
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
HUMANO E TECNOLOGIAS**

**DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS:
ANÁLISE DAS RELAÇÕES PSICOSSOCIAIS ENTRE AUTOEFICÁCIA DOCENTE,
ASPECTOS MOTIVACIONAIS E A QUALIDADE DE VIDA DE
PROFESSORES(AS) ATUANTES NO ENSINO À DISTÂNCIA**

OSVALDO TADEU DA SILVA JUNIOR

**Rio Claro – SP
2025**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO
E TECNOLOGIAS**

**DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS:
ANÁLISE DAS RELAÇÕES PSICOSSOCIAIS ENTRE AUTOEFICÁCIA
DOCENTE, ASPECTOS MOTIVACIONAIS E A QUALIDADE DE VIDA DE
PROFESSORES(AS) ATUANTES NO ENSINO À DISTÂNCIA**

OSVALDO TADEU DA SILVA JUNIOR

Tese apresentada ao Instituto de
Biociências do Câmpus de Rio
Claro, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Doutor
em Desenvolvimento Humano e
Tecnologias.

Orientador: Dr. Rubens Venditti
Junior

**Rio Claro – SP
2025**

S586d	Silva Junior, Osvaldo Tadeu da Desenvolvimento humano e tecnologias educacionais: Análise das relações psicossociais entre autoeficácia docente, aspectos motivacionais e a qualidade de vida de professores (a) atuantes no ensino à distância. / Osvaldo Tadeu da Silva Junior. -- Rio Claro, 2026 111 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Pesquisa em Bioenergia, Rio Claro Orientador: Rubens Venditti Junior 1. Autoeficácia. 2. Motivação. 3. Qualidade de vida. 4. Educação a distância. 5. Docentes do ensino superior. I. Título.
-------	--

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE:

DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS:
ANÁLISE DAS RELAÇÕES PSICOSSOCIAIS ENTRE AUTOEFICÁCIA
DOCENTE, ASPECTOS MOTIVACIONAIS E A QUALIDADE DE VIDA DE
PROFESSORES(AS) ATUANTES NO ENSINO À DISTÂNCIA

AUTOR: OSVALDO TADEU DA SILVA JÚNIOR

ORIENTADOR: RUBENS VENDITTI JUNIOR

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, área: Tecnologias nas Dinâmicas Corporais pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. RUBENS VENDITTI JUNIOR (Participação Presencial)
Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Bauru - FC



Documento assinado digitalmente
RUBENS VENDITTI JUNIOR
Data: 18/12/2025 11:46:06-0300
Verifique em <https://validar.jbr.gov.br>

Prof. Dr. JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR (Participação Virtual)
Centro de Ciências da Saúde / UECE - Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. THIAGO JOSÉ LEONARDI (Participação Presencial)
UNICAMP

Prof. Dr. JOSE ALEXANDRE CURIACOS DE ALMEIDA LEME (Participação Virtual)
UniSALESIANO Lins

Prof. Dr. ANDRÉ LUIS ARONI (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / Universidade São Francisco

Rio Claro, 17 de dezembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a DEUS, fonte de toda inspiração e sabedoria, dedico este trabalho, pois acredito que dele vem toda a capacidade e direção. Reconheço que toda conquista alcançada nesta jornada é fruto da graça e da capacitação que vêm de Deus. A ciência me ensinou a buscar respostas com rigor e humildade, mas foi a fé que me deu propósito e esperança para seguir adiante.

No entanto, compreendo, à luz da Teoria da Agência Humana, que a fé também requer ação, somos agentes de nossas próprias realizações, responsáveis por transformar propósito em movimento. Aqui me lembro da idéia expressa na música Discagem Direta Interestelar, de Raul Seixas: *“Eu fiz vocês como eu, imagem e perfeição, e vocês anarquizando a minha reputação, não é só novena, terço e oração, em vez de resmungar, eu quero é ver vocês em ação, vocês em ação!”*. Assim, reconheço que esta conquista é fruto da graça divina que me capacitou e do compromisso humano de agir com esforço, disciplina e intencionalidade. Deus me deu os meios, e eu fiz a minha parte!

Aos meus pais e minha irmã, meus maiores incentivadores, que dedicaram seu tempo e seus recursos financeiros à minha formação. Hoje compreendo que, diante da realidade em que vivíamos, eu poderia ter sido direcionado muito cedo ao mundo do trabalho para contribuir com a sobrevivência e o bem-estar da nossa família. No entanto, eles “seguraram a barra” e me colocaram no caminho do estudo. Devo a eles a minha vida, foram quem me alimentaram, vestiram e cuidaram de mim quando eu ainda não tinha condições de fazê-lo. Neste momento, escrevo com lágrimas nos olhos, pois é difícil expressar em palavras tamanha gratidão. Bença, mãe! Bença, pai! Fala cabeça! Muito obrigado por tudo. Espero retribuir, ainda que em parte, por meio desta conquista acadêmica, levando honra e orgulho a vocês.

À minha esposa e às minhas filhas, minha gratidão mais profunda. À minha esposa, companheira incansável nesta jornada, agradeço por compreender as longas horas de estudo, as ausências inevitáveis e até mesmo os momentos em que, mesmo presente, eu estava distante, imerso nos livros, nos dados e nas reflexões desta pesquisa. Seu amor, paciência e apoio silencioso foram o alicerce que me sustentou em cada etapa deste caminho.

Às minhas filhas, razão do meu maior orgulho e inspiração diária, agradeço pela ternura com que transformaram o cansaço em força e os dias difíceis em motivação. Mesmo nas minhas ausências, vocês sempre estiveram comigo no pensamento, no coração e em cada propósito que me guiou até aqui. Esta conquista também é de vocês, pois sem o amor e a compreensão da minha família, nada disso teria sido possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rubens Venditti Junior, pela oportunidade de realizar este doutorado e por compartilhar generosamente seu conhecimento. Sua visão crítica e profundidade intelectual transformaram minha forma de pensar e conduzir a pesquisa. Agradeço pelo senso de humor, pela compreensão e pelo constante incentivo, que tornaram esta caminhada mais leve e alegre. Levo comigo um pouco de você na maneira de analisar e compreender as expectativas acadêmicas e da vida. Guardarei com carinho os momentos de convivência no laboratório e a inesquecível frase: “*Vocês estão me perdendo*” (rs). Inspirado no neologismo da música “Avôhai”, de Zé Ramalho, em que se fundem afeto e reverência, passo a chamá-lo de meu “orienamigo”, orientador e amigo. Seu legado vai muito além do meu curriculum, ele permanece em mim. Muito obrigado!

Aos colegas do LAMAPPE, pela parceria, amizade e pelas trocas que transformaram o laboratório em um verdadeiro espaço de aprendizado e companheirismo. À rede de apoio que sustenta e fortalece o ambiente acadêmico, representada pelos dedicados funcionários da UNESP, agradeço pela disponibilidade e colaboração em cada etapa desta jornada. Aos participantes desta pesquisa, que gentilmente compartilharam seu tempo e suas experiências, tornando possível a concretização deste trabalho. A todos, registro minha sincera e profunda gratidão.

Ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, à UNESP e à CAPES, pela concessão da bolsa (processo número 88887.664221/2022-00) que sustentou minha trajetória acadêmica e que fortalece o sistema científico brasileiro.

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

RESUMO

A literatura sobre a atuação docente na educação a distância tem enfatizado construtos como autoeficácia, motivação e qualidade de vida, porém ainda carece de investigações que analisem essas dimensões de forma integrada. Diante dessa lacuna, evidencia-se a necessidade de abordagens holísticas que permitam compreender a interdependência entre esses fatores e seus desdobramentos sobre o bem-estar e o desempenho profissional dos docentes. O objetivo principal deste trabalho foi de compreender a rede de relações entre a autoeficácia, motivação e a qualidade de vida docente do profissional de Educação Física no ensino superior que atua na modalidade de Educação à Distância (EaD). Utilizou-se uma amostra composta por 168 professores universitários de educação física de ambos os sexos, com idade entre 26 e 50 anos e com diferente tempo de experiência variado, que atuam no EaD em algumas regiões do estado do, Brasil. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário de caracterização do participante da pesquisa, Escala de autoeficácia docente (EAD), Escala de motivação docente (EMD) e, por fim, o questionário para a avaliação da qualidade de vida da organização mundial da saúde (WHOQOL-Bref). A consistência interna da aplicação dos questionários foi verificada pelo índice Ômega de McDonald e o coeficiente Alfa de Cronbach. Para verificar as conexões entre as crenças de autoeficácia, motivação e a percepção de qualidade de vida de professores, foi conduzida uma análise de rede com índices de centralidade. Para a comparação entre a qualidade de vida a motivação e as crenças de autoeficácia, em função das variáveis de faixa etária, tempo de experiência docente no ensino a distância e carga horária de trabalho foi realizada a análise de variância (ANOVA *one-way*) com *post-hoc* de Tukey. Os resultados mostraram forte conexão direta (arestas) entre as dimensões de motivação e qualidade de vida, indicando que o caminho mais curto que conecta os dois construtos envolve a falta de apoio dos pares como fator limitante para a disposição de enfrentar desafios ou aproveitar oportunidades no exercício da docência, bem como o nível de energia suficiente no dia a dia do professor. Além disso, a disponibilidade de informações no cotidiano docente apresentou os três maiores índices de centralidade na rede, sugerindo que esta variável tem maior probabilidade de afetar rapidamente todos os outros nós existentes na rede em todas as áreas. Foram observados escores médios a mais elevados de autoeficácia docente, especialmente em aspectos ligados à intencionalidade e desempenho pedagógico e menor para o Manejo de Sala, sugerindo desafios maiores em lidar com situações de interação e controle no ambiente virtual. A motivação apresentou maiores escores nos domínios de performance, desenvolvimento e prática docente e menores de motivação nos domínios de formação continuada e inserção institucional refletem percepções de menor suporte e pertencimento institucional. Em relação à qualidade de vida, os docentes relataram valores mais elevados em todos os domínios, com menores escores nos aspectos psicológico e físico, sugerindo que fatores emocionais e de bem-estar corporal ainda representam desafios significativos no contexto da docência em EaD. A comparação da autoeficácia, motivação e qualidade de vida em função das variáveis pessoais dos professores, revelou que a faixa etária e o tempo de experiência influenciaram diretamente a qualidade de vida, sobretudo no domínio psicológico, enquanto a jornada de trabalho e o tempo de experiência mostraram-se associadas a diferenças significativas nas crenças de autoeficácia, particularmente no que concerne ao manejo de sala. Ao integrar variáveis psicossociais e contextuais por meio da análise de redes, esta tese avança na compreensão do fenômeno ao evidenciar nós centrais e interdependências antes pouco explorados, oferecendo subsídios empíricos para o desenvolvimento de estratégias de intervenção voltadas à atuação e o bem-estar da prática docente na EaD.

Palavras Chave: Autoeficácia. Motivação. Qualidade de Vida. Educação a Distância. Docentes do Ensino Superior. Administração Educacional.

ABSTRACT

In the field of research on the professional performance of teachers in distance education, studies focusing on variables such as self-efficacy, motivation, and quality of life have been gaining prominence in scientific literature. However, there remains a gap regarding analyses that integrate these dimensions in an articulated manner, allowing for a better understanding of their interdependence. In this context, it becomes imperative to adopt a more holistic perspective, capable of overcoming fragmented approaches and providing a consistent analysis of the connections among these variables, considering their implications for teachers' well-being and professional performance. The main objective of this study was to understand the network of relationships among self-efficacy, motivation, and the quality of life of Physical Education professors in higher education who work in the Distance Education (DE) modality. The sample consisted of 168 university professors of Physical Education of both sexes, aged between 26 and 50 years, with varying levels of teaching experience, working in DE programs in different regions of the state of São Paulo, Brazil. For data collection, the following instruments were used: the Participant Characterization Questionnaire (QCP), the Teaching Self-Efficacy Scale (EAD), the Teaching Motivation Scale (EMD), and finally, the World Health Organization Quality of Life Assessment Questionnaire (WHOQOL-Bref). The internal consistency of the instruments was verified using McDonald's Omega index and Cronbach's Alpha coefficient. To examine the connections among self-efficacy beliefs, motivation, and perceived quality of life, a network analysis with centrality indices was conducted. To compare quality of life, motivation, and self-efficacy beliefs according to age group, years of experience in distance education, and workload, a one-way analysis of variance (ANOVA) with Bonferroni post-hoc tests was performed. The results showed a strong direct connection (edges) between the dimensions of motivation and quality of life, indicating that the shortest path linking these two constructs involves the lack of peer support as a limiting factor for teachers' willingness to face challenges or seize opportunities in their teaching practice, as well as their daily energy levels. Moreover, the availability of information in the professors' daily routines presented the three highest centrality indices in the network, suggesting that this variable has a higher probability of rapidly affecting all other existing nodes across the network. Moderate to high levels of teaching self-efficacy were observed, especially in aspects related to intentionality and pedagogical performance, and lower levels in Classroom Management, indicating greater challenges in dealing with interaction and control in the virtual environment. Motivation showed higher scores in the domains of performance, development, and teaching practice, while lower motivation scores in the domains of continuing education and institutional engagement reflected perceptions of limited support and institutional belonging. Regarding quality of life, teachers reported moderate levels across all domains, with a slight decrease in psychological and physical aspects, suggesting that emotional factors and physical well-being remain significant challenges in the DE teaching context. The comparison of self-efficacy, motivation, and quality of life based on personal variables revealed that age and teaching experience directly influenced quality of life, particularly in the psychological domain, while workload and teaching experience were associated with significant differences in self-efficacy beliefs, especially concerning classroom management. By integrating psychosocial and contextual variables through network analysis, this thesis advances the understanding of the phenomenon by identifying central nodes and interdependencies that had previously been little explored, providing empirical evidence to support the development of intervention strategies aimed at enhancing professional performance and well-being in higher education distance teaching.

Keywords: Self Efficacy. Motivation. Quality of Life. Education, Distance. Faculty. Educational Administration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição da matrícula nos 10 maiores cursos de graduação.....	11
Figura 2 - Impacto das crenças de autoeficácia.....	18
Figura 3 - Fontes para a construção da autoeficácia.	19
Figura 4 - Componentes da qualidade de vida.	25
Figura 5 - Necessidades psicológicas básicas segundo a teoria da autodeterminação..	33
Figura 6 - Componentes da teoria de metas de realização.....	34
Figura 7 - Representação da rede formada pelos itens de Autoeficácia (EF), Motivação (Mot) e Qualidade de vida (QV) da amostra coletada.....	44
Figura 8 - Gráfico obtido por meio do método de bootstrap não paramétrico.	46
Figura 9 - Medidas de centralidade dos itens de autoeficácia, motivação e qualidade de vida no modelo.	47
Figura 10 - Gráfico de bootstrap não paramétrico para as estimativas das arestas.	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Níveis de autoeficácia dos professores universitários no EaD.	41
Tabela 2. Níveis de motivação dos professores universitários no EaD.	41
Tabela 3. Níveis de qualidade de vida dos professores universitários no EaD.	42
Tabela 4. Caracterização das variáveis pessoais dos professores universitários no EaD participantes da pesquisa.	42
Tabela 5. Coeficientes de confiabilidade dos instrumentos.	43
Tabela 6. Análise comparativa dos níveis de autoeficácia docente, considerando as diferentes faixas etárias e os domínios avaliados pela escala.	49
Tabela 7. Análise comparativa por item do domínio intencionalidade docente em função da faixa etária dos professores.	50
Tabela 8. Análise comparativa por item do manejo de sala docente em função da faixa etária dos professores.	51
Tabela 9. Análise comparativa dos níveis de motivação docente, considerando as diferentes faixas etárias e os domínios avaliados pela escala.	52
Tabela 10. Análise comparativa por item no domínio performance em função da faixa etária dos professores.	52
Tabela 11. Análise comparativa por item no domínio desenvolvimento em função da faixa etária dos professores.	53
Tabela 12. Análise comparativa por item no domínio prática docente em função da faixa etária dos professores.	53
Tabela 13. Análise comparativa por item no domínio formação continuada em função da faixa etária dos professores.	54
Tabela 14. Análise comparativa por item no domínio inserção institucional em função da faixa etária dos professores.	54
Tabela 15. Análise comparativa por domínio da percepção de qualidade de vida em função da faixa etária dos professores.	55
Tabela 16. Análise comparativa por item no domínio físico em função da faixa etária dos professores.	56
Tabela 17. Análise comparativa por item no domínio psicológico em função da faixa etária dos professores.	57
Tabela 18. Análise comparativa por item no domínio relações sociais em função da faixa etária dos professores.	57
Tabela 19. Análise comparativa por item no domínio meio ambiente em função da faixa etária dos professores.	58
Tabela 20. Análise comparativa dos níveis de autoeficácia por domínio em função da jornada de trabalho dos professores no EaD.	58
Tabela 21. Análise comparativa de autoeficácia por item do domínio intencionalidade docente em função da jornada de trabalho dos professores.	59
Tabela 22. Análise comparativa de autoeficácia por item do domínio manejo de sala em função da jornada de trabalho dos professores.	60
Tabela 23. Análise comparativa por domínio da escala de motivação docente em função da jornada de trabalho dos professores no EaD.	61
Tabela 24. Análise comparativa da motivação docente por item do domínio performance	

em função da jornada de trabalho dos professores.	62
Tabela 25. Análise comparativa da motivação docente por item do domínio desenvolvimento em função da jornada de trabalho dos professores.	62
Tabela 26. Análise comparativa da motivação docente por item do domínio prática docente em função da jornada de trabalho dos professores.	62
Tabela 27. Análise comparativa da motivação docente por item do domínio formação continuada em função da jornada de trabalho dos professores.	63
Tabela 28. Análise comparativa da motivação docente por item do domínio inserção institucional em função da jornada de trabalho dos professores.	63
Tabela 29. Análise comprataiva por domínio da escala de qualidade de vida em função da jornada de trabalho dos professores no EaD.....	64
Tabela 30. Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio físico em função da jornada de trabalho dos professores.	64
Tabela 31. Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio psicológico em função da jornada de trabalho dos professores.	65
Tabela 32. Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio relações sociais em função da jornada de trabalho dos professores.	65
Tabela 33. Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio meio ambiente em função da jornada de trabalho dos professores.	66
Tabela 34. Análise comparativa por domínio da escala de autoeficácia docente em função do tempo de experiência docente no EaD.	67
Tabela 35. Análise comparativa da autoeficácia docente por item do domínio intencionalidade docente em função do tempo de experiência no EaD.....	67
Tabela 36. Análise comparativa da autoeficácia docente por item do domínio manejo de sala em função do tempo de experiência no EaD.	68
Tabela 37. Análise comparativa por domínio da escala de motivação docente em função do tempo de experiência de trabalhos dos professores no EaD.....	70
Tabela 38. Análise comparativa da motivação docente por item do domínio performance em função do tempo de experiência no EaD.	70
Tabela 39. Análise comparativa da motivação docente por item do domínio desenvolvimento em função do tempo de experiência no EaD.	70
Tabela 40. Análise comparativa da motivação docente por item do domínio prática docente em função do tempo de experiência no EaD.	71
Tabela 41. Análise comparativa da motivação docente por item do domínio formação continuada em função do tempo de experiência no EaD.....	71
Tabela 42. Análise comparativa da motivação docente por item do domínio inserção institucional em função do tempo de experiência no EaD.	72
Tabela 43. Análise comparativa por domínio da escala de qualidade de vida em função do tempo de experiência de trabalho dos professores no EaD.	72
Tabela 44. Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio físico em função do tempo de experiência no EaD.	73
Tabela 45. Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio psicológico em função do tempo de experiência no EaD.	74
Tabela 46. Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio relações sociais em função do tempo de experiência no EaD.	75

Tabela 47. Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio meio ambiente em função do tempo de experiência no EaD.	75
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

BPNT - Necessidades Psicológicas Básicas

EaD - Ensino à Distância

EAD - Escala de Autoeficácia

EMD - Escala de Motivação Docente

OMS - Organização Mundial da Saúde

QV - Qualidade de Vida

QVT - Qualidade de Vida no Trabalho

SDT - Teoria da Autodeterminação

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TSC - Teoria Social Cognitiva

WHOQUOL- bref - Escala de Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde (Versão Abreviada)

Sumário

1	INTRODUÇÃO	15
2	OBJETIVOS	19
3	REVISÃO DA LITERATURA	20
3.1	As crenças de autoeficácia em professores universitários	20
3.2	Qualidade de vida docente no ensino superior	27
3.3	Aspectos motivacionais relacionados à docência	34
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
4.1	Participantes	38
4.2	Desenho experimental	38
4.3	Formulário de caracterização e as variáveis pessoais no contexto da atividade docente EaD	39
4.4	Avaliação dos níveis de Motivação	39
4.5	Escala de Autoeficácia Docente	40
4.6	Questionário para avaliação da Qualidade de Vida (QV) – WHOQOL-Bref	40
4.7	Análise estatística	41
5	RESULTADOS	42
5.1	Primeira parte - Descrição dos níveis de autoeficácia, motivação, qualidade de vida dos professores e das variáveis pessoais dos professores	42
5.2	Segunda parte - Conexões entre as crenças de autoeficácia, motivação e a percepção de qualidade de vida e o elemento central	44
5.3	Terceira parte - Comparação da crença de autoeficácia, motivação e qualidade de vida em função das variáveis pessoais dos professores	50
5.3.1	Comparação por faixa etária	50
5.3.2	Comparação pela jornada de trabalho	58
5.3.3	Comparação pelo tempo de experiência	66
6	DISCUSSÃO	75
6.1	Primeira parte - Relação entre as crenças de autoeficácia, motivação e qualidade de vida na prática docente universitária do profissional de educação física no EaD	75
6.2	Segunda parte - Descrição dos níveis de autoeficácia, motivação e qualidade de vida	78
6.3	Terceira parte - Comparação da autoeficácia, motivação e a qualidade de vida em relação às variáveis pessoais dos professores	82
6.3.1	Faixa etária	83
6.3.2	Jornada de trabalho	84
6.3.3	Tempo de experiência	85
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICES	102
	APÊNDICE 1 - TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE	102
	APÊNDICE 2 - Questionário de caracterização do participante da pesquisa (QCP)	104
	APÊNDICE 3 – Escala de motivação docente (EMD)	105
	APÊNDICE 4 – ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE (EAD)	107
	APÊNDICE 5 - Questionário para a avaliação da qualidade de vida da organização mundial da saúde (WHOQOL-Bref)	110

1 INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação define o modelo de Educação à Distância (EaD) como a modalidade educacional na qual os alunos e professores estão separados fisicamente e ou temporalmente, assim, a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação conectam aluno e professor possibilitando o processo de ensino aprendizagem. Essa modalidade possui legislação específica e pode ser implantada desde a educação básica até a educação superior.

Considerando a trajetória de política regulatória para esta modalidade, o período de incentivo à implantação consolida-se no Brasil por meio da Lei Federal no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LD- BEM) que regulamenta a EaD em âmbito nacional. No ano de 2001, o Governo Federal, editou a Portaria n.º 2.253,20 que previa a autorização da aplicação de 20% da carga horária total do curso em métodos não presenciais em cursos ofertados exclusivamente como presenciais, apenas para instituições reconhecidas ou com autonomia prevista exclusivamente para as Universidades.

Já no ano de 2017, o Decreto Federal no. 9.057, de 25 de maio, complementado pela Portaria Normativa no. 11, de 20 de junho de 2017, altera, significativamente, a regulamentação e normatização da EaD brasileira, favorecendo fortemente a expansão acelerada da educação superior à distância. Com isso, as instituições foram autorizadas a oferecer exclusivamente cursos EaD, na graduação e na pós-graduação lato sensu, ou atuar também na modalidade presencial. (Haas; Moutinho Neves; De Paula Stander, 2019).

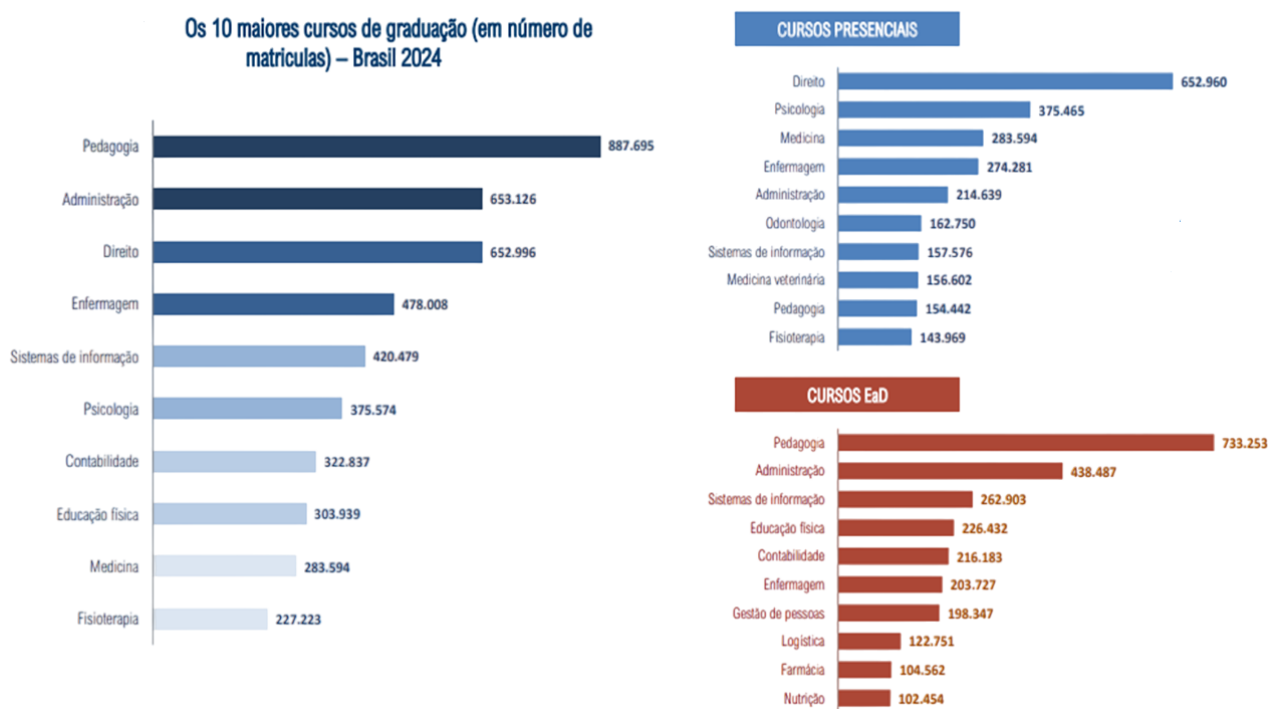
Esta tendência foi intensificada pela Portaria 2.117/2019, que autorizou as instituições de ensino superior (IES) a ampliarem para até 40% a carga horária de educação a distância (EAD) em cursos presenciais de graduação (Dourado *et al.*, 2024).

Mais recentemente em 2025, no decreto 12.456 foram reorganizados os formatos de graduação presencial, semipresencial e a distância. Nos cursos presenciais houve uma redução do limite máximo de 40% para 30% da carga horária total do curso com aulas na EaD. Nos cursos de graduação a distância até 80% pode ser utilizado no formato de aula na EaD (Brasil, 2025).

Os dados do Censo da Educação Superior 2024, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontam que o curso de Educação Física ocupa uma posição de destaque entre os dez maiores cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD) no Brasil, contabilizando 226.432 matrículas. Esse número expressivo evidencia não apenas a consolidação do EaD como uma via legítima e democrática de acesso à educação

superior, mas também o papel crescente da Educação Física na formação de professores e profissionais da área da saúde no país (figura 1). Esses marcos legais fomentaram a rápida consolidação da EaD no país, evidenciada pelo próprio órgão de gestão educacional, que demonstrou que, pela primeira vez, o número de matrículas em cursos a distância superou o dos cursos presenciais nas instituições privadas. Esse fenômeno reflete uma tendência global, na qual a EaD ocupa papel central nas estratégias educacionais contemporâneas, redefinindo as formas de acesso, mediação e produção do conhecimento (BRASIL, 2024).

Figura 1 - Distribuição da matrícula no 10 maiores cursos de graduação.



Fonte: Mec/Inep, senso da educação superior, 2024.

Essa reconfiguração do ensino superior impactou diretamente as práticas pedagógicas e a dinâmica do trabalho docente, exigindo novas competências e uma ressignificação do papel do professor (Pereira *et al.*, 2021). O avanço das tecnologias educacionais e o aumento das expectativas sobre o engajamento dos estudantes intensificam os desafios enfrentados pelos docentes no contexto do EaD (Prananto *et al.*, 2025). Estudos internacionais evidenciam a magnitude dessa transformação, com dados apontando que 86% dos professores do ensino superior tiveram seu primeiro contato com o EaD durante a pandemia (Vincenzo Ferraro *et al.*, 2021).

Diante desse novo cenário, emerge a necessidade que os docentes desenvolvam habilidades contínuas para atuar em ambientes pedagógicos digitais e mantenham elevados níveis de competência (Avdeeva *et al.*, 2022). Pesquisas recentes têm se dedicado à compreensão desse fenômeno, abordando temas

como competência docente (Machado *et al.*, 2018), perfil profissional (Uriarte, Everaldo; 2019), práticas pedagógicas (Raimkulova *et al.*, 2024), autoeficácia (Mareco, Murgo, 2024), motivação (Camargo *et al.*, 2019) e impactos na qualidade de vida dos docentes (Weißenfels *et al.*, 2022).

Nesse contexto, destacam-se como centrais as investigações sobre autoeficácia, motivação e qualidade de vida no trabalho, dimensões fundamentais para compreender a atuação profissional e a saúde dos professores do EaD (Barni *et al.*, 2019; Matos *et al.*, 2022; Weißenfels *et al.*, 2022). A literatura aponta que aspectos psicológicos, como a crença na própria capacidade e o envolvimento motivacional, influenciam diretamente a atuação docente e a qualidade do ensino ofertado (Matos *et al.*, 2022).

A Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (1986), adota um modelo interacional de causação (determinismo recíproco ou reciprocidade triádica), no qual os eventos do ambiente, o indivíduo e o comportamento operam como determinantes que interagem entre si. Segundo o autor, a autoeficácia é o mecanismo central da TSC, o qual está intrinsecamente ligado à regulação da motivação humana, assim, as crenças de autoeficácia funcionam como um fator fundamental no sistema que causa a competência humana.

A autoeficácia docente, refere-se à crença do professor em sua capacidade de planejar, organizar e conduzir práticas de ensino eficazes (Bandura, 1997). Esta crença está associada a maiores níveis de engajamento, satisfação e adaptação a contextos desafiadores (Tschannen-Moran; Hoy, 2001). No entanto, no EaD, as fontes tradicionais de autoeficácia, como o contato direto com os alunos e a observação de pares, passam a ser mediadas por tecnologias e exigem maior autonomia, o que pode afetar a percepção de eficácia dos docentes (Yang; Du, 2024).

No âmbito universitário, a autoeficácia influencia a forma como o professor planeja suas aulas, enfrenta dificuldades, interage com os estudantes e se compromete com a instituição. Docentes com alta autoeficácia demonstram maior resiliência, autonomia na escolha de estratégias didáticas e compromisso com a aprendizagem dos alunos (Shu, 2022).

Paralelamente, a motivação constitui um fator essencial para a sustentação do engajamento e da qualidade do trabalho docente. A teoria social cognitiva da motivação, destaca a influência recíproca entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais no comportamento humano (Schunk, DiBenedetto, 2020). Nesse sentido, professores motivados apresentam maior envolvimento com a prática pedagógica, adotam práticas inovadoras e lidam com adversidades com mais resiliência (Boden, 2019). No entanto, estudos indicam que, no contexto

do EaD, a motivação pode ser comprometida por elementos como isolamento social, reduzida interação com estudantes e sobrecarga de trabalho (Telyani *et al.*, 2021).

Essa reorganização do trabalho docente no EaD, marcada pela intensificação das jornadas, falta de apoio institucional e dificuldades técnicas e comunicacionais, pode impactar negativamente a qualidade de vida dos professores (Mosleh *et al.*, 2022). Os efeitos subjetivos dessas condições incluem sentimentos de ansiedade, desconforto e preocupação, afetando diretamente a saúde mental e emocional dos docentes.

A qualidade de vida (QV), entendida como um constructo multidimensional que abrange aspectos físicos, psicológicos, sociais e ambientais (Group, 1998), tem se mostrado uma variável relevante nas investigações sobre EaD. Embora a modalidade ofereça flexibilidade temporal, também apresenta desafios relacionados à precarização das condições laborais e à dificuldade de estabelecer limites entre vida profissional e pessoal (Araújo *et al.*, 2024).

