fortalecer as crenças de autoeficácia para a docência universitária e garantir os mecanismos cognitivos e motivacionais necessários para favorecer a discussão e a proposição de mudanças no ambiente onde atuam.

Como limitação do estudo, destaca-se que outras variáveis pessoais não analisadas podem se relacionar às percepções dos participantes sobre o contexto e, portanto, poderiam ser exploradas em estudos futuros. Olhar para os grupos a partir dos escores de autoeficácia para a docência universitária foi a opção teórica realizada aqui, mas essa não é a única possibilidade. Por outro lado, os resultados na modelagem de equações estruturais dão suporte à essa escolha, na medida em que corroboram a influência da autoeficácia na qualidade de vida e, por meio dela, nos escores da síndrome de Burnout dos participantes.

A satisfação com o trabalho

Conforme apontado nos resultados, os participantes com maiores escores de autoeficácia nas quatro dimensões, ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, são também os que se sentem satisfeitos com a profissão. Nas análises de agrupamento a satisfação com o trabalho difere em função do grupo de pertencimento dos participantes: enquanto quase 97% dos participantes do grupo 1 se percebem profissionalmente satisfeitos, no grupo 5 esse percentual é de apenas 44%. Isso significa que os participantes com menores escores de autoeficácia também informaram estarem insatisfeitos, o que corrobora os resultados de estudo realizado na Austrália (PERERA; CALKINS; PART, 2019).

A satisfação no trabalho, definida como “o grau em que as pessoas gostam de seus empregos como um todo ou em relação a condições ou recompensas específicas” (LENT et al., 2011, p. 91), é composta por componentes cognitivos e afetivos relacionados tanto a fatores internos individuais quanto a fatores contextuais. Os indivíduos que se percebem como mais capazes de realizar suas atividades profissionais estão mais dispostos a terem afetos e avaliações positivas na realização desse trabalho. Como indicam Briones, Taberner e Arenas (2010) esta é uma variável chave na medida em que afeta, dentre outros, o desempenho, o comprometimento com a organização e o bem-estar psicológico dos trabalhadores.

A relação positiva entre a autoeficácia para a docência e a satisfação no trabalho vem sendo reiteradamente encontrada em estudos com o referencial teórico da TSC (IAOCHITE et. al, 2016). Interessantemente, poucos dos estudos sobre a autoeficácia de professores universitários analisaram as relações entre estas e a satisfação com o trabalho. Entretanto, os resultados das pesquisas que o fizeram

são unânicos em afirmar que professores com maiores níveis dessa crenças são também os que se sentem mais satisfeitos (HORVITZ et al., 2015; ISMAYILOVA; KLASSEN, 2019; PRIETO NAVARRO, 2005; ROCHA, 2009). Ressalta-se que infelizmente, a maioria dos estudos quantitativos que exploraram as crenças de autoeficácia de professores e, a totalidade dos localizados sobre as de professores universitários, não reporta o tamanho do efeito da associação entre autoeficácia e satisfação no trabalho, de modo que não é possível realizar comparações no sentido de significância prática desses resultados. Sugere-se que estudos futuros adotem como boa prática reportar os tamanhos de efeito encontrados.

Como outros autores utilizando a Teoria Social Cognitiva como referencial apontam, alterar as condições objetivas de trabalho e o ambiente no qual o professores estão imersos pode ser difícil a curto prazo, principalmente quando estas estão sujeitas a desmandos políticos e econômicos (BERNARDINI, 2017; LENT et al., 2011; ROCHA, 2009). Por outro lado, mudanças institucionais com foco em melhorias no ambiente de trabalho e no fortalecimento das crenças de autoeficácia podem ser mais facilmente implementadas, e, portanto, devem ser incentivadas, considerando que a autoeficácia é um dos fatores que influencia na percepção dessas condições de trabalho (LENT; BROWN, 2006).

Entretanto, faz-se necessário ressaltar que só se sentir capaz de realizar o trabalho nunca será suficiente para que as pessoas se sintam satisfeitas: é fundamental que as condições de trabalho sejam favoráveis e que as pessoas se sintam apoiadas e valorizadas no ambiente organizacional. Assim, a relação entre autoeficácia e a satisfação com o trabalho é mais complexa do que pode parecer à primeira vista, já que fatores como as condições de trabalho e o suporte social percebido podem mediar essa relação (ZEE; KOOMEN, 2016).

Conforme apontado na revisão de literatura, muitos são os desafios postos aos professores universitários brasileiros no momento, tais como a desvalorização da educação e da ciência, o desinvestimento nas instituições públicas de ensino superior e o desmonte das agências de fomento (AMARAL, 2019). É preciso considerar como esse cenário adverso influenciará tanto na satisfação com o trabalho quanto nas crenças de autoeficácia desses professores em um futuro próximo, o que poderia ser melhor investigado em estudos longitudinais que permitissem compreender essas mudanças ao longo do tempo.

Ressalta-se que políticas públicas e de financiamento das universidades não são imutáveis, mas podem ser alteradas a partir de pressões sociais e da comunidade acadêmica. Para tanto, é fundamental que os atores envolvidos no processo acreditem em suas capacidades individuais e coletivas de exigir mudanças e sustentar os esforços necessários para que essas realizem. Como aponta Bandura (1997b, p. 13, tradução nossa):

Os reformadores sociais acreditam firmemente que podem mobilizar o esforço coletivo necessário para realizar mudanças sociais. Embora suas expectativas raramente sejam plenamente realizadas, eles sustentam os esforços de mudança e alcançam ganhos importantes. Se os reformadores sociais fossem inteiramente realistas sobre as perspectivas de transformação dos sistemas sociais, ou renunciariam aos esforços ou se tornariam vítimas fáceis de desânimo. Os realistas podem se adaptar bem às realidades existentes. Mas aqueles com uma autoeficácia tenaz tem maior possibilidade de mudar essas realidades.

Nesse sentido, na literatura internacional existem indicações sobre como desnaturalizar o sofrimento e a intensificação do trabalho acadêmico, construindo alternativas que favoreçam melhores condições objetivas e subjetivas de trabalho. Destaca-se a pesquisa recém publicada por Skea (2021, p. 9, tradução nossa) que indica como antídoto

um compromisso de colegiabilidade (para além da competitividade); desafiar os discursos normativos de excesso de trabalho e exaustão na busca da produtividade, e; atender às virtudes intelectuais "mais silenciosas" da profissão.

Trata-se de uma resposta coletiva e que, por isso, precisa ser construída em conjunto por docentes, instituições e órgãos de classe, e pensada de maneira orgânica para favorecer a construção de uma verdadeira comunidade acadêmica. Nesse contexto as reflexões sobre as próprias crenças e sobre as crenças de eficácia coletiva dos professores universitários podem ter um papel decisivo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a presente pesquisa teve diversos resultados relevantes tanto para o desenvolvimento da teoria quanto em suas implicações práticas. A revisão de literatura sobre a autoeficácia do professor universitário gerou diversas discussões apontadas no segundo capítulo, além de indicar os caminhos que nortearam pesquisa, mas que não se esgotam com ela, existindo diversas questões que precisarão ser endereçadas no futuro.