Dados da literatura mostram que a saúde mental dos docentes no contexto do EaD está diretamente relacionada a três fatores: o apoio organizacional para o uso eficaz de novas tecnologias, a adequação das tecnologias aos objetivos de trabalho (nível tecnológico) e o suporte de colegas no ambiente profissional (nível interpessoal). Esses elementos são fundamentais para promover o bem-estar dos professores diante dos desafios do ensino remoto (Wang, Li, 2019).

Diante desse panorama, torna-se evidente a necessidade de compreender as inter-relações entre autoeficácia, motivação e qualidade de vida no trabalho docente. Tal compreensão pode subsidiar políticas institucionais de desenvolvimento profissional, prevenindo o adoecimento e promovendo o bem-estar no contexto educacional contemporâneo.

Nesse sentido, metodologias como a análise de redes (network analysis) têm se mostrado promissora para mapear essas interdependências de forma integrada. Ao identificar nós centrais e caminhos relevantes entre variáveis, esse método permite visualizar mecanismos que sustentam a eficácia do ensino e o bem-estar docente na EaD (Wagenmakers *et al.*, 2018).

Apesar dos avanços nas pesquisas, ainda não se identificam estudos que articulem de maneira interdependente os componentes da motivação, autoeficácia e qualidade de vida. Com base nessa lacuna, este estudo propõe uma abordagem exploratória com o objetivo de analisar a rede de relações entre esses três construtos em professores de Educação Física atuantes na Educação a Distância no ensino superior, identificando elementos centrais e conexões significativas que influenciam a atuação e o bem-estar docente.

2 OBJETIVOS

Com base no que foi apresentado, surgem as seguintes perguntas que norteiam o presente estudo:

- 1) Qual a relação entre as crenças de autoeficácia, motivação e qualidade de vida na prática docente universitária do profissional de educação física no EaD?
- 2) Qual o nível de autoeficácia, motivação e qualidade de vida para a docência universitária de professores universitários de educação física no EaD?
- 3) Existe diferença das variáveis de crença de autoeficácia, motivação e qualidade de vida em função das características pessoais dos docentes?

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi verificar a rede de relações entre as crenças de autoeficácia, motivação e a percepção de qualidade de vida de professores universitários de educação física que atuam no EaD. Com base nos questionamentos levantados, definiu-se os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever os níveis de Qualidade de Vida dos docentes (nos domínios: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente); às crenças de autoeficácia (intencionalidade docente e manejo de classe); a motivação (Performance, Desenvolvimento, Prática Docente, Formação Continuada e Inserção Institucional) e caracterizar no contexto da atividade profissional docente no EaD (faixa etária, tempo de experiência docente e a jornada de trabalho);
2. Comparar a autoeficácia, motivação e a qualidade de vida em relação às variáveis pessoais dos professores como a faixa etária (30 a 40, 40 a 50 e acima de 50 anos), tempo de experiência docente no ensino a distância (0 a 2, 2 a 4 e acima de 4 anos) e jornada de trabalho (0 a 10, 10 a 20 e acima de 20 horas).

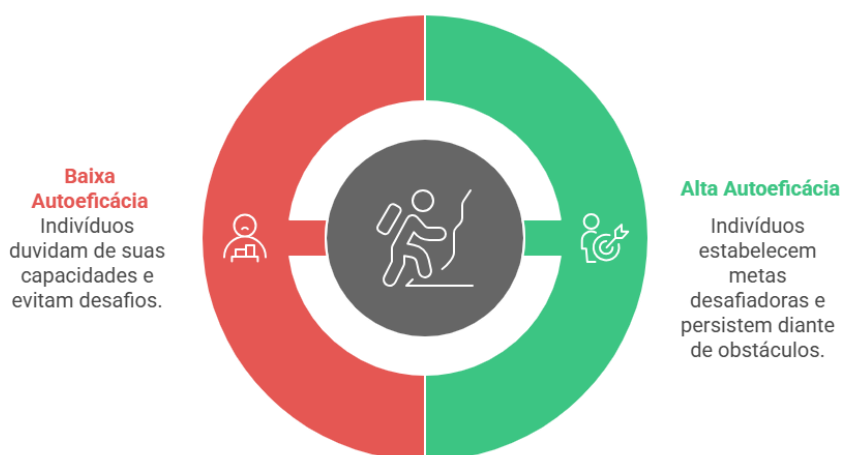
3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 As crenças de autoeficácia em professores universitários

Este estudo está apoiado na TSC, postulada pelo psicólogo Albert Bandura. Segundo Bandura (2018) a TSC concebe o ser humano como dotado de agência, ou seja, capaz de agir de forma intencional, planejar ações e traçar caminhos para alcançar seus objetivos, influenciando assim, parcialmente, seu próprio futuro. Ele divide a agência em três formas: individual, delegada e coletiva, afirmando que a combinação equilibrada dessas três é essencial para o funcionamento eficaz do indivíduo (Bandura, 2018). Assim, os indivíduos não apenas reagem ao ambiente, mas também o influenciam, por meio de um modelo de determinismo recíproco, no qual o comportamento, fatores pessoais e ambiente interagem de maneira bidirecional, que Bandura denominou de reciprocidade triádica (Bandura, 1997).

Um dos conceitos centrais na TSC são as crenças de autoeficácia, que se referem às convicções de uma pessoa sobre sua capacidade de organizar e executar ações necessárias para lidar com situações específicas ou alcançar certos objetivos. Em outras palavras, é o grau de confiança que uma pessoa tem em sua própria habilidade de realizar tarefas ou enfrentar desafios com sucesso. Em geral auxilia na regulação do esforço, persistência, autorregulação e resiliência (Bandura, 2018).

Essas crenças são essenciais porque influenciam diretamente como as pessoas pensam, se sentem, se comportam e persistem diante de obstáculos. Indivíduos com alta autoeficácia estão inclinados a estabelecer metas desafiadoras e se comprometer com elas, persistir diante de dificuldades, acreditando em sua capacidade de superar os desafios com esforço, recuperar-se mais facilmente de fracassos, interpretando os contratempos como experiências de aprendizado e enxergar oportunidades onde outros veem ameaças, mostrando mais otimismo e resiliência. Por outro lado, indivíduos com baixa autoeficácia podem duvidar de suas capacidades, fogem dos desafios, desistem com mais facilidade e são mais propensos a desenvolver níveis elevados de estresse e ansiedade conforme resumido na figura 1 (Bandura, 1994, 1997).

Figura 2 - Impacto das crenças de autoeficácia.

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com Bandura (1997), as crenças de autoeficácia se desenvolvem ao longo do tempo, sendo construída por meio de 4 fontes. Primeira, as experiências de sucesso: conquistar algo por meio do próprio esforço aumenta a confiança na capacidade pessoal. No contexto da docência, por exemplo, diz respeito às situações reais em que o professor experimenta o processo de ensino. Segundo Bandura (1997a), essa é a fonte mais influente na formação da autoeficácia, o que tem sido corroborado por diversos estudos.

Segunda, a modelagem social, que ocorre por meio da observação de pessoas semelhantes tendo sucesso, pode fortalecer a autoeficácia. Observar outras pessoas realizando uma determinada tarefa pode levar o observador a concluir que também é capaz de executar atividades semelhantes. Nesse contexto, destaca-se a importância de haver similaridade entre o observador e o modelo. Características como idade, sexo e formação semelhantes são fundamentais ao avaliar a capacidade de realizar tarefas de natureza similar às do modelo.

Terceira, é a persuasão verbal, em que o incentivo e o apoio recebidos de outros podem aumentar a confiança de uma pessoa em suas habilidades. No entanto, vale ressaltar que essa fonte de persuasão é mais eficaz quando o indivíduo acredita que quem a emite possui os conhecimentos e habilidades necessários para tal, ou seja, quando o emissor é percebido como alguém credível e competente.

Por fim, a quarta, os estados emocionais e fisiológicos, que se refere às reações psicofisiológicas do indivíduo diante de uma tarefa. Sintomas como fadiga, sudorese, ansiedade e angústia, por exemplo, durante a execução de uma atividade, podem influenciar a percepção de competência e interpretados como sinais de incapacidade. (Azziz; Vieira, 2014). Abaixo na figura 2 entra-se um resumo das fontes de autoeficácia.

Figura 3 - Fontes para a construção da autoeficácia.

Fonte: Elaborada pelo autor.

As crenças de autoeficácia estão vinculadas a domínios específicos e, por isso, devem ser analisadas de maneira contextualizada, pois não se trata de crenças generalizadas. Elas variam conforme a tarefa e o contexto em que o comportamento será desempenhado. Na educação, por exemplo, a autoeficácia docente é descrita na literatura como o julgamento que o professor faz sobre sua capacidade de ensinar, visando ao engajamento e à aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles que apresentam maiores dificuldades ou estão desmotivados.

(Tschannen-moran; Woolfolk hoy, 2001).

Embora a produção de pesquisas sobre a autoeficácia de professores no ensino presencial seja mais ampla, no contexto do EAD ainda é limitada. A seguir, são descritos os estudos sobre as crenças de autoeficácia de professores do ensino superior. Vale destacar que os estudos citados abaixo foram realizados no contexto do ensino superior presencial. Entendeu-se que esses estudos podem contribuir para as discussões do presente estudo, uma vez que se concentram essencialmente na prática docente em nível superior e devido ao número limitado de estudos desta natureza com foco no contexto EaD.

Recentemente Matos *et al.* (2022) realizaram uma revisão integrativa e uma síntese da literatura relevante no campo da autoeficácia e das crenças de autoeficácia dos docentes no ensino superior presencial produzida entre 1988 e 2020. Foram identificados e examinados 55 artigos empíricos em inglês, espanhol e português. Os resultados indicam que os artigos analisados investigaram as crenças de autoeficácia de professores de 23 países, com predomínio de abordagens quantitativas transversais baseadas em questionários. Entre os principais temas identificados, a "autoeficácia docente" recebeu maior destaque, enquanto outros aspectos do trabalho dos professores, como pesquisa, atividades de serviço e tarefas administrativas, também foram abordados. No que se refere a variáveis pessoais, como

gênero, não houve consenso sobre se essas características influenciam mais as crenças de autoeficácia do que outras. As conclusões ressaltam a necessidade de estudos adicionais com métodos mistos e abordagens qualitativas mais refinadas e contextualizadas, visando uma compreensão mais profunda da área. Isso ajudaria a identificar de forma mais precisa as fontes reais de autoeficácia, além de fornecer subsídios mais completos para políticas, práticas, alocação de recursos e desenvolvimento de capacidades docentes.

Em outro estudo focado na autoeficácia e saúde de professores universitários presenciais, Bernardini, Barros e Murgo (2022) investigaram as correlações entre crenças de autoeficácia e a síndrome de burnout em docentes do ensino superior. O objetivo foi verificar a prevalência de burnout e explorar possíveis associações entre essa síndrome e a percepção de autoeficácia, levando em consideração características sociodemográficas. A pesquisa utilizou a Escala de Autoeficácia do Professor, nas dimensões de Intencionalidade da Ação e Manejo de Classe, e o Maslach Burnout Inventory (MBI), que avalia Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Profissional, com uma amostra de 356 participantes. Apesar de os professores apresentarem crenças de autoeficácia fortalecidas, 41,6% mostraram indicativos de burnout em diferentes graus de gravidade, embora apenas 0,3% estivessem em estágio severo. A síndrome foi mais prevalente entre mulheres e docentes com menor titulação. O estudo identificou associações significativas entre burnout e autoeficácia docente, sugerindo que quanto menor a percepção de autoeficácia, maior a tendência ao burnout.

De acordo com a literatura, docentes com maior nível de autoeficácia tendem a apresentar maior satisfação com o trabalho e maior grau de entusiasmo para a atuação, resultando na autoeficácia como fator protetivo para a síndrome de burnout em docentes (Castelo; Luna, 2012).

Outro estudo, também voltado para a investigação da autoeficácia docente e os fatores relacionados à prática pedagógica de professores universitários de Educação Física, foi conduzido com 43 docentes de uma universidade pública brasileira. Os resultados apontaram altos níveis de autoeficácia docente, tanto no escopo geral quanto nas dimensões específicas da prática profissional: planejamento do ensino, engajamento dos estudantes, promoção de interações em sala de aula, avaliação da aprendizagem e autoavaliação. Além disso, foram observadas fortes associações entre essas dimensões. A autoeficácia no planejamento do ensino explicou 34,40% da variação no comportamento docente. Além disso, os autores identificaram associações estatisticamente significativas e positivas entre os níveis de autoeficácia e a frequência com que os professores realizavam suas atividades. Estes resultados indicam a importância de novas pesquisas que explorem mais amplamente a influência de fatores pessoais, profissionais e contextuais sobre as percepções de autoeficácia docente no contexto universitário de educação física (Salles *et al.*, 2020).

A tese de doutorado realizada recentemente em uma universidade pública do estado de São Paulo examinou as crenças de autoeficácia dos professores de ensino superior,

considerando suas fontes de formação e variáveis pessoais, contextuais, de formação e experiência docente, além da percepção dos professores sobre sua experiência atual. Baseada na Teoria Social Cognitiva, a pesquisa utilizou uma abordagem quantitativa, descritiva e correlacional, com 400 professores (38,5% homens e 61,75% mulheres com idade entre 26 e 71 anos) de diferentes Instituições de Ensino Superior (IESs) brasileiras. A coleta de dados incluiu um questionário de caracterização, a Escala de Autoeficácia do Professor Universitário Brasileiro (EAPU) e a Escala de Fontes de Autoeficácia Docente.

Os resultados indicaram que os professores têm crenças de autoeficácia de moderadas a altas, especialmente na dimensão do ensino. As fontes mais associadas à autoeficácia no ensino e gestão foram as experiências diretas e vicárias, enquanto na pesquisa e extensão as fontes foram experiências diretas, vicárias e persuasão social. Diferenças pequenas, mas estatisticamente significativas, foram observadas em variáveis como sexo, idade, tipo de instituição, horas de docência, apoio institucional e satisfação profissional. Diferenças maiores e significativas foram encontradas para os professores que se sentem bem preparados para a docência, que apresentaram escores mais altos em autoeficácia de ensino e pesquisa, e para aqueles com maior disposição para continuar na carreira.

Em conclusão, o trabalho sugeriu a realização de novos estudos para explorar intervenções que fortaleçam as crenças de autoeficácia nas áreas de ensino, pesquisa, gestão e extensão (Junior, 2023).

Aproximando-se do contexto EaD neste estudo, uma pesquisa investigou a autoeficácia e as fontes que formam as crenças de autoeficácia de professores mediadores on-line de um curso de tecnologia em Gestão Empresarial oferecido a distância por uma instituição tecnológica estadual. O estudo, de abordagem quantitativa e natureza exploratória, utilizou um questionário sociodemográfico, uma escala de autoeficácia docente e uma escala de fontes de autoeficácia, aplicados on-line. A análise dos dados incluiu estatísticas descritivas e correlacionais de Pearson para avaliar a relação entre autoeficácia docente e suas fontes. Os resultados mostraram que os professores apresentam altas crenças de autoeficácia, independentemente de sua formação, título ou experiência. No entanto, essas crenças demonstraram baixa correlação com as fontes de autoeficácia (experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos/afetivos), com a experiência vicária sendo a mais influente e os estados fisiológicos e afetivos os menos influentes na construção dessas crenças (Mareco; Murgó; 2024).

Recentemente uma revisão de escopo buscou identificar estudos sobre Burnout e autoeficácia docente. A pesquisa foi realizada nas bases de dados BVS-Saúde, Portal de

Periódicos CAPES, ERIC e PubMed, utilizando os termos "autoeficácia docente", "síndrome de Burnout" e "professores" entre setembro e outubro de 2022. Foram recuperados 17 artigos conforme o protocolo PRISMA-Sc, deste número apenas 5,2% (1 estudo) foi realizado com professores universitários. Os resultados indicaram que o tempo de docência é um fator de influência no desgaste profissional, aumentando a incidência de Burnout entre professores, além de evidenciar a necessidade de maior investimento na promoção da autoeficácia docente. A revisão sugere o desenvolvimento de políticas públicas e intervenções voltadas à saúde desses profissionais, e destaca a importância de pesquisas adicionais para aprofundar a compreensão da autoeficácia docente no Brasil (Veiga; Murgo; Souza, 2024).

Outro estudo muito elegante realizado no contexto do ensino presencial com 1.709 docentes de 78 universidades no Brasil, majoritariamente com professores doutores, investigou a hipótese de que a autoeficácia docente seria um preditor positivo da qualidade de vida e que esta, por sua vez, seria um preditor negativo do burnout. Os resultados mostraram que crenças elevadas de autoeficácia associam-se a melhor qualidade de vida e menor burnout, corroborando a hipótese e fortalecendo a ideia do papel protetivo da autoeficácia para a saúde dos docentes (Matos, Sharp; Iachite, 2022).

Por fim, considerando Teoria Social Cognitiva de Bandura e seu componente de autoeficácia, é possível notar que as crenças de autoeficácia docente é uma variável estudada de forma recorrente na literatura científica que auxilia na compreensão sobre o desempenho pedagógico e bem-estar no ensino superior. Realizando esta revisão notou-se que a literatura tem utilizado indicadores como: autoeficácia docente, avaliada por escalas como a escala de autoeficácia do professor universitário brasileiro (EAPU), bem como pela escala de autoeficácia de professor (EAP) com dimensões de intencionalidade da ação e manejo de classe. Já a qualidade de vida é usualmente mensurada pelo WHOQOL-Bref, composta pelos domínios físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente.

Professores com baixos níveis de autoeficácia evitam atividades desafiadoras e situações criativas, considerando-as difíceis e negativas e perdem a confiança em suas habilidades. Por outro lado, professores com alta autoeficácia aceitam atividades desafiadoras, apresentam interesse mais profundo em suas atividades, desenvolvem um alto senso de compromisso e se recuperam rapidamente de falhas (Corry; Stella, 2018).

Durante a busca na literatura por material para compor esta parte do trabalho não foram localizados estudos com professores de educação física que atuam no ensino superior no contexto do EaD. Assim, embora as pesquisas tenham avançado muito na

validação empírica da autoeficácia do professor em ambiente de aulas presenciais, este constructo ainda é desconhecido e relativamente novo na modalidade EaD. Desta forma, parece claro que a validação empírica da relação entre a qualidade de vida com a motivação e autoeficácia do professor se torna necessária neste contexto.

Fazendo uma transferencia para perto, um estudo recente com foco no professor de ensino superior na modalidade EaD avaliou a autoeficácia e as fontes de formação das crenças de autoeficácia de professores em um curso de tecnologia em gestão realizado por uma faculdade tecnológica estadual. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem quantitativa e caráter correlacional, que utilizou três instrumentos de coleta de dados: questionário sociodemográfico, escala de autoeficácia do professor e escala sobre fontes de autoeficácia.

Os dados, coletados on-line, foram analisados estatisticamente por meio de análises descritivas (frequências, percentuais, escores médios e desvio padrão) e associativas/correlacionais de Pearson, visando identificar relações entre a autoeficácia docente e as fontes das crenças de autoeficácia.

Os resultados indicaram que os docentes possuem crenças de autoeficácia elevadas, independentemente de sua área de formação, titulação ou experiência. No entanto, as fontes de formação das crenças (experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos) apresentaram correlações moderadas ou baixas, sugerindo uma influência limitada na construção dessas crenças. Entre essas fontes, a experiência vicária foi a que apresentou maior impacto, enquanto os estados fisiológicos e afetivos exerceram uma menor influência. Esses achados destacam a necessidade de explorar novos fatores que possam contribuir para o fortalecimento da autoeficácia docente na educação a distância (Mareco; Murgu, 2024).

Outro estudo conduzido com professores universitários, desta vez com profissinais de educação física no contexto presencial teve o objetivo de investigar o perfil de autoeficácia docente e os fatores associados à prática docente de professores universitários de Educação Física.

A Escala de Autoeficácia Docente do Professor Universitário foi aplicada a 43 docentes de uma universidade pública brasileira, com análise dos dados realizada por meio de estatísticas descritivas, teste Qui-Quadrado e Regressão Logística Binária. Os resultados indicaram elevados níveis de autoeficácia docente, tanto em termos gerais quanto nas dimensões específicas: planejamento de ensino, engajamento dos estudantes, promoção de interações nas aulas, avaliação da aprendizagem e autoavaliação.

Os autores identificaram uma forte associação entre as dimensões da autoeficácia docente, sendo que a autoeficácia para o planejamento do ensino explicou 34,4% da variação do comportamento docente. A partir destes dados é possível pensar

a investigação de outros fatores pessoais, profissionais e contextuais que possam influenciar as percepções de autoeficácia docente, especialmente no contexto universitário em Educação Física (Salles *et al.*, 2020).

Por fim, diante do exposto nota-se que a literatura sobre autoeficácia docente no ensino superior indica que esse construto, definido pela TSC como a crença do professor em sua capacidade de organizar e executar ações para promover a aprendizagem, está ligada a agência docente, com efeitos sobre planejamento, manejo da turma, engajamento discente e adoção de práticas pedagógicas de maior qualidade (Bandura, 1997; 2018; Tschannen-moran; Woolfolk Hoy, 2001). Em estudos universitários, níveis moderados a elevados de autoeficácia associam-se a melhor qualidade de vida e menor burnout, sugerindo papel protetivo para a saúde ocupacional (Matos; Sharp; laochite, 2022; Bernardini; Barros; Murgo, 2022), também se associam positivamente a dimensões específicas da prática, planejamento, promoção de interações e avaliação em diferentes áreas, como a Educação Física (Salles *et al.*, 2020). As fontes construtoras da autoeficácia (experiências de domínio, modelagem vicária, persuasão social e estados afetivo-fisiológicos) explicam seu desenvolvimento ao longo da carreira e são moduladas por variáveis como o apoio institucional, condições de trabalho e experiência prévia (Bandura, 1997; 2018). No contexto de EaD, a produção ainda é escassa, mas as informações existentes mostram que a autoeficácia varia em relação às fontes, com maior inclinação para a fonte vicária, reforçando a necessidade de estudos longitudinais e intervenções que fortaleçam crenças de eficácia no contexto de EaD (Mareco; Murgo, 2024). Em síntese, as evidências colocam a autoeficácia em destaque como promotora de qualidade do ensino e bem-estar docente, condicionada por fatores pessoais e contextuais e passível de desenvolvimento ao longo da trajetória profissional.

3.2 Qualidade de vida docente no ensino superior

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2012), QV é um conceito multidimensional que reflete a percepção do indivíduo de sua inserção na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. Essa definição envolve aspectos do bem estar espiritual, físico, mental, psicológico e emocional, além de relacionamentos sociais, como família e amigos e, também, saúde, educação, habitação saneamento básico e outras circunstâncias da vida (figura 3).

Figura 4 - Componentes da qualidade de vida.

Fonte: Elaborada pelo autor.

A QV ainda é um assunto em consolidação na área da saúde e fruto dos novos paradigmas que têm influenciado as políticas e as práticas do setor nas últimas décadas. Seu desfecho de aplicação resulta em mudanças nas práticas de atenção e na efetivação de novos paradigmas do processo saúde-doença relacionado com promoção da saúde, onde as questões socioeconômicas, culturais e psicológicas devem ser reconhecidos e se vinculam à qualidade de vida. Este elementos dão uma característica contemporânea interdisciplinar (Seidl; Zannon, 2004).

Nesse contexto, compreender a qualidade de vida no campo educacional, particularmente entre docentes do ensino superior, torna-se essencial, uma vez que o trabalho docente reúne múltiplas demandas cognitivas, emocionais e sociais que refletem diretamente na saúde e no bem-estar desses profissionais. Assim, a investigação sobre a QV de professores universitários tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente após a emergência sanitária da COVID-19, que impôs novas dinâmicas ao trabalho docente e revelou fragilidades históricas no campo da saúde ocupacional e mental. O WHOQOL-Bref, instrumento abreviado desenvolvido pela OMS, consolidou-se como a principal ferramenta de mensuração desses aspectos, permitindo análises multidimensionais que contemplam os domínios físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente (Triches; Mendes; Sato, 2025; Pakdee *et al.*, 2025).

Um estudo descritivo conduzido por Silva e Carvalho (2021) com o objetivo de identificar o nível de qualidade de vida de docentes de diferentes modalidades de ensino, mostrou que os professores que atuam na modalidade presencial e EaD apresentaram menor capacidade funcional, maior limitações por aspectos físicos e dor, além de pior estado geral de saúde e vitalidade quando comparados aos professores que lecionam exclusivamente na modalidade presencial.

Em outro estudo com objetivo de descrever a QV e os fatores associados entre os docentes dos cursos de graduação da área da saúde em uma universidade pública no estado de Minas Gerais, mostrou que docentes apresentavam comprometimento da qualidade de vida. Em sua conclusão o estudo recomendou ações efetivas de promoção da saúde, especialmente para os professores com menores escores de QV (Souto et al., 2016).

Gomes et al (2017) investigaram a qualidade de vida no trabalho (QVT) e a QV de professores universitários da área da saúde em uma instituição pública de ensino superior, analisando a correlação entre QV e QVT, e comparando-as entre regimes de trabalho e gêneros. O estudo, de corte transversal com 114 docentes, utilizou o WHOQOL-abreviado, o TQWL-42 e um questionário sociodemográfico. Os resultados mostraram um escore satisfatório para QVT ($3,56 \pm 2,01$) e moderadamente satisfatório para QV ($14,45 \pm 4,34$). Não houve diferenças estatísticas entre docentes estatutários e não estatutários, mas observou-se variação entre os sexos: entre professores homens estatutários e mulheres não estatutárias, as diferenças apareceram nos domínios psicológicos e ambientais da QV e em aspectos biológicos e econômicos da QVT. Para homens não estatutários e mulheres estatutárias, as diferenças incluíram domínios físicos, psicológicos, sociológicos e ambientais da QVT. Já entre professores de ambos os sexos estatutários, não houve diferenças significativas. A análise de correlação de Pearson indicou uma relação positiva significativa entre QV e QVT para ambos os grupos de professores, estatutários ($r=0,78$) e não estatutários ($r=0,69$). Concluiu-se que os docentes da saúde possuem uma percepção satisfatória de sua QVT e moderadamente satisfatória de sua QV, independentemente do vínculo empregatício.

Em outro estudo que avaliou a QV de professores de uma instituição pública de ensino superior em Minas Gerais, identificou-se diferença entre o gênero. Com abordagem quantitativa e transversal, a pesquisa aplicou questionários de identificação pessoal e o Whoqol-Bref a todos os professores da instituição. Dos participantes, 56,7% eram mulheres. Os resultados mostraram uma avaliação positiva da QV geral e da satisfação com a saúde em 54,10% e 52,46% dos docentes, respectivamente. A análise por sexo revelou diferença significativa no domínio físico, com homens apresentando médias superiores em todos os domínios de QV. Conclui-se que a QV masculina foi superior à feminina, especialmente no aspecto físico. Cerca de metade dos docentes não considerou sua QV como boa, possivelmente devido a fatores como baixa autoestima, pouco apoio social e relações sociais pouco valorizadas. O estudo aponta limitações, como o tamanho da amostra e a escassez de literatura, e sugere que futuras pesquisas explorem a QV e desigualdades de gênero para fundamentar abordagens que promovam a QV dos docentes (Melo et al., 2023).

Um estudo muito interessante avaliou a QV de professores de Educação Física do

ensino superior na mesorregião da Grande Florianópolis (composta por 21 municípios) considerando características pessoais (sexo, idade, estado conjugal, filhos, quantidade de filhos, cidade de residência, afastamento por saúde, titulação) e profissionais (instituição de ensino superior, organização acadêmica e categoria administrativa da instituição de ensino superior, tempo total de serviço, tempo de serviço no ensino superior e na instituição de ensino superior atual, tipo de vínculo empregatício, principal fonte de renda, outras funções remuneradas, carga horária semanal (total), carga horária semanal de trabalho na instituição de ensino superior, turnos de trabalho, quantidade de disciplinas ministradas, participação em projetos de pesquisa, em programas e projetos de extensão, cargos administrativos com gratificação de função, comissões administrativas). A amostra incluiu 93 docentes, com dados coletados on-line por meio de questionários de caracterização e o Whoqol-bref.

Os resultados indicaram que os professores da região apresentaram escores positivos na avaliação geral de QV. Docentes que atuavam em faculdades e lecionavam apenas uma disciplina por semestre relataram melhor QV, enquanto aqueles com maior carga horária semanal tiveram percepções mais negativas. O domínio "relações sociais" foi o mais bem avaliado, especialmente entre professores residentes na capital e com até 40 horas semanais de trabalho. No domínio "psicológico", os melhores escores foram entre docentes mais velhos, em fase avançada da carreira, coordenadores de projetos de extensão e com carga horária de 40 horas. O domínio "meio ambiente" foi o mais desfavorável, com melhores avaliações de QV entre professores em faculdades. Por fim, no domínio "físico", professores de faculdades e que lecionavam uma única disciplina também demonstraram uma percepção mais positiva da QV (Araldi *et al.*, 2021).

Visando identificar fatores preditores da percepção dos docentes sobre QVT em uma universidade pública do sudoeste de Goiás, Poles-Pereira e colaboradores (2023) entrevistaram 91 professores de 25 diferentes cursos de graduação. O estudo utilizou o Total Quality of Work Life -42, um questionário de caracterização sociodemográfica e laboral. Na análise, verificou-se que as dimensões da QVT foram, em geral, consideradas satisfatórias, com destaque para a dimensão psicológica-comportamental.

A análise bivariada mostrou que fatores como título acadêmico ($p=0,005$), problemas de saúde relacionados ao trabalho ($p<0,001$), reserva de tempo para lazer ($p<0,001$), e satisfação com as condições física, psicológica e social ($p<0,001$) tiveram significância na percepção de QVT, assim como a idade ($p=0,024$). A análise de regressão indicou que tempo de trabalho na instituição ($\beta=-0,15$; $p=0,039$) e problemas de saúde relacionados ao trabalho ($\beta=-0,44$; $p<0,001$) foram preditores negativos para uma boa QVT. Em contrapartida, satisfação com a condição física, psicológica e social ($\beta=0,30$; $p<0,001$) e o título de doutorado ($\beta=0,20$; $p=0,046$) foram preditores positivos.

Os autores concluíram que os docentes possuíam uma avaliação satisfatória de sua

QVT, embora alguns fatores, como problemas de saúde e tempo na instituição, pudessem interferir negativamente em sua percepção de bem-estar no trabalho.

O estudo a seguir analisou a QVT de professores do ensino superior, considerando fatores individuais, ocupacionais e organizacionais. O estudo, de caráter transversal e analítico, foi conduzido com 115 professores de uma instituição de ensino superior no norte de Minas Gerais. Os dados foram coletados por meio de questionários enviados online, incluindo o Quality of Working Life Questionnaire–Bref, WHOQOL-Bref, Maslach Burnout Inventory, Questionário Nórdico de Sintomas Osteomusculares, além de outros instrumentos que avaliaram condições individuais, ocupacionais e organizacionais.

Os resultados indicaram que uma baixa percepção de QVT está associada a fatores como raça/cor da pele, titulação, domínio psicológico da qualidade de vida geral, realização de tarefas repetitivas e número de estudantes por turma. O domínio físico/saúde foi influenciado pelos domínios físico e psicológico da qualidade de vida geral e por fatores ocupacionais. O domínio psicológico apresentou associação com aspectos individuais e organizacionais, incluindo a possibilidade de melhorias salariais. Os autores concluíram que a percepção da QVT foi impactada por condições individuais, organizacionais e ocupacionais, ressaltando a importância de intervenções específicas para promover o bem-estar e a satisfação dos docentes em seu ambiente de trabalho (Souza *et al.*, 2015).

Recentemente a QVT e sua influência na percepção de docentes foram investigadas por De Oliveira *et al.* (2024), com foco na da Educação a Distância (EaD). Foi conduzido um estudo empírico, quantitativo, descritivo e exploratório, realizado com 23 professores formadores e tutores do curso de Bacharelado em Administração Pública.

Os dados foram coletados via questionários online (Google Forms). A Escala-QVT foi utilizada para avaliar quatro fatores: Integração, Respeito e Autonomia; Compensação Justa e Adequada; Possibilidades de Lazer e Convívio Social; e Incentivo e Suporte. Os resultados revelaram áreas de concordância e discordância, destacando tanto aspectos positivos quanto desafios enfrentados pelos docentes da EaD.

Antes da pandemia, estudos nacionais já indicavam uma tendência de sobrecarga e de comprometimento gradual da qualidade de vida dos docentes, especialmente no contexto das instituições públicas. O trabalho de Sanchez *et al.* (2019) demonstrou que a prática regular de atividade física e a idade mais avançada associavam-se a melhores níveis de QV, enquanto o uso contínuo de medicação, a má alimentação e a ausência de lazer apresentaram relação negativa. Os autores destacaram que a QV e a QVT são fortemente influenciadas por fatores de saúde e hábitos de vida, mostrando que o bem-estar docente é indissociável de condições adequadas de saúde e de ambiente institucional favorável.

Na mesma direção, outro estudo que avaliou 44 docentes enfermeiros de universidades públicas e privadas, identificaram médias mais elevadas no domínio das relações sociais e menores no domínio físico, sem diferenças significativas entre as redes. Esses achados evidenciam que o suporte interpessoal é percebido como mais satisfatório que os aspectos corporais e de saúde física, reforçando a relevância das relações sociais para o equilíbrio emocional do docente (Caveião *et al.*, 2018).

Um estudo de revisão integrativa reforçava essa tendência ao apontar que, de maneira global, há qualidade de vida entre docentes de instituições de ensino superior, mas as análises mais detalhadas revelam baixa qualidade de vida em domínios específicos, influenciando diretamente o desempenho e a saúde mental. Segundo o estudo, fatores como exigência por produtividade, competitividade acadêmica e ritmo acelerado de trabalho impactam negativamente o bem-estar docente, tornando o ambiente universitário um espaço de alta pressão (Agostinho *et al.*, 2022).

O estudo transversal realizado com docentes de uma instituição pública de Minas Gerais, mostrou que cerca de metade da amostra não considerou sua qualidade de vida boa. Verificou-se diferença significativa entre os sexos, sendo que os professores homens apresentaram médias mais elevadas nos quatro domínios do WHOQOL-Bref, especialmente no domínio físico. As autoras atribuem esse resultado a fatores como baixo apoio social, autoestima reduzida e negligência das relações interpessoais, sugerindo que as desigualdades de gênero impactam diretamente a percepção de qualidade de vida docente (Melo *et al.*, 2023). Esses achados convergem com outros estudos nacionais que apontam o ambiente acadêmico como campo de alta exigência emocional e intelectual, marcado por desigualdades e carência de políticas institucionais de cuidado e saúde mental (Sanchez *et al.*, 2019; Agostinho *et al.*, 2022).

A tecnologia sempre se apresentou como uma aliada do trabalho docente. Neste contexto a literatura já chamava a atenção da importância de compreender o impacto da organização do trabalho frente o uso das tecnologias digitais no trabalho docente, utilizada como recursos para exposição do conteúdo de aulas e apoio ao professor na elaboração de atividades docentes. Alguns as percebem como concorrentes e outros como aliadas. Cada vez mais presentes no cotidiano dos docentes, podem levar a uma intensificação do trabalho. As tarefas mostram-se mais diversificadas e complexas. Requerem permanente dedicação, empenho e tempo de trabalhos constantes e prolongados. Assim, o tempo dedicado à profissão torna-se maior do que o esperado e viável para os professores, ocasionando jornadas de trabalho exaustivas e redução da saúde (Cecílio; Reis, 2016).

O advento da pandemia alterou de forma abrupta a dinâmica do trabalho docente, impondo a migração forçada para o ensino remoto e a necessidade de adaptação

tecnológica. Dados publicados na literatura mostram que a transformação do processo de trabalho dos docentes universitários por meio de mediação tecnológica vem sendo associada ao sofrimento psicoemocional e refletindo na qualidade de vida desse profissional, por todos os desafios e dificuldades relacionadas às questões laborais (Gomes *et al.*, 2021).

O estudo de Fernandes *et al.* (2023), com 318 professores universitários de instituições públicas e privadas do Maranhão, evidenciou níveis moderados de estresse e qualidade de vida reduzida, com média geral de 56,4 ($\pm 13,0$). Entre os domínios avaliados, o físico apresentou o melhor desempenho (66,1), enquanto o social foi o mais comprometido (55,8), refletindo o impacto do isolamento e da falta de interação presencial.

De modo semelhante, durante a pandemia, estudos com professores universitários mostraram que os domínios ambiental (infraestrutura, recursos tecnológicos) e psicológico foram os mais prejudicados, e que o medo da contaminação, a sobrecarga emocional e as incertezas sobre o futuro profissional contribuíram para quedas na qualidade de vida docente (Mosleh *et al.*, 2022; Horton *et al.*, 2022). Esses resultados confirmam a tese de que o contexto pandêmico funcionou como catalisador de vulnerabilidades já existentes na profissão docente, intensificando sentimentos de exaustão, ansiedade e isolamento social (Fernandes *et al.*, 2023; Lima; Leite, 2025).

A partir de 2022, o foco das investigações voltou-se para os efeitos pós-pandemia, buscando compreender os impactos de longo prazo na saúde docente. O estudo de coorte RESPIRA, conduzido por Triches *et al.* (2025), reuniu 954 docentes de instituições públicas de ensino superior brasileiras e avaliou aspectos relacionados ao sono, atividade física, saúde e qualidade de vida. Os resultados apontaram alta prevalência de distúrbios do sono (30% com sonolência diurna excessiva) e risco intermediário a elevado para apneia obstrutiva do sono (40%), além de altos índices de estresse e conflito trabalho-família. O domínio Relações Sociais foi o mais afetado (62%), com as facetas “sono e descanso”, “atividade sexual” e “lazer” apresentando os menores escores, evidenciando a sobreposição de demandas e a redução do tempo para o autocuidado (Triches *et al.*, 2025).

O estudo amplia o entendimento da qualidade de vida docente ao integrar variáveis fisiológicas, psicológicas e comportamentais, evidenciando que o estilo de vida, o sono e o equilíbrio entre trabalho e descanso são determinantes centrais para o bem-estar e a saúde mental no magistério superior (Triches *et al.*, 2025).

Enfim, a QV ocupa hoje uma posição estratégica nos estudos em saúde e no campo docente por integrar dimensões físicas, psicológicas, sociais e ambientais, reconhecendo que o bem-estar não depende apenas da ausência de doença, mas da possibilidade de viver em consonância com valores, expectativas e condições de vida (OMS, 2012; Seidl; Zannon, 2004). No contexto da docência universitária, o uso frequente

do WHOQOL-Bref tem permitido mapear como as múltiplas demandas cognitivas, emocionais e sociais dessa profissão repercutem diretamente na saúde e no bem-estar dos professores, especialmente após os desafios impostos pela pandemia de COVID-19 (Triches; Mendes; Sato, 2025; Pakdee *et al.*, 2025). Os estudos revisados demonstram que docentes em modalidades presenciais e a distância experimentam limitações funcionais, maior sobrecarga física e pior qualidade de saúde geral (Silva; Carvalho, 2021), e que os níveis médios de QV em contextos presenciais já indicavam fragilidade em domínios como meio ambiente e psicológico (Souto *et al.*, 2016; Gomes *et al.*, 2017; Melo *et al.*, 2023). A pandemia exacerbou essas vulnerabilidades, revelando o peso das variáveis contextuais (infraestrutura, suporte institucional, exigências tecnológicas) e pessoais (gênero, saúde, prática de lazer) na percepção de bem-estar docente (Gomes *et al.*, 2021; Lima; Leite, 2025). Esse panorama evidencia que a QV docente é um fenômeno complexo e interdependente, que exige abordagens integradas e políticas institucionais de promoção da saúde, equilíbrio entre demandas acadêmicas e pessoais e suporte contínuo, o que aponta para a necessidade urgente de estudos longitudinais, intervenções educativas e gestão humanizada no ambiente universitário.

3.3 Aspectos motivacionais relacionados à docência

A motivação é um aspecto psicológico essencial para compreender os comportamentos humanos em diferentes contextos. Em suas diversas abordagens teóricas, a motivação desempenha um papel relevante na educação, sendo um dos fatores que favorecem a aprendizagem. Nesse processo, o professor atua como mediador na dinâmica escolar e nas salas de aula (Camargo; Ferreira; Oliveira, 2019). A motivação está diretamente ligada ao engajamento, à persistência nas tarefas, à dedicação e ao envolvimento, além de influenciar a resiliência e o interesse em manter ou desenvolver habilidades e práticas humanas (Venditti Jr, 2010).

Para a psicopedagogia, compreender os determinantes psíquicos que interferem no desempenho do professor, compreendidos através de medidas de avaliação psicológica pode ajudar na construção para desenvolver as habilidades e competências dentro da sala de aula, propiciando a motivação entre os alunos (Camargo; Ferreira; Oliveira, 2019). Estudos mostram que quando a motivação para ensinar é mais autodeterminada ou quando o contexto apoia a autonomia, os docentes relatam mais realização e menos exaustão/cansaço característicos do burnout (Vermote *et al.*, 2023; Ha; Pressley; Marshall, 2025).

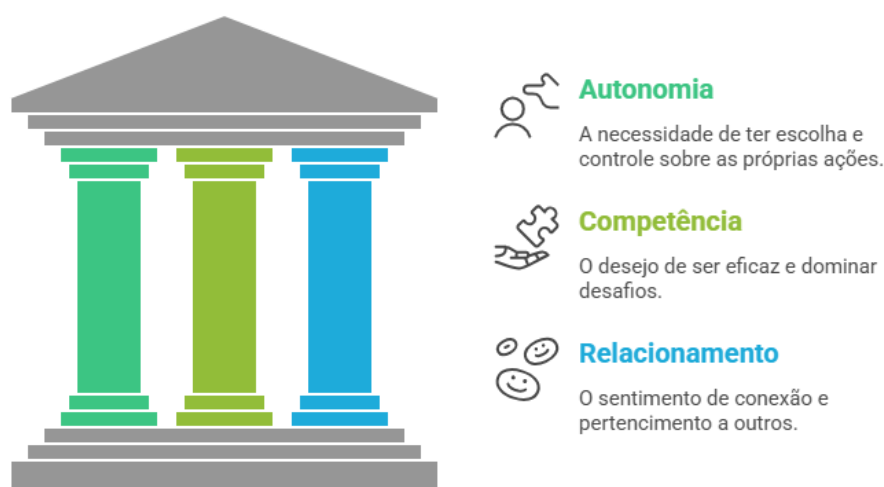
O processo motivacional também é observado no desenvolvimento profissional, aonde as metas de realização de professores do ensino superior predizem o uso formativo das avaliações de ensino pelos estudantes e a aprendizagem a partir do feedback,

fazendo uma ligação direta entre motivação docente e melhoria efetiva da prática (Hein *et al.*, 2021).

No campo da educação e da docência, a motivação por meio da teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 1985) tem sido utilizada na reflexão sobre o papel do professor, mas especificamente sobre seu estilo na promoção desse padrão motivacional no aluno, bem na discussão sobre as implicações educacionais deste tema, tendo em mente que esta característica humana pode interferir na busca do aperfeiçoamento profissional (Guimarães; Boruchovitch, 2004; Deci; Ryan, 2000).

As Necessidades Psicológicas Básicas (BPNT), uma subteoria da Teoria da Autodeterminação (SDT), propõe que existem três necessidades psicológicas fundamentais: autonomia, competência e relação. A satisfação dessas necessidades é essencial para o funcionamento ótimo e o engajamento dos indivíduos (figura 5).

Figura 5 - Necessidades psicológicas básicas segundo a teoria da autodeterminação.



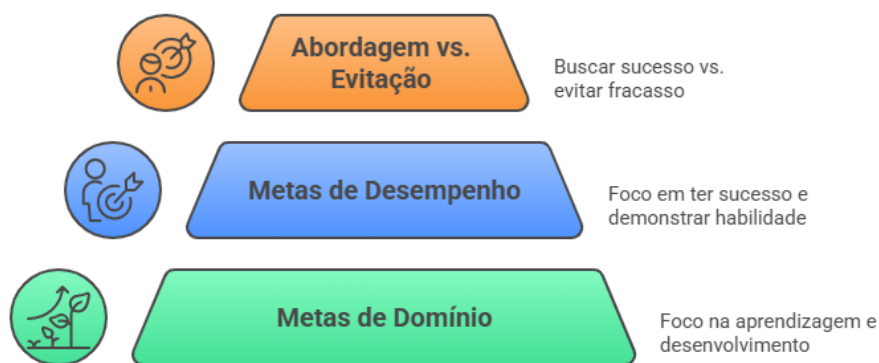
Fonte: Elaborada pelo autor.

No contexto educacional, os professores desempenham um papel crucial no engajamento e aprendizado dos estudantes ao atenderem a essas necessidades. O grau em que os educadores atendem às necessidades psicológicas básicas de seus alunos caracteriza o ensino com suporte às necessidades. Segundo dados obtidos de avaliações de ensino da Universidade de Girona (Espanha), o envolvimento dos professores e a autoeficácia dos estudantes são os fatores mais positivamente relacionados ao desempenho acadêmico. Estudantes obtêm melhores resultados quando percebem seus professores como acessíveis e confiáveis, e quando se sentem capazes de organizar e executar ações para adquirir conhecimento (Ayllón; Alsina; Colomer, 2019).

Outra teoria rotineiramente utilizada na literatura científica para investigar a motivação de professores é a de metas de realização. Essa teoria é amplamente

estudada e ajuda a explicar como as pessoas definem metas e o que as motiva (figura 6). Ela é aplicada para entender como diferentes orientações de metas afetam a motivação de longo prazo, o senso de competência e a resiliência dos indivíduos. Esta teoria se caracteriza pela metas de aproximação/evitação: alcançar resultados desejados e evitar os indesejados e metas de domínio/desempenho: foco no desenvolvimento de competências e no aprimoramento pessoal e são motivadas pela vontade de aprender e entender e demonstrar competências e superar os outros, comparando o próprio desempenho ao de terceiros (Chazan; Pelletier; Daniels, 2022).

Figura 6 - Componentes da teoria de metas de realização.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Aparentemente, assim é possível compreender a qualidade da motivação e seus alvos reguladores. Estudos internacionais envolvendo docentes da Alemanha, Índia e Estados Unidos mostram que a motivação docente para o ensino e esclarecem como a satisfação de necessidades é relevante para a busca de metas, enquanto ambas as abordagens motivacionais importam, de forma singular, para as experiências, o sucesso e a aprendizagem dos docentes. (Daumiller *et al.*, 2022).

A partir dos pressupostos das teorias de motivação, em especial a da autodeterminação, cria-se a necessidade de instrumentos psicométricos que ajudem a medir motivação docente com boa validade. No Brasil, há evidências de validade de uma escala capaz de medir a motivação autodeterminada de professores universitários à luz da Teoria da Autodeterminação. O estudo foi conduzido com 398 professores universitários brasileiros de diversas regiões do país. A escala possui 5 dimensões sendo, Performance (itens invertidos): pressões/expectativas que podem minar a autodeterminação (p. ex., necessidade de reconhecimento externo, dificuldades de cooperação), Desenvolvimento: atitudes/escolhas voltadas a crescimento e coerência com o self, Prática Docente: planejamento, engajamento e uso de estratégias na sala/curso, Formação Continuada: investimento em aperfeiçoamento e atualização e Inserção Institucional: participação e integração na vida universitária, com bom ajuste

fatorial e consistência interna satisfatória. A escala de motivação docente (EMD) pode apoiar pesquisa aplicada e gestão acadêmica (formação continuada, políticas de apoio à autonomia/competência/pertencimento), alinhando-se à literatura que associa motivação autônoma a maior realização e menor exaustão no trabalho docente (Davogli; Santos, 2017)

Com a transição massiva e abrupta para o ensino on-line durante a pandemia e após a mudança da política regulatória da EaD, condicionantes específicos da prática docente vieram a tona. A literatura indica que tecnoestressores (são os fatores ou as tecnologias que causam o tecnoestresse, um fenômeno psicossocial negativo resultante do uso de tecnologias da informação e comunicação), tais como *techno-overload* (sobrecarga de informação e a pressão para aumentar o ritmo de trabalho e a carga de tarefas devido à tecnologia) e *techno-insecurity* (medo de perder o emprego devido à automação ou à competição com outros mais habilidosos no uso de novas ferramentas tecnológicas) reduzem a motivação para lecionar em ambientes virtuais, principalmente em situações quando há pouco tempo para adaptação das disciplinas e insuficiência de suporte institucional. Por outro lado, está bem descrito na literatura que programas de capacitação continuada e infraestrutura tecnológica confiável tendem a reduzir esses efeitos adversos (Boyer-davis; Berry; Cooper, 2023).

Em consonância com esta idéia, um estudo que investigou o quão preparados(as) estavam docentes de uma instituição privada de ensino superior no Líbano para lecionar on-line e quais fatores compõem essa prontidão, mostrou que a prontidão para o on-line, entendida como a combinação entre atitude favorável, disponibilidade de suporte e competências digitais, está estreitamente associada à disposição e à motivação para ensinar a distância. As conclusões mostram que a prontidão docente para o on-line envolve, de forma integrada, tecnologia (acesso/habilidades), desenho instrucional, pedagogia on-line, atitude e suporte institucional, a infraestrutura robusta e desenvolvimento profissional contínuo são condições críticas para elevar a qualidade do ensino on-line e por fim, que as formações devem articular competências digitais aplicadas, desenho de curso e metodologias ativas mediadas por tecnologia, priorizando áreas com maior desafio disciplinar (artes/design) e perfis com menor prontidão (Zgheib *et al.*, 2023).

Em suma, o conteúdo apresentado converge para a compreensão de que a motivação docente constitui eixo estruturante da qualidade educacional e do bem-estar no trabalho. Ela sustenta níveis elevados de engajamento, persistência, dedicação e resiliência (Camargo; Ferreira; Oliveira, 2019; Venditti Jr, 2010), associa-se a maior realização e menor exaustão quando assume um perfil autodeterminado (Vermote *et al.*, 2023; Ha; Pressley; Marshall, 2025) e impulsiona a aprendizagem profissional quando orientada por metas de realização adaptativas (Hein *et al.*, 2021). Do ponto de vista teórico,

a Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 1985; 2000) e a Teoria de Metas de Realização (Chazan; Pelletier; Daniels, 2022) oferecem lentes complementares: a satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento) favorece metas de tarefa/aprendizagem, com efeitos positivos e generalizáveis em distintos sistemas de ensino superior (Daumiller *et al.*, 2022).

Considerando uma ideia de aplicação, o envolvimento docente e autoeficácia discente associam-se diretamente ao desempenho acadêmico (Ayllón; Alsina; Colomer, 2019), e a utilização de escalas validadas, como a utilizada neste estudo, EMD, permite a compreensão dos níveis de motivação do professor universitário (Davoglio; Santos, 2017). Por fim, no contexto on-line, tecnoestressores tendem a minar a motivação, mas por outro lado, investir em formação continuada e infraestrutura confiável são fatores protetivos (Boyer-davis; Berry; Cooper, 2023).

A prontidão para o on-line articulando atitude favorável, suporte disponível e competências digitais, mostra-se decisiva para a disposição de ensinar a distância (Zgheib *et al.*, 2023). Em conjunto, essas evidências sustentam políticas que apoiem necessidades psicológicas, qualifiquem metas docentes e reduzam barreiras tecnológicas, articulando motivação, autoeficácia e qualidade de vida como condições para um ensino superior mais eficaz e sustentável.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Participantes

A amostra foi composta por 168 professores universitários formado em educação física que atuam no ensino superior na modalidade EaD de ambos os sexos (52,9% do sexo feminino e 47,1% do sexo masculino), com idades entre 26 e 50 anos. Os professores são provenientes de diversas regiões do Brasil: Sudeste (23,8%), Centro-Oeste (11,3%), Centro-Leste (26,1%) e Noroeste (38,6%). Em relação ao tempo de experiência 38,6% (entre 0-2 anos), 17,8% (entre 2-4 anos) e 43,4% (acima de 4 anos).

4.2 Desenho experimental

Trata-se de um estudo empírico que adota uma estratégia metodológica de natureza associativa, cuja finalidade consiste em investigar as inter-relações entre os componentes da motivação, autoeficácia e qualidade de vida. A abordagem associativa é apropriada para diferentes contextos de investigação, conforme os objetivos propostos, sendo neste caso aplicada com o intuito de examinar as conexões entre as variáveis envolvidas (Ato; López; Benavente, 2013).

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário

Católico Salesiano Auxilium [CAAE: 61006822.4.0000.5379]. Aos participantes foram garantidos o anonimato e o sigilo dos dados coletados, bem como a possibilidade de desistência a qualquer momento, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Os participantes foram convidados por carta convite enviados por e-mail em contato com coordenadores de curso e WhatsApp de grupos de pesquisas. Para a realização deste estudo, os participantes receberam um link para o formulário eletrônico no Google forms e responderam quatro instrumentos durante a coleta de dados descritos adiante.

O formulário foram dividido em seis seções: a primeira seção do questionário online é composta por um texto de apresentação da pesquisa, indicando o público alvo e os processos da pesquisa, do momento da coleta de dados até a publicação dos resultados. NA segunda seção é apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde o participante só poderia prosseguir o preenchimento do formulário se estivesse de acordo com os termos propostos.

A terceira seção foi composta pelo Questionário de Caracterização dos Participantes (QCP) e as variáveis pessoais no contexto da atividade docente EaD, com 25 itens em questões fechadas. Na quarta seção, foi aplicada a Escala de Autoeficácia de Professores e na quinta seção o Questionário sobre a Motivação. Finalizando, na sexta seção foi aplicado o questionário sobre a qualidade de vida dos docentes.

4.3 Formulário de caracterização e as variáveis pessoais no contexto da atividade docente EaD

Os participantes foram solicitados a preencher, eletronicamente, um questionário aonde foram requeridas informações relativas às atividades diversas relacionadas à docência e à trajetória acadêmica. Consistiu-se de um formulário eletrônico para obtenção de informações de caracterização dos participantes, permitindo a análise mais detalhada de variáveis e perfil dos mesmos, tais como: gênero, faixa etária, tempo de experiência docente no ensino superior a distância e jornada de trabalho.

4.4 Avaliação dos níveis de Motivação

Para a obtenção da informação do nível de motivação dos docentes, foi utilizado a “Escala de Motivação Docente (EMD)” (DAVOGLIO; SANTOS, 2017). Trata-se de uma escala validada no Brasil com aplicabilidade na população de professores universitários brasileiros. Foi desenvolvida fundamentando-se nos pressupostos da Teoria Social Cognitiva, que aborda a motivação autodeterminada como um processo intrínseco, sujeita a influências socio contextuais a partir das necessidades psicológicas básicas de

autonomia, competência e pertencimento.

A escala é composta por 24 itens que avalia cinco dimensões: performance (6,8,12,16,17,18,19), desenvolvimento (1,9,10,11,14,15), prática docente (13,21,22,23), formação continuada (4,5,7) e inserção institucional (2,3,20). As questões que devem ser respondidas em uma escala LIKERT de 5 pontos que varia de 1 “nada aplicável” a 5 “totalmente aplicável”.

4.5 Escala de Autoeficácia Docente

Visando identificar, descrever e analisar as crenças de autoeficácia de docentes do ensino superior, foi aplicada a Escala de Autoeficácia de Professores (POLYDORO *et al.*, 2004). Este instrumento é uma adaptação da escala OSTES (*Ohio State Teacher Efficacy Scale*) de autoeficácia do professor, de Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001), que foi traduzida para o idioma português e adaptada à realidade brasileira e à atividade docente, inicialmente, para a especificidade do professor de educação física. Na versão proposta por Polydoro *et al.* (2004) foram feitas alterações com respeitando os termos do questionamento, traduções e adequações de diversas expressões e palavras, no intuito de evitar assertivas de duplo sentido e também para que houvesse melhor compreensão dos itens, no contexto da educação física e na realidade brasileira.

A escala é composta de 24 itens e opção de resposta com intervalo de 1 a 6 pontos. Dividida em dois fatores (subescalas), Fator 1 – Intencionalidade da Ação Docente – composto pelos itens 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23 que avaliam as estratégias instrucionais e engajamento do estudante e Fator 2 – Manejo de Classe – com os itens 1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22, 24, que refletem asserções que indicam a percepção docente para lidar com os múltiplos aspectos do cotidiano da aula.

4.6 Questionário para avaliação da Qualidade de Vida (QV) – WHOQOL-Bref

O *WHOQOL-Bref* é um questionário que visa avaliar a qualidade de vida. Esta versão é abreviada do *WHOQOL-100*, que consiste num questionário composto por 26 questões, onde as duas questões iniciais avaliam a qualidade de vida em geral (qualidade de vida e saúde) e as vinte e quatro perguntas restantes avaliam quatro domínios: físico (dor física, tratamento, energia, mobilidade, sono, atividades diárias e capacidade de trabalho); psicológico (aproveita a vida, sentido da vida, concentração, aparência física, autossatisfação e sentimentos negativos); relações sociais (relações pessoais, vida sexual e apoio dos amigos) e meio ambiente (segurança na vida diária, ambiente saudável, recursos financeiros, informações disponíveis, atividades de lazer, moradia, acesso a serviços de saúde, meios de transporte). A pontuação segue a escala de *Likert* de 1 a 5, quanto maior a pontuação melhor a qualidade de vida. Na interpretação dos resultados

entre 1 até 2,9 indicam a necessidade de melhorar; de 3,0 a 3,9 apontam regularidade; de 4,0 a 4,9 significam boa e 5,0 muito boa qualidade de vida (FLECK *et al.*, 2000).

4.7 Análise estatística

Para verificar as conexões entre as crenças de autoeficácia, motivação e a percepção de qualidade de vida de professores, foi conduzida uma análise de rede em dois estágios distintos. No primeiro, foi estimado o modelo estatístico a partir dos dados obtidos, por meio de uma rede ponderada entre as variáveis observadas. No segundo estágio, realizou-se a análise da estrutura da rede ponderada, utilizando-se métricas derivadas da teoria dos grafos para a inferência local (Newman, 2018).

Para a estimativa do modelo gráfico gaussiano da rede, foi utilizado a técnica High-dimensional Undirected Graph Estimation (Huge) (Zhao *et al.*, 2012) e como critério para a seleção do melhor modelo utilizou-se o Extended Bayesian Information Criterio (Ebic) (Foygel; Drton, 2010) com um hyper-parâmetro de 0.5. O modelo selecionado foi apresentado em uma estrutura de rede (Fruchterman; Reingold, 1991), onde os “nós” representam os itens dos questionários e as arestas (linhas que ligam os nós) representam a relação entre os itens dos questionários. Para a avaliação do modelo estimado, foram considerados três indicadores extraídos da teoria dos grafos: intermediação (*betweenness*), que mensura a eficiência com que um nó atua como ponte entre os demais; proximidade (*closeness*), que avalia a rapidez com que a informação pode ser disseminada a partir de um nó específico para os demais e a força (*strength*), que indica o grau de conectividade de um nó em relação ao restante da rede (Opsahl *et al.*, 2010). Os índices de estabilidade da aresta e centralidade foram estimados por modelo de rede baseados no bootstrap não paramétrico e case-dropping realizados com 1.000 reamostragens com intervalos de confiança de 95% (IC mais estreito sugere uma estimativa mais precisa da aresta e estabilidade da força do nó) (Epskamp *et al.*, 2018).

Para a comparação entre a qualidade de vida a motivação e as crenças de autoeficácia, em função das variáveis de faixa etária, tempo de experiência docente no ensino a distância e carga horária de trabalho foi realizada a análise de variância (ANOVA *one-way*) com *post-hoc* de Tukey, para comparação entre três ou mais grupos. Para verificar a distribuição dos dados foi utilizado o teste de Shapiro-Wilk e a homogeneidade das variâncias pelo teste de Levene. Visando complementar as informações fornecidas pelo valor de *p*, foi utilizado uma medida de tamanho do efeito que indica a proporção da variação total da variável dependente que pode ser atribuída a variável de grupo (variável independente).

Para verificar o tamanho das diferenças entre os grupos, utilizou-se o eta-quadrado parcial (η^2), onde, valores abaixo de 0,01 correspondem a um efeito pequeno, valores

entre 0,02 e 0,06 efeito médio e acima de 0,14 a um efeito grande (COHEN, 1988). A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste de Shapiro-Wilk e a homogeneidade das variâncias por meio do teste de Levene. O cálculo amostral foi realizado por meio do software GPower 3.1.9.7 utilizando os seguintes parâmetros: poder de 80%, $\alpha = 5\%$ e tamanho de efeito de médio de 0,25, resultando em $N = 158$ participantes.

A consistência interna da aplicação do questionário de qualidade de vida, motivação, autoeficácia e as variáveis pessoais no contexto da atividade docente foram verificados pelo índice Ômega de McDonald e o coeficiente Alfa de Cronbach. Índices iguais ou superiores a 0,70 para indicar uma confiabilidade foram considerados como aceitáveis para ambos (STENSEN; LYDERSEN, 2012). O nível de significância adotado foi de 5%. Os dados foram analisados com o programa estatístico JASP 19.03.0.

5 RESULTADOS

Em consonância com os objetivos deste estudo, a seção de resultados foi organizada em três partes, a fim de facilitar a leitura e a compreensão. Na primeira, apresenta-se a descrição das variáveis pessoais relacionadas à atividade docente no EaD (faixa etária, sexo, tempo de experiência na docência e jornada de trabalho), bem como as crenças de autoeficácia (intencionalidade docente e manejo de classe), a motivação (Performance, Desenvolvimento, Prática Docente, Formação Continuada e Inserção Institucional) e, por fim, a qualidade de vida dos docentes, contemplando os domínios físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente.

A segunda parte apresenta as conexões entre estes constructos, que foi verificada por meio de análise de redes e de seus índices de centralidade. Por fim, a terceira parte traz a comparação da qualidade de vida, da motivação e das crenças de autoeficácia em função das variáveis pessoais dos professores: faixa etária (30 a 40, 40 a 50 e acima de 50 anos), tempo de experiência no ensino a distância (0 a 2, 2 a 4 e acima de 4 anos) e jornada de trabalho (0 a 10, 10 a 20 e acima de 20 horas). As análises foram realizadas por domínio e por item. Nesta última parte foi apresentado primeiro uma análise por domínios dos questionários utilizados, que foram apresentados em forma de tabela, e na sequência, é apresentado a análise por item que compõe cada domínio do questionário.

5.1 Primeira parte - Descrição dos níveis de autoeficácia, motivação, qualidade de vida dos professores e das variáveis pessoais dos professores.

Os níveis de autoeficácia dos professores apresentaram maior escore no domínio da Intencionalidade Docente ($M=4,36$) e menor no Manejo de Sala ($M=4,11$). Os resultados mostram médias de autoeficácia de moderada para elevado em ambos os

domínios conforme observado na Tabela 1.

Tabela 1. Níveis de autoeficácia dos professores universitários no EaD.

Domínio	Média	Desvio-padrão	Máximo	Mínimo
Intencionalidade docente	4,36	0,77	5,71	2,71
Manejo de sala	4,11	0,73	5,40	2,30

Fonte: Elaborada pelo autor. N = 168 participantes

Sobre os níveis de motivação dos professores, observou-se variação entre os diferentes domínios avaliados. O maior escore foi observado no domínio Performance (M = 3,76), seguido de perto pelo domínio Desenvolvimento (M = 3,72), ambos com médias de moderado para elevado em comparação aos demais. O domínio Prática Docente apresentou média intermediária (M = 3,21), enquanto Formação Continuada (M = 2,90) e Inserção Institucional (M = 2,99) apresentaram os menores valores médios de motivação entre os domínios. Os resultados sugerem que os professores demonstram maior motivação relacionada a sua performance, desenvolvimento e prática docente, e menores níveis de motivação quando comparados aos domínios de formação continuada e inserção institucional, que apresentaram médias relativamente mais baixas (tabela 2).

Tabela 2 - Níveis de motivação dos professores universitários no EaD.

Domínio	Média	Desvio-padrão	Máximo	Mínimo
Performance	3,76	0,66	5,00	2,57
Desenvolvimento	3,72	0,71	4,83	2,17
Prática Docente	3,21	0,99	5,00	1,25
Formação Continuada	2,90	1,03	5,00	1,00
Inserção Institucional	2,99	0,88	4,33	1,33

Fonte: Elaborada pelo autor. N = 168 participantes

Abaixo, na tabela 3, é apresentado como os professores percebem sua qualidade de vida. Os domínios Meio Ambiente (M = 3,71) e Relações Sociais (M = 3,69) apresentaram valores médios ligeiramente maiores quando comparados aos domínios Psicológico (M=3,45) e Físico (M = 3,23). Estes resultados indicam, que os professores percebem níveis moderados de qualidade de vida em todos os domínios, com uma ligeira queda observadas nos domínios psicológico e físico.