A partir dessa revisão identificou-se a existência do constructo autoeficácia para a docência universitária no Brasil e a necessidade de investigá-lo. Para tanto, fez-se necessária a construção de um instrumento que mensurasse as dimensões teoricamente propostas. Embora não seja parte constituinte desse texto, o processo de construção da Escala de Autoeficácia do Professor Universitário (EAPU) foi importante na execução da pesquisa e precisa ser ressaltado. Como Bandura (1997a) aponta que a autoeficácia pode variar em função dos diferentes domínios analisados e mesmo nas diferentes tarefas dentro de um mesmo domínio, e que instrumentos construídos com nível adequado de especificidade proporcionam maior poder preditivo, a Escala de Autoeficácia do Professor Universitário (EAPU) mostrou ser um instrumento adequado ao contexto brasileiro, com características fidedignas e que foi desenvolvido fundamentado teoricamente na TSC, o que permite sua utilização em estudos futuros. Uma das possibilidades de utilização institucional da escala desenvolvida para realização dessa pesquisa é a análise da resposta dos docentes aos itens. Entende-se que por meio dessa análise seria possível a construção de processos formativos voltados para necessidades específicas, por meio da exploração de pontos fracos. Entende-se também que a mesma possa ser utilizada individualmente por esses docentes como forma de reflexão sobre as próprias capacidades e necessidades formativas nas diversas dimensões de suas atividades profissionais.

Destaca-se também a inovação do percurso metodológico percorrido, utilizando-se técnicas de análise que embora sejam frequentes na pesquisa educacional em outros países e mesmo em outras áreas de pesquisa no Brasil, são inovadoras para área de Educação no país. Nesse sentido, destaca-se a análise de agrupamentos como uma possibilidade a ser explorada por pesquisadores no futuro, já que a mesma permite o conhecimento dos participantes de uma forma mais

heterogênea do que as análises de média usualmente utilizadas. Da mesma forma, a adoção da modelagem de equações estruturais permitiu compreender melhor o modelo preditivo proposto entre autoeficácia para a docência universitária, qualidade de vida e síndrome de Burnout, o que não seria possível de forma tão completa utilizando análises de regressão simples. A adoção dessas técnicas é decorrente do doutorado sanduíche da autora e reforça a importância do intercâmbio com grupos de pesquisa internacionais para o desenvolvimento da ciência brasileira em todas as áreas do conhecimento. Destaca-se ainda a abrangência do estudo proposto, que possibilita conhecer as crenças de professores universitários de todas as regiões do país e garante uma pluralidade de instituições e participantes, aumentando a relevância da pesquisa realizada.

Considerando os resultados, destaca-se a relevância dos mesmos em três níveis: em nível pessoal para os docentes universitários, em nível institucional para serem aproveitados pelas universidades e também em nível macro, de interesse social e com influências nas políticas públicas sejam essas estaduais e/ou federais.

No nível individual, os resultados contribuem para desnaturalizar e discutir o excesso de trabalho na academia, e demonstram que é possível estabelecer estratégias individuais para a manutenção da saúde e da qualidade de vida, por meio da autorregulação do comportamento, do fortalecimento das crenças individuais de capacidade, do estabelecimento de metas realistas para a própria carreira, a partir do contexto individual e institucional, e da adoção de comportamentos que favoreçam o equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Embora esse seja um processo individual, as universidades podem desenvolver estratégias que contribuam para o processo de autorreflexão e conscientização por parte dos docentes e que proporcionem oportunidades para que os professores analisem sua qualidade de vida e suas percepções sobre suas capacidades. Para tanto, a criação de programas e projetos institucionais pode contribuir para iniciar esse processo de mudança individual. Possíveis temas a serem abordados são: o fortalecimento da autoeficácia para a docência universitária, a autorregulação emocional e as demandas laborais, a gestão do tempo e a procrastinação, o desenvolvimento profissional e o planejamento de carreira, hábitos saudáveis, sofrimento psíquico nas universidades, dentre outros. Nesse sentido, destaca-se que a própria aplicação dos instrumentos utilizados nessa pesquisa foi, para vários professores que contactaram a autora após o preenchimento, o início de um

processo reflexivo que pode culminar em mudanças comportamentais – desde que esses participantes se percebam como capazes de realizar as mudanças necessárias para estabelecer um equilíbrio entre sua vida laboral e a pessoal. Sugere-se a organização de estratégias diversificadas, como, por exemplo, rodas de conversa, *webinários*, *workshops* e oficinas oferecidas pelos departamentos para compartilhamento de estratégias individuais de organização, a oferta de atividades esportivas e culturais, oficinas de gestão de conflitos interpessoais, o oferecimento de suporte psicológico, a capacitação de setores estratégicos com o propósito de construção de uma cultura de escuta ativa, dentre outros. Essas e outras atividades, para serem efetivas, precisam ser construídas a partir de um diagnóstico profundo da qualidade de vida institucional com o objetivo de atender às necessidades de cada comunidade acadêmica.

No nível institucional, os dados apontam para a importância de que as universidades trabalhem para promover um clima colaborativo e de apoio aos seus docentes, ressaltando-se a relevância da percepção de bom relacionamento com a chefia e com os colegas de trabalho e de receber apoio social para favorecer a autoeficácia e a qualidade de vida. Destaca-se também a importância das condições de trabalho para as crenças de capacidade, saúde e qualidade de vida dos professores, de modo que faz-se necessário repensar aspectos infraestruturais, como o oferecimento de apoio técnico, de equipamentos e dos insumos necessários aos desenvolvimento das atividades de pesquisa, ensino, extensão e gestão universitárias. Ainda, aponta-se a possibilidade de construção de processos formativos voltados para o fortalecimento das crenças de autoeficácia para a docência universitária.

Por fim, ressalta-se a importância de iniciativas institucionais para a promoção de uma universidade mais saudável e humana, que acolha e favoreça a qualidade de vida dos docentes de forma a criar um ambiente permeado não só de trabalho, mas também por lazer, saúde e cultura em que a convivência colabore para melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, facilitando também o processo de gestão. Dessa forma, o desenvolvimento das crenças de autoeficácia para a docência universitária e da qualidade de vida deixariam de ser baseados em iniciativas individuais ou projetos isolados, mas passariam a ser um compromisso da comunidade universitária como um todo. Esse é um processo que precisa ser pensado considerando a comunidade acadêmica e as particularidades de cada

instituição, mas iniciativas bem sucedidas de promoção de qualidade de vida podem ser utilizadas como modelo. A Universidade Federal do Tocantins, por exemplo, institucionalizou com sucesso o Programa de Promoção à Vida e à Saúde Mental - Mais Vida, voltado para a promoção de qualidade de vida e saúde física e mental de servidores e discentes da instituição. O programa abrange diversas ações, desde a produção de material didático à divulgação de vídeos sobre temas de interesse no *Youtube* e foi estruturado a partir de uma avaliação diagnóstica ampla sobre o sofrimento psíquico na instituição (ROSA; TORRES, 2020). Outra iniciativa que pode servir de exemplo é a descrita por Colichi e Schellini (2019) que apresentam as ações voltadas para a promoção de qualidade de vida e saúde realizadas em uma unidade da UNESP no período de 2013 a 2015, com atividades de diferentes natureza objetivando melhorar as relações sociais, o desenvolvimento profissional e a valorização de servidores da instituição.