Tabela 3 - Níveis de qualidade de vida dos professores universitários no EaD.

Domínio	Média	Desvio-padrão	Máximo	Mínimo
Físico	3,23	0,39	4,00	2,14
Psicológico	3,45	0,49	4,33	2,67
Relações Sociais	3,69	0,77	5,00	2,33
Meio Ambiente	3,71	0,50	4,75	2,63

Fonte: Elaborada pelo autor. N = 168 participantes

Sobre as variáveis de características pessoais dos professores que atuam no ensino EaD, 65 professores (equivalente a 38,7 % dos participantes da pesquisa), se encontram na faixa etária de professores mais jovens entre 30 e 40 anos de idade, com tempo de experiência de até 2 anos e com uma jornada de trabalho de 10 horas por semana. Outros 30 professores (17,9%), representando a minoria de meia-idade, apresentam idade entre 40 e 50 anos, tempo de experiência entre 2 e 4 anos e jornada de trabalho entre 10 e 20 horas semanais. Por fim, 73 (43,5%) dos professores, representam a maioria dos participantes com idade acima de 50 anos, com tempo de experiência maior que 4 anos e trabalhando acima de 20 horas semanais (tabela 4).

Tabela 4 - Caracterização das variáveis pessoais dos professores universitários no EaD participantes da pesquisa.

N %	Faixa Etária	Tempo de Experiência	Jornada de Trabalho
65 (38,7)	30 a 40 anos	Até 2 anos	Até 10 horas
30 (17,9)	40 a 50 anos	2 a 4 anos	10 a 20 horas
73 (43,5)	Acima de 50 anos	Acima de 4 anos	Acima de 20 horas

Nota: N = número de participantes, % = porcentagem

Fonte: Elaborada pelo autor.

5.2 Segunda parte - Conexões entre as crenças de autoeficácia, motivação e a percepção de qualidade de vida e o elemento central.

5.2.1. Fidedignidade

Os valores obtidos para o índice Ômega de McDonald e o coeficiente Alfa de Cronbach indicaram níveis satisfatórios de precisão para todos os fatores dos instrumentos utilizados neste estudo, apresentando índices superiores a 0,70, valor geralmente adotado como aceitável na literatura (Tabela 5).

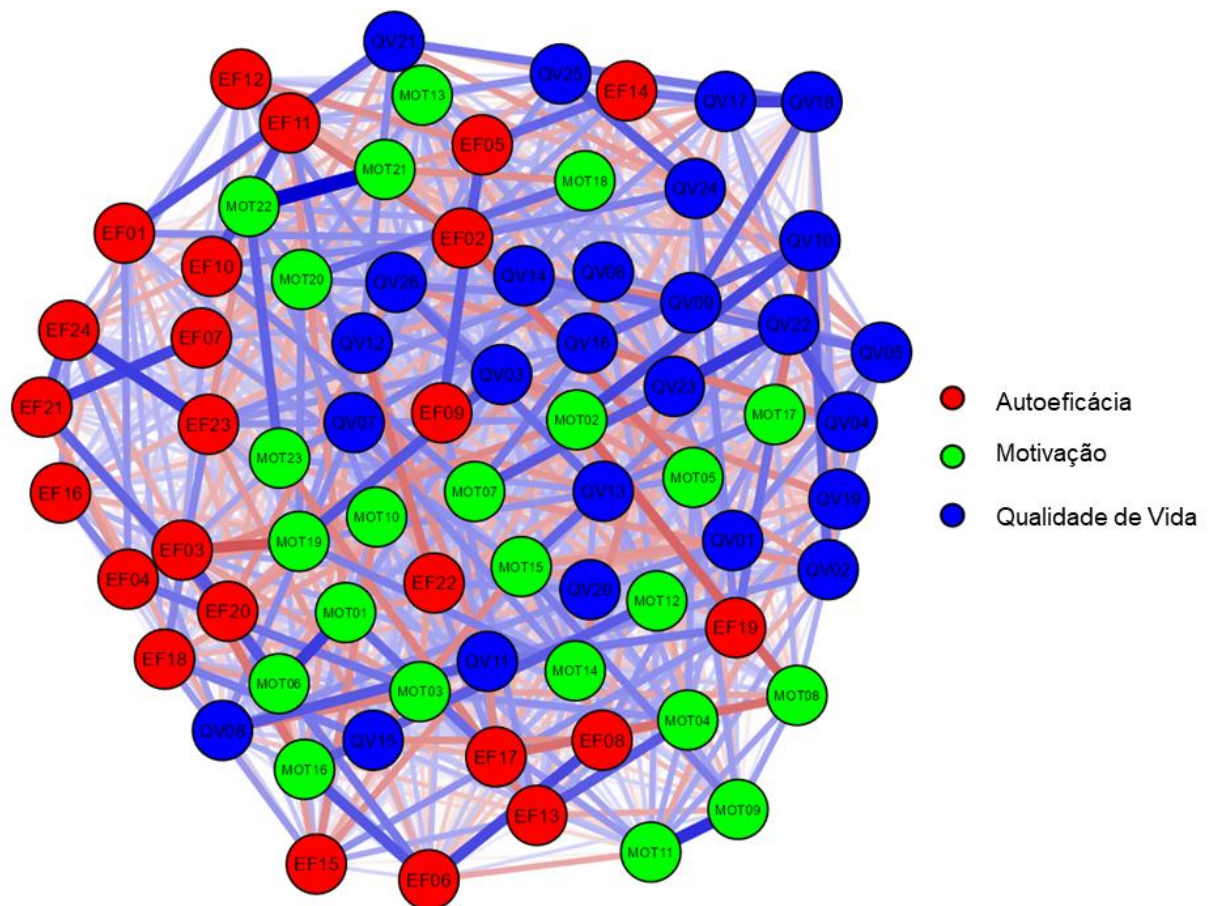
Tabela 5 - Coeficientes de confiabilidade dos instrumentos.

Variáveis	Alfa de Cronbach	Ômega de McDonald
Escala de Autoeficácia de Professores	0,96	0,96
Escala de Motivação Docente (EMD)	0,93	0,93
Qualidade de Vida (WHOQOL-Bref)	0,87	0,89

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na análise de rede utilizada para verificar as conexões entre as crenças de autoeficácia, motivação e a percepção de qualidade de vida de professores conforme ilustrado abaixo, na Figura 6, a rede é predominantemente composta por conexões (arestas) positivas, com várias ligações fortes entre os nós. A conexões ocorrem tanto dentro dos agrupamentos (clusters) quanto entre os diferentes contextos investigados neste estudo, indicando uma forte coesão interna entre alguns nós de autoeficácia, motivação e qualidade de vida, bem como a interligação entre alguns destes nós que compõem esta rede.

Figura 7 - Representação da rede formada pelos itens de Autoeficácia (EF), Motivação (Mot) e Qualidade de vida (QV) da amostra coletada.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Nota: A estrutura de rede (n=168) dos 24 itens de Autoeficácia (vermelho), 23 itens de Motivação (verde) e 26 itens de qualidade de vida (azul). As arestas verdes representam associações positivas, enquanto as arestas vermelhas indicam associações negativas. O tamanho e a densidade das arestas entre os nós representam a força da conectividade.

Levando em consideração uma análise com foco na relação das variáveis de autoeficácia, os nós que indicavam a percepção dos professores EF23 (Quão bem eles podem programar estratégias alternativas em sua aula?) e o nó EF24 (Quão eles podem providenciar desafios apropriados para alunos muito capazes?) apresentaram a maior intensidade de conexão entre os pares ($r=0,40$), acompanhados na sequência considerados como bem conectados os nós SE07 (Quão bem você pode responder as questões difíceis feitas pelos seus alunos?) e EF21 (Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?), EF06 (Quanto você pode fazer com que os alunos acreditem que podem realizar bem as atividades?) e EF08 (Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?) ambos com intensidade de $r=0,36$, os nós EF01 (Quanto você pode fazer para lidar com os alunos mais difíceis?) com EF11 (Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos?) com intensidade de conexão com $r=0,34$, seguidos pelos nós EF05 (Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento dos alunos?) e EF14 (Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno que está fracassado?) $r=0,30$.

Em relação à motivação dos professores, conexões fortes foram observadas entre os nós MOT21 (Sinto que tenho liberdade para negociar a participação nas diferentes atividades docentes) e MOT22 (Os espaços de cooperação entre os docentes promovidos pela instituição são fonte de prazer para mim) $r=0,49$), MOT09 (Sempre avalio criticamente minhas ações docentes) e MOT11 (Na minha prática, tento levar os alunos a compreender que errar faz parte da aprendizagem) $r=0,41$ e os nós MOT01 (Sinto-me menos capaz quando preciso lidar com conteúdos novos) conectado com o nó MOT06 (Às vezes deixo de fazer algo do meu interesse pelo receio de me sentir constrangido(a)) com $r=0,40$.

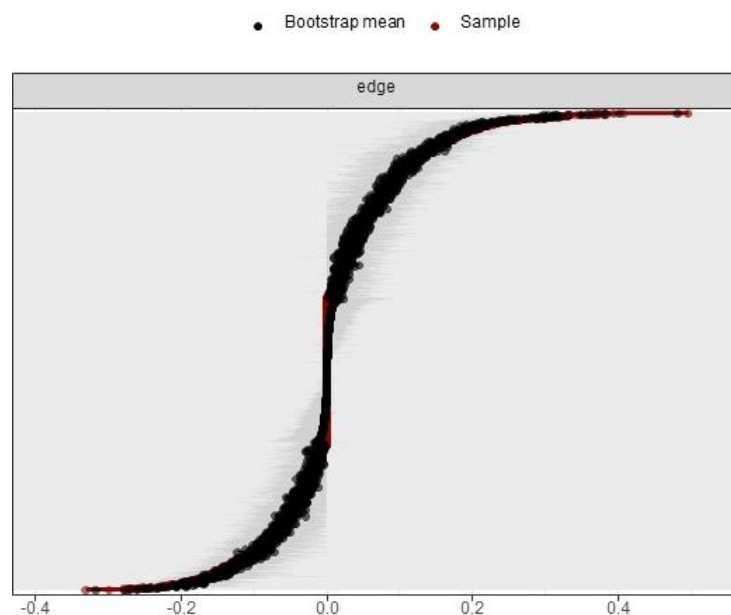
No item de qualidade de vida dos professores, os nós que apresentaram forte associação foram QV22 (Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?) com QV23 (Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?) $r=0,39$ e QV17 (Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?) conectado com QV18 (Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?) $r=0,38$, e por fim, os nós QV24 (Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?) e QV25 (Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?) mostraram-se bem conectados $r=0,31$.

Considerando uma perspectiva de interconexão entre todas às áreas avaliadas, os nós que apresentaram forte associação foram QV10 (Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?) com MOT02 (A falta de apoio dos pares limita minha disposição para enfrentar as dificuldades ou oportunidades docentes) $r=0,36$, seguidos pelos nós EF06 (Quanto

você pode fazer com que os alunos acreditem que podem realizar bem as atividades?) conectado com MOT16 (Valorizo ter atividades e horários de trabalho flexíveis) apresentando boa conexão ($r=0,33$) e os nós EF03 (Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?) com MOT16 (Valorizo ter atividades e horários de trabalho flexíveis), EF13 (Quanto você pode fazer para que os alunos sigam as regras da aula?) e MOT04 (Sinto que é difícil trabalhar cooperativamente no meio docente) (ambos com $r=0,32$).

A acurácia nos pesos das conexões das arestas foi verificada com o uso de bootstrap não paramétrico com 1.000 reamostragens e intervalos de confiança de 95% (Figura 8).

Figura 8 - Gráfico obtido por meio do método de bootstrap não paramétrico.



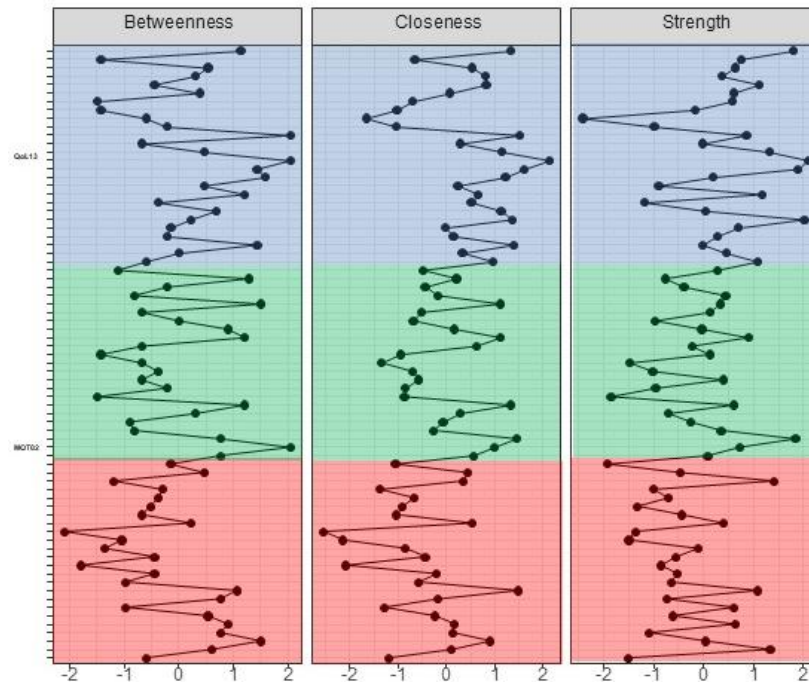
Fonte: Elaborada pelo autor.

Os resultados indicaram que a maioria dos intervalos foi estreita, e as médias dos pesos estimados ficaram próximas aos valores da amostra original. Isso demonstra que a rede apresenta boa precisão nas estimativas das arestas e alta acurácia.

Dando continuidade na análise da rede, a Figura 8 apresenta os valores estimados normalizados dos indicadores de centralidade: força, proximidade e intermediação, em relação a autoeficácia, motivação e qualidade de vida dos professores do EaD. A análise de centralidade identificou o nó QV13 como aquele com maior força dentro da rede, seguido de perto por QV12 e QV05. Os fatores de qualidade de vida QV13, QV16 juntos com o fator de motivação MOT02 apresentaram o maior grau de interconectividade dentro da rede. Em especial, o nó QV13 exibiu valores elevados: força (2,10), proximidade (2,12) e intermediação (2,03), o que indica seu papel central na rede e sua forte relação com os

demais nós. Entre todos os indicadores, a qualidade de vida apresentou o maior valor de proximidade (2,12), sugerindo que mantém caminhos curtos para todos os outros nós, refletindo sua centralidade significativa.

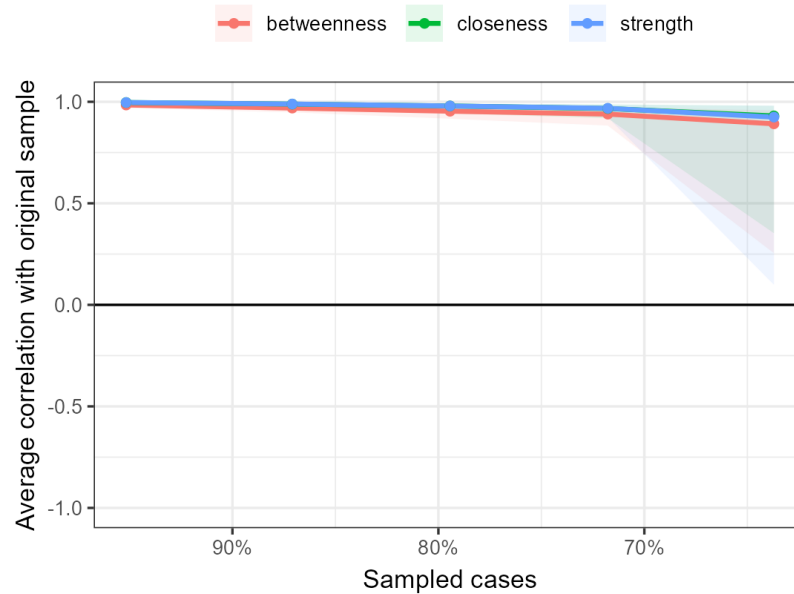
Figura 9 - Medidas de centralidade dos itens de autoeficácia, motivação e qualidade de vida no modelo.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Nota: As centralidades de Intermediação, proximidade e força apresentados como escore z padronizados. Os itens estão organizados por faixas de cores, representando autoeficácia (vermelho), motivação (verde) e qualidade de vida (azul).

Em relação à estabilidade da rede, foi aplicada a técnica de bootstrap com remoção de casos (case-dropping) para os pesos dos nós. Foram calculadas as correlações médias entre os pesos dos nós na amostra completa e na amostra com casos removidos, incluindo também os intervalos de confiança de 95%. As correlações médias não apresentaram queda acentuada aparentes à medida que o tamanho da amostra foi reduzido, o que indica a estabilidade dos pesos dos nós (Figura 9).

Figura 10 - Gráfico de bootstrap não paramétrico para as estimativas das arestas.

Fonte: Elaborada pelo autor.

5.3 Terceira parte - Comparação da crença de autoeficácia, motivação e qualidade de vida em função das variáveis pessoais dos professores.

Abaixo, são apresentados primeiro a tabela com os resultados das análise por domínio e na sequência para uma compreensão mais aprofundada, realizou-se uma análise por itens que compõem cada domínio do questionário utilizado, ambos em função das variáveis pessoais dos professores (faixa etária, jornada de trabalho e tempo de experiência).

5.3.1 Comparação por faixa etária

A análise de variância de uma via por domínio, mostrou que não existe efeito das diferentes faixas etárias na autoeficácia percebida pelos professores nos domínios de intencionalidade docente ($F(2,165)=0,406$, $p=0,66$) e manejo de sala ($F(2,165)=0,399$, $p=0,67$) (tabela 6).

Tabela 6 - Análise comparativa dos níveis de autoeficácia docente, considerando as diferentes faixas etárias e os domínios avaliados pela escala.

Domínio	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
Intencionalidade docente	30 – 40 anos	70	4,61	0,94	0,66	0,005
	40 – 50 anos	54	4,59	0,86		
	> 50 anos	44	4,46	0,85		
Manejo de sala	30 – 40 anos	70	4,59	0,92	0,67	0,011
	40 – 50 anos	54	4,68	0,85		
	> 50 anos	44	4,52	0,89		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em relação à análise de variância de uma via, por item que compõe os domínios de intencionalidade docente (Tabela 7) e manejo de sala (Tabela 8), não foram encontrados efeitos das diferentes faixas etárias na autoeficácia percebida pelos professores.

Tabela 7 - Análise comparativa por item do domínio intencionalidade docente em função da faixa etária dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
2 - Quanto você pode fazer seus alunos a pensar criticamente?	30 – 40 anos	65	4,60	0,99	0,41	0,011
	40 – 50 anos	30	4,66	0,89		
	> 50 anos	73	4,40	1,06		
4 - Quanto você pode fazer para motivar alunos que demonstram baixo interesse nas atividades?	30 – 40 anos	65	4,21	1,37	0,56	0,007
	40 – 50 anos	30	4,25	1,41		
	> 50 anos	73	3,97	1,37		
6 - Quanto você pode fazer com que os alunos acreditem que podem realizar bem as atividades?	30 – 40 anos	65	4,94	1,30	0,28	0,015
	40 – 50 anos	30	5,03	0,95		
	> 50 anos	73	4,68	1,02		
9 - Quanto você pode ajudar seus alunos a dar valor à aprendizagem?	30 – 40 anos	65	4,67	1,17	0,46	0,009
	40 – 50 anos	30	4,46	1,02		
	> 50 anos	73	4,45	1,06		
10 - Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos sobre o que ensinou?	30 – 40 anos	65	4,20	1,22	0,67	0,005
	40 – 50 anos	30	4,37	1,01		
	> 50 anos	73	4,22	0,98		
11 - Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos?	30 – 40 anos	65	4,84	0,89	0,75	0,003
	40 – 50 anos	30	4,72	0,89		
	> 50 anos	73	4,77	0,88		
12 - Quanto fazer para encorajar a criatividade você pode dos alunos?	30 – 40 anos	65	4,74	1,09	0,64	0,005
	40 – 50 anos	30	4,92	1,06		
	> 50 anos	73	4,86	1,13		
14 - Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno que está fracassado?	30 – 40 anos	65	4,70	1,23	0,58	0,006
	40 – 50 anos	30	4,57	1,14		
	> 50 anos	73	4,45	1,37		
15 - Quanto você pode fazer para acalmar um aluno perturbador na aula?	30 – 40 anos	65	4,54	1,48	0,77	0,003
	40 – 50 anos	30	4,55	1,47		
	> 50 anos	73	4,38	1,48		
17 - Quanto você pode fazer para ajustar sua atividade ao apropriado nível individual do aluno?	30 – 40 anos	65	4,32	1,41	0,41	0,011
	40 – 50 anos	30	4,16	1,28		
	> 50 anos	73	4,00	1,12		
18 - Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	30 – 40 anos	65	4,67	1,21	0,98	0,000
	40 – 50 anos	30	4,64	1,13		
	> 50 anos	73	4,68	1,09		
19 - Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problema arruinem uma aula inteira?	30 – 40 anos	65	4,37	1,40	0,90	0,001
	40 – 50 anos	30	4,44	1,32		
	> 50 anos	73	4,31	1,50		
20 - Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos?	30 – 40 anos	65	4,98	0,89	0,19	0,020
	40 – 50 anos	30	5,03	0,82		
	> 50 anos	73	4,70	1,19		
23 - Quão bem você pode programar estratégias alternativas em sua aula?	30 – 40 anos	65	4,81	0,99	0,24	0,007
	40 – 50 anos	30	4,50	1,02		
	> 50 anos	73	4,63	1,12		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 8 - Análise comparativa por item do manejo de sala docente em função da faixa etária dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
1 - Quanto você pode fazer para lidar com os alunos mais difíceis?	30 – 40 anos	65	3,84	1,63	0,028	0,015
	40 – 50 anos	30	4,27	1,58		
	> 50 anos	73	3,84	1,77		
3 - Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	30 – 40 anos	65	3,87	1,51	0,42	0,010
	40 – 50 anos	30	4,18	1,62		
	> 50 anos	73	3,79	1,73		
5 - Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento dos alunos?	30 – 40 anos	65	4,67	1,16	0,65	0,005
	40 – 50 anos	30	4,66	1,18		
	> 50 anos	73	4,77	1,25		
7 - Quão bem você pode responder as questões difíceis feitas pelos seus alunos?	30 – 40 anos	65	5,02	0,74	0,49	0,008
	40 – 50 anos	30	5,22	0,86		
	> 50 anos	73	5,18	0,84		
8 - Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?	30 – 40 anos	65	4,88	1,22	0,96	0,001
	40 – 50 anos	30	4,83	1,14		
	> 50 anos	73	4,84	0,86		
13 - Quanto você pode fazer para que os alunos sigam as regras da aula?	30 – 40 anos	65	4,51	1,28	0,59	0,006
	40 – 50 anos	30	4,64	1,11		
	> 50 anos	73	4,75	1,24		
14 - Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno que está fracassado?	30 – 40 anos	65	4,70	1,23	0,58	0,006
	40 – 50 anos	30	4,57	1,14		
	> 50 anos	73	4,45	1,37		
16 - Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos?	30 – 40 anos	65	4,61	1,31	0,79	0,003
	40 – 50 anos	30	4,46	1,23		
	> 50 anos	73	4,54	1,15		
21 - Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?	30 – 40 anos	65	4,18	0,85	0,74	0,004
	40 – 50 anos	30	4,25	0,89		
	> 50 anos	73	4,11	1,10		
22 - Caso fosse possível, quanto você pode orientar os pais a ajudar os filhos nas atividades acadêmicas?	30 – 40 anos	65	4,18	1,87	0,24	0,017
	40 – 50 anos	30	4,38	1,70		
	> 50 anos	73	4,77	1,91		
24 - Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos muito capazes?	30 – 40 anos	65	5,11	1,02	0,39	0,011
	40 – 50 anos	30	4,87	1,02		
	> 50 anos	73	4,86	1,29		

Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise de variância de uma via por domínio, mostrou que não existe efeito das diferentes faixas etárias na motivação docente percebida pelos professores nos domínios de performance ($F(2,165)=0,069$, $p=0,93$), desenvolvimento ($F(2,165)=0,013$, $p=0,98$), prática docente ($F(2,165)=0,621$, $p=0,53$), formação continuada ($F(2,165)=0,040$, $p=0,96$), e inserção institucional ($F(2,165)=1,957$, $p=0,14$) (tabela 9).

Tabela 9 - Análise comparativa dos níveis de motivação docente, considerando as diferentes faixas etárias e os domínios avaliados pela escala.

Domínio	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
Performance	30 – 40 anos	70	3,78	0,69	0,93	0,000
	40 – 50 anos	54	3,73	0,66		
	> 50 anos	44	3,75	0,62		
Desenvolvimento	30 – 40 anos	70	3,71	0,74	0,98	0,000
	40 – 50 anos	54	3,73	0,71		
	> 50 anos	44	3,72	0,66		
Prática Docente	30 – 40 anos	70	3,22	1,11	0,53	0,007
	40 – 50 anos	54	3,29	0,78		
	> 50 anos	44	3,07	1,02		
Formação continuada	30 – 40 anos	70	2,91	1,00	0,96	0,004
	40 – 50 anos	54	2,86	1,02		
	> 50 anos	44	2,90	1,10		
Inserção Institucional	30 – 40 anos	70	2,89	0,94	0,14	0,023
	40 – 50 anos	54	2,94	0,87		
	> 50 anos	44	3,21	0,73		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Análise comparativa dos níveis de motivação docente, considerando as diferentes faixas etárias e os domínios avaliados pela escala.

Em relação à análise de variância de uma via, por item que compõe os domínios de performance (Tabela 10), desenvolvimento (Tabela 11), prática docente (Tabela 12), formação continuada (Tabela 13) e inserção institucional (Tabela 14) não foram encontrados efeitos das diferentes faixas etárias nos níveis de motivação percebida pelos professores.

Tabela 10 - Análise comparativa por item no domínio performance em função da faixa etária dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
6 - Às vezes deixo de fazer algo do meu interesse pelo receio de me sentir constrangido(a)	30 – 40 anos	65	2,78	1,55	0,84	0,002
	40 – 50 anos	30	2,74	1,62		
	> 50 anos	73	2,65	1,59		
8 - Continuo estudando porque acho que ainda tenho muito a aprender	30 – 40 anos	65	4,32	0,60	0,62	0,006
	40 – 50 anos	30	4,29	0,71		
	> 50 anos	73	4,20	0,70		
12 - Invisto na profissão docente porque me proporciona realização de meus objetivos	30 – 40 anos	65	3,78	0,94	0,99	0,000
	40 – 50 anos	30	3,77	0,90		
	> 50 anos	73	3,79	0,90		
16 - Esforço-me para que meus alunos e colegas sintam que me importo com eles	30 – 40 anos	65	4,05	0,70	0,85	0,002
	40 – 50 anos	30	4,00	0,54		
	> 50 anos	73	4,00	0,64		
17 - É muito estimulante a possibilidade de escolher o modo como vou ensinar	30 – 40 anos	65	3,94	0,83	0,96	0,000
	40 – 50 anos	30	3,94	0,62		
	> 50 anos	73	3,97	0,66		
18 - Realizo cursos de atualização por iniciativa própria	30 – 40 anos	65	3,84	0,94	0,90	0,001
	40 – 50 anos	30	3,83	0,90		
	> 50 anos	73	3,90	0,80		
19 - Gosto quando a instituição me oferece oportunidades para realizar atividades desafiadoras	30 – 40 anos	65	3,71	0,87	0,49	0,008
	40 – 50 anos	30	3,55	0,79		
	> 50 anos	73	3,72	0,84		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 11 - Análise comparativa por item no domínio desenvolvimento em função da faixa etária dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
1 - Sinto-me menos capaz quando preciso lidar com conteúdos novos	30 – 40 anos	65	3,12	1,34	0,84	0,002
	40 – 50 anos	30	3,20	1,23		
	> 50 anos	73	3,27	1,40		
9 - Sempre avalio criticamente minhas ações docentes	30 – 40 anos	65	3,98	0,84	0,44	0,010
	40 – 50 anos	30	4,01	0,83		
	> 50 anos	73	3,81	0,75		
10 - Interajo e socializo com meus colegas como forma de desenvolvimento	30 – 40 anos	65	3,70	0,90	0,97	0,001
	40 – 50 anos	30	3,66	0,95		
	> 50 anos	73	3,70	0,79		
11 - Na minha prática, tento levar os alunos a compreender que errar faz parte da aprendizagem	30 – 40 anos	65	3,85	0,78	0,80	0,003
	40 – 50 anos	30	3,94	0,83		
	> 50 anos	73	3,93	0,72		
14 - Sinto-me bem quando posso arriscar-me com soluções criativas	30 – 40 anos	65	3,70	1,08	0,93	0,000
	40 – 50 anos	30	3,64	0,95		
	> 50 anos	73	3,63	0,91		
15 - Valorizo ter atividades e horários de trabalho flexíveis	30 – 40 anos	65	3,90	0,90	0,82	0,002
	40 – 50 anos	30	3,90	0,93		
	> 50 anos	73	4,00	0,80		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 12 - Análise comparativa por item no domínio prática docente em função da faixa etária dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
13 - Gosto de trabalhar cooperativamente, mesmo com colegas que não conheço	30 – 40 anos	65	3,30	1,25	0,59	0,006
	40 – 50 anos	30	3,48	0,88		
	> 50 anos	73	3,29	1,04		
21 - Sinto que tenho liberdade para negociar a participação nas diferentes atividades docentes	30 – 40 anos	65	3,27	1,36	0,72	0,004
	40 – 50 anos	30	3,35	1,13		
	> 50 anos	73	3,13	1,45		
22 - Os espaços de cooperação entre os docentes promovidos pela instituição são fontes de prazer para mim.	30 – 40 anos	65	3,02	1,32	0,69	0,004
	40 – 50 anos	30	3,01	1,03		
	> 50 anos	73	2,84	1,21		
23 - Sinto-me livre para expressar minhas ideias e sentimentos no trabalho	30 – 40 anos	65	3,30	1,13	0,31	0,014
	40 – 50 anos	30	3,33	0,97		
	> 50 anos	73	3,02	1,15		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 13 - Análise comparativa por item no domínio formação continuada em função da faixa etária dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
4 - Sinto que é difícil trabalhar cooperativamente no meio docente	30 – 40 anos	65	2,34	1,29	0,72	0,004
	40 – 50 anos	30	2,44	1,44		
	> 50 anos	73	2,54	1,19		
5 - A maioria das vezes preciso do reconhecimento dos colegas e da instituição para me sentir competente	30 – 40 anos	65	2,75	1,61	0,51	0,008
	40 – 50 anos	30	2,46	1,35		
	> 50 anos	73	2,50	1,60		
7 - Compartilhar ideias, sentimentos e dúvidas com meus colegas influencia positivamente meu trabalho.	30 – 40 anos	65	3,64	0,94	0,96	0,000
	40 – 50 anos	30	3,68	0,98		
	> 50 anos	73	3,68	1,09		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 14 - Análise comparativa por item no domínio inserção institucional em função da faixa etária dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
2 - A falta de apoio dos pares limita minha disposição para enfrentar as dificuldades ou oportunidades docentes.	30 – 40 anos	65	2,62	1,26	0,28	0,015
	40 – 50 anos	30	2,63	1,20		
	> 50 anos	73	2,95	0,91		
3 - A remuneração pelo trabalho docente interfere na percepção das capacidades que possuo	30 – 40 anos	65	2,21	1,44	0,12	0,025
	40 – 50 anos	30	2,48	1,37		
	> 50 anos	73	2,79	1,59		
20 - Participo de atividades de educação continuada porque quero	30 – 40 anos	65	3,82	0,91	0,62	0,006
	40 – 50 anos	30	3,72	0,87		
	> 50 anos	73	3,88	0,72		

Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise de variância de uma via por domínio, mostrou que não existe efeito das diferentes faixas etárias na qualidade de vida percebida pelos professores nos domínios físico ($F(2,165)=0,066$, $p=0,64$), psicológico ($F(2,165)=0,311$, $p=0,73$), relações sociais ($F(2,165)=0,847$, $p=0,43$) e meio ambiente ($F(2,165)=0,489$, $p=0,61$) (Tabela 15).

Tabela 15 - Análise comparativa por domínio da percepção de qualidade de vida em função da faixa etária dos professores.