Em nível macro e do ponto de vista de políticas públicas, é preciso repensar o financiamento das universidades e de suas atividades-fim e fornecer as condições que garantam o desenvolvimento do conhecimento científico no país, com a promoção de uma divisão de tarefas de maneira mais equilibrada dentro das universidades, o aumento de apoio administrativo qualificado, do número de docentes por alunos, da elaboração de planos de carreiras que considerem todas as dimensões do trabalho de professores universitários e que sejam discutidos com a categoria, dentre outros. Em síntese, fundamental que as iniciativas individuais, institucionais e em nível macro sejam integradas para que sejam efetivas. É necessário que todos os atores envolvidos estejam alinhados e dispostos à mudanças estruturais com o objetivo de fortalecer as crenças de autoeficácia e melhorar a qualidade de vida dos professores universitários, tendo como fim último a melhoria do Ensino Superior no país. Como ponto de partida, é preciso evidenciar que a rotina de intensificação de trabalho vivenciada pelos professores não é condição *sine qua non* da vida acadêmica, mas reflexo das decisões e políticas adotadas pelas gestões nas esferas intra e extra institucional. Ao desnaturalizar esse processo, abre-se espaço para discutir novas estratégias de resistência e promoção da qualidade de vida dos professores, a qual permita o equilíbrio entre vida pessoal e profissional de maneira a potencializar as capacidades dos professores, bem como fortalecer quando necessário, a percepção de que serão suficientemente capazes de lidar com os desafios da profissão e para que possam exercer com qualidade e

satisfação, suas atividades para com o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão universitária.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. A. G. M.; SANTANA, T. A.; COELHO, M. T. A. D.; SANTOS, V. P. Repercussões da prática docente na saúde de professoras de uma instituição federal de Ensino Superior. In: Seminário Enlaçando Sexualidades, 6, 2015, Salvador-BA. **Anais [...]** Salvador-BA, 2015, p. 1-10.
- ABREU, M. A. G. M.; COELHO, M. T. A. D.; RIBEIRO, J. L. L. S. Percepção de professores universitários sobre as repercussões do seu trabalho na própria saúde. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 31, 2017.
- ACHURRA, C.; VILLARDÓN, L. Teachers' Self-Efficacy And Student Learning. **The European Journal of Social & Behavioural Sciences**, v. 366–383, p. 366–383, 2012.
- ALBERT, R. L. **The impact of self-efficacy and autonomous learning on teacher burnout**. 2007. Thesis (Doctor degree in Education). Regent University, United States, 2007.
- ALI, N.; ALI, O.; JONES, J. High Level of Emotional Intelligence is Related to High Level of Online Teaching Self-Efficacy among Academic Nurse Educators. **International Journal of Higher Education**, v. 6, n. 5, p. 122–130, 2017.
- ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L.; MARQUES, R. **Qualidade de vida: definição, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa** São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH/USP, 2012.
- ALQUIMIM, A. F.; SILVEIRA, B. J.; OLIVEIRA, P. H. G.; RODRIGUES, R. K.; MAIA, V. Q; O.; OLIVEIRA, L. S.; ESCOBAR, E. G. F. Avaliação do estilo de vida de professores universitários de instituições privadas de Montes Claros, MG. **EFDeportes.com**, Revista Digital., v. 17, n. 178, p. 1–8, 2013.
- ALVAREZ, C. C. B. Riesgo psicosocial intralaboral y “burnout” en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. **Cuadernos de administración**, v. 28, n. 48, p. 118–133, 2012.
- ALVES, P. C. **Qualidade de vida e esgotamento profissional do professor universitário**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2017.
- AMARAL, N. C. As Universidades Federais brasileiras sob ataque do Governo Bolsonaro. **Propuesta Educativa**, n. 52, v. 2, p. 127-138, 2019. Disponível em: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/PropuestaEducativa52.pdf#page=128> Acesso em 11 de janeiro de 2021.
- AMBIEL, R. A. M.; NORONHA, A. P. P. Construção dos itens da escala de autoeficácia para escolha profissional. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 16, n. 1, p. 23-32, 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712011000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 de maio de 2020.

ANDRADE, P. S.; CARDOSO, T. A. O. Prazer e Dor na Docencia : revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout Pleasure and Pain in the Faculty : bibliographical revision on Syndrome of Burnout. **Saúde & Sociedade**, São Paulo, v. 21, p. 129–140, 2012.

ARON, A.; COUOPS, E. J.; ARON, E. N. **Statistics for psychology**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2012.

ASTEGIANO, J.; SEBASTIÁN-GONZÁLEZ, E.; CASTANHO, C. D. T. Unravelling the gender productivity gap in science: A meta-analytical review. **Royal Society Open Science**, v. 6, n. 6, p. 1–12, 2019.

AVARGUES, M. L. N.; BORDA, M. M.; LOPÉZ, A. M. J. Working conditions, burnout and stress symptoms in university professors: validating a structural model of the mediating effect of perceived personal competence. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 13, n.1, p. 284-96, 2010.

AZEVEDO, C. A. **Trabalho intensificado e os transtornos mentais comuns em docentes de uma universidade pública na Bahia**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

AZZI, R. G. Considerações sobre a agência humana na obra de Bandura e inserção do assunto em periódicos brasileiros de psicologia. In: BANDURA, A. (Org.); AZZI, R.G. (Org.). **Teoria Social Cognitiva**. Diversos enfoques. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

AZZI, R.G.; LIMA JÚNIOR, E.J.; CORRÊA, W.G. **Agência moral na visão da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Letra 1, 2017.

BAHRI, S.; SITUMORANG, B.; HUTASUHUT, E. The influence of organizational culture, self-efficacy, work motivation and job satisfaction on the performance of UMN AL-Washliyah lecturers in Medan. **The International Journal of Social Sciences**, v. 1, n. 2, p.113 –127, 2020.

BAILEY, J. G. Academics' Motivation and Self-efficacy for Teaching and Research. **Higher Education Research & Development**, v. 18, n. 3, p. 343–359, 1999.

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.). **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press, v. 4, p. 71–81, 1994.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: Freeman, 1997a.

BANDURA, A. **Self-efficacy in changing societies**. New York: Cambridge University Press, 1997b.

BANDURA, A. Cultivate Self-efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In: LOCKE, E. A. (Ed.) **The Blackwell Handbook of Principles of Organizational**

Behaviour. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2003.

BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. Eds.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**, v.5, p. 307-337, 2006.

BANDURA, A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. **Journal of Management**, v. 38, n. 1, p. 9–44, 2012.

BANDURA, A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. **Perspectives on Psychological Science**, v. 13, n. 2, p. 130–136, 2018.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, A. L. K. H. **A Síndrome de Burnout em professores universitários**. (2017) Dissertação (Mestrado em Promoção da Saúde) - Centro Universitário de Maringá.

BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L. O trabalho docente no ensino superior e a saúde vocal: um estudo de revisão bibliográfica. **Estação Científica (UNIFAP)**, v. 6, n. 2, p. 67, 2016.

BATISTA, J. B. V; CARLOTTO, M. S.; OLIVEIRA, M. n.; ZACCARA, A. A. L.; BARROS, E. O.; DUARTE, M. C. S. Transtornos mentais em professores universitários: estudo em um serviço de perícia médica. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online**, v. 8, n. 2, p. 4538–4548, 2016.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários, **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2742/2089> Acesso em: 12 dez. 2018.

BENEVIDES-PEREIRA, A. P. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BENTEA, C.C. Teacher Self-Efficacy, Teacher Burnout And Psychological Well-Being. **The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences**, p. 1128–1135, 2017.

BERNARDINI, P. **Estudo correlacional sobre autoeficácia e Burnout no trabalho docente no ensino superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

BERNARDINI, P.; MURGO, C. S. Fontes De Formação Das Crenças De Autoeficácia De Docentes Do Ensino Superior. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. Especial, p. 361–368, 2017.

BETORET, F. D. Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain, **Educational Psychology**, v. 26, n. 4, 519-53, 2006.

BOECHAT, G. Alcançamos a igualdade entre homens e mulheres na carreira acadêmica? **UFABC Divulga Ciência**, v. 3, n.5, p.11, 2020. Disponível em: <https://proec.ufabc.edu.br/ufabcdivulgaciencia/2020/05/25/alcançamos-a-igualdade-entre-homens-e-mulheres-na-carreira-academica-v-3-n-5-p-11-2020/> Acesso em 20 de janeiro de 2021.

BORGES, R. S.; LAUXEN, I. G. Burnout e fatores associados em docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Saúde em redes**, v. 2, n.1, p. 97-116, 2016.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 15, n. 1, p. 81–100, 2012.

BORSOI, I. C. F.; PEREIRA, F. S. Professores do ensino público superior: Produtividade, produtivismo e adoecimento. **Universitas Psychologica**, v. 12, n. 4, p. 1211–1233, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Superior**: 2017. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>. Acesso 13 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília. Congresso Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2306/97**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no Art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de Agosto de 1997, e nos Arts. 16, 19, 20, 45, 46 e parágrafo 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 10/01/2021.

BRESÓ, E.; SCHAUFELI, W. B.; SALANOVA, M. Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. **Higher Education**, v. 61, n. 4, p. 339–355, 2011.

BRIONES, E.; TABERNERO, C.; ARENAS, A. Job satisfaction of Secondary School teachers: Effect of demographic and psychological factors. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, v. 26, n. 2, p. 115-122, 2010.

BUCHANAN, T.; SAINTER, P.; SAUNDERS, G. Factors affecting faculty use of learning technologies: Implications for models of technology adoption. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 25, n. 1, p. 1–11, 2013.

BUEHL, M. M.; BECK J. S. The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), **International Handbook of Research on Teachers' Beliefs**. New York: Routledge, p. 66–84 , 2015.

BURKE, R. J.; MATTHIESEN, S. B.; PALLESEN, S. Personality correlates of workaholism. **Personality and Individual differences**, v. 40, p. 1223–1233, 2006. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2006-03090-015>. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

BYRNE, B. M. Testing for the factorial validity, replication, and invariance of a measuring instrument: A paradigmatic application based on the Maslach Burnout Burnout Inventory. **Multivariate Behavioral Research**, v. 29, p. 289–311, 1994.

BYRNE, B. M. The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In: HUBERMAN, M.; VANDEN – BERGHE, R. (Eds.), **Understanding and preventing teacher burnout: A source- book of international research and practice**. London: Cambridge University Press, p. 15-37, 1999.

BYRNE, B. M. **Structural Equation Modeling With AMOS**. Basic Concepts, Applications, and Programming. Routledge, 2013.

CALVERT, M.; LEWIS, T.; SPLINDER, J. Negotiating professional identities in higher education: dilemmas and priorities of academic staff. **Research in Education**, v. 86, p. 25–38, 2011.

CAMPOS, M. B. L.; LOPES, R. H. B.; FREITAS, C. M. S. O professor universitário: um estudo sobre atividade acadêmica e tempo livre. **Revista Universidade e Sociedade**, out. v. 14, n. 34, p. 67–74, 2004.

CAMPOS, T. C.; VÉRAS, R. M.; ARAÚJO, T. M. DE. Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental: uma revisão bibliográfica. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, n. e015193, p. 1–19, 2020.

CAO, Y.; POSTAREFF, L., LINDBLOM, S., & TOOM, A. Teacher educators' approaches to teaching and the nexus with self-efficacy and burnout: Examples from

two teachers' universities in China. **Journal of Education for Teaching**, 44(4), 479-495, 2018.

CARAN, V. C. S.; FREITAS, F. C. T.; ALVES, L. A.; PEDRÃO, L. J.; ROBAZZI, M. L. C. C. Riscos ocupacionais psicossociais e sua repercussão na saúde de docentes universitários. **Revista Enfermagem**, v. 19, n. 2, p. 255–261, 2011.

CARCANHOLO, R. A.; CARCANHOLO, M. D.; MALAGUTI, M. L. **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998.

CARDOSO JÚNIOR, W.; CENTER, I.; CARDOSO, B. L. C.; SANTOS, A. R.; NUNES, C. P. Jornadas de trabalho, estilo de vida e desempenho docente no ensino jurídico atual. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 3, p. 1–12, 2018.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout e características de cargo em professores universitários. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 4, n. 2, p.145-162, 2004.

CARLOTTO, M. S. A; CÂMARA, S. G. Riscos psicossociais associados à Síndrome de Burnout em professores universitários. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 35, n. 3, p. 447–457, 2017.

CARLOTTO, M. S; DIAS, S. R. S.; BATISTA, J. B. V.; DIEHL, L. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13–23, 2015.

CARLOTTO, M. S; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 22, n. 5, p. 1017-1026, 2006 .

CARVALHO JÚNIOR, A.; ALVES, G. Precarização do trabalho docente e adoecimento do professor de IES privadas. **Estudos do trabalho**, p. 79–95, 2015.

CASSIOLATO, R. A. **Síndrome de Burn-out e Identidade do professor universitário**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2010.

CASTRO, M. M. L. D.; HÖKERBERG, Y. H. M.; PASSOS, S. R. L. Validade dimensional do instrumento de qualidade de vida WHOQOL-BREF aplicado a trabalhadores de saúde. **Cadernos de Saude Publica**, v. 29, n. 7, p. 1357–1369, 2013.

CECÍLIO, S.; REIS, B. M. Trabalho docente na era digital e saúde de professores universitários. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 52, p. 295–311, 2016.

CHAN, E. S. S.; HO, S. K.; IP, F. F. L.; WONG, M. W. Self-Efficacy, Work Engagement, and Job Satisfaction Among Teaching Assistants in Hong Kong's **Inclusive Education**, v. 10, n. 3, 2020.

CHANG, T. S.; LIN, H. H.; SONG, M. M. University faculty members' perceptions of

their teaching efficacy. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 48, n. 1, p. 49–60, 2011.

CID: burnout é um fenômeno ocupacional. OPAS Brasil, 2019. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5949:cid-burnout-e-um-fenomeno-ocupacional&Itemid=875. Acesso em: 14, junho de 2020.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é burnout? In: CODO, W. (Org.), **Educação: Carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

COELHO, C. H. Gestão acadêmica exercida por professores universitários: um estudo de caso. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v. 8, n. 1, p. 162, 2017.

COHEN, J. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences** (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 8th. ed. New York, NY: Routledge, 2018.

COLICHI, R. B.; SCHELLINI, S. A. Qualidade de Vida no Trabalho: diagnóstico como ferramenta de gestão. **Revista Ciência em Extensão**, v. 15, n. 1, p. 36-49, 2019.

COSTA, E. G.; NEBEL, L.. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. *Polis*, v. 50, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/15816> Acesso em 20/02/2021.

CORTEZ, P. A.; SOUZA, M. A.; AMARAL, L. O.; SILVA, L. C. A. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 25, n. 0, p. 113–122, 2017.

COSTA, L. S. T.; GIL-MONTE, P. R.; POSSOBON, R. F.; AMBROSANO, G. M. B. Prevalência da Síndrome de Burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 636–642, 2013.

COSTA, M. E. S. **Síndrome de Burnout em professores universitários**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Trabalho) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2012.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. 1a ed. São Paulo: 2003.

CRABTREE, S. A.; ESTEVES, L.; HEMINGWAY, A. A ‘new (ab)normal’?: Scrutinising the work-life balance of academics under lockdown. **Journal of Further and Higher Education**, v. 00, n. 00, p. 1–15, 2020.

CRESWELL, J. W. **Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. University of Nebraska–Lincoln, Pearson, 2012.

CROSS, D.; THOMSON, S.; SINCLAIR, A. Research in Brazil: a report for CAPES by Clarivate Analytics. **Clarivate Analytics**, p. 73, 2017.

CUNHA, M. I. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de expansão. **Perspectiva (UFSC)**, v. 29, p. 443-462, 2011.

CRUZ, L.N.; POLANCYK, C. A.; CAMEY, S. A., HOFFMANN, J. F.; FLECK, M. P. Quality of life in Brazil: normative values for the WHOQOL-Bref in a southern general population sample. **Qual Life Res**, v. 20, n. 7, p. 11423-1129, 2011.

DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Estresse e docência: um estudo no Ensino Superior Privado. **Revista Subjetividades**, v. 16, n. 1, p. 37–51, 2016.