Domínio	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
Físico	30 – 40 anos	70	3,20	0,41	0,64	0,005
	40 – 50 anos	54	3,23	0,36		
	> 50 anos	44	3,27	0,38		
Psicológico	30 – 40 anos	70	3,42	0,44	0,73	0,004
	40 – 50 anos	54	3,49	0,52		
	> 50 anos	44	3,43	0,52		
Relações Sociais	30 – 40 anos	70	3,61	0,78	0,43	0,010
	40 – 50 anos	54	3,79	0,77		
	> 50 anos	44	3,69	0,73		
Meio Ambiente	30 – 40 anos	70	3,70	0,52	0,61	0,006
	40 – 50 anos	54	3,75	0,45		
	> 50 anos	44	3,65	0,53		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Por um lado, em relação à análise de variância de uma via, por item que compõe os domínios físico (Tabela 16), relações sociais (Tabela 18) e meio ambiente (Tabela 19), não foram identificados efeitos das diferentes faixas etárias sobre os níveis de qualidade de vida percebida pelos professores. Por outro lado, o item 26, que compõe o domínio psicológico, apresentou diferença significativa ($F(2,165) = 6,705$; $p = 0,002$; $\eta^2 = 0,075$), indicando um tamanho de efeito médio. O post-hoc de Tukey mostrou que o grupo com idade entre 30 e 40 anos ($M = 2,17$; $DP = 0,70$) relatou menor percepção de sentimentos negativos, como mau humor, desespero, ansiedade e depressão, quando comparado aos grupos de 40 a 50 anos ($M = 2,42$; $DP = 0,63$) e acima de 50 anos ($M = 2,65$; $DP = 0,77$), que apresentaram escores mais elevados e não apresentaram diferença entre si (Tabela 17).

Tabela 16 - Análise comparativa por item no domínio físico em função da faixa etária dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
3 - Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	30 – 40 anos	65	2,12	0,88	0,22	0,018
	40 – 50 anos	30	2,29	0,92		
	> 50 anos	73	2,43	0,99		
4 - O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?	30 – 40 anos	65	2,14	1,04	0,19	0,020
	40 – 50 anos	30	1,92	1,04		
	> 50 anos	73	2,31	1,15		
10 - Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?	30 – 40 anos	65	3,41	0,77	0,85	0,002
	40 – 50 anos	30	3,48	0,66		
	> 50 anos	73	3,47	0,76		
15 - Quão bem você é capaz de se locomover?	30 – 40 anos	65	3,72	0,56	0,24	0,017
	40 – 50 anos	30	3,87	0,33		
	> 50 anos	73	3,77	0,42		
16 - Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?	30 – 40 anos	65	3,41	1,11	0,93	0,001
	40 – 50 anos	30	3,37	0,91		
	> 50 anos	73	3,34	1,20		
17 - Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	30 – 40 anos	65	3,77	0,90	0,79	0,003
	40 – 50 anos	30	3,75	0,84		
	> 50 anos	73	3,65	0,98		
18 - Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?	30 – 40 anos	65	3,84	0,82	0,69	0,004
	40 – 50 anos	30	3,96	0,82		
	> 50 anos	73	3,93	0,78		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 17 - Análise comparativa por item no domínio psicológico em função da faixa etária dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
5 - O quanto você aproveita a vida?	30 – 40 anos	65	3,37	0,66	0,38	0,011
	40 – 50 anos	30	3,25	0,78		
	> 50 anos	73	3,18	0,79		
6 - Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?	30 – 40 anos	65	4,05	0,74	0,99	0,001
	40 – 50 anos	30	4,03	0,80		
	> 50 anos	73	4,04	0,86		
7 - O quanto você consegue se concentrar?	30 – 40 anos	65	3,51	0,75	0,39	0,011
	40 – 50 anos	30	3,53	0,86		
	> 50 anos	73	3,34	0,64		
11 - Você é capaz de aceitar sua aparência física?	30 – 40 anos	65	3,72	0,81	0,21	0,018
	40 – 50 anos	30	4,00	0,84		
	> 50 anos	73	3,88	0,94		
19 - Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	30 – 40 anos	65	3,68	0,84	0,58	0,006
	40 – 50 anos	30	3,67	0,98		
	> 50 anos	73	3,52	0,87		
26 - Com que frequência você tem sentimentos negativos, tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?	30 – 40 anos	65	2,17 [#]	0,70	0,02*	0,075
	40 – 50 anos	30	2,42	0,63		
	> 50 anos	73	2,65	0,77		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nota: * = diferença significativa no teste de ANOVA entre os grupos; η^2 = tamanho do efeito de Cohen entre os grupos, em que valores acima de 0,01 correspondem à um efeito pequeno, acima de 0,06 à um efeito médio e acima de 0,14 a um efeito grande ; # = diferença significativa no teste *post hoc* de Tukey $p \leq 0,05$ em relação aos outros grupos.

Tabela 18 - Análise comparativa por item no domínio relações sociais em função da faixa etária dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
20 - Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	30 – 40 anos	65	3,75	0,77	0,16	0,021
	40 – 50 anos	30	4,00	0,82		
	> 50 anos	73	3,75	0,75		
21 - Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?	30 – 40 anos	65	3,47	1,11	0,62	0,006
	40 – 50 anos	30	3,68	1,32		
	> 50 anos	73	3,59	1,26		
22 - Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?	30 – 40 anos	65	3,60	0,84	0,63	0,005
	40 – 50 anos	30	3,68	0,92		
	> 50 anos	73	3,65	0,71		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 19 - Análise comparativa por item no domínio meio ambiente em função da faixa etária dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
8 - Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?	30 – 40 anos	65	3,71	0,66	0,21	0,018
	40 – 50 anos	30	3,66	0,61		
	> 50 anos	73	3,50	0,66		
9 - Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?	30 – 40 anos	65	3,85	0,78	0,50	0,008
	40 – 50 anos	30	3,94	0,68		
	> 50 anos	73	4,02	0,73		
12 - Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	30 – 40 anos	65	3,12	0,88	0,70	0,004
	40 – 50 anos	30	3,13	0,75		
	> 50 anos	73	3,00	0,98		
13 - Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?	30 – 40 anos	65	3,67	0,71	0,66	0,005
	40 – 50 anos	30	3,79	0,89		
	> 50 anos	73	3,77	0,88		
14 - Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?	30 – 40 anos	65	3,32	0,88	0,71	0,004
	40 – 50 anos	30	3,24	0,98		
	> 50 anos	73	3,18	1,04		
23 - Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	30 – 40 anos	65	4,05	0,83	0,25	0,016
	40 – 50 anos	30	4,13	0,89		
	> 50 anos	73	3,84	0,96		
24 - Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?	30 – 40 anos	65	3,85	0,82	0,77	0,003
	40 – 50 anos	30	3,96	0,86		
	> 50 anos	73	3,90	0,94		
25 - Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?	30 – 40 anos	65	4,04	0,82	0,52	0,008
	40 – 50 anos	30	4,16	0,72		
	> 50 anos	73	4,04	0,74		

Fonte: Elaborada pelo autor.

5.3.2 Comparação pela jornada de trabalho

A análise de variância de uma via por domínio, mostrou que não existe efeito da jornada de trabalho nos níveis de autoeficácia percebida pelos professores nos intencionalidade docente ($F(2,165)=0,066$, $p=0,64$) e manejo de sala ($F(2,165)=0,489$, $p=0,61$) (tabela 20).

Tabela 20 - Análise comparativa dos níveis de autoeficácia por domínio em função da jornada de trabalho dos professores no EaD.

Domínio	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
Intencionalidade docente	Até 10 horas	79	4,29	0,81	0,37	0,012
	10 – 20 horas	40	4,50	0,77		
	> 20 horas	49	4,33	0,70		
Manejo de sala	Até – 10 anos	79	4,03	0,80	0,24	0,017
	10 – 20 anos	40	4,27	0,65		
	> 20 anos	49	4,10	0,64		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 21 - Análise comparativa de autoeficácia por item do domínio intencionalidade docente em função da jornada de trabalho dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
2 - Quanto você pode fazer seus alunos a pensar criticamente?	Até 10 horas	65	4,58	0,95	0,61	0,006
	10 – 20 horas	30	4,67	0,94		
	>20 horas	73	4,46	1,06		
4 - Quanto você pode fazer para motivar alunos que demonstram baixo interesse nas atividades?	Até 10 horas	65	4,16	1,33	0,28	0,015
	10 – 20 horas	30	4,42	1,29		
	>20 horas	73	3,95	1,51		
6 - Quanto você pode fazer com que os alunos acreditem que podem realizar bem as atividades?	Até 10 horas	65	4,86	1,23	0,45	0,010
	10 – 20 horas	30	5,10	0,92		
	>20 horas	73	4,81	1,11		
9 - Quanto você pode ajudar seus alunos a dar valor à aprendizagem?	Até 10 horas	65	4,54	1,08	0,10	0,027
	10 – 20 horas	30	4,82	1,08		
	>20 horas	73	4,32	1,10		
10 - Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos sobre o que ensinou?	Até 10 horas	65	4,17	1,14	0,22	0,018
	10 – 20 horas	30	4,52	1,06		
	>20 horas	73	4,18	1,03		
11 - Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos?	Até 10 horas	65	4,75	0,88	0,86	0,002
	10 – 20 horas	30	4,85	0,94		
	>20 horas	73	4,77	0,87		
12 - Quanto fazer para encorajar a criatividade você pode dos alunos?	Até 10 horas	65	4,72	1,08	0,35	0,012
	10 – 20 horas	30	5,02	1,07		
	>20 horas	73	4,85	1,11		
14 - Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno que está fracassado?	Até 10 horas	65	4,55	1,24	0,47	0,009
	10 – 20 horas	30	4,80	1,26		
	>20 horas	73	4,49	1,21		
15 - Quanto você pode fazer para acalmar um aluno perturbador na aula?	Até 10 horas	65	4,44	1,52	0,46	0,009
	10 – 20 horas	30	4,75	1,39		
	>20 horas	73	4,38	1,45		
17 - Quanto você pode fazer para ajustar sua atividade ao apropriado nível individual do aluno?	Até 10 horas	65	4,27	1,40	0,88	0,001
	10 – 20 horas	30	4,27	1,17		
	>20 horas	73	4,14	1,24		
18 - Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	Até 10 horas	65	4,59	1,22	0,71	0,004
	10 – 20 horas	30	4,77	1,12		
	>20 horas	73	4,69	1,06		
19 - Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problema arruinem uma aula inteira?	Até 10 horas	65	4,26	1,40	0,58	0,006
	10 – 20 horas	30	4,52	1,55		
	>20 horas	73	4,44	1,27		
20 - Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos?	Até 10 horas	65	4,91	0,95	0,90	0,001
	10 – 20 horas	30	4,90	0,92		
	>20 horas	73	4,98	1,03		
23 - Quão bem você pode programar estratégias alternativas em sua aula?	Até 10 horas	65	4,60	1,04	0,76	0,003
	10 – 20 horas	30	4,75	1,03		
	>20 horas	73	4,69	1,05		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na tabela 21 acima, à análise de variância de uma via, por item que compõe os domínio de intencionalidade docente, não encontrou efeito da jornada de trabalho sobre os níveis de autoeficácia percebida pelos professores. Na tabela 22 abaixo, o item 13, que compõe o domínio manejo de sala de autoeficácia, apresentou diferença significativa ($F(2,165) = 3,085$; $p = 0,04$; $\eta^2 = 0,036$), indicando um tamanho de efeito pequeno.

O post-hoc de Tukey mostrou que o grupo com jornada de trabalho de até 10 horas ($M = 4,45$; $DP = 1,03$) relatou menor percepção de autoeficácia no domínio manejo de sala para que os alunos sigam as regras no EaD, quando comparado ao grupo de 10 a 20 horas de jornada ($M = 5,02$; $DP = 1,09$), mas não entre o grupo com jornada acima de 20 horas ($M = 4,55$; $DP = 1,22$). Não foi observado diferença entre as demais comparações.

Tabela 22 - Análise comparativa de autoeficácia por item do domínio manejo de sala em função da jornada de trabalho dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
1 - Quanto você pode fazer para lidar com os alunos mais difíceis?	Até 10 horas	65	4,13	1,57	0,21	0,018
	10 – 20 horas	30	4,10	1,70		
	>20 horas	73	3,63	1,74		
3 - Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	Até 10 horas	65	3,92	1,51	0,64	0,005
	10 – 20 horas	30	4,15	1,70		
	>20 horas	73	3,83	1,68		
5 - Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento dos alunos?	Até 10 horas	65	4,64	1,13	0,41	0,011
	10 – 20 horas	30	4,77	1,23		
	>20 horas	73	4,44	1,30		
7 - Quão bem você pode responder as questões difíceis feitas pelos seus alunos?	Até 10 horas	65	5,05	0,79	0,37	0,012
	10 – 20 horas	30	5,22	0,80		
	>20 horas	73	5,20	0,82		
8 - Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?	Até 10 horas	65	4,78	1,16	0,60	0,006
	10 – 20 horas	30	5,05	1,08		
	>20 horas	73	4,85	1,04		
13 - Quanto você pode fazer para que os alunos sigam as regras da aula?	Até 10 horas	65	4,45 [#]	1,03	0,04*	0,036
	10 – 20 horas	30	5,02	1,09		
	>20 horas	73	4,55	1,22		
14 - Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno que está fracassado?	Até 10 horas	65	4,55	1,24	0,47	0,009
	10 – 20 horas	30	4,80	1,26		
	>20 horas	73	4,49	1,21		
16 - Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos?	Até 10 horas	65	4,48	1,30	0,14	0,020
	10 – 20 horas	30	4,87	1,09		
	>20 horas	73	4,38	1,22		
21 - Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?	Até 10 horas	65	5,13	0,95	0,68	0,005
	10 – 20 horas	30	5,17	0,93		
	>20 horas	73	5,28	0,91		
22 - Caso fosse possível, quanto você pode orientar os pais a ajudar os filhos nas atividades acadêmicas?	Até 10 horas	65	3,94	1,88	0,21	0,009
	10 – 20 horas	30	4,57	1,67		
	>20 horas	73	4,10	1,87		
24 - Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos muito capazes?	Até 10 horas	65	4,88	1,12	0,57	0,007
	10 – 20 horas	30	5,10	1,15		
	>20 horas	73	5,02	1,05		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nota: * = diferença significativa no teste de ANOVA entre os grupos; η^2 = tamanho do efeito de Cohen entre os grupos, em que valores acima de 0,01 correspondem à um efeito pequeno, acima de 0,06 à um efeito médio e acima de 0,14 a um efeito grande; # = diferença significativa no teste *post hoc* de Tukey $p \leq 0,05$ em relação ao grupo com jornada de 10 – 20 horas.

Em relação ao domínios da escala de motivação docente, a análise de variância mostrou que não existe efeito da jornada de trabalho nos níveis de motivação dos professores na performance ($F(2,165)=0,066$, $p=0,64$), desenvolvimento ($F(2,165)=0,066$, $p=0,64$), prática docente ($F(2,165)=0,066$, $p=0,64$), formação continuada ($F(2,165)=0,066$, $p=0,64$) e inserção institucional ($F(2,165)=0,489$, $p=0,61$) (Tabela 23).

Tabela 23 - Análise comparativa por domínio da escala de motivação docente em função da jornada de trabalho dos professores no EaD.

Domínio	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
Performance	Até 10 horas	79	3,77	0,68	0,93	0,003
	10 – 20 horas	40	3,78	0,68		
	> 20 horas	49	3,70	0,62		
Desenvolvimento	Até 10 horas	79	3,72	0,72	0,96	0,000
	10 – 20 horas	40	3,70	0,73		
	> 20 horas	49	3,73	0,69		
Prática Docente	Até 10 horas	79	3,18	1,04	0,66	0,005
	10 – 20 horas	40	3,33	1,01		
	> 20 horas	49	3,15	0,98		
Formação continuada	Até 10 horas	79	2,82	0,98	0,52	0,008
	10 – 20 horas	40	3,05	1,02		
	> 20 horas	49	2,89	1,11		
Inserção Institucional	Até 10 horas	79	2,99	0,86	0,96	0,023
	10 – 20 horas	40	3,01	0,95		
	> 20 horas	49	2,96	0,84		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nas tabelas a seguir são apresentadas as informações referentes à análise de variância por item que compõe os domínios da escala de motivação docente. Os domínios avaliados de performance (Tabela 24), desenvolvimento (Tabela 25), prática docente (Tabela 26), formação continuada (Tabela 27) e inserção social (Tabela 28), não apresentaram efeito da jornada de trabalho sobre os níveis de motivação percebida pelos professores.

Tabela 24 - Análise comparativa da motivação docente por item do domínio performance em função da jornada de trabalho dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
6 - Às vezes deixo de fazer algo do meu interesse pelo receio me sentir constrangido(a)	Até 10 horas	65	2,81	1,59	0,85	0,002
	10 – 20 horas	30	2,65	1,70		
	>20 horas	73	2,69	1,47		
8 - Continuo estudando porque acho que ainda tenho muito a aprender	Até 10 horas	65	4,27	0,65	0,90	0,001
	10 – 20 horas	30	4,32	0,61		
	>20 horas	73	4,26	0,73		
12 - Invisto na profissão docente porque me proporciona realização de meus objetivos	Até 10 horas	65	3,84	0,87	0,65	0,005
	10 – 20 horas	30	3,77	1,02		
	>20 horas	73	3,69	0,89		
16 - Esforço-me para que meus alunos e colegas sintam que me importo com eles	Até 10 horas	65	4,02	0,66	0,23	0,017
	10 – 20 horas	30	4,15	0,62		
	>20 horas	73	3,91	0,60		
17 - É muito estimulante a possibilidade de escolher o modo como vou ensinar	Até 10 horas	65	3,92	0,82	0,62	0,002
	10 – 20 horas	30	4,05	0,50		
	>20 horas	73	3,91	0,70		
18 - Realizo cursos de atualização por iniciativa própria	Até 10 horas	65	3,87	0,88	0,93	0,001
	10 – 20 horas	30	3,87	0,85		
	>20 horas	73	3,81	0,92		
19 - Gosto quando a instituição me oferece oportunidades para realizar atividades desafiadoras	Até 10 horas	65	3,67	0,84	0,92	0,001
	10 – 20 horas	30	3,70	0,85		
	>20 horas	73	3,63	0,83		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 25 - Análise comparativa da motivação docente por item do domínio desenvolvimento em função da jornada de trabalho dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
1 - Sinto-me menos capaz quando preciso lidar com conteúdos novos	Até 10 horas	65	3,16	1,29	0,55	0,007
	10 – 20 horas	30	3,05	1,31		
	>20 horas	73	3,34	1,36		
9 - Sempre avalio criticamente minhas ações docentes	Até 10 horas	65	2,68	1,12	0,89	0,001
	10 – 20 horas	65	4,92	0,81		
	>20 horas	30	4,00	0,78		
10 - Interajo e socializo com meus colegas como forma de desenvolvimento	Até 10 horas	73	4,95	0,86	0,75	0,003
	10 – 20 horas	65	3,68	0,87		
	>20 horas	30	3,77	0,92		
11 - Na minha prática, tento levar os alunos a compreender que errar faz parte da aprendizagem	Até 10 horas	73	3,63	0,90	0,56	0,007
	10 – 20 horas	65	3,91	0,77		
	>20 horas	30	3,80	0,79		
14 - Sinto-me bem quando posso arriscar-me com soluções criativas	Até 10 horas	65	3,74	0,96	0,60	0,006
	10 – 20 horas	30	3,62	1,07		
	>20 horas	73	3,57	0,97		
15 - Valorizo ter atividades e horários de trabalho flexíveis	Até 10 horas	65	3,91	0,92	0,97	0,001
	10 – 20 horas	30	3,95	0,84		
	>20 horas	73	3,93	0,87		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 26 - Análise comparativa da motivação docente por item do domínio prática docente em função da jornada de trabalho dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
13 - Gosto de trabalhar cooperativamente, mesmo com colegas que não conheço	Até 10 horas	65	3,35	1,23	0,78	0,003
	10 – 20 horas	30	3,45	0,93		
	>20 horas	73	3,28	0,97		
21 - Sinto que tenho liberdade para negociar a participação nas diferentes atividades docentes	Até 10 horas	65	3,11	1,36	0,28	0,011
	10 – 20 horas	30	3,50	1,30		
	>20 horas	73	3,30	1,22		
22 - Os espaços de cooperação entre os docentes promovidos pela instituição são fontes de prazer para mim.	Até 10 horas	65	2,97	1,25	0,69	0,004
	10 – 20 horas	30	3,10	1,21		
	>20 horas	73	2,87	1,14		
23 - Sinto-me livre para expressar minhas ideias e sentimentos no trabalho	Até 10 horas	65	3,27	1,04	0,77	0,003
	10 – 20 horas	30	3,27	1,15		
	>20 horas	73	3,14	1,11		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 27 - Análise comparativa da motivação docente por item do domínio formação continuada em função da jornada de trabalho dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
4 - Sinto que é difícil trabalhar cooperativamente no meio docente	Até 10 horas	65	2,36	1,27	0,71	0,004
	10 – 20 horas	30	2,57	1,29		
	>20 horas	73	2,40	1,41		
5 - A maioria das vezes preciso do reconhecimento dos colegas e da instituição para me sentir competente	Até 10 horas	65	2,48	1,55	0,40	0,011
	10 – 20 horas	30	2,87	1,50		
	>20 horas	73	2,55	1,52		
7 - Compartilhar ideias, sentimentos e dúvidas com meus colegas influencia positivamente meu trabalho.	Até 10 horas	65	3,62	1,02	0,84	0,002
	10 – 20 horas	30	3,70	1,01		
	>20 horas	73	3,71	0,93		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 28 - Análise comparativa da motivação docente por item do domínio inserção institucional em função da jornada de trabalho dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
2 - A falta de apoio dos pares limita minha disposição para enfrentar as dificuldades ou oportunidades docentes.	Até 10 horas	65	2,68	1,12	0,94	0,001
	10 – 20 horas	30	2,72	1,24		
	>20 horas	73	2,75	1,18		
3 - A remuneração pelo trabalho docente interfere na percepção das capacidades que possuo	Até 10 horas	65	2,41	1,42	0,95	0,001
	10 – 20 horas	30	2,47	1,55		
	>20 horas	73	2,49	1,50		
20 - Participo de atividades de educação continuada porque quero	Até 10 horas	65	3,88	0,84	0,30	0,014
	10 – 20 horas	30	3,85	0,83		
	>20 horas	73	3,65	0,87		

Fonte: Elaborada pelo autor.

A seguir, na tabela 29 foram apresentados os resultados da análise de variância por domínio da escala de qualidade de vida em função da jornada de trabalho docente. A análise mostrou que não existe efeito da jornada de trabalho nos domínios Físico ($F(2,165)=0,208$, $p=0,81$), psicológico ($F(2,165)=0,460$, $p=0,63$), relações sociais ($F(2,165)=0,019$, $p=0,98$) e meio ambiente ($F(2,165)=0,643$, $p=0,052$).

Tabela 29 - Análise comparativa por domínio da escala de qualidade de vida em função da jornada de trabalho dos professores no EaD.

Domínio	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
Físico	Até 10 horas	79	3,24	0,40	0,81	0,003
	10 – 20 horas	40	3,20	0,38		
	> 20 horas	49	3,25	0,37		
Psicológico	Até 10 horas	79	3,46	0,45	0,63	0,006
	10 – 20 horas	40	3,38	0,48		
	> 20 horas	49	3,47	0,54		
Relações Sociais	Até 10 horas	79	3,70	0,79	0,98	0,000
	10 – 20 horas	40	3,69	0,72		
	> 20 horas	49	3,67	0,76		
Meio Ambiente	Até 10 horas	79	3,70	0,50	0,52	0,008
	10 – 20 horas	40	3,64	0,46		
	> 20 horas	49	3,76	0,52		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em relação à análise mais aprofundada de variância por item que compõe a os domínios físico (Tabela 30), psicológico (Tabela 31), relações sociais (Tabela 32) e meio ambiente (Tabela 33), não foram identificados efeitos das diferentes faixas etárias sobre os níveis de qualidade de vida percebida pelos professores.

Tabela 30 - Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio físico em função da jornada de trabalho dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
3 - Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	Até 10 horas	65	2,22	0,93	0,89	0,001
	10 – 20 horas	30	2,27	0,93		
	>20 horas	73	2,30	0,94		
4 - O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?	Até 10 horas	65	2,16	1,00	0,74	0,004
	10 – 20 horas	30	2,15	1,18		
	>20 horas	73	2,02	1,10		
10 - Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?	Até 10 horas	65	3,44	0,71	0,60	0,006
	10 – 20 horas	30	3,37	0,77		
	>20 horas	73	3,53	0,73		
15 - Quão bem você é capaz de se locomover?	Até 10 horas	65	3,78	0,49	0,80	0,003
	10 – 20 horas	30	3,75	0,49		
	>20 horas	73	3,81	0,39		
16 - Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?	Até 10 horas	65	3,36	1,07	0,97	0,001
	10 – 20 horas	30	3,37	1,14		
	>20 horas	73	3,40	1,01		
17 - Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	Até 10 horas	65	3,78	0,90	0,80	0,003
	10 – 20 horas	30	3,67	0,91		
	>20 horas	73	3,71	0,91		
18 - Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?	Até 10 horas	65	3,93	0,80	0,65	0,005
	10 – 20 horas	30	3,80	0,79		
	>20 horas	73	3,93	0,85		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 31 - Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio psicológico em função da jornada de trabalho dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
5 - O quanto você aproveita a vida?	Até 10 horas	65	3,36	0,68	0,31	0,014
	10 – 20 horas	30	3,27	0,78		
	>20 horas	73	3,16	0,77		
6 - Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?	Até 10 horas	65	4,11	0,75	0,58	0,006
	10 – 20 horas	30	3,97	0,80		
	>20 horas	73	4,00	0,84		
7 - O quanto você consegue se concentrar?	Até 10 horas	65	3,55	0,72	0,36	0,012
	10 – 20 horas	30	3,35	0,77		
	>20 horas	73	3,44	0,81		
11 - Você é capaz de aceitar sua aparência física?	Até 10 horas	65	3,75	0,82	0,25	0,017
	10 – 20 horas	30	3,85	0,89		
	>20 horas	73	4,02	0,90		
19 - Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	Até 10 horas	65	3,73	0,79	0,20	0,019
	10 – 20 horas	30	3,42	0,93		
	>20 horas	73	3,67	1,00		
26 - Com que frequência você tem sentimentos negativos, tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?	Até 10 horas	65	2,26	0,69	0,12	0,025
	10 – 20 horas	30	2,42	0,67		
	>20 horas	73	2,53	0,79		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 32 - Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio relações sociais em função da jornada de trabalho dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
20 - Quanto satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	Até 10 horas	65	3,74	0,77	0,37	0,012
	10 – 20 horas	30	3,95	0,78		
	>20 horas	73	3,87	0,80		
21 - Quanto satisfeito(a) você está com sua vida sexual?	Até 10 horas	65	3,69	1,10	0,46	0,009
	10 – 20 horas	30	3,45	1,30		
	>20 horas	73	3,46	1,34		
22 - Quanto satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?	Até 10 horas	65	3,65	0,79	0,99	0,001
	10 – 20 horas	30	3,67	0,85		
	>20 horas	73	3,67	0,89		

Fonte Elaborada pelo autor.

Tabela 33 - Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio meio ambiente em função da jornada de trabalho dos professores.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
8 - Quanto seguro(a) você se sente em sua vida diária?	Até 10 horas	65	3,65	0,67	0,89	0,001
	10 – 20 horas	30	3,60	0,49		
	>20 horas	73	3,65	0,72		
9 - Quanto saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?	Até 10 horas	65	3,92	0,78	0,80	0,003
	10 – 20 horas	30	3,87	0,64		
	>20 horas	73	3,98	0,75		
12 - Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	Até 10 horas	65	3,15	0,87	0,07	0,032
	10 – 20 horas	30	2,82	0,63		
	>20 horas	73	3,22	0,98		
13 - Quanto disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?	Até 10 horas	65	3,72	0,73	0,97	0,001
	10 – 20 horas	30	3,75	0,87		
	>20 horas	73	3,75	0,92		
14 - Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?	Até 10 horas	65	3,29	0,92	0,92	0,001
	10 – 20 horas	30	3,25	1,04		
	>20 horas	73	3,22	0,94		
23 - Quanto satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	Até 10 horas	65	4,01	0,87	0,91	0,001
	10 – 20 horas	30	4,07	0,88		
	>20 horas	73	4,00	0,93		
24 - Quanto satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?	Até 10 horas	65	3,84	0,83	0,18	0,020
	10 – 20 horas	30	3,80	0,79		
	>20 horas	73	4,08	0,78		
25 - Quanto satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?	Até 10 horas	65	4,03	0,79	0,33	0,013
	10 – 20 horas	30	3,97	0,73		
	>20 horas	73	4,20	0,76		

Fonte: Elaborada pelo autor.

5.3.3 Comparação pelo tempo de experiência

Logo abaixo, na tabela 34, são apresentados os resultados da análise de variância por domínio da escala de autoeficácia em função do tempo de experiência na docência EaD. Não foi observado efeito do tempo de experiência nos domínios de intencionalidade docente ($F(2,165)=0,552$, $p=0,57$) e manejo de sala ($F(2,165)=0,991$, $p=0,37$).

Tabela 34 - Análise comparativa por domínio da escala de autoeficácia docente em função do tempo de experiência docente no EaD.

Domínio	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
Intencionalidade docente	Até 2 anos	65	4,43	0,71	0,57	0,007
	2 – 4 anos	30	4,32	0,81		
	> 4 anos	73	4,30	0,80		
Manejo de sala	Até 2 anos	65	4,19	0,63	0,37	0,012
	2 – 4 anos	30	4,14	0,69		
	> 4 anos	73	4,02	0,81		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Buscando explorar de forma mais aprofundada os dados, realizou-se uma análise de variância por item que compõe a escala de autoeficácia docente. A seguir os dados são apresentados em tabelas. Na tabela 35, à análise de variância, por item que compõe os domínios de intencionalidade docente, não encontrou efeito do tempo de experiência sobre os níveis de autoeficácia percebida pelos professores. No entanto, na tabela 36 a seguir, o item 1, que compõe o domínio manejo de sala, apresentou diferença significativa ($F(2,165) = 9,803$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,106$), com um tamanho de efeito médio. O post-hoc de Tukey mostrou que o grupo com tempo de experiência de até 2 anos ($M = 4,66$; $DP = 3,57$) relatou maior e significativa percepção de autoeficácia para lidar com alunos mais difíceis no EaD, quando comparado aos grupos de 2 a 4 anos de experiência ($M = 3,53$; $DP = 1,87$) e acima de 4 anos de experiência ($M = 3,55$; $DP = 1,67$).