DALLACOSTA, F. M. **Avaliação do nível de satisfação do trabalho e dos sintomas de burnout em docentes da área de saúde**. 2014.190 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Medicina, PUCRS, Porto Alegre, 2014.
DANCEY,

DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 2, p. 745–770, 2017.

DE BEM, A. B.; LANZER, E. A.; TAMBOSI FILHO, E. SANCHEZ, O. P.; BERNARDI JÚNIOR, P. Validade e confiabilidade de instrumento de avaliação da docência sob a ótica dos modelos de equação estrutural. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 16, n. 2, p. 375–401, 2011.

DECHENNE, S. E.; KOZIOL, N.; NEEDHAM, M.; ENOCHS, L. Modeling sources of teaching self-efficacy for science, technology, engineering, and mathematics graduate teaching assistants. **CBE Life Sciences Education**, 14(3), 1–14, 2015.

DE MEIS, L.; VELLOSO, A.; LANNES, D.; CARMO, M.S.; DE MEIS, C. The growing competition in Brazilian science: Rites of passage, stress and burnout. Brazilian. **Journal of Medical and Biological Research**, v. 36, n. 9, p. 1135–1141, 2003.

DEL LÍBANO, M. et al. About the Dark and Bright Sides of Self-efficacy: Workaholism and Work Engagement. **The Spanish journal of psychology**, v. 15, n. 02, p. 688–701, 2012.

DUTRA, L. B.; AERTS, D.; ALVES, G. G.; CÂMARA, S. G. A Síndrome de Burnout (SB) em docentes do ensino superior de instituições privadas de Santarém, PA. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 10, n. 3, p. 115–136, 2016.

ESCOBAR, A. E. V.; MORALES, K. L.; KLIMENKO, O. Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitários. **Katharsis**. n. 2018, p. 75–93, 2018.

EVANS, L.; TRESS, M. B. What drives research-focused university academics to want to teach effectively? Examining achievement, self-efficacy and self-esteem.

International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, v.3, n. 2, 2009.

EVERITT, B. S.; LANDAU, S.; LEESE, M.; STAHL, D. **Cluster Analysis**. Wiley: 5 ed., 2011.

FARIAS, S. A. ; SANTOS, R. C. Modelagem de equações estruturais e satisfação do consumidor: uma investigação teórica e prática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, n. 3, p. 107–132, 2000

FERREIRA, L. C. M. **Relação entre crenças de autoeficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2011.

FERREIRA, L. C. M. Crenças de autoeficácia docente robustas: estratégia para prevenir o desenvolvimento da Síndrome de Burnout. In: IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. (Orgs.) **Autoeficácia em contextos de saúde, educação e política**. Porto Alegre: Letra1, 2017.

FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. Docência, Burnout e Considerações Da Teoria da Autoeficácia. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 1, n. 2, p. 23–34, 2010.

FERREIRA, R. C.; SILVEIRA, A. P.; SÁ, M. A. B.; FERES, S. B. L., SOUZA, J. G. S.; MARTINS, A. M. E. B. L. Transtorno mental e estressores no trabalho entre professores universitários da área da Saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 13, n. 1, p. 135–155, 2015.

FIELD, A. **Discovering statistics using IBM SPSS: Statistics and sex and drugs and rock “n” roll**. 4th. ed. London: 2013.

FIELD, A. **Structural Equation Modelling (SEM)**. Disponível em: <<https://www.discoveringstatistics.com/repository/sem.pdf>>. Acesso em 09/08/2020.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JUNIOR, J. A. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). **Revista Política Hoje**, v.18, n.1, p.1-32, 2009.

FIVES, H.; LOONEY, L. College instructors' sense of teaching and collective efficacy. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 20, n. 2, p. 182–191, 2009.

FLECK M. P. A.; LOUZADA, S.; XAVIER, M.; CHACHAMOVICH, E.; VIEIRA, G.; SANTOS, L.; PINZON, V. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida "WHOQOL-bref". **Rev. Saúde Pública**, São Paulo , v. 34, n. 2, p. 178-183, Abril 2000.

FONG, C. J.; DILLARD, J. B.; HATCHER, M. Teaching self-efficacy of graduate student instructors: Exploring faculty motivation, perceptions of autonomy support, and undergraduate student engagement. **International Journal of Educational Research**, v. 98, n. August, p. 91–105, 2019.

FONTANA, R. T.; PINHEIRO, D. A. Condições de saúde auto-referidas de professores de uma universidade regional. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 31, n. 2, p. 270–276, 2010.

FORTUNA, Maria Lucia de Abrantes. **Gestão escolar e subjetividade**. São Paulo/Niterói: Xamã/Intertexto, 2000.

FREITAS, C. P. P.; SILVA, C. S. C.; DAMÁSIO, B. F.; KOLLER, S. H.; TEIXEIRA, M. A. P. Impact of job-related well-being on the relationship of self-efficacy with burnout. **Paideia**, v. 26, n. 63, p. 45–52, 2016.

GABRIEL, M. L. D. DA S.; PATEL, V. K. Modelagem de equações estruturais baseada em covariância (cb - sem) com o Amos: orientações sobre a sua aplicação como uma ferramenta de pesquisa de marketing. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 2, p. 44–55, 2014.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para quê?. **Instituto Paulo Freire**, 2017. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-Universitaria-para-que>>. Acesso em: 19/02/2021.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O Professor Iniciante no Ensino Superior**: Aprender, Atuar e Inovar. Editora Senac. São Paulo, 2013.

GARCIA, L. P.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Investigando o Burnout em Professores Universitários. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, v. 1, n. 1, p. 76–89, 2003.

GARCÍA PADILLA, A. A.; ESCORCIA BONIVENTO, C. V.; PEREZ SUAREZ, B. S. Burnout Syndrome and Self-Efficacy Beliefs in Professors. **Propósitos y Representaciones**, v. 5, n. 2, 2017.

GOEBEL, D. K.; CARLOTTO, M. S. Preditores sociodemográficos, laborais e psicossociais da Síndrome de Burnout em docentes de educação a distância. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 37, n. 2, p. 295–311, 2019.

GONCALVES, T. B.; LEITÃO, A. K. R.; BOTELHO, B. S.; MARQUES, R. A. C. C.; HOSOUME, V. S. N.; NEDER, P. R. B. Prevalência de síndrome de Burnout em professores médicos de uma universidade pública em Belém do Para. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, p. 85, 2011.

GRIFFIOEN, D. M. E.; DE JONG, U. Implementing research in professional higher education: Factors that influence lecturers' perceptions. **Educational Management Administration and Leadership**, v. 43, n. 4, p. 626–645, 2015.

GUIMARÃES, A. R.; CHAVES, V. L. J. A intensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 567, 2016.

HAAN, J. E.; GALLAGHER, C.; VARANDANI, L. Working with linguistically diverse classes across the disciplines: faculty beliefs. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 17, n. 1, p. 37, 2017.

HALL, N. C.; LEE, S. Y.; RAHIMI, S. Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: An international longitudinal analysis. **PLoS ONE**, v. 14, n. 12, p. 1–17, 2019.

HEMMINGS, B. C. Strengthening the teaching self-efficacy of early career academics. **Issues in Educational Research**, v. 25, n. 1, p. 1–17, 2015.

HEMMINGS, B. C.; KAY, R. Lecturer self-efficacy: Its related dimensions and the influence of gender and qualifications. **Issues in Educational Research**, v. 19, n. 3, p. 243–254, 2009.

HEMMINGS, B. C.; KAY, R.; SHARP, J.; TAYLOR, C. A transnational comparison of lecturer self-efficacy. **Journal of Further and Higher Education**, v. 36, n. 3, p. 291–307, 2012.

HESPAHOL, A. Burnout e Stress Ocupacional. **Revista Portuguesa de Psicossomatica**, v. 7, n. 1–2, p. 153–162, 2005.

HOOPER, D.; COUGHLAN, J.; MULLEN, M. R. **Structural Equation Modelling : Guidelines for Determining Model Fit**. Dublin Institute of Technology, v. 6, n. 1, p. 53–60, 2008.

HORVITZ, B. S.; BEACH, A. L.; ANDERSON, M. L.; XIA, J. Examination of Faculty Self-efficacy Related to Online Teaching. **Innovative Higher Education**, v. 40, n. 4, p. 305–316, 2015.

HUANGFU, W. Effects of EFL teachers' self-efficacy on motivational teaching behaviors. **Asian Social Science**, v. 8, n. 15, p. 68–74, 2012.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. ; MATOS, M. M. ; SACHIMBOMBO, K. M. C. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 45-54, 2016.

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 71, p. 659–669, 2012.

ISMAYILOVA, K.; KLASSEN, R. M. Research and teaching self-effi cacy of university faculty : Relations with job satisfaction. **International Journal of Educational Research**, v. 98, n. July, p. 55–66, 2019.

JEGEDE, P. O. Factors in Computer Self-Efficacy Among Nigerian College of Education Teachers. **Journal of Psychology in Africa**, v. 17, n. 1–2, p. 39–44, 2007.

JOAQUIM, N. F. ; VILAS-BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, 2013.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educação em revista** [online] n. 59, p. 211-229, 2016.

JURADO, M. M M.; PÉREZ-FUENTES, M. C.; ATRIA, L.; NIEVES, F. O. R.; LINAREZ , J. J. G. Burnout, Perceived Efficacy, and Job Satisfaction: Perception of the Educational Context in High School Teachers. **BioMed Research International**, vol. 2019, p. 1-10, 2019.

KELCHTERMANS, G. Teaching career: Between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In: VANDENBERGUE, A.; HUBERMAN, A. M. **Understanding and preventing teacher burnout**. New York: Cambridge University Press, P. 176-191, 1999.

KIM, Hae-Young. Statistical notes for clinical researchers: Chi-squared test and Fisher's exact test. **Restorative dentistry & endodontics**, v. 42, n. 2, p. 152, 2017.

KIM, E. K.; SHIN, S. Teaching efficacy of nurses in clinical practice education: A cross-sectional study. **Nurse Education Today**, v. 54, p. 64–68, 2017.

KLASSEN, R. M.; TZE, V. M. C.; BETTS, S. M.; GORDON, K. A. Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? **Educational Psychology Review**, 23(1), 21–43, 2011.

KRUMPAL, I. Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. **Quality & Quantity** , v. 47, n. 4, p. 2025-2047, 2013.

LACAMBRA. A. M.; POVEDA, R. F. Creencias implícitas del profesorado emérito español: características de buenas praxis. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 18(1), 183-196, 2016.

LAGO, R. R.; CUNHA, B. S.; BORGES, M. F. DE S. O. Percepção do trabalho docente em uma universidade da região Norte do Brasil. **Trab. Educ. Saúde**, v. 13, n. 2, p. 429–450, 2015.

LAI, K.; GREEN, S. B. The problem with having two watches: Assessment of fit when RMSEA and CFI disagree. **Multivariate Behavioral Research**, v. 51, n. 2–3, p. 220–239, 2016.

LAMPERT, E. **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LEITE, D. R.; FIGUEIREDO, A. M.; MOURA, P. R. S. ; SÓL, N. A. A. Trabalho docente em foco: relação entre as condições de trabalho e o adoecimento de professores na Universidade Federal de Ouro Preto. **Trabalho e Educação**, v. 17, n. 3, p. 71–83, 2008.

LEITER, M.; MASLACH, C. Latent Burnout profile: A new approach to understanding the Burnout experience. **Burnout Research**, v.3, p. 89-100, 2016.

LENT, R. W.; BROWN, S. D. Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social–cognitive view. **Journal of Vocational Behavior**, 69, 236–247, 2006.

LEONARDO, F. C. L.; MURGO, C. S.; SENA, B. C. S. A ação pedagógica e a autoeficácia docente no Ensino Superior. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 48, p. 255–272, 2019.

LEVIN, B. B. The development of teachers' beliefs. IN: FIVES, H. GIL, M. G. (edis), **International Handbook of research on teachers' beliefs**. New York: Taylor & Francis/ Routledge, p. 48-65, 2014.

LIMA FILHA, C. D. N. M. B.; MORAIS, A. N. Prevalência e fatores de risco do burnout nos docentes universitários. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, p. 453–471, 2018.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição** [online], v.14, n.3, p. 62-82, 2009.

LIMA, M. DE F. E. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a: estudo de caso de uma IFES. **R. Econ. e Adm.**, v. 11, n. 23, p. 25–35, 2010.

LINDBLOM-YLÄNNE, S.; TRIGWELL, K.; NEVGI, A.; ASHWIN, P. How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. **Studies in Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 285–298, 2006.

LIRA, E. R. B. **Síndrome de Burnout, Percepção de autoeficácia e repercussões familiares em docentes universitários**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Pernambuco, 2017.

LOUREIRO, L.; GAMEIRO, M. Interpretação crítica dos resultados estatísticos: para lá da significância estatística. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 3, n. 3, p. 151–162, 2011.

LUNA NETO, R. T.; CAVALCANTE, M. L. B.; CORREIA, A. R. S.; FERREIRA, N. B.; ADAMI, F. O docente de enfermagem e a Síndrome de Burnout: um panorama na Universidade Regional do Cariri. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, v. 16, n. 4, p. 39–47, 2015.

MACHADO, L. S.; PERLIN, M.; SOLETTI, R. C.; SILVA, L. K. R.; SCHWARTZ, I. V. D.; SEIXAS, A.; RICACHENEVSKY, F. K.; NEIS, A. T.; STANISCUASKI, F. **Parent in Science : the impact of parenthood on the scientific career in Brazil**. Anais do 2nd International Workshop on Gender Equality in Software Engineering (GE) Parent. **Anais...IEEE**, 2019

MALDONADO, L. E. A.; ÁVILA, M. E. C. Creencias de Autoeficacia de Docentes de la Universidad Autónoma de Chile, y su Relación con los Resultados de la Evaluación Docente. **Revista de Psicología**, v. 2, p. 33–56, 2013.

MARICUȚOIU, L. P.; SULEA, C. Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. **Learning and Individual Differences**, v. 76, 2019.

MARINI, T. **A função do ensino e a formação do professor universitário**. São Paulo: Paulus, 2013.

MARTINEZ, K. A. S. C.; VITTA, D. A.; LOPES, E. S. Avaliação da qualidade de vida dos professores universitários da cidade de Bauru-SP. **Salusvita**, v. 28, n. 3, p. 217–224, 2009.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Organizational Behavior**, v. 2, n. 2, p. 99–113, 1981.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. **Maslach Burnout Inventory**. Palo Alto, California. Consulting Psychologists Press, 1986.

MASLACH, C.; LEITER, M. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. **World Psychiatry**, v. 15, p. 103–111, 2016.

MASSA, L.; SILVA, T.; SÁ, I.; BARRETO, B.; ALMEIDA, P. H.; PONTES, T. Síndrome de Burnout em professores universitários. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**, v. 27, n. 2, p. 180-189, 2016.

MATOS, M. M. **Autoeficácia docente e escolha pelo ensino superior no contexto do estágio de docência em engenharia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/134133>>.

MATOS, M. M.; IAOCHITE, R. T. Crenças de autoeficácia docente de pós-graduandos em engenharia: um estudo exploratório. **Perspectiva**, v. 35, n. 2, p. 615, 2017.

MATOS, M. M.; IAOCHITE, R. T.; SHARP, J. G. On the development and initial validation of the Brazilian Lecturer Self-Efficacy Scale (BLSES). **Journal of Higher Education Research**, v. 3, p. 1-10, 2020.