Tabela 35 - Análise comparativa da autoeficácia docente por item do domínio intencionalidade docente em função do tempo de experiência no EaD.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
2 - Quanto você pode fazer seus alunos a pensar criticamente?	Até 10 horas	65	4,58	1,01	0,97	3,47
	10 – 20 horas	30	4,53	0,93		
	>20 horas	73	4,57	0,98		
4 - Quanto você pode fazer para motivar alunos que demonstram baixo interesse nas atividades?	Até 10 horas	65	4,32	1,34	0,50	0,008
	10 – 20 horas	30	4,03	1,62		
	>20 horas	73	4,08	1,31		
6 - Quanto você pode fazer com que os alunos acreditem que podem realizar bem as atividades?	Até 10 horas	65	5,01	1,02	0,59	0,006
	10 – 20 horas	30	4,86	1,00		
	>20 horas	73	4,82	1,27		
9 - Quanto você pode ajudar seus alunos a dar valor à aprendizagem?	Até 10 horas	65	4,60	1,08	0,78	0,003
	10 – 20 horas	30	4,60	1,03		
	>20 horas	73	4,47	1,14		
10 - Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos sobre o que ensinou?	Até 10 horas	65	4,33	1,03	0,33	0,013
	10 – 20 horas	30	4,43	1,10		
	>20 horas	73	4,12	1,14		
11 - Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos?	Até 10 horas	65	4,80	0,85	0,97	0,003
	10 – 20 horas	30	4,80	0,99		
	>20 horas	73	4,76	0,89		
12 - Quanto fazer para encorajar a criatividade você pode dos alunos?	Até 10 horas	65	4,90	1,05	0,53	0,008
	10 – 20 horas	30	4,93	1,17		
	>20 horas	73	4,72	1,09		
14 - Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno que está fracassado?	Até 10 horas	65	4,66	1,16	0,70	0,004
	10 – 20 horas	30	4,43	1,47		
	>20 horas	73	4,60	1,21		
15 - Quanto você pode fazer para acalmar um aluno perturbador na aula?	Até 10 horas	65	4,69	1,41	0,40	0,011
	10 – 20 horas	30	4,40	1,54		
	>20 horas	73	4,37	1,49		
17 - Quanto você pode fazer para ajustar sua atividade ao apropriado nível individual do aluno?	Até 10 horas	65	4,33	1,26	0,30	0,014
	10 – 20 horas	30	4,30	1,34		
	>20 horas	73	4,01	1,30		
18 - Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	Até 10 horas	65	4,83	1,15	0,33	0,013
	10 – 20 horas	30	4,53	1,27		
	>20 horas	73	4,57	1,09		
19 - Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problema arruinem uma aula inteira?	Até 10 horas	65	4,52	1,32	0,56	0,007
	10 – 20 horas	30	4,23	1,47		
	>20 horas	73	4,31	1,44		
20 - Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos?	Até 10 horas	65	5,01	0,99	0,65	0,005
	10 – 20 horas	30	4,86	0,93		
	>20 horas	73	4,87	0,95		
23 - Quão bem você pode programar estratégias alternativas em sua aula?	Até 10 horas	65	4,78	1,02	0,24	0,017
	10 – 20 horas	30	4,40	1,10		
	>20 horas	73	4,67	1,02		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 36 - Análise comparativa da autoeficácia docente por item do domínio manejo de sala em função do tempo de experiência no EaD.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
1 - Quanto você pode fazer para lidar com os alunos mais difíceis?	Até 2 anos	65	4,66 [#]	1,30	0,01*	0,10
	2 a 4 anos	30	3,53	1,87		
	>4 anos	73	3,55	1,67		
3 - Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	Até 2 anos	65	4,09	1,52	0,66	0,005
	2 a 4 anos	30	3,83	1,80		
	>4 anos	73	3,87	1,60		
5 - Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento dos alunos?	Até 2 anos	65	4,75	1,17	0,43	0,010
	2 a 4 anos	30	4,63	1,21		
	>4 anos	73	4,69	1,16		
7 - Quão bem você pode responder as questões difíceis feitas pelos seus alunos?	Até 2 anos	65	5,24	0,79	0,32	0,014
	2 a 4 anos	30	5,16	0,79		
	>4 anos	73	5,04	0,82		
8 - Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?	Até 2 anos	65	5,00	1,03	0,38	0,011
	2 a 4 anos	30	4,83	1,11		
	>4 anos	73	4,74	1,16		
13 - Quanto você pode fazer para que os alunos sigam as regras da aula?	Até 2 anos	65	4,72	1,09	0,65	0,005
	2 a 4 anos	30	4,50	1,19		
	>4 anos	73	4,57	1,33		
14 - Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno que está fracassado?	Até 2 anos	65	4,66	1,16	0,70	0,004
	2 a 4 anos	30	4,43	1,47		
	>4 anos	73	4,60	1,21		
16 - Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos?	Até 2 anos	65	4,56	1,15	0,96	0,003
	2 a 4 anos	30	4,50	1,25		
	>4 anos	73	4,54	1,32		
21 - Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?	Até 2 anos	65	5,29	0,93	0,47	0,009
	2 a 4 anos	30	5,20	1,03		
	>4 anos	73	5,09	0,90		
22 - Caso fosse possível, quanto você pode orientar os pais a ajudar os filhos nas atividades acadêmicas?	Até 2 anos	65	4,30	1,79	0,17	0,021
	2 a 4 anos	30	4,50	1,57		
	>4 anos	73	3,84	1,95		
24 - Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos muito capazes?	Até 2 anos	65	5,04	1,04	0,24	0,017
	2 a 4 anos	30	4,76	1,22		
	>4 anos	73	5,00	1,08		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nota: * = diferença significativa no teste de ANOVA entre os grupos; η^2 = tamanho do efeito de Cohen entre os grupos, em que 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 ; # = diferença significativa no teste *post hoc* de Tukey $p \leq 0,05$ em relação ao demais grupos.

Na tabela 37, logo abaixo, são apresentados os resultados da análise de variância por domínio da escala de motivação em função do tempo de experiência na docência EaD. Não foi observado efeito do tempo de experiência nos domínios de performance ($F(2,165)=0,023$, $p=0,97$), desenvolvimento ($F(2,165)=0,135$, $p=0,87$), prática docente ($F(2,165)=0,266$, $p=0,76$), formação continuada ($F(2,165)=0,090$, $p=0,91$) e inserção institucional ($F(2,165)=0,151$, $p=0,86$).

Tabela 37 - Análise comparativa por domínio da escala de motivação docente em função do tempo de experiência de trabalhos dos professores no EaD.

Domínio	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
Performance	Até 2 anos	65	3,74	0,65	0,97	0,000
	2 – 4 anos	30	3,75	0,77		
	> 4 anos	73	3,77	0,62		
Desenvolvimento	Até 2 anos	65	3,74	0,69	0,87	0,002
	2 – 4 anos	30	3,75	0,78		
	> 4 anos	73	3,68	0,70		
Prática Docente	Até 2 anos	65	3,15	1,01	0,76	0,003
	2 – 4 anos	30	3,30	0,77		
	> 4 anos	73	3,21	1,06		
Formação continuada	Até 2 anos	65	2,85	1,00	0,91	0,001
	2 – 4 anos	30	2,90	1,19		
	> 4 anos	73	2,93	0,99		
Inserção Institucional	Até 2 anos	65	3,02	0,83	0,86	0,002
	2 – 4 anos	30	3,03	0,85		
	> 4 anos	73	2,95	0,93		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Dando continuidade, realizou-se a análise de variância por item que compõe os domínios da performance (Tabela 38), desenvolvimento (Tabela 39), prática docente (Tabela 40), formação continuada (Tabela 41) e inserção institucional (Tabela 42), não foram identificados efeitos do tempo de experiência sobre os níveis de motivação dos professores.

Tabela 38 - Análise comparativa da motivação docente por item do domínio performance em função do tempo de experiência no EaD.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
6 - Às vezes deixo de fazer algo do meu interesse pelo receio de me sentir constrangido(a)	Até 2 anos	65	2,61	1,65	0,43	0,010
	2 a 4 anos	30	2,56	1,73		
	>4 anos	73	2,91	1,44		
8 - Continuo estudando porque acho que ainda tenho muito a aprender	Até 2 anos	65	4,24	0,70	0,75	0,003
	2 a 4 anos	30	4,26	0,78		
	>4 anos	73	4,32	0,57		
12 - Invisto na profissão docente porque me proporciona realização de meus objetivos	Até 2 anos	65	3,81	0,84	0,47	0,009
	2 a 4 anos	30	3,93	0,90		
	>4 anos	73	3,69	0,98		
16 - Esforço-me para que meus alunos e colegas sintam que me importo com eles	Até 2 anos	65	4,04	0,59	0,91	0,001
	2 a 4 anos	30	4,03	0,66		
	>4 anos	73	4,00	0,66		
17 - É muito estimulante a possibilidade de escolher o modo como vou ensinar	Até 2 anos	65	4,01	0,71	0,61	0,006
	2 a 4 anos	30	3,86	0,62		
	>4 anos	73	3,96	0,77		
18 - Realizo cursos de atualização por iniciativa própria	Até 2 anos	65	3,83	0,87	0,95	0,005
	2 a 4 anos	30	3,86	0,97		
	>4 anos	73	3,87	0,88		
19 - Gosto quando a instituição me oferece oportunidades para realizar atividades desafiadoras	Até 2 anos	65	3,66	0,85	0,88	0,001
	2 a 4 anos	30	3,73	0,82		
	>4 anos	73	3,64	0,83		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 39 - Análise comparativa da motivação docente por item do domínio desenvolvimento em função do tempo de experiência no EaD.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
1 - Sinto-me menos capaz quando preciso lidar com conteúdos novos	Até 2 anos	65	3,18	1,29	0,69	0,004
	2 a 4 anos	30	3,36	1,24		
	>4 anos	73	3,12	1,37		
9 - Sempre avalio criticamente minhas ações docentes	Até 2 anos	65	4,03	0,77	0,36	0,012
	2 a 4 anos	30	4,03	0,85		
	>4 anos	73	3,84	0,84		
10 - Interajo e socializo com meus colegas como forma de desenvolvimento	Até 2 anos	65	3,64	0,87	0,61	0,006
	2 a 4 anos	30	3,83	0,91		
	>4 anos	73	3,67	0,89		
11 - Na minha prática, tento levar os alunos a compreender que errar faz parte da aprendizagem	Até 2 anos	65	3,95	0,75	0,60	0,006
	2 a 4 anos	30	3,96	0,89		
	>4 anos	73	3,83	0,76		
14 - Sinto-me bem quando posso arriscar-me com soluções criativas	Até 2 anos	65	3,67	0,98	0,97	0,002
	2 a 4 anos	30	3,63	0,89		
	>4 anos	73	3,67	1,05		
15 - Valorizo ter atividades e horários de trabalho flexíveis	Até 2 anos	65	3,98	0,85	0,20	0,019
	2 a 4 anos	30	3,66	0,99		
	>4 anos	73	3,98	0,85		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 40 - Análise comparativa da motivação docente por item do domínio prática docente em função do tempo de experiência no EaD.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
13 - Gosto de trabalhar cooperativamente, mesmo com colegas que não conheço	Até 2 anos	65	3,30	1,10	0,40	0,011
	2 a 4 anos	30	3,60	0,85		
	>4 anos	73	3,30	1,16		
21 - Sinto que tenho liberdade para negociar a participação nas diferentes atividades docentes	Até 2 anos	65	3,23	1,34	0,96	0,001
	2 a 4 anos	30	3,30	0,91		
	>4 anos	73	3,27	1,43		
22 - Os espaços de cooperação entre os docentes promovidos pela instituição são fontes de prazer para mim.	Até 2 anos	65	2,89	1,22	0,77	0,003
	2 a 4 anos	30	3,03	1,03		
	>4 anos	73	3,02	1,26		
23 - Sinto-me livre para expressar minhas ideias e sentimentos no trabalho	Até 2 anos	65	3,16	1,12	0,80	0,003
	2 a 4 anos	30	3,30	0,79		
	>4 anos	73	3,27	1,17		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 41 - Análise comparativa da motivação docente por item do domínio formação continuada em função do tempo de experiência no EaD.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
4 - Sinto que é difícil trabalhar cooperativamente no meio docente	Até 2 anos	65	2,35	1,26	0,41	0,011
	2 a 4 anos	30	2,23	1,33		
	>4 anos	73	2,57	1,26		
5 - A maioria das vezes preciso do reconhecimento dos colegas e da instituição para me sentir competente	Até 2 anos	65	2,58	1,58	0,85	0,002
	2 a 4 anos	30	2,73	1,55		
	>4 anos	73	2,54	1,50		
7 - Compartilhar ideias, sentimentos e dúvidas com meus colegas influencia positivamente meu trabalho.	Até 2 anos	65	3,63	0,92	0,89	0,001
	2 a 4 anos	30	3,73	1,28		
	>4 anos	73	3,67	0,92		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 42 - Análise comparativa da motivação docente por item do domínio inserção institucional em função do tempo de experiência no EaD.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
2 - A falta de apoio dos pares limita minha disposição para enfrentar as dificuldades ou oportunidades docentes.	Até 2 anos	65	2,67	1,12	0,89	0,001
	2 a 4 anos	30	2,80	1,12		
	>4 anos	73	2,71	1,23		
3 - A remuneração pelo trabalho docente interfere na percepção das capacidades que possuo	Até 2 anos	65	2,56	1,41	0,50	0,008
	2 a 4 anos	30	2,56	1,35		
	>4 anos	73	2,30	1,57		
20 - Participo de atividades de educação continuada porque quero	Até 2 anos	65	3,81	0,84	0,85	0,002
	2 a 4 anos	30	3,73	0,86		
	>4 anos	73	3,83	0,86		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Chegando na reta final, a seguir, na tabela 43, são apresentados os resultados da análise de variância por domínio da escala de qualidade de vida em função do tempo de experiência na docência EaD. Nenhum dos quatro domínios analisados apresentou efeito do tempo de experiência: físico ($F(2,165)=0,990$, $p=0,37$), psicológico ($F(2,165)=1,087$, $p=0,34$), relações sociais ($F(2,165)=2,188$, $p=0,11$) e meio ambiente ($F(2,165)=0,458$, $p=0,63$).

Tabela 43 - Análise comparativa por domínio da escala de qualidade de vida em função do tempo de experiência de trabalho dos professores no EaD.

Domínio	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
Físico	Até 2 anos	65	3,22	0,39	0,37	0,012
	2 – 4 anos	30	3,32	0,45		
	> 4 anos	73	3,20	0,35		
Psicológico	Até 2 anos	65	3,44	0,46	0,34	0,013
	2 – 4 anos	30	3,56	0,49		
	> 4 anos	73	3,40	0,51		
Relações Sociais	Até 2 anos	65	3,75	0,79	0,11	0,026
	2 – 4 anos	30	3,86	0,77		
	> 4 anos	73	3,55	0,72		
Meio Ambiente	Até 2 anos	65	3,66	0,47	0,63	0,006
	2 – 4 anos	30	3,73	0,50		
	> 4 anos	73	3,74	0,52		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Após a análise por domínio, agora será apresentado a análise mais detalhada por item que compõe a escala de qualidade de vida. Abaixo nas tabelas 44 (itens do domínio físico), tabela 46 (itens do domínio de relações sociais) e tabela 47 (itens do domínio meio ambiente), não observou-se efeito do tempo de experiência sobre os níveis de qualidade de vida dos professores. No entanto, na tabela 45, o item 26, que compõe o domínio psicológico da qualidade de vida, apresentou diferença significativa ($F(2,165) = 3,446$; $p = 0,03$; $\eta^2 = 0,040$), com um tamanho de efeito pequeno. O post-hoc de Tukey mostrou que o grupo com tempo de experiência de 2 a 4 anos ($M = 2,66$; $DP = 0,92$) relatou maior e significativa percepção de perda de qualidade de vida associado a maior frequência de sentimentos negativos, tais como: mau humor, desespero, ansiedade e depressão, quando comparado ao grupo > 4 anos de experiência ($M = 2,26$; $DP = 0,66$).

Tabela 44 - Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio físico em função do tempo de experiência no EaD.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
3 - Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	Até 2 anos	65	2,29	0,94	0,27	0,015
	2 a 4 anos	30	2,46	0,97		
	>4 anos	73	2,15	0,89		
4 - O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?	Até 2 anos	65	2,16	1,02	0,15	0,023
	2 a 4 anos	30	2,40	1,19		
	>4 anos	73	1,95	1,06		
10 - Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?	Até 2 anos	65	3,40	0,70	0,45	0,009
	2 a 4 anos	30	3,60	0,67		
	>4 anos	73	3,43	0,78		
15 - Quão bem você é capaz de se locomover?	Até 2 anos	65	3,76	0,49	0,93	0,001
	2 a 4 anos	30	3,80	0,48		
	>4 anos	73	3,79	0,44		
16 - Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?	Até 2 anos	65	3,33	1,03	0,64	0,005
	2 a 4 anos	30	3,26	1,14		
	>4 anos	73	3,46	1,08		
17 - Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	Até 2 anos	65	3,67	0,88	0,72	0,004
	2 a 4 anos	30	3,83	0,83		
	>4 anos	73	3,75	0,95		
18 - Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?	Até 2 anos	65	3,93	0,81	0,97	0,001
	2 a 4 anos	30	3,90	0,88		
	>4 anos	73	3,89	0,79		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 45 - Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio psicológico em função do tempo de experiência no EaD.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
5 - O quanto você aproveita a vida?	Até 2 anos	65	3,29	0,72	0,26	0,016
	2 a 4 anos	30	3,46	0,62		
	>4 anos	73	3,20	0,78		
6 - Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?	Até 2 anos	65	4,09	0,78	0,78	0,003
	2 a 4 anos	30	4,06	0,78		
	>4 anos	73	4,00	0,79		
7 - O quanto você consegue se concentrar?	Até 2 anos	65	3,46	0,70	0,90	0,001
	2 a 4 anos	30	3,53	0,68		
	>4 anos	73	3,46	0,85		
11 - Você é capaz de aceitar sua aparência física?	Até 2 anos	65	3,76	0,84	0,57	0,007
	2 a 4 anos	30	3,90	0,80		
	>4 anos	73	3,91	0,90		
19 - Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	Até 2 anos	65	3,67	0,90	0,66	0,005
	2 a 4 anos	30	3,73	0,74		
	>4 anos	73	3,57	0,95		
26 - Com que frequência você tem sentimentos negativos, tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?	Até 2 anos	65	2,38	0,65	0,03*	0,040
	2 a 4 anos	30	2,66#	0,92		
	>4 anos	73	2,26	0,66		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nota: * = diferença significativa no teste de ANOVA entre os grupos; η^2 = tamanho do efeito de Cohen entre os grupos, em que 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; # = diferença significativa no teste *post hoc* de Tukey $p \leq 0,05$ em relação ao ao grupo > 4 anos.

Tabela 46 - Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio relações sociais em função do tempo de experiência no EaD.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
20 - Quanto satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	Até 2 anos	65	3,92	0,79	0,38	0,012
	2 a 4 anos	30	3,86	0,68		
	>4 anos	73	3,74	0,81		
21 - Quanto satisfeito(a) você está com sua vida sexual?	Até 2 anos	65	3,66	1,22	0,09	0,029
	2 a 4 anos	30	3,90	1,09		
	>4 anos	73	3,35	1,24		
22 - Quanto satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?	Até 2 anos	65	3,69	0,80	0,35	0,013
	2 a 4 anos	30	3,83	0,87		
	>4 anos	73	3,57	0,84		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 47 - Análise comparativa da qualidade de vida por item do domínio meio ambiente em função do tempo de experiência no EaD.

Item	Categorias	n	Média	DP	p	η^2
8 - Quanto seguro(a) você se sente em sua vida diária?	Até 2 anos	65	3,58	0,61	0,34	0,013
	2 a 4 anos	30	3,56	0,62		
	>4 anos	73	3,72	0,69		
9 - Quanto saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?	Até 2 anos	65	3,95	0,77	0,86	0,002
	2 a 4 anos	30	3,86	0,62		
	>4 anos	73	3,96	0,75		
12 - Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	Até 2 anos	65	3,00	0,77	0,52	0,008
	2 a 4 anos	30	3,13	0,77		
	>4 anos	73	3,16	0,98		
13 - Quanto disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?	Até 2 anos	65	3,70	0,82	0,72	0,004
	2 a 4 anos	30	3,66	0,80		
	>4 anos	73	3,79	0,83		
14 - Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?	Até 2 anos	65	3,16	0,96	0,21	0,019
	2 a 4 anos	30	3,53	1,00		
	>4 anos	73	3,23	0,92		
23 - Quanto satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	Até 2 anos	65	4,00	0,95	0,24	0,017
	2 a 4 anos	30	4,26	0,69		
	>4 anos	73	3,94	0,89		
24 - Quanto satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?	Até 2 anos	65	3,86	0,88	0,75	0,003
	2 a 4 anos	30	3,86	0,73		
	>4 anos	73	3,95	0,78		
25 - Quanto satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?	Até 2 anos	65	4,01	0,78	0,37	0,012
	2 a 4 anos	30	3,96	0,76		
	>4 anos	73	4,16	0,76		

Fonte: Elaborada pelo autor.

6 DISCUSSÃO

O objetivo principal deste trabalho foi verificar a rede de relações entre a autoeficácia, motivação e a qualidade de vida docente do profissional de Educação Física no ensino superior que atua na EaD. Os objetivos específicos foram descrever as variáveis de autoeficácia, motivação e qualidade de vida, e comparar a autoeficácia, motivação e a qualidade de vida em função das variáveis pessoais no contexto da atividade profissional docente no EaD.

A ideia central do estudo busca compreender as relações entre autoeficácia, motivação e qualidade de vida na docência universitária no EaD. Parte-se do princípio de que essas dimensões são interdependentes: as crenças de autoeficácia influenciam os níveis de motivação e, em conjunto, afetam a percepção de qualidade de vida. A análise descritiva e de redes confirma essa relação, mostrando que os docentes apresentam escores médios a mais elevados de autoeficácia e motivação, enquanto a qualidade de vida se mantém menores escores, especialmente nos domínios psicológico e físico, devido às exigências da modalidade EaD. Além disso, variáveis pessoais, como idade, tempo de experiência e jornada de trabalho, e fatores contextuais, como suporte institucional e recursos disponíveis, afetam diretamente essas dimensões.

A discussão foi subdividida em três partes, que correspondem a cada um dos objetivos estabelecidos neste estudo.

6.1 Primeira parte - Relação entre as crenças de autoeficácia, motivação e qualidade de vida na prática docente universitária do profissional de educação física no EaD.

Em termos gerais, a rede apresentou baixa esparsidade com predominância de ligações positivas entre os nós. A análise da rede revelou forte interconexão entre os componentes de qualidade de vida e motivação, particularmente entre “A falta de apoio dos pares como fator limitante para a disposição de enfrentar desafios ou aproveitar oportunidades no exercício da docência” (MOT02) e “O nível de energia suficiente no dia a dia (QV10)”. As medidas de centralidade sugerem que o item QV13 (Quão disponível estão as informações que o docente precisa para o exercício de suas atividades em seu dia a dia) relacionado à qualidade de vida teve o maior impacto na rede, exibindo valores elevados de força, proximidade e intermediação. Desta forma, este estudo contribui para a literatura ao apresentar novas descobertas sobre este tema.

Primeiro nós analisamos as interconexões entre as áreas de autoeficácia, motivação e qualidade de vida docente. A análise de redes tem se destacado recentemente como uma abordagem inovadora na pesquisa, especialmente por sua capacidade de explorar as relações entre diferentes construtos psicológicos (Epskamp;

Borsboom; Fried, 2018). Ao contrário dos modelos lineares convencionais, esse método investiga como os elementos de um sistema se conectam e interagem, oferecendo uma compreensão integrada das variáveis envolvidas (Costantini *et al.*, 2015). Por meio da identificação de elementos centrais e conexões estratégicas, a análise de redes possibilita a identificação de fatores que sustentam o desempenho do ensino e o bem-estar dos docentes no ambiente da EaD. O resultado encontrado de interconexão entre os fatores de qualidade de vida e motivação neste estudo, corroboram a importância das intervenções organizacionais de suporte de apoio técnico e social no ambiente de trabalho, especialmente no contexto da EaD. Dados recentes da literatura demonstram que este tipo de suporte exerce um impacto positivo sobre a saúde mental dos docentes, promovendo maior segurança, bem-estar e capacidade adaptativa frente às estas novas exigências de ensino (Kita; Yasuda; Gherghel, 2022). As universidades que oferecem um suporte abrangente incluindo atendimento social, como orientações da equipe de tecnologia da informação sobre o uso de softwares e equipamentos necessários para o ensino a distância, e apoio técnico, como o fornecimento de dispositivos e a elaboração de manuais explicativos, contribuem significativamente para o bem-estar dos docentes. A satisfação com esse suporte pode reduzir as dificuldades no uso das tecnologias da informação e, conseqüentemente, promover uma melhora na saúde mental dos professores (Wang; Li, 2019).

Por outro lado, a ausência de familiaridade com tecnologias educacionais e o estresse decorrente de seu uso sem o devido apoio institucional configuram-se como fatores prejudiciais, contribuindo negativamente para a saúde mental dos professores (Kita *et al.*, 2022). Adicionalmente, o relacionamento interpessoal é um dos pilares fundamentais das necessidades psicológicas básicas (Ryan; Deci, 1985), e a ausência de apoio dos pares pode fragilizar esse aspecto, comprometendo a motivação intrínseca e reduzindo o engajamento docente.

No contexto do EaD, a flexibilidade e a autonomia são frequentemente citadas como vantagens. No entanto, a ausência de interações presenciais pode intensificar a sensação de isolamento, tornando o suporte dos pares ainda mais crucial para manter a motivação e a qualidade de vida dos docentes (Casacchia *et al.*, 2021).

Segundo, foram analisados os índices de centralidade de força, intermediação e proximidade, considerando-se que, quanto mais elevado o valor desses índices, mais central era o nó dentro da rede. A centralidade de força de um nó corresponde à soma dos pesos de todas as conexões associadas a ele. Já a centralidade de intermediação representa o número de vezes que um nó aparece no caminho mais curto entre dois outros nós. Por fim, a centralidade de proximidade refere-se à média das distâncias dos caminhos mais curtos entre um determinado nó e todos os demais da rede (Opsahl; Agneessens; Skvoretz, 2010).

A análise de redes revelou que a questão relacionada à disponibilidade de informações no cotidiano docente (QV13) apresentou os maiores índices de centralidade, indicando que possivelmente tem maior probabilidade de afetar rapidamente todos os outros nós existentes na rede em todas as áreas. Este achado destaca a importância do suporte social de acesso a informações claras e oportunas para o desempenho e bem-estar dos docentes na EaD. Estudos recentes corroboram essa perspectiva, evidenciando que a falta de suporte institucional e a escassez de informações claras contribuem significativamente para o aumento do estresse e do burnout entre os professores (Jaguaco *et al.*, 2022; Wang; Li, 2019). De forma geral, estudos sobre qualidade de vida conduzidos com professores na educação básica sugerem que suporte social e autoeficácia são considerados dois preditores de qualidade de vida no trabalho. Professores que percebe mais apoio social e tem maior crença em sua capacidade de enfrentar desafios (autoeficácia) relatam maior satisfação e bem-estar no ambiente de trabalho (Jaguaco *et al.*, 2022). Este fenômeno também é observado no contexto do ensino universitário de ensino a distância. Os estudos revelaram que o nível de satisfação com os serviços de apoio universitário ao ensino online está relacionado à boa saúde mental (Wang; Li, 2019).

A qualidade do trabalho docente no ensino superior está intimamente ligada ao acesso a informações claras e precisas que orientem o professor em sua prática pedagógica cotidiana. A ausência ou deficiência de apoio institucional em relação ao suporte técnico e pedagógico podem gerar um sentimento de despreparo frente às demandas do ambiente acadêmico. Este fator não apenas compromete o desempenho profissional, como também podem comprometer sua saúde.

Nesse contexto, a autoeficácia, entendida como a crença na própria capacidade de organizar e executar ações necessárias para lidar com situações específicas emerge como um fator fundamental na saúde dos professores universitários. Dados da literatura mostram que professores com maior autoeficácia apresentam melhores níveis de qualidade de vida no trabalho, além de serem menos vulneráveis ao burnout (Matos *et al.*, 2022), especialmente à exaustão emocional e à desmotivação. Isso ocorre porque esses docentes tendem a adotar estratégias mais eficazes de enfrentamento, são mais resilientes diante de adversidades e percebem maior controle sobre suas ações e resultados.

Acredita-se que os dados apresentados possam contribuir para uma compreensão mais integrada da relação entre autoeficácia, motivação e qualidade de vida no trabalho de professores universitários. Com base nos resultados deste estudo, observa-se que superar as dificuldades percebidas pelos docentes, como a ausência de apoio entre pares, o elevado nível de esforço exigido no cotidiano e a escassez de informações necessárias para o desempenho de suas funções no EaD, requer um ambiente institucional que responda adequadamente às demandas organizacionais, tecnológicas e interpessoais.

Nesse sentido, o suporte oferecido pelas universidades, por meio de capacitações técnicas contínuas, materiais instrucionais, acesso facilitado a recursos tecnológicos e estímulo à colaboração entre pares, mostra-se fundamental para promover tanto o desempenho quanto o bem-estar dos docentes diante dos desafios impostos pelo contexto atual do EaD.

6.2 Segunda parte - Descrição dos níveis de autoeficácia, motivação e qualidade de vida.

Um dos conceitos centrais da TSC são as crenças de autoeficácia, que se referem às convicções de uma pessoa sobre sua capacidade de organizar e executar ações necessárias para lidar com situações específicas ou alcançar certos objetivos. Em outras palavras, é o grau de confiança que um indivíduo tem em sua própria habilidade de realizar tarefas ou enfrentar desafios com sucesso (Bandura, 2018).

Essas crenças são essenciais porque influenciam diretamente como as pessoas pensam, se sentem, se comportam e persistem diante de obstáculos. Indivíduos com alta autoeficácia tendem a estabelecer metas desafiadoras e se comprometer com elas, persistir em face de dificuldades, acreditando que podem superar os desafios com esforço, recuperar-se mais facilmente de fracassos, interpretando os contratempos como experiências de aprendizado e enxergar oportunidades onde outros veem ameaças, mostrando mais otimismo e resiliência. Por outro lado, indivíduos com baixa autoeficácia podem duvidar de suas capacidades, evitam desafios, desistem mais facilmente e são mais propensos a desenvolver níveis elevados de estresse e ansiedade (Bandura, 1994, 1997).

No presente estudo, de modo geral, os participantes apresentaram escores médios a mais elevados de autoeficácia para a docência no EaD, que podem ser considerados acima da média considerando que a escala de avaliação varia de zero a seis em ambos os domínios avaliados. A autoeficácia para a intencionalidade docente ($M=4,36$) foi o domínio em que os professores perceberam maior confiança em suas habilidades de ensinar, relacionado ao planejamento e intenção pedagógica, e menor no Manejo de Sala ($M=4,11$) que diz respeito ao gerenciamento das interações, como por exemplo, promover engajamento dos alunos, criar um clima de respeito e colaboração (Iaochite *et al.*, 2011).

Os resultados deste estudo, referentes à percepção de autoeficácia docente por domínios em professores do ensino superior, corroboram, em parte, os achados de Rocha (2009). Em sua tese de doutorado, realizada com docentes do ensino superior brasileiro no contexto presencial, também foram observados níveis elevados de autoeficácia, tanto na intencionalidade da ação docente ($M = 4,91$; $DP = 0,63$) quanto no manejo de sala ($M = 4,86$; $DP = 0,61$). Embora os escores médios relatados por Rocha (2009) sejam ligeiramente superiores aos identificados no presente estudo no contexto EaD, o padrão

de maior confiança na dimensão da intencionalidade em relação ao manejo se manteve semelhante.

Em um estudo realizado no contexto do EaD, Mareco e Murgo (2024) investigaram a autoeficácia de professores de um curso superior de tecnologia em Gestão Empresarial e observaram resultados semelhantes aos encontrados nesta pesquisa, com maior percepção de autoeficácia no domínio da intencionalidade docente ($M = 5,13$) em comparação ao manejo de classe ($M = 5,02$).

Essa diferença pode ser interpretada considerando o contexto específico da docência no EaD, em que os desafios relacionados ao engajamento discente, à interação e à mediação pedagógica em ambientes virtuais se tornam mais complexos quando comparados ao ensino presencial (Wang; Wen; Deng, 2023). Embora os estudos sobre autoeficácia docente sejam numerosos no contexto presencial, há uma escassez de dados específicos para professores atuando no EaD, o que dificulta comparações diretas. No entanto, os resultados do presente estudo sugerem padrões similares de percepção de autoeficácia na intencionalidade docente, indicando que certas dimensões podem se manter semelhantes mesmo em modalidades de ensino distintas, enquanto o manejo de sala parece mais sensível às particularidades do ambiente virtual.

Ao analisar os dados em perspectiva comparada dos domínios entre os trabalhos, percebe-se que os professores, tanto no estudo de Rocha (2009) quanto no presente trabalho, tendem a se sentir mais confiantes no planejamento e organização do ensino, habilidades que dependem em grande medida do conhecimento técnico-pedagógico e da experiência docente acumulada no domínio da intencionalidade docente. Já a percepção de menor autoeficácia no manejo da sala (seja presencial ou virtual) revela uma fragilidade da prática pedagógica, pois depende de fatores externos à ação individual do professor, como por exemplo, o perfil dos estudantes, a dinâmica de interação, socialização e as condições institucionais de tecnologia e infraestrutura.

Esse padrão reforça a ideia de que a autoeficácia docente não é um construto uniforme, mas multidimensional, variando conforme o domínio avaliado e as demandas contextuais. Em ambientes de EaD, especificamente, a percepção de autoeficácia pode ser mais fortemente impactada por barreiras tecnológicas, ausência de contato físico, maior heterogeneidade do público e dificuldades em promover interações significativas. Nesse sentido, os resultados indicam a importância de políticas institucionais voltadas ao fortalecimento das competências docentes relacionadas à gestão de interações e à mediação em ambientes virtuais, a fim de ampliar a percepção de eficácia no domínio do manejo de sala.

Uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional sobre autoeficácia docente revela que, embora a maioria dos estudos tenha sido realizada no contexto

presencial, há um crescente interesse em compreender a autoeficácia docente no EaD. A escassez de dados específicos para o EaD limita comparações diretas, mas permite inferências cuidadosas a partir dos padrões observados. Estudos indicam que a autoeficácia docente no EaD é influenciada por fatores como suporte institucional, acesso a recursos tecnológicos, formação pedagógica e interação com os alunos. A falta de apoio institucional e a sobrecarga tecnológica podem reduzir a percepção de eficácia docente, especialmente no domínio do manejo de sala, que envolve o gerenciamento das interações, promoção do engajamento dos alunos e criação de um clima de respeito e colaboração (Rossi; Irala, 2024).

Em síntese, os resultados sugerem que, tanto no contexto presencial quanto no EaD, os docentes tendem a sentir maior confiança em aspectos ligados ao planejamento e à intenção pedagógica no domínio de intencionalidade docente, por se tratar de dimensões mais passíveis de organização e controle. Em contrapartida, o manejo de sala, que envolve a gestão das interações e o engajamento discente, mostra-se mais desafiador, sobretudo no ensino a distância, em que a comunicação é mediada por tecnologias e o contato direto é limitado.

Sobre os níveis de motivação dos professores, no presente estudo observou-se variação entre os diferentes domínios avaliados. O maior escore foi observado no domínio Performance ($M = 3,76$), seguido de perto pelo domínio Desenvolvimento ($M = 3,72$), ambos com médias de moderado para elevado em comparação aos demais. O domínio Prática Docente apresentou média intermediária ($M = 3,21$), enquanto Formação Continuada ($M = 2,90$) e Inserção Institucional ($M = 2,99$) apresentaram os menores valores médios de motivação entre os domínios. Os resultados sugerem que os professores demonstram maior motivação relacionada a sua performance, desenvolvimento e prática docente, e menores níveis de motivação quando comparados aos domínios de formação continuada e inserção institucional, que apresentaram médias relativamente mais baixas.

Ao comparar os resultados com o estudo de Pereira *et al.* (2024), realizado com docentes do Instituto Federal da Paraíba em contexto presencial e utilizando a mesma escala, observa-se um padrão semelhante nos domínios: os professores apresentaram maior motivação nas dimensões Performance ($M = 3,5$), Desenvolvimento ($M = 4,5$) e Prática Docente ($M = 4,3$), enquanto a dimensão Inserção Institucional ($M = 3,3$) apresentou valores mais baixos, indicando menor aproximação da motivação autodeterminada. No domínio Formação Continuada, a motivação se manteve acima da média no contexto presencial ($M = 4,3$), mas apresentou média inferior no contexto EaD ($M = 2,99$). Essa convergência entre os estudos reforça a ideia de que, tanto em ambientes presenciais quanto em EaD, os docentes tendem a manter maior motivação em atividades relacionadas diretamente ao crescimento e desempenho profissional individual, em

detrimento de aspectos institucionais mais amplos, com destaque para a Formação Continuada, cujo engajamento autodeterminado é particularmente baixo no contexto EaD.

O exame dos valores médios por domínio evidencia, ainda, que os níveis de motivação autodeterminada não são uniformes entre os diferentes domínios avaliados. Os domínios ligados a competências diretamente controláveis pelo docente (Performance, Desenvolvimento, Prática Docente) apresentam médias moderadas a elevadas, enquanto aqueles relacionados à dependência de fatores institucionais (Formação Continuada, Inserção Institucional) registram médias mais baixas. Este padrão sugere que a percepção de autonomia e influência direta sobre o trabalho é um fator central para a motivação autodeterminada de professores em cursos superiores, corroborando a literatura sobre a Teoria da Autodeterminação, que aborda a motivação autodeterminada como um processo intrínseco, sujeita a influências sociocontextuais a partir das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento aplicada ao contexto docente (Deci; Ryan, 1985). A motivação está diretamente ligada ao engajamento, à persistência nas tarefas, à dedicação e ao envolvimento, além de influenciar a resiliência e o interesse em manter ou desenvolver habilidades e práticas humanas (Venditti Jr, 2010).

Por fim, a qualidade de vida dos professores no domínios Meio Ambiente ($M = 3,71$) e Relações Sociais ($M = 3,69$) apresentaram valores médios ligeiramente maiores quando comparados aos domínios Psicológico ($M=3,45$) e Físico ($M = 3,23$). Estes resultados indicam, que os professores percebem menores escores na qualidade de vida em todos os domínios, com escores mais baixos observados nos domínios psicológico e físico.

Os resultados encontrados corroboram em partes outros estudos que utilizaram o instrumentos validados para avaliar a QV em docentes do ensino superior no contexto presencial.

O estudo conduzido por Souto et al., 2016, que teve como objetivo descrever a qualidade de vida e os fatores associados entre os docentes dos cursos de graduação da área da saúde, os resultados mostraram uma boa qualidade de vida boa nos domínios psicológico, relações sociais e meio ambiente, e regular no domínio físico. Observou-se queda da qualidade de vida entre docentes com mais de 12 anos de carreira, sem companheiro e não residentes com a família, com idade inferior a 43 anos e atuantes nos cursos de Biologia e Medicina (Souto et al., 2016).

Mais recentemente, outro estudo com trabalhadores da Rede Federal (incluindo docentes), observou-se menores escores de qualidade de vida nos domínios Físico e Psicológico, sobretudo entre mulheres, enquanto a idade mais avançada associou-se a melhor percepção psicológica e ambiental, resultados que reforça o padrão observado no presente estudo (Oliveira et al., 2025).

O estudo de coorte denominado “RESPIRA” ($n=954$) conduzido para investigar a

sonolência diurna, a predisposição à apneia obstrutiva do sono, aspectos psicossociais, atividade física e qualidade de vida em professores, com avaliações de acompanhamento semestrais e de 12 meses, também observou queda nos escores relacionados aos domínios Físico e Psicológico. No estudo, cerca de 30% dos docentes apresentaram sonolência diurna excessiva e 40% risco intermediário/alto para apneia obstrutiva do sono, e as facetas mais comprometidas do WHOQOL-bref foram “sono e repouso”, “participação/oportunidades de lazer” e “atividade sexual”, todas diretamente relacionadas ao bem-estar corporal e afetivo (Triches *et al.*, 2025).

A QV é uma variável sempre presente na literatura no contexto da educação superior. Frequentemente está associada a investigações de saúde mental, produtividade e qualidade do ensino. As evidências mostram alta prevalência de burnout, associado a piores escores de bem-estar/QV (Pakdee *et al.*, 2025) e diferenças desfavoráveis para mulheres em alguns domínios (Alves; Oliveira; Paro, 2019), observa-se também relação positiva entre condições de saúde/atividade física e QV/QVT (Sánchez *et al.*, 2019). Em termos práticos, monitorar QV é fundamental para políticas de cuidado docente, organização do trabalho e desenvolvimento profissional, com potencial de repercussão direta sobre ensino, engajamento docente e retenção de professores (Alves; Oliveira; Paro, 2019; Sánchez *et al.*, 2019).

Pela ótica da TSC, a QV resulta da interação recíproca entre fatores pessoais (exemplo: autoeficácia), comportamentos e ambiente (Bandura, 1986; 1997). Os resultados do presente estudo com olhar nos domínios Meio Ambiente e Relações Sociais discretamente superiores a Psicológico e Físico, sugerem recursos institucionais e pertencimento relativamente equilibrados, à medida que estados afetivo-fisiológicos (fadiga, estresse) e demandas do trabalho podem afetar negativamente os domínios psicológico e físico. Evidências com docentes universitários brasileiros mostram que maior autoeficácia prediz melhor QV, que, por sua vez, se associa a menor burnout (modelagem por SEM), indicando que intervenções nas fontes de autoeficácia (experiências de domínio, modelagem vicária, persuasão social e regulação afetiva) podem elevar os domínios mais sensíveis da QV (Matos; Sharp; Iachite, 2022; Bandura, 1997). Assim, os resultados deste estudo reforçam a importância apoio pedagógico-tecnológico e políticas de saúde, visando melhorar os níveis de autoeficácia, afetando de forma positiva os aspectos psicológico e físico e contribuindo para a manutenção dos bons níveis de percepção dos docentes relacionados ao meio ambiente e relações sociais (Matos; Sharp; Iachite, 2022).

6.3 Terceira parte - Comparação da autoeficácia, motivação e a qualidade de vida em relação às variáveis pessoais dos professores.

6.3.1 Faixa etária

A análise por item da percepção dos professores no domínio psicológico, em função da faixa etária, revelou diferença significativa no item 26. O teste de comparação entre grupos apontou efeito estatisticamente relevante ($F(2,165) = 6,705$; $p = 0,002$; $\eta^2 = 0,075$), com tamanho de efeito considerado médio. O post-hoc de Tukey indicou que os professores entre 30 e 40 anos ($M = 2,17$; $DP = 0,70$) relataram menor percepção de sentimentos negativos, como mau humor, desespero, ansiedade e depressão, quando comparados aos docentes de 40 a 50 anos ($M = 2,42$; $DP = 0,63$) e aos acima de 50 anos ($M = 2,65$; $DP = 0,77$). Esses dois últimos grupos apresentaram escores mais elevados e não diferiram significativamente entre si.

A partir deste resultado, confrontando com a literatura dos professores no contexto presencial, percebe-se que a relação entre idade e indicadores de sofrimento psicológico na população docente é heterogênea: enquanto alguns estudos e revisões apontam a presença de maior sofrimento e burnout entre profissionais mais jovens, associados à idade, acúmulo de vínculos de trabalho em diferentes locais e sobrecarga de tarefas (Pakdee *et al.*, 2025; Silva *et al.*, 2021), outros trabalhos indicam trajetórias em que sintomas depressivos e ansiosos tendem a diminuir com a idade devido à maior estabilidade e estratégias de resiliência adquiridas ao longo da carreira (Hybels *et al.*, 2022; Alban Guijarro *et al.*, 2025). Essas discrepâncias sugerem que fatores contextuais, como por exemplo, carga de trabalho, presença de apoio institucional, percepção de estabilidade no emprego, área de atuação e efeitos do ensino remoto ou EaD, funcionam como moderadores importantes da relação idade $\times$ saúde mental em docentes universitários (Hammoudi Halat *et al.*, 2024). Assim, os achados aqui apresentados podem refletir particularidades da amostra (características contratuais, apoio institucional, acúmulo de vínculos de trabalho, volume de tarefas) que aumentaram a percepção de sintomas em faixas etárias superiores, exigindo investigação futura que considere variáveis ocupacionais e longitudinais para compreender melhor este fenômeno. Por fim, a evidência disponível indica que tanto no contexto presencial quanto no EaD, que intervenções direcionadas ao bem-estar docente são eficazes quando adaptadas ao ambiente institucional e às necessidades específicas dos docentes (Salazar *et al.*, 2024, Pereira *et al.*, 2025).

À luz da teoria de autoeficácia de Bandura (1997), os resultados podem ser compreendidos a partir da forma como as crenças de eficácia influenciam a percepção e o enfrentamento de situações de estresse ao longo da carreira docente. A autoeficácia regula a motivação, o esforço e a persistência diante de demandas profissionais, atuando como um mediador entre fatores contextuais e respostas emocionais (Bandura, 1997). Nesse sentido, professores mais jovens podem apresentar maior vulnerabilidade ao

sofrimento psicológico por ainda não terem consolidado experiências de domínio e estratégias de enfrentamento, elementos centrais para fortalecer suas crenças de eficácia (Bandura, 1986; 1997). Por outro lado, docentes mais experientes, apesar de lidarem com sobrecarga de trabalho ou múltiplos vínculos, podem lançar mão de maior estabilidade profissional e de repertórios de coping resultando em maior resiliência uma desenvolvida ao longo da carreira, o que contribui para reduzir sintomas de ansiedade e depressão (Hybels *et al.*, 2022; Alban Guijarro *et al.*, 2025). Assim, as discrepâncias observadas na literatura e nos achados deste estudo podem refletir diferenças na trajetória de desenvolvimento da autoeficácia docente, fortemente modulada por condições institucionais e ocupacionais, reforçando a necessidade de intervenções que considerem tanto a fase da carreira quanto os recursos disponíveis no contexto de atuação (Bandura, 2008).

6.3.2 Jornada de trabalho

Ainda considerando a análise por item, outro achado interessante neste estudo revela um efeito significativo da jornada de trabalho na percepção de autoeficácia docente no domínio manejo de sala, especificamente no item 13, que avalia a percepção do professor sobre sua capacidade de garantir que os alunos sigam as regras no contexto do EaD. O resultado do teste ANOVA indicou diferença estatisticamente significativa ($F(2,165) = 3,085$; $p = 0,04$; $\eta^2 = 0,036$), com tamanho de efeito pequeno. O post-hoc de Tukey demonstrou que professores com jornada de trabalho de até 10 horas semanais relataram menor percepção de autoeficácia ($M = 4,45$; $DP = 1,03$) em comparação àqueles com jornada entre 10 e 20 horas ($M = 5,02$; $DP = 1,09$), mas não houve diferença significativa em relação ao grupo com jornada superior a 20 horas ($M = 4,55$; $DP = 1,22$).

Esses resultados corroboram parcialmente estudos prévios que indicam que a carga de trabalho pode influenciar a autoeficácia profissional, especialmente em aspectos que envolvem o controle e manejo da sala de aula (Minaya-Herrera *et al.*, 2022; Wu; Ho, 2023). Um possível entendimento é que jornadas muito curtas podem não proporcionar aos professores experiências suficientes de interação e gestão de alunos, reduzindo a percepção de competência nesse domínio. Curiosamente, a ausência de diferença significativa entre os grupos com até 10 horas e acima de 20 horas pode indicar que excessos de carga não necessariamente aumentam a percepção de autoeficácia nesse item específico. Isso se alinha com estudos que apontam que jornadas muito extensas podem gerar estresse e sobrecarga, prejudicando a percepção de eficácia mesmo diante de maior experiência prática (Minaya-Herrera *et al.*, 2022; Wu; Ho, 2023). Por outro lado, jornadas intermediárias parecem oferecer um equilíbrio entre oportunidade de prática (que nutre experiências de domínio e fortalece a autoeficácia) e prevenção de sobrecarga (que

eleva estresse e esgota recursos), favorecendo a confiança no manejo de sala em docentes universitários (Culp -Roche *et al.*, 2021).

Este resultado reforça a importância de considerar a quantidade de horas de atuação como variável relevante em estudos de autoeficácia docente em EaD, especialmente em domínios que dependem da experiência prática direta com os alunos. Jornadas intermediárias parecem otimizar as fontes de crenças de eficácia: experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos/afetivos (Bandura, 1986; 1997). Cargas muito baixas tendem a limitar o planejamento, execução, execução e avaliação da aula, reduzindo o acúmulo de sucessos pedagógicos que fortalecem a crença de “dar conta” do manejo de sala. Já a sobrecarga eleva estresse e fadiga, deteriorando sinais somáticos e afetivos usados pelo docente para julgar a própria competência, levando ao enfraquecimento da autoeficácia (Bandura, 1997). Em contraste, jornadas intermediárias oferecem prática suficiente para conduzir a um desenvolvimento progressivo (experiência de domínio), tempo para observação de pares/mentoria (experiências vicárias) e feedbacks encorajadores (persuasão social), contribuindo para um nível de ativação fisiológica em uma zona equilibrada/funcional. Esta combinação resulta em maior confiança para estabelecer regras, manter o engajamento e intervir preventivamente em contextos universitários, presenciais ou on-line (Bandura, 1986; 1997).

6.3.3 Tempo de experiência

Caminhando para a parte final da discussão, nesta parte vamos tratar dos resultados sobre o efeito do tempo de experiência. Especificamente, foram encontrados diferenças na comparações nas variáveis de autoeficácia (domínio manejo de sala) e qualidade de vida (domínio psicológico), que foram discutidos nesta ordem.

Em relação a autoeficácia, no item 1, que compõe o domínio manejo de sala, houve diferença significativa ($F(2,165) = 9,803$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,106$), com um tamanho de efeito médio. O post-hoc de Tukey mostrou que o grupo com tempo de experiência de até 2 anos ($M = 4,66$; $DP = 3,57$) relatou maior percepção de autoeficácia para lidar com alunos mais difíceis no EaD, quando comparado aos grupos de 2 a 4 anos de experiência ($M = 3,53$; $DP = 1,87$) e acima de 4 anos de experiência ($M = 3,55$; $DP = 1,67$).

Em ambientes virtuais, a autoeficácia para “segurar a turma” depende de competência digital, experiência prévia com plataformas e apoio institucional. Há evidências de que adaptação ao ensino remoto e carga de trabalho predizem a autoeficácia profissional de docentes universitários, sugerindo que contextos com melhor suporte e desenho pedagógico favorecem crenças de capacidade (Minaya-Herrera *et al.*, 2022). De modo complementar, durante a migração abrupta ao ensino on-line, docentes do ensino superior relataram que treinamento e experiência prévia em EaD elevaram a

autoeficácia para conduzir turmas virtuais, inclusive em situações desafiadoras de engajamento e disciplina (Culp-Roche *et al.*, 2021). Esses achados ajudam a explicar por que iniciantes podem perceber maior eficácia (especialmente se chegaram ao trabalho já imersos em práticas digitais), ao passo que grupos mais experientes, frequentemente sujeitos a maior carga e responsabilidades (gestão, pesquisa, múltiplos vínculos), podem reduzir a percepção de controle no manejo da classe on-line (Minaya-Herrera *et al.*, 2022; Culp-Roche *et al.*, 2021).

Outra explicação plausível é a relação entre estresse percebido e autoeficácia. Estudos com docentes universitários mostram associação negativa entre estressores ocupacionais/estresse percebido e autoeficácia de ensino, indicando que a ativação fisiológica desfavorável (tensão, ansiedade) sinaliza menor capacidade e enfraquece as crenças de eficácia (Bandura, 1997; Wu; Ho, 2023). Assim, se grupos mais experientes acumulam mais responsabilidades, o estresse pode afetar de forma negativa a autoeficácia e a disposição para lidar com casos difíceis, apesar do maior capacidade técnico-pedagógica do professor (Wu; Ho, 2023).

O achado de que docentes com até 2 anos de experiência relataram maior autoeficácia para lidar com “alunos mais difíceis” no EaD, em comparação aos grupos de 2 a 4 anos e acima de 4 anos, não acompanha uma expectativa de lógica de crescimento linear de que mais experiência sempre se traduz em crenças de eficácia mais elevadas. Considerando que a percepção elevada de autoeficácia é alimentada pelas quatro fontes: experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológico-afetivos, e se ajusta à medida que o docente acumula vivências e feedbacks ao longo da carreira, é razoável que iniciantes (≤ 2 anos) ancorem sua autoconfiança em sucessos recentes, como uma formação digital e persuasões sociais positivas. Com o passar do tempo, porém, a exposição contínua a demandas mais complexas e heterogêneas tende a promover uma autoavaliação mais realista das próprias capacidades no manejo on-line (Bandura, 1997).

Considerando o ponto de vista de aplicação prática para estes resultados, em relação aos iniciantes (≤ 2 anos), é recomendável algum tipo de programa de mentoria estruturada e observação e avaliação para transformar confiança inicial em competência estável (experiências de domínio). Para os professores com experiência acima de dois anos, ações institucionais com foco em elevar a autoeficácia e motivação docente pode beneficia a qualidade de vida e reduz o burnout por vias diretas e indiretas, como sugere a literatura (Matos; Sharp; laochite, 2022). Em suma, combinar suporte institucional, formação continuada em EaD e gestão de demandas é estratégico para sustentar a autoeficácia de manejo ao longo das fases de carreira (Minaya-Herrera *et al.*, 2022; Matos; Sharp; laochite, 2022; Culp-Roche *et al.*, 2021).

Vale ressaltar que a medida de dispersão elevada no grupo ≤ 2 anos ($DP=3,57$) sugere heterogeneidade interna, como por exemplo, diferenças na formação digital e no suporte. Análises adicionais desta variáveis podem ajudar a refinar a interpretação, alinhados com os determinantes contextuais da autoeficácia reportados na literatura.

Outro resultado ainda relacionado ao tempo de experiência relacionado a autoeficácia encontrado neste estudo, sugere um padrão de vulnerabilidade em docentes universitários em EaD que são “intermediários” de carreira. O item 26, que compõe o domínio psicológico da qualidade de vida, apresentou diferença significativa ($F(2,165) = 3,446$; $p = 0,03$; $\eta^2 = 0,040$), com um tamanho de efeito pequeno. O post-hoc de Tukey mostrou que o grupo com tempo de experiência de 2 a 4 anos ($M = 2,66$; $DP = 0,92$) relatou maior e significativa percepção de perda de qualidade de vida associado a maior frequência de sentimentos negativos, tais como: mau humor, desespero, ansiedade e depressão, quando comparado ao grupo acima de 4 anos de experiência ($M = 2,26$; $DP = 0,66$) em relação ao tempo de experiência.

Esse perfil é coerente com a dinâmica das crenças de autoeficácia: nos primeiros anos de atuação, os professores ainda estão acumulando experiências de domínio no ensino online, construindo repertórios de modelagem vicária e aprendendo a regular as respostas fisiológicas ao estresse. Com menor suporte a essas fontes da autoeficácia, as crenças de eficácia tendem a afetar de forma negativa a percepção de bem-estar psicológico. (Bandura, 1986; 1997).

Estudos recentes contribuem para reforçar essa ideia. Estudos em docentes do ensino superior mostram que adaptação ao ensino remoto e carga de trabalho predizem diretamente a autoeficácia profissional, ou seja, maior tempo de adaptação associam-se a crenças mais fortes de capacidade para ensinar online (Minaya-Herrera *et al.*, 2022). Em contexto de 2–4 anos de experiência, é plausível que uma parcela significativa ainda não esteja consolidando tais competências, o que favorece menor autoeficácia e maior percepção de estresse emocional. Isso dialoga com evidências específicas de EaD: experiência prévia em EaD foi preditor de autoeficácia mais alta entre docentes de enfermagem que migraram abruptamente para este contexto de ensino na pandemia, sugerindo que o tempo de experiência é uma variável importante no EaD (Culp-Roche *et al.*, 2021).

Outro ponto, é que em docentes universitários, a crença de autoeficácia associam-se ao domínio da melhor qualidade de vida, a qual amortece exaustão e despersonalização; além disso, a autoeficácia eleva diretamente a realização profissional, um argumento forte para ações formativas e organizacionais voltadas ao desenvolvimento da autoeficácia e à saúde ocupacional no ensino superior (Matos; Sharp; Iachite, 2022).

O pano de fundo institucional também importa. Em docentes do ensino superior, estudos brasileiros e internacionais reportam prevalência elevada de sintomas ansiosos e depressivos e a influência de fatores laborais (pressão de prazos, múltiplos vínculos, expansão de tarefas não-docentes) sobre o sofrimento psíquico (Campos; Vêras; Araújo, 2020; Cruz-Silva *et al.*, 2023; Tadesse *et al.*, 2024). No Brasil, evidências específicas com docentes universitários descrevem que condições e organização do trabalho se associam a indicadores de transtornos mentais comuns, que recentemente foi agravado por mudanças rápidas no fazer docente (incluindo a digitalização forçada) (Campos; Vêras; Araújo, 2020; Matias *et al.*, 2023).

Em suma, o resultado do presente estudo no contexto EaD, indica que menos tempo de experiência pode resultar o maior escore de afetos negativos em professores com experiência entre 2 e 4 anos. Este fato pode ser explicado por um efeito cascata, onde a falta de acúmulo de experiência devido ao tempo aliado a uma rede de apoio institucional pobre, pode levar a diminuição da percepção autoeficácia, aumentando os níveis de estresse, impactando diretamente de forma negativa na percepção de qualidade de vida dos docentes no contexto do EaD.

Este estudo possui algumas limitações que devem ser observadas na construção de novos estudos. Considerando que a possível influência de diferentes regiões do país e a origem da instituição (particular ou pública) sobre a percepção das variáveis investigadas, a generalização dos resultados deve ser feita com cuidado. A análise de rede realizada baseou-se em dados transversais, o que dificulta a formulação de inferências precisas em comparação com dados longitudinais. A rede construída com dados transversais pode gerar hipóteses sobre a predição, direção ou causalidade entre diferentes nós, o que demanda investigações adicionais com dados de séries temporais (Epskamp; Borsboom; Fried, 2018). Por fim, os professores lecionam em instituições com diferentes níveis de qualidade segundo os indicadores de desempenho do Ministério da Educação. Além disso, outras variáveis, como por exemplo, tipo de contrato de trabalho, gênero, não foram incluídas no estudo. Esses fatores podem influenciar os resultados da autoeficácia, motivação e qualidade de vida, e devem ser considerados em pesquisas futuras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a rede de relações entre as crenças de autoeficácia, a motivação e a percepção de qualidade de vida de professores universitários de Educação Física que atuam na modalidade de EaD. Para alcançar esse objetivo central, empregou-se a análise de redes como método principal. De forma complementar, como objetivo específico, foram conduzidas análises descritivas dos níveis de autoeficácia, motivação e qualidade de vida, além de comparações entre grupos definidos a partir de variáveis pessoais dos docentes nesse contexto educacional.

Sobre a análise da rede, o resultado revelou uma forte interconexão entre os componentes de qualidade de vida e motivação, especialmente entre “a falta de apoio dos pares como fator limitante para a disposição de enfrentar desafios ou aproveitar oportunidades no exercício da docência” e “o nível de energia suficiente no dia a dia”. As medidas de centralidade indicaram que “o quão disponíveis estão as informações de que o docente necessita para o exercício de suas atividades cotidianas”, relacionado à qualidade de vida, apresentou o maior impacto na rede, exibindo valores elevados de força, proximidade e intermediação. A partir desse resultado, é possível afirmar que este item pode atuar como um nó de alavancagem, capaz de impulsionar mudanças em toda a rede. Consideramos esse achado uma novidade para a literatura científica, pois, ao empregar uma abordagem integrada de análise de redes, alcançamos uma visão mais holística do fenômeno, superando leituras fragmentadas que frequentemente deixam escapar interdependências e efeitos sistêmicos. Assim, os achados deste estudo ampliam a literatura existente ao evidenciar novas conexões e apontar pontos centrais que influenciam diretamente a prática docente no contexto da EaD.

Em relação a análise descritiva, os resultados indicam de forma geral a autoeficácia apresenta nível moderado a elevado para a docência em EaD, com destaque para a maior confiança no domínio da Intencionalidade Docente e menor para o Manejo de Sala, sugerindo desafios maiores em lidar com situações de interação e controle no ambiente virtual. Esses resultados corroboram os dados da literatura no contexto do ensino presencial. Em ambientes virtuais, os desafios de engajamento discente, mediação e interação tornam o manejo mais complexo, o que ajuda a explicar a distância entre os domínios. Em termos aplicados, fortalecer competências de gestão das interações no ambiente virtual, somado a suporte institucional e formativo fortalecendo o leque de estratégias de interação, tende a elevar a percepção de eficácia no manejo, sem perder o ganho já observado na intencionalidade.

Para o perfil de motivação maiores escores foram observados nos domínios de Performance e Desenvolvimento, indicando forte engajamento com aspectos relacionados

ao crescimento profissional e ao desempenho nas práticas pedagógicas. Por outro lado, a Formação Continuada e a Inserção Institucional aparecem com baixo nível de motivação, revelando uma percepção de menor suporte institucional e menor investimento em oportunidades de aperfeiçoamento. Esse retrato sugere que a motivação autodeterminada é mais alta nas dimensões sob controle direto do docente e mais baixa nas que dependem de apoio institucional. De acordo com a literatura o panorama é semelhante no contexto presencial, com a ressalva de que, no EaD, a Formação Continuada perde força motivacional. Com base nestes dados, sugere-se políticas que ampliem autonomia, competência e pertencimento fundamentais para equilibrar o perfil motivacional.

Em relação à qualidade de vida, todos os domínios apresentaram valores médios dentro da faixa moderada. Contudo, observou-se que Meio Ambiente e Relações Sociais tiveram escores superiores quando comparados aos domínios Psicológico e Físico. Isso sugere que, embora os professores percebam certo equilíbrio nos fatores ambientais e sociais, enfrentam maiores dificuldades no bem-estar físico e psicológico, possivelmente em função das longas jornadas de trabalho, isolamento social e sobrecarga de tarefas típicas da EaD.

Por fim, no que se refere à comparação da autoeficácia, motivação e qualidade de vida em função das variáveis pessoais dos professores, os resultados evidenciam que tais características exerceram papel relevante na percepção dessas dimensões no contexto do EaD. Verificou-se que a faixa etária e o tempo de experiência influenciaram diretamente a qualidade de vida, sobretudo no domínio psicológico, enquanto a jornada de trabalho e o tempo de experiência mostraram-se associadas a diferenças significativas nas crenças de autoeficácia, particularmente no que concerne ao manejo de sala.

Por meio da lupa da teoria da autoeficácia, esses achados indicam que fatores pessoais e contextuais moldam as crenças de eficácia dos docentes, influenciando tanto a forma como lidam com situações adversas quanto a sua capacidade de manter a motivação diante das demandas do ensino a distância. Professores mais jovens (30 a 40 anos) e com menor tempo de experiência (2 a 4 anos) apresentaram maior vulnerabilidade a sentimentos negativos, o que pode comprometer o senso de controle e reduzir a persistência frente às dificuldades. Por outro lado, aqueles com mais tempo de docência e idade mais avançada relataram percepções mais positivas de qualidade de vida, sugerindo que a vivência acumulada contribui para o fortalecimento das crenças de autoeficácia, promovendo maior resiliência emocional e estratégias de enfrentamento mais eficazes.

No caso da jornada de trabalho, verificou-se que professores com carga reduzida abaixo de 10 horas, apresentaram menor percepção de eficácia no manejo de sala, evidenciando que a prática mais frequente pode favorecer experiências de domínio, uma das principais fontes de autoeficácia destacadas por Bandura. Do mesmo modo, a maior

percepção de eficácia dos docentes com até dois anos de atuação no EaD pode estar relacionada ao entusiasmo inicial e ao sentimento de desafio superado, ainda que esse efeito tenda a se estabilizar com o tempo.

Em conclusão, os resultados obtidos neste estudo revelam que a autoeficácia, a motivação e a qualidade de vida dos professores universitários que atuam na modalidade EaD se configuram como dimensões fortemente interligadas, compondo um sistema dinâmico em que fatores pessoais, institucionais e contextuais se influenciam mutuamente. A partir da Teoria da Autoeficácia de Bandura, pode-se afirmar que as experiências de domínio, o apoio social e as condições emocionais e ambientais exercem papel determinante na construção e manutenção das crenças de eficácia docente, as quais, por sua vez, impactam diretamente a motivação e o bem-estar. Os achados sugerem que a docência no EaD demanda competências específicas de gestão emocional, tecnológica e relacional, tornando indispensável o investimento em formação continuada, suporte institucional e políticas de promoção da saúde docente. Ao integrar variáveis psicossociais e contextuais por meio da análise de redes, esta tese avança na compreensão do fenômeno ao evidenciar nós centrais e interdependências, até aonde temos conhecimento, antes pouco explorados, oferecendo subsídios empíricos para o desenvolvimento de estratégias de intervenção voltadas à atuação e o bem-estar da prática docente no ensino superior a distância.

Como sugestão de estratégias de intervenção baseado nos resultados deste estudo e utilizando a idéia das fontes de autoeficácia proposto por Bandura segue aqui algumas idéias:

Experiência de domínio: Metodologia ativa de ensino, como a formação prática baseada em problemas (PBL), que pode ser ofertada por meio de cursos e oficinas nos quais docentes solucionem desafios reais do EaD (como por exemplo a dificuldade de engajamento discente, evasão, falta de interação), aplicando novas estratégias de mediação e observando resultados concretos.

Experiências vicárias: Programas de mentoria docente aonde os docentes experientes (considerando as variáveis pessoais) em EaD acompanham novos professores, compartilhando práticas de engajamento e manejo de turma virtual. Outra idéia é mostrar as boas práticas pedagógicas utilizando eventos periódicos nos quais professores apresentam estratégias bem-sucedidas no ensino remoto, estimulando a aprendizagem por observação.

Persuasão social: Sistema de feedback construtivo institucional por meio de retorno qualitativo e individualizado sobre as práticas docentes em disciplinas EaD realizadas pelos alunos e supervisores, com foco em pontos fortes e potencial de aprimoramento. Complementando esta ação ou paralelamente, utilizar o reconhecimento público de

desempenho por meio de prêmios ou certificações por indicadores atrelados a prática pedagógica, engajamento discente ou qualidade de materiais didáticos por exemplo.

Estados fisiológicos e emocionais: como por exemplo, programas de promoção da saúde mental, por meio de grupos de escuta, psicologia aplicada ao trabalho docente, e campanhas institucionais sobre saúde emocional no EaD (por exemplo incentivo à desconexão digital fora do expediente e ao planejamento de rotinas saudáveis).