MATOS, M. M.; IAOCHITE, R. T.; SHARP, J. G. Lecturer self-efficacy beliefs: An integrative review and synthesis of relevant literature. **Journal of Further and Higher Education**, 2021.

MILES, J.; SHEVLIN, M. A time and a place for incremental fit indices. **Personality and Individual Differences**, v. 42, n. 5, p. 869–874, 2007

MILLS, N. Teaching Assistants' Self-Efficacy in Teaching Literature: Sources, Personal Assessments, and Consequences. **Modern Language Journal**, v. 95, n. 1, p. 61–80, 2011.

MIRANDA, P. R.; AZEVEDO, M. L. N. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil?. **Educ. Form.**, Fortaleza, v.5, n. 3, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421>. Acesso em 11/01/2021.

MORRIS, D. B. **Teaching Self-Efficacy**. v. 1, n. April 2018, p. 1–29, 2017.

MORRIS, D. B.; USHER, E. L. Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, n. 3, p. 232–245, 2011.

MOTTET, T. P.; BEEBE, S. A.; RAFFELD, P.; MEDLOCK, A. The Effects of Student and Nonverbal Responsiveness on Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction. **Communication Education**, v. 53, n. 2, p. 150–163, 2004.

MUHARLISIANI, L. T.; SOESATYO, Y.; KARWANTO, A. K.; WIDYASTUTI, R. D.; NOERHARTATI, E.; JATININGRUM, C. Supporting Factors on Lecturer Performance: Evidence in Private Higher Education, **Talent Development & Excellence**, v. 12, n. 2, p. 966-983, 2020.

NG, T. W. H.; SORENSEN, K. L.; FELDMAN, D. C. Dimensions, antecedents, and consequences of workaholism: A conceptual integration and extension. **Journal of Organizational Behavior**, v. 28, p. 111–136, 2006. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.424> Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

NEVES, J. A. B. **Modelo de equações estruturais: uma introdução aplicada**. Brasília: 2018.

OLIVEIRA, E. R. A.; GARCIA, A. L.; GOMES, M. J.; BITTAR, T. O.; PEREIRA, A. C. Gênero e qualidade de vida percebida – estudo com professores da área de saúde. **Ciências & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 13, p. 741–747, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Documentos básicos, suplemento da 45ª edição, outubro de 2006. Disponível em em: https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf. Acesso em 11/05/2020.

PARAMASIVAM, G. M. Role of self-efficacy and family supportive organizational perceptions in teachers' organizational citizenship behaviour: A study on engineering college teachers in India. **Asian Education and Development Studies**, v. 4, n. 4, p. 394–408, 2015.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social Cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PARKER, P. D.; MARTIN, A.J.; COLMAR, S.; LIEM, G.A.D. Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. **Teaching and Teacher Education**, v. 28, p. 503-513, 2012.

PEREIRA, E. F.; TEIXEIRA, C. S.; ANDRADE, R. D.; BLEYER, F. T. S.; LOPES, A. S. Associação entre o perfil de ambiente e condições de trabalho com a percepção de saúde e qualidade de vida em professores de educação básica. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 22, n. 2, p. 113–119, 2014.

PERERA, H. N.; CALKINS, C.; PART, R. Teacher self-efficacy profiles: determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. **Contemporary Educational Psychology**, 2019.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (orgs.) **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PING, R. A. (2009). **Is there any way to improve Average Variance Extracted (AVE) in a Latent Variable (LV) X (Revised)?** Disponível em: www.wright.edu/~robert.ping/ImprovAVE2.doc. Acesso em 05/02/2020.

PIRES, E. D. P. B.; ALMEIDA, D. C. M. N.; JESUS, D. D. Docência universitária - o olhar do aluno: um estudo das representações sociais de estudantes universitários sobre o “bom professor”. **Práxis Educacional**, v.9, n.15, p. 187-108, 2013.

POLYDORO, S.; WINTERSTEIN, P. J.; AZZI, R. G.; DO CARMO, A. P.; VENDITTI JR, R. Escala de auto-eficácia docente em educação física. In: MACHADO C. (Org.). **Avaliação psicológica: formas e contextos**. Braga: Psiquilíbrios, 2004.

POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLÄNNE, S.; NEVGI, A. A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. **Higher Education**, v. 56, n. 1, p. 29–43, 2008.

POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLÄNNE, S.; NEVGI, A. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 5, p. 557–571, 2007.

POWACZUCK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V. Docência em caráter substitutivo: lugar de aprendizagem docente no ensino superior. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 62-74, 2008.

PRATI, G.; PIETRANTONI, L.; CICOGNANI, E. Self-efficacy moderates the relationship between stress appraisal and quality of life among rescue workers. **Anxiety, Stress and Coping**, v. 23, n. 4, p. 463–470, 2010.

PRIETO NAVARRO, L. **As Crenças de Auto-eficácia Docente do Professorado Universitário**. Síntese da Tese de Doutorado, 2005. Disponível em <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PrietoSintesis.pdf>, acessado em 01/08/2019.

PRIETO, L. R.; MEYERS, S. A. Effects of training and supervision on the self-efficacy of psychology graduate teaching assistants. **Teaching of Psychology**, v. 26, n. 4, p. 264–266, 1999.

POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLÄNNE, S.; NEVGI, A. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 5, p. 557–571, 2007.

REYES-CRUZ, M. R.; PERALES-ESCUDERP, M. D. Research self-efficacy sources and research motivation in a foreign language university faculty in Mexico: Implications for educational policy. **Higher Education Research and Development**, v. 35, n. 4, 800–814, 2016.

RIGUETTI, S. Currículo Lattes passará a ter nova seção para indicar período de licença-maternidade. **Folha de São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2021/04/curriculo-lattes-passara-a-ter-nova-secao-para-indicar-periodo-de-licenca-maternidade.shtml> Acesso em 09 Abril 2021.

ROCHA, M. S. **A auto-eficácia docente no Ensino Superior**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2009.

ROCHA, S. S. L.; FELLI, V. E. A. Qualidade de vida no trabalho docente em enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 12, n. 1, p. 28–35, 2004.

RODRÍGUEZ, S.; NÚÑEZ, J. C.; VALLE, A.; BLAS, R.; & ROSARIO, P. Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. **Escritos de Psicología**, v. 3, n. 1, p. 1–7, 2009.

RODRÍGUEZ, S.; REGUEIRO, B.; BLAS, R.; VALLE, A.; PIÑEIRO, I.; CEREZO, R. Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. **European Journal of Education & Psychology**, v. 7, n. 2, p. 107–120, 2014.

RODRIGUEZ, S. Y. S.; CARLOTTO, M. S.; GONÇALVES CÂMARA, S. Impacto da regulação de emoções no trabalho sobre as dimensões de Burnout em psicólogos: O papel moderador da autoeficácia. **Análise Psicológica**, v. 35, n. 2, p. 191–201, 2017.

ROSA, C. M.; TORRES, J. F. P. (Orgs.) Cartilha Saúde mental e qualidade de vida na universidade. Palma, TO: UFT/Prograd/DPEE/ Programa de Promoção à Vida e à Saúde Mental - Mais Vida, 2020. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/s/pMsiAmynt4CeKTW9vt5hLq> Acesso em: 10 Abril 2021.

ROWBOTHAM, M. A. The impact of faculty development on teacher self-efficacy, skills and retention (**IERC FFR 2015-1**). Edwardsville, IL: Illinois Education Research Council at Southern Illinois University Edwardsville, n. 01, p. 1–28, 2015.

SALANOVA, M.; BRESÓ, E.; SCHAUFELI, W. B. Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. **Ansiedad y Estrés**, n. 11, p. 215–231, 2005.

SALLES, W. N.; FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Autoeficácia docente e fatores associados à prática docente de professores universitários de Educação Física. **The Journal of Physical Education**, v. 31, n. e3116, p. 1–13, 2020.