Em síntese, os achados deste estudo reforçam que a autoeficácia, a motivação e a qualidade de vida docente, especialmente no contexto EaD, devem ser compreendidas como produtos de uma interação dinâmica entre características individuais e condições institucionais mais amplas, fortemente influenciadas pelas políticas institucionais e públicas educacionais. A identificação de nós centrais relacionados ao suporte informacional, às relações interpessoais e às condições de trabalho evidencia a necessidade de políticas que transcendam ações pontuais, avançando para estratégias estruturais de valorização docente. Programas de formação continuada, suporte tecnológico adequado, políticas de saúde ocupacional e modelos de gestão que promovam pertencimento institucional emergem como elementos fundamentais para o fortalecimento da agência docente e do bem-estar profissional. Por fim, os resultados desta tese oferecem subsídios empíricos relevantes para a formulação e o aperfeiçoamento de políticas institucionais e públicas voltadas à qualificação da docência universitária na EaD, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais robusto.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. M. et al. Qualidade de vida de enfermeiros docentes de Instituições de Ensino Superior - IES: evidências disponíveis na literatura. **REME – Revista Mineira de Enfermagem**, v. 26, art. e-1465, 2022. DOI: 10.35699/2316-9389.2022.40400. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/reme/article/view/40400>. Acesso em: 16 out. 2024.
- AVDEEVA, T. et al. Competence of university teachers in organizing and conducting distance learning at a university. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 26, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.17337.
- ALBAN GUIJARRO, M. J. et al. Burnout syndrome and the protective role of resilience among university professors: a cross-sectional study of associated psychosocial and physical factors. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 16, p. 1616489, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1616489>. Acesso em: 09 set. 2024.
- ARALDI, F. M.; POULSEN, F. F.; DE AZEVEDO GUIMARÃES, A. C.; OLIVEIRA FARIAS, G.; FOLLE, A. Calidad de vida de los docentes de educación superior: una revisión sistemática (Quality of life of higher education teachers: a systematic review). **Retos**, [S. l.], v. 41, p. 459–470, 2021. DOI: 10.47197/retos.v0i41.82136. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/82136>. Acesso em: 12 sep. 2024.
- ARAÚJO, A. A. et al. Prazer e sofrimento do trabalhador docente no contexto da Educação a Distância: um comparativo geracional. **EaD em Foco**, v. 14, n. 1, e2226, 2024. DOI: 10.18264/eadf.v14i1.2226. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/download/2226/967/11533>. Acesso em: 16 out. 2024.
- ATO, M.; LÓPEZ, J. J.; BENAVENTE, A. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. **Anales de Psicología**, v. 29, n. 3, p. 1038-1059, 2013. DOI: 10.6018/analesps.29.3.178511.
- AYLLÓN S, ALSINA Á, COLOMER J. Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. **PLoS One**. 2019 May 24;14(5):e0216865. Disponível em: doi: 10.1371/journal.pone.0216865. PMID: 31125346; PMCID: PMC6534320.
- AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. (Orgs.). **Crenças de eficácia em contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- BANDURA, Albert. **Social Foundations of Thought & Action – A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BARNI, D.; DANIONI, F.; BENEVEVE, P. Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1645, 2019. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01645. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.01645/full>. Acesso em: 16 out. 2024.
- BOYER-DAVIS, S.; BERRY, K.; COOPER, A. The effect of technostress on the motivation to teach online in higher education before and during the COVID-19 pandemic: perceptions of Business faculty. **International Journal for Business**

Education, v. 165, Art. 5, 2023. DOI: 10.30707/IJBE165.1.1690384197.882912. Disponível em: <https://ir.library.illinoisstate.edu/ijbe/vol165/iss1/5>. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Apresentação Censo da Educação Superior 2024. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 26 set. 2025.

BODEN, Karen E. Pedagogical innovation among university faculty. **Creative Education**, v. 10, p. 848-861, 2019. DOI: 10.4236/ce.2019.105063. Disponível em: https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=92371&utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 16 out. 2024.

CASTELO, L. B.; LUNA, I. N. Crença de autoeficácia e identidade profissional: estudo com professores do ensino médio. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 68, p. 27-42, 2012. DOI: 10.7213/psicol.argum.5882.

CAMARGO, C. A. C. M; FERREIRA CAMARGO, M. A.; OLIVEIRA SOUZA, V. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>. Acesso em: 16 out. 2025.

CAMPOS, T. C.; VÉRAS, R. M.; ARAÚJO, T. M. Transtornos mentais comuns em docentes do ensino superior: evidências de aspectos sociodemográficos e do trabalho. **Avaliação** (Campinas), v. 25, n. 3, p. 745-768, 2020.

CAVEIÃO, C.; SALES, W. B.; VISENTIN, A.; HEY, A. P.; ESCALANTE, M. M. B.; OLIVEIRA, E. S. Perfil e qualidade de vida de docentes enfermeiros de universidades privadas e pública: estudo com WHOQOL-BREF. **Revista de APS**, v. 20, n. 2, 25 jan. 2018. DOI: 10.34019/1809-8363.2017.v20.15819. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/15819>. Acesso em: 16 out. 2025.

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, 30 ago. 2016.

CHAZAN, D. J.; PELLETIER, G. N.; DANIELS, L. M. Achievement Goal Theory Review: An Application to School Psychology. **Canadian Journal of School Psychology**, v. 37, n. 1, p. 40-56, 2022. DOI: 10.1177/08295735211058319.

CORRY, M.; STELLA, J. Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature. **Research in Learning Technology**, v. 26, 17 out. 2018.

Cohen, J. (1988). **Statistical power analysis for the behavioral sciences** (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

COSTANTINI, G.; EPSKAMP, S.; BORSBOOM, D.; PERUGINI, M.; MÖTTUS, R.; WALDORP, L. J.; CRAMER, A. O. J. A tutorial on network analysis of personality data in R. **Journal of Research in Personality**, v. 54, p. 13-29, 2015. DOI: 10.1016/j.jrp.2014.07.003.

CRUZ-E-SILVA, P. L. B. et al. Mental disorders and related factors in higher education teachers working remotely: a correlational study. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 21, n. 4, e937, 2023.

CULP-ROCHE, A. et al. Perception of online teacher self-efficacy: a multi-state study of nursing faculty pivoting courses during COVID-19. **Nurse Education Today**, v. 106, 105064, 2021.

DAUMILLER, M.; APERTO de autores (“et al.”) Need Satisfaction and Achievement Goals for Teaching of University Faculty: An International Study of Their Interplay and Relevance for Positive Affect, **Teaching Quality and Professional Learning**. [S. l.], 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347598221_Need_Satisfaction_and_Achievement_Goals_for_Teaching_of_University_Faculty_An_International_Study_of_Their_Interplay_and_Relevance_for_Positive_Affect_Teaching_Quality_and_Professional_Learning. Acesso em: 16 out. 2024.

DE OLIVEIRA, A. C.; OLIVEIRA, A. A. R.; CAVALCANTI, M. da C. M.; OLIVEIRA, E. A. Qualidade de vida no trabalho: percepções dos professores do curso bacharelado em administração pública, modalidade educação a distância. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 7450–7483, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.1-450. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/4737>.

DAVOGLIO, T. R; SANTOS, B. S. Escala de motivação docente: desenvolvimento e validação. **Educar em Revista**, n. 65, p. 201-218, jul./set. 2017.

DE OLIVEIRA, A. C.; OLIVEIRA, A. A. R.; CAVALCANTI, M. da C. M.; OLIVEIRA, E. A. Qualidade de vida no trabalho: percepções dos professores do curso bacharelado em administração pública, modalidade educação a distância. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 1, p. 7450–7483, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.1-450. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/4737>. Acesso em: 14 nov. 2024.

DECI, E; RYAN, R. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DECI, E; RYAN, R. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. 1. ed. New York: Plenum, 1985. 371 p.

DOURADO, L. F.; MORAES, K. N. de; SIQUEIRA, R. M. Educação superior a distância no Brasil: flexibilização regulatória, expansão e privatização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, p. e286167, 2024. DOI: 10.1590/ES.286167. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tjqVGqR8S4L9FJ6Sh3RZpPj/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.

EPSKAMP S, CRAMER A, WALDORP L, SCHMITTMANN VD, BORSBOOM D. QGRAPH: Network Visualizations of Relationships in Psychometric Data. **Journal of Statistical Software**. 2012; 48(1):1–18.

FERRARO, F. V. et al. Students’ perception of distanced learning: A retrospective analysis. **The European Journal of Teaching and Education**, v. 19, n. 1, p. 533–543, 2021. Disponível em: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/4866>. Acesso em: 13 maio 2023.

FERREIRA DA SILVA, J. B.; DA ROCHA SILVA, M. A.; RODRIGUES, W. Qualidade de vida e trabalho docente no ensino superior: uma relação antagônica. **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 7, n. Especial-4, p. 56-63, 30 dez. 2020.

FERREIRA, D. M; MOURÃO, L. Panorama da educação a distância no ensino superior brasileiro. **Revista Meta Avaliação**. v. 12, n.34, p. 247-280, 2020.

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2318>

FERNANDES, M. N. de F.; SANTOS, F. S.; COSTA, A. C. P. J.; SANTOS NETO, M.; SILVA, R. A.; SANTOS, L. H. dos. *Estresse durante a pandemia de COVID-19: desafios incomuns para professores universitários*. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 56, n. 4, e-208086, 2023. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2023.208086. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rmrp/article/view/208086>. Acesso em: 16 out. 2025.

FLECK, M. et al. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida "WHOQOL-bref". **Revista de Saúde Pública [online]**. v. 34, n. 2, p. 178-183, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-89102000000200012>>. Epub 06 Ago 2001.

FRUCHTERMAN, T. M. J.; REINGOLD, E. M. Graph drawing by force-directed placement. Software: **Practice & Experience**, v. 21, n. 11, p. 1129-1164, 1991. DOI: 10.1002/spe.4380211102.

FOYCEL, R.; DRTON, M. Extended Bayesian information criteria for Gaussian graphical models. In: **Advances in Neural Information Processing Systems 23**, NIPS 2010. Neural Information Processing Systems, 2010. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1011.6640>. Acesso em: 16 out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, K.K, SANCHEZ, H.M, SANCHEZ, E.G.M, SBROGGIO JÚNIOR, A.L, ARANTES FILHO, W.M, SILVA, L.A, et al. Quality of life and quality of working life of health science professors at a higher education institution. **Rev Bras Med Trab**. v. 15, n. 17, p. 18-28, 2017.

GOMES, N. P. et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de covid-19. **Saúde e Sociedade [online]**. v. 30, n. 2, p. e200605, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200605>>. Epub 09 Jun 2021. ISSN 1984-0470. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200605>.

GUIMARÃES, S. R; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica [online]**. v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>>. Epub 11 Jan 2005. ISSN 1678-7153. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>.

THE WHOQOL GROUP. The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): development and general psychometric properties. **Social Science & Medicine**, v. 46, n. 12, p. 1569-1585, 1998. DOI: 10.1016/S0277-9536(98)00009-4.

HA, C.; PRESSLEY, T.; MARSHALL, D. T. Teacher voices matter: The role of teacher autonomy in enhancing job satisfaction and mitigating burnout. **PLOS ONE**, v. 20, n. 1, e0317471, 2025. DOI: 10.1371/journal.pone.0317471.

HAAS, Celia María; MOUTINHO NEVES, Lidiane; DE PAULA STANDER, Marcus Danilo. As políticas brasileiras para a Educação Superior à Distância: Desafios da expansão. **Rev.hist.educ.latinoam.**, Tunja, v. 21, n. 32, p. 193-226, June 2019. Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382019000100193&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Mar. 2022. <https://doi.org/10.19053/01227238.9482>.

HAMMOUDI HALAT, D.; SAMI, W.; SOLTANI, A.; MALKI, A. Mental health interventions affecting university faculty: a systematic review and meta-analysis. **BMC Public Health**, v. 24:3040, 2024. DOI: 10.1186/s12889-024-20402-2.

HEIN, J.; JANKE, S.; RINAS, R.; DAUMILLER, M.; DRESEL, M.; DICKHÄUSER, O. Higher education instructors' usage of and learning from student evaluations of teaching – do achievement goals matter? **Frontiers in Psychology**, v. 12, art. 652093, 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.652093. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.652093/full>. Acesso em: 16 out. 2024.

HORTON, N.; POLK, D. M.; ALLEN, P.; CHAVDA, S. How does the working environment transition impact postsecondary educators' work-related stress and quality of life during the COVID-19 pandemic? **Work**, v. 71, n. 2, p. 385-394, 2022. DOI: 10.3233/WOR-205144. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35095010/>. Acesso em: 16 out. 2025.

HYBELS, C. F.; BLAZER, D. G.; EAGLE, D. E.; PROESCHOLD-BELL, R. J. Age differences in trajectories of depressive, anxiety, and burnout symptoms in a population with a high likelihood of persistent occupational distress. **International Psychogeriatrics**, v. 34, n. 1, p. 21-32, jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1041610220001751>

IAOCHITE, Roberto Tadeu et al. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 20, n. 1, p. 45-54, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-353920150201922>>.

INEP/MEC. Sinopse Estatística: Censo da Educação Superior de 2020. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>, acessado em março de 2022.

JUNIOR, José Marcos Vieira. **Docência no ensino superior: a autoeficácia em foco**. 2023. Tese de Doutorado. [sn].

KITA, Y., YASUDA, S., GHERGHEL, C. Online education and the mental health of faculty during the COVID-19 pandemic in Japan. **Scientific Reports**, v. 12, art. 8641, 2022. DOI: 10.1038/s41598-022-12841-x. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-022-12841-x>. Acesso em: 16 out. 2024.

LANDIS, Richard; KOCH, Gari. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. **Biometrics**, v.33, n.1, p.159-174, 1977.

Lopes-Pereira, Ana Paula et al. Preditores associados à qualidade de vida no trabalho de docentes da universidade pública. **Revista de Salud Pública** [online]. v. 22, n. 5 [Acessado 14 Novembro 2024], pp. 544-551. Disponível em: <<https://doi.org/10.15446/rsap.V22n5.75923>>. ISSN 0124-0064. <https://doi.org/10.15446/rsap.V22n5.75923>.

MACHADO, Marcia Alves; NASCIMENTO, Marilene Batista, GUEDES, Josevania Teixeira. Perfil e competências do professor no ensino superior na educação a distância: avanços e perspectivas para discussões. **Revista Fórum Identidade**. V. 17, n. 1, p. 115-131, 2018.

MARECO, R. T. M.; MURGO, C. S. Análise das crenças de autoeficácia de tutores da educação a distância. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 14, p. 1–23, 2024. DOI: 10.35699/2237-5864.2024.48507. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/48507>. Acesso em: 14 nov. 2024.

MATIAS, A. B. et al. The COVID-19 pandemic and teachers' work: impacts on undergraduate professors at a public university. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 2, p. 537–546, 2023

MATOS, M. M.; SHARP, J. G.; IAOCHITE, R. T. Self-efficacy beliefs as a predictor of quality of life and burnout among university lecturers. **Frontiers in Education**, v. 7,

887435, 2022. DOI: 10.3389/feduc.2022.887435.

MCDONALD, R. P. (1999). **Test Theory: A Unified Treatment**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

MELO, I. C. de C.; DRUMOND, D. G.; CHAOUBAH, A.; DE JESUS, I. L. R. D.; DE FARIA, I. A. .; BELGO, T. R. R. Avaliação da qualidade de vida dos docentes em instituição pública de ensino superior pelo Whoqol-bref: um estudo transversal. **HU Revista**, [S. l.], v. 49, p. 1–9, 2023. DOI: 10.34019/1982-8047.2023.v49.40783. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/hurevista/article/view/40783>. Acesso em: 14 nov. 2024.

MOSLEH, S. M. et al. The impact of online teaching on stress and burnout of academics during the transition to remote teaching from home. **BMC Medical Education**, v. 22, art. 475, 2022. DOI: 10.1186/s12909-022-03496-3. Disponível em: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-022-03496-3>. Acesso em: 16 out. 2024.

NEWMAN, M. E. J. Analysis of weighted networks. **Physical Review E**, v. 70, art. 056131, 2004. DOI: 10.1103/PhysRevE.70.056131. Disponível em: <https://journals.aps.org/pre/abstract/10.1103/PhysRevE.70.056131>. Acesso em: 16 out. 2024.

OPSAHL, T.; AGNEESSENS, F.; SKVORETZ, J. *Node centrality in weighted networks: generalizing degree and shortest paths*. **Social Networks**, v. 32, n. 3, p. 245-251, 2010. DOI: 10.1016/j.socnet.2010.03.006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. **The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL)**. Programe Mental Health and Substance Use, Geneva, Jun 2012. Geneva: World Health Organization, 1998. (WHO/HIS/HSI Rev.2012.03)

PAKDEE, S. et al. Burnout and well-being among higher education teachers: Influencing factors of burnout. **BMC Public Health**, v. 25, 1409, 2025. DOI: 10.1186/s12889-025-22602-w

PAKDEE, S.; CHEECHANG, P.; THAMMANOON, R.; et al. Burnout and well-being among higher education teachers: influencing factors of burnout. **BMC Public Health**, v. 25, p. 1409, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22602-w>

PENTEADO, R. Z.; COSTA, B. C. G. D.. Trabalho docente com videoaulas em EaD: Dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em Revista**, v. 37, p. e236284, 2021.

PEREIRA, M. P. et al. Fights at School: Teaching Strategies of Physical Education Teachers. **J. Phys. Educ.**, v. 32, e3226, 2021. DOI: 10.4025/jphyseduc.v32i1.3226

POLYDORO, S, WINTERSTEIN PJ, AZZI RG, CARMO AP, VENDITTI R. **Escala de autoeficácia do professor de educação física**. In: Machado C, Almeida LS, Gonçalves M, Ramalho V, coordenadores. Avaliação psicológica: formas e contextos. Braga: Psiquilíbrios; 2004. p. 330-7.

PRANANTO, K.; CAHYADI, S.; LUBIS, F. Y.; HINDUAN, Z. R. Perceived teacher support and student engagement among higher education students — a systematic literature review. **BMC Psychology**, v. 13, art. 112, 2025. DOI: 10.1186/s40359-025-02412-w. Disponível em: <https://bmcp psychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-025-02412-w>. Acesso em: 16 out. 2024.

RAIMKULOVA, A. et al. Pedagogical conditions of applying distance learning technologies. **Educação & Sociedade**, v. 26, art. (in press ou número do artigo), 2024. DOI: 10.1177/20427530241308843. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/20427530241308843>. Acesso em: 16 out. 2024.

ROSSI, Caren; IRALA, Valesca Brasil. Autoeficácia de professores universitários:: uma revisão sistemática. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 19, 2024. DOI: 10.7867/1809-03542022e10881. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10881>. Acesso em: 16 out. 2025.

SALLES, W. DAS N. Et al. Teaching self-efficacy and factors associated with the teaching practice of physical education faculty. **Journal of Physical Education**, v. 31, p. e3116, 2020.

SANCHEZ, H. M., MORAIS, E. G. DE, BARBOSA, M. A., GUIMARÃES, E. C. PORTO. Impact of health on quality of life and quality of working life of university teachers from different areas of knowledge. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 11, p. 4111-4123, 2019.

SEIDL, Eliane Maria Fleury; ZANNON, Célia Maria Lana da Costa. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos de Saúde Pública [online]**. v. 20, n. 2, p. 580-588, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000200027>>. Epub 06 Abr 2004. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000200027>.

SILVA, Julio Cesar; CARVALHO, Carlos Antônio. Qualidade de vida entre docentes do ensino superior: contribuições para a promoção da saúde do trabalhador. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v.12, n.2, p.39-54, 2021. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2179-684X.2021.002.0004>

SILVA, L. P.; SANTOS, J. S. P.; SILVA, L. L.; CEZAR, I. S.; ABREU, J. S. D.; CERQUEIRA, V. P.; REIS, I. S.; SANTOS, J. R.; COSTA, V. D. M.; MEIRA, C. S. Prevalence of burnout syndrome and associated factors in university professors working in Salvador, state of Bahia. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 151-156, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47626/1679-4435-2020-548>

SOUTO, L. E. S. et al. 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. DOI: 10.1590/1981-52712015v40n3e02362014.

SOUTO, Lyssa Esteves Souza et al. Fatores Associados à Qualidade de Vida de Docentes da Área da Saúde. **Rev. bras. educ. med.** 2016; 40(3):452-60

SOUZA, Alessandra dos Santos et al. Fatores associados à qualidade de vida no trabalho entre professores do ensino superior. **Arq. Ciênc. Saúde**, v.22, n.4, p. 46-51, 2015.

SHU, K. Teachers' commitment and self-efficacy as predictors of work engagement and well-being. **Psychology**, 2022. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.850204/full>. Acesso em: 16 out. 2024.

SCHUNK, D. H.; DiBENEDOTTO, M. K. Motivation and social cognitive theory. **Contemporary Educational Psychology**, v. 60, art. 101832, 2020. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2019.101832.

STENSEN K, LYDERSEN S. Internal consistency: from alpha to omega? *Tidsskr Nor Laegeforen*. 2022 Aug 23;142(12). **English, Norwegian**. doi: 10.4045/tidsskr.22.0112. PMID: 36066232.

TADESSE, T. et al. Prevalence of anxiety and depression symptoms among university teachers. *[Open-access article]*, 2024. (PMC11354037).

TELYANI, A. E.; FARMANESH, P.; ZARGAR, P. The impact of COVID-19 instigated changes on loneliness of teachers and motivation–engagement of students: a psychological analysis of education sector. **Frontiers in Psychology**, v. 12, art. 765180,

2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.765180. Disponível em:
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.765180/full>.
 Acesso em: 16 out. 2025.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, n. 7, p. 783-805, 2001. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack; SILVERMAN, Stephen. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Artmed Editora, 2012.

TRICHES, M.I., Mendes, R.G. & de Oliveira Sato, T. Sleep, health conditions and quality of life among professors at higher education institutions in Brazil: baseline data from the RESPIRA cohort. *BMC Public Health* **25**, 2301 (2025). <https://doi.org/10.1186/s12889-025-23465-x>

URIARTE, Luiz Ricardo; SILVA, Everaldo da. Proposta de perfil docente para EAD. **Revista Húmus**, v. 9, n. 26, 13 Set 2019 Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/11269>. Acesso em: 16 out 2024.

VEIGA, L. C. G. ., MURGO, C. S. ., SOUZA, A. P. de . (2024). Autoeficácia docente e burnout: scoping review. **Educação Em Foco**, 29(1), e29010.
<https://doi.org/10.34019/2447-5246.2024.v29.42071>

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Análise de auto-eficácia docente de professores de Educação Física**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2005. Orientador: Prof. Dr. Pedro José Winterstein.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Autoeficácia docente e motivação para realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada**. 2010. 338 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

VERMOTE, B.; VANSTEENKISTE, M.; et al. Which teachers feel good and adopt a motivating teaching style? Evidence from secondary and university teachers. **Studies in Higher Education**, 2023. (preprint institucional).

WANG, Yuanyuan; WEN, Yuqing; DENG, Qianqian. Comparing quality and engagement in face-to-face and online teacher professional development. **British Journal of Educational Technology**, v. 54, n. 4, p. 1551-1569, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13480>.

WAGENMAKERS, E.-J., LOVE, J., MARSMAN, M., JAMIL, T., LY, A., VERHAGEN, J., SELKER, R., GRONAU, Q. F., DROPMANN, D., BOUTIN, B., MEERHOFF, F., KNIGHT, P., RAJ, A., VAN KESTEREN, E.-J., VAN DOORN, J., ŠMÍRA, M., EPSKAMP, S., ETZ, A., MATZKE, D., ..., MOREY, R. D. Bayesian inference for psychology. Part II: Example applications with JASP. **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 25, n 1, p. 58–76, 2018. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1323-7>

WEIßENFELS, M.; KLOPP, E.; PERELS, F. Changes in teacher burnout and self-efficacy during the COVID-19 pandemic: interrelations and e-learning variables related to change. **Frontiers in Education**, v. 6, p. 736992, jan. 2022. DOI: 10.3389/feduc.2021.736992. Disponível em:
<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.736992/full>.
 Acesso em: 16 out. 2025.

MINAYA-HERRERA, M. E.; CABRAL, G. R.; MAMANI-BENITO, O.; TARQUI, E. E. A.; LANDA-BARZOLA, M. Adaptation and workload as predictors of professional self-efficacy in Peruvian university teachers during the COVID-19 pandemic. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 20, n. 56, p. 27–42, 2022.

WANG, Y.; LI, L. Technostress among university teachers: impacts on job satisfaction and work performance in higher education. **Education and Information Technologies**, v. 24, n. 3, p. 2825-2842, 2019. DOI: 10.1007/s10639-019-09810-3.

WU, P.L.; HO, H. H. Predictors of teaching self-efficacy in clinical nursing teachers: A cross-sectional study. **Florence Nightingale Journal of Nursing**, v. 31, n. 1, p. 33–41, fev. 2023. DOI: 10.5152/FNJJN.2023.22179.

YANG, Xianbi; DU, Juan. The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and content knowledge, and emotion regulation on teacher digital burnout: a mediation model. **BMC Psychology**, v. 12, art. 51, 2024. DOI: 10.1186/s40359-024-01540-z. Disponível em: <https://bmcp psychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-024-01540-z>. Acesso em: 16 out. 2024.

ZHAO, T.; LIU, H.; ROEDER, K.; LAFFERTY, J.; WASSERMAN, L. The huge package for high-dimensional undirected graph estimation in R. **Journal of Machine Learning Research**, v. 13, p. 1059-1062, 2012. Disponível em: <https://www.jmlr.org/papers/volume13/zhao12a/zhao12a.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

ZGHEIB, G.; AL DAIA, R.; SERHAN, M. A contextual approach for exploring faculty readiness to teach online. **Heliyon**, v. 9, art. e20491, 2023. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e20491. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844023076995>. Acesso em: 26 out. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

O motivo que nos leva a propor este estudo é que pesquisas recentes apontam que a motivação e a autoeficácia são consideradas um dos fatores que favorecem a aprendizagem, o professor faz parte deste processo fundamental na aprendizagem e no desempenho em sala de aula. Vários fatores como a pressão social, o medo, as expectativas, as crenças dentre outros, podem interagir e interferir na motivação e na autoeficácia do professor de educação física. No entanto, até o presente momento nenhuma pesquisa investigou se a qualidade de vida pode ser preditora dos aspectos motivacionais e as crenças de autoeficácia como variáveis de resposta para o docente de educação física no ensino superior na modalidade de ensino de Educação a distância (EaD). Assim, o objetivo desta pesquisa é compreender a relação da qualidade de vida com os aspectos motivacionais e a autoeficácia docente no profissional de Educação Física no ensino superior para a modalidade EaD. Os procedimentos de coleta de dados serão da seguinte forma:

1- Os participantes serão convidados por carta convite enviados por e-mail em contato com coordenadores de curso e WhatsApp de grupos de pesquisas. Para a realização deste estudo, serão utilizados quatro instrumentos de coleta de dados, os quais serão relacionados e descritos adiante. Destaca-se que os instrumentos serão convertidos para questionários no formato eletrônico, tendo em vista a opção pelo procedimento de coleta de dados via web. O questionário será dividido em seis seções: a **primeira seção** do questionário online será composta por um texto de apresentação da pesquisa, indicando o público-alvo e os processos da pesquisa, do momento da coleta de dados até a publicação dos resultados. A **segunda seção** será composta pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde o participante só poderá prosseguir o preenchimento deste formulário se estiver de acordo com os termos propostos. A **terceira seção** será composta pelo Questionário de Caracterização dos Participantes (QCP) e as variáveis pessoais no contexto da atividade docente EaD (experiência de docência no ensino superior, jornada de trabalho, tamanho das turmas nas quais leciona, apoio administrativo e dos pares, sensação de preparação para o trabalho, sensação de satisfação etc.) com 25 itens em questões fechadas. Na **quarta seção**, será aplicada a Escala de Autoeficácia de Professores (A escala é composta de 24 itens e opção de resposta com intervalo de 1 a 6 pontos. Dividida em dois fatores (subescalas), Fator 1 – Intencionalidade da Ação Docente – composto pelos itens 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23 que avaliam as estratégias instrucionais e engajamento do estudante e Fator 2 – Manejo de Classe – com os itens 1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22, 24, que refletem asserções que indicam a percepção docente para lidar com os múltiplos aspectos do cotidiano da aula) e na **quinta seção** o Questionário sobre a Motivação (A escala é composta por 24 itens que avalia cinco dimensões: performance (6,8,12,16,17,18,19), desenvolvimento (1,9,10,11,14,15,24), prática docente (13,21,22,2), formação continuada (4,5,7) e inserção institucional (2,3,20). As questões que devem ser respondidas em uma escala LIKERT de 5 pontos que varia de 1 “nada aplicável” a 5 “totalmente aplicável”). Finalizando, na **sexta seção** será aplicado o questionário sobre a qualidade de vida dos docentes. Consiste num questionário composto por 26 questões, onde as duas questões iniciais avaliam a qualidade de vida em geral (qualidade de vida e saúde) e as vinte e quatro perguntas restantes avaliam quatro domínios: físico (dor física, tratamento, energia, mobilidade, sono, atividades diárias e capacidade de trabalho); psicológico (aproveita a vida, sentido da vida, concentração, aparência física, autossatisfação e sentimentos negativos); relações sociais (relações pessoais, vida sexual e apoio dos amigos) e meio ambiente (segurança na vida diária, ambiente saudável, recursos financeiros, informações disponíveis, atividades de lazer, moradia, acesso a serviços de saúde, meios de transporte). A pontuação segue a escala de Likert de 1 a 5, quanto maior a pontuação melhor a qualidade de vida. Na interpretação dos resultados entre 1 até 2,9 indicam a necessidade de melhorar; de 3,0 a 3,9 apontam regularidade; de 4,0 a 4,9 significam boa e 5,0 muito boa qualidade de vida.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: durante a coleta das informações através do questionário eletrônico existe o risco de percepção de constrangimento e invasão de privacidade. Para minimizar os riscos o pesquisador dá garantia a não identificação nominal (não revelará seu nome) no formulário

nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato. Também garanti o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Uma vez concluído a coleta de dados, vamos analisar os resultados e será possível desenvolver estratégias e planos de ação para estimular fontes de qualidade de vida, motivação e autoeficácia presentes no contexto da prática profissional do docente de EF no ensino superior na modalidade de EaD.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: Durante sua participação você deverá responder um questionário eletrônico com algumas informações pessoais no seu contexto da atividade docente EaD, sua percepção de autoeficácia e motivação docente e sua qualidade de vida. Realizaremos um atendimento individualizado por telefone, e-mail WhatsApp ou vídeo chamada, acompanhando você a qualquer momento em que precisar durante toda a pesquisa. Caso ocorra algum constrangimento e invasão de privacidade o grupo responsável pela pesquisa arcará com o custeamento das possíveis necessidades que você possa apresentar, portanto esta pesquisa não oferece nenhum prejuízo financeiro para você como voluntário.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e/ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A participação no estudo, não acarretará custos para você e será disponibilizado ressarcimento em caso de houver. No caso de você sofrer algum dano decorrente dessa pesquisa você tem direito à assistência integral e gratuita dos responsáveis pela pesquisa, caso ocorra, basta comunicar os mesmos e imediatamente será encaminhado (a) a uma unidade específica a resolução do mesmo.

APÊNDICE 2 - Questionário de caracterização do participante da pesquisa (QCP)

Prezado (a) docente

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter informações sobre o(a) participante deste estudo e de sua atividade docente. Para respondê-lo, leve em consideração sua realidade como professor no ensino superior na(s) instituição(ões) em que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

1 – Sexo

☐ masculino ☐ feminino

2 2 - Qual sua faixa etária?

☐ 20 a 25 anos

☐ 26 a 30 anos

☐ 31 a 35 anos

☐ 36 a 40 anos

☐ 41 a 45 anos

☐ 46 a 50 anos

☐ 51 a 60 anos

☐ mais de 60 anos

3 – Graduado em:

4 – Tempo que atua como docente no ensino superior na modalidade EAD:

☐ até 1 ano de experiência ☐ 1 a 2 anos ☐ 2 a 3 anos ☐ 4 a 5 anos ☐ mais de 5 anos

5 - Jornada de trabalho na semana (horas/aulas semanais)

6 – Em média quantos alunos compõem suas turmas? (

) até 20 ☐ 21 a 30 ☐ 31 a 40 ☐ mais que 40

7 – O quanto você se sente apoiado (a) pelo corpo administrativo (direção, vice-direção, coordenação, etc) da(s) instituição(ões) onde trabalha:

☐ nada ☐ pouco ☐ suficiente ☐ muito

8 – O quanto você se sente apoiado