SANTINI, J. Síndrome do esgotamento profissional: Revisão Bibliográfica. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 183–209, 2004.

SANTOS, D. A. S.; AZEVEDO, C. A.; ARAÚJO, T. A.; SOARES, J. F. S. Reflexões sobre a saúde docente no contexto de mercantilização do ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 1, p. 159–186, 2016.

SCHAUFELI, W. B.; TARIS, T.; BAKKER, A. B. It takes two to tango. Workaholism is working excessively and working compulsively. In: BURKE, R. J.; COOPER, C. L. (Eds.) **The long work hours culture: Causes, consequences and choices**. England: Emerald, p. 203–226, 2008.

SCHOEN, L. G.; WINOCUR, S. An investigation of the self-efficacy of male and female academics. **Journal of Vocational Behavior**, v. 32, n. 3, p. 307–320, 1988.

SEABRA, M. M. A.; DUTRA, F. C. M. S. E. Intensificação do trabalho e percepção da saúde em docentes de uma Universidade pública Brasileira. **Ciencia & trabalho**, v. 17, n. 54, p. 212–218, 2015.

SERVILHA, E. A. M.; ARBACH, M. D. P. Queixas de saúde em professores universitários e sua relação com fatores de risco presentes na organização do trabalho. **Distúrbios da Comunicação**, v. 23, n. 2, p. 181–191, 2011.

SERVILHA, E. A. M.; COSTA, A. T. F. Conhecimento vocal e a importância da voz como recurso pedagógico na perspectiva de professores universitários. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 1, p. 13–26, 2015.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica**. São Paulo: Xamã, 2009.

SHARP, J. G.; YOUNG, E.; RAND, J.; FITZGERALD, P.; BUSH, G.; SHARP, J.; BARTON, R. **Reference data and source guide for the development and validation of a Student Engagement Questionnaire**, 2018. Disponível em: <http://www.rgs.org/OurWork/Research+and+Higher+Education/ResearchGroups/Higher+Education.htm> Acesso em 28/01/2020.

SHARP, J.; HEMMING, B. KAY, R.; CALLINAN, C. An application of the revised “Lecturer Self-Efficacy Questionnaire”: An evidence-based route for initiating transformational change. **Journal of Further and Higher Education**, v. 37, n. 5, p. 643–674, 2013.

SHAVARAN, S. H. R.; RAJAEPOUR, S.; KAZEMI, I.; ZAMANI, B. E. Development and validation of faculty members’ efficacy inventory in higher education. **International Education Studies**, v. 5, n. 2, p. 175–184, 2012.

SHOJI, K.; CIESLAK R.; SMOKTUNOWICZ, E.; ROGALA, A.; BENIGHT, C. C.; LUSZCZYNSKA, A. Associations between job burnout and self-efficacy: a meta-analysis. **Anxiety, Stress, & Coping**, v.29, n.4, p. 367-386, 2015.

SILVA, N. R.; BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: um estudo correlacional. **Rev. Brasil. Educ.** v. 23, e230048, 2018.

SILVA, E. P. E.; HELOANI, R. Gestão educacional e trabalho docente: aspectos socioinstitucionais e psicossociais dos processos de saúde-doença. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33, p. 207, 2009.

SILVA, M. R.; PIRES, G. L.; PEREIRA, R. S. A política de devastação e autoritarismo de Bolsonaro, ‘o exterminador do Brasil’: ‘future-se’ para o abismo, sofrimento e adoecimento de Brasil e a urgente resistência ativa. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 31, n. 59, p. 01-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e567052/40821> Acesso em 11 de janeiro de 2021.

SILVÉRIO, M. R.; PATRÍCIO, Z. M.; BRODBECK, I. M.; GROSSEMAN, S. O ensino na área da saúde e sua repercussão na qualidade de vida docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 65–73, 2010.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 4, p. 1059–1069, 2010.

SKEA, C. Emerging Neoliberal Academic Identities: Looking Beyond Homo economicus. **Studies in Philosophy and Education**, p. 1 – 16, 2021.

SOUSA, J. E. G. “**Eu não consigo dormir antes da meia noite... nunca**”: Precarização do trabalho docente e adoecimento no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUSA SANTOS, B.; ALMEIDA FILHO, N. M. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra: 2008.

SOUTO, L. E. S.; SOUZA, S. M.; LIMA, C. A.; LACERDA, M. K. S.; VIERIA, M. A.; COSTA, F. M.; CALDEIRA, A. P. Fatores Associados à Qualidade de Vida de

Docentes da Área da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 3, p. 452–460, 2016.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Educação Pública**, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil> Acesso em 10/01/2021.

SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O.; RODRIGUES, A. M. S.; FELIX, E. G.; TEIXEIRA, L. L. ; SANTOS, M. B.M.; MOURA, M. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 11, p. 3667–3676, 2017.

SPONTÓN, C.; CASTELLANO, E.; SALANOVA, M. LLORENS, S.; MAFFEI, L.; MEDRANO, L. A. Evaluación de un modelo sociocognitivo de autoeficacia, burnout y engagement en el trabajo: análisis de invarianza entre Argentina y España. **Psychologia**, v. 12, n. 1, p. 89, 2018.

SUDA, E. Y. ; COELHO, A. T.; BERTACI, A. C.; SANTOS, B. B. Relação entre nível geral de saúde, dor musculoesquelética e síndrome de Burnout em professores universitários. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 18, n.3, p. 270-4, 2011.

TAMAYO, M. R.; TROCCOLI, B. T. Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do Burnout (ECB). **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 14, n. 3, p. 213-221, 2009.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 17, p. 783–805, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, vol. 23, n. 6, p. 944-956, 2007.

VASIL, L. Self-efficacy expectations and causal attributions for achievement among male and female university faculty. **Journal of Vocational Behavior**, v. 41, n. 3, p. 259–269, 1992

VENTURA, M.; SALANOVA, M.; LLORENS, S. Professional self-efficacy as a predictor of burnout and engagement: the role of challenge and hindrance demands. **The Journal of psychology**, v. 149, n. 3–4, p. 277–302, 2015.

VENTURINI, A. C. A presença das mulheres nas universidades brasileiras: um panorama de desigualdade. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11th & 13th Women's Worlds Congress**, Florianópolis-SC, 2017. Disponível em: http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500230828_ARQUIV_O_AnnaCarolinaVenturini_Texto_completo_MM_FG.pdf Acesso em 20 de janeiro de 2021.

VERA, M.; SALANOVA, M.; MARTÍN-DEL-RÍO, B. Self-efficacy among university faculty: How to develop an adjusted scale. **Anales de Psicología**, v. 27, n. 3, p. 800–807, 2011.

VILELA, E. F.; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 19, n. 2, p. 517–540, 2013.

WYATT, M. Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: Tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. **International Journal of Research & Method in Education**, 37, 166–189, 2017.

WYATT, M. "Are they becoming more reflective and/or efficacious?" A conceptual model mapping how teachers' self-efficacy beliefs might grow. **Educational Review**, v. 68, n. 1, p. 114–137, 2016.

ZANDONAI, G. A.; FETTERMAN, D. C. O efeito da prática docente na saúde do professor. Anais do Simpósio de Engenharia de Produção (SIMEPRO). **Anais[...]** 2016.

ZEE, M.; KOOMEN, H. M. Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. **Review of Educational Research**, 86, 981-1015, 2016.

WHOQOL Group. Development of the World Health Organization. WHOQOL-B: quality of life assessment. **Psychological Medicine** v.28,1998.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R. Assessoria pedagógica universitária no contexto da Universidade Nova: mapeamento e reflexões. **Educ. rev.**, v. 36, e232232, 2020 . Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100298&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 de janeiro de 2021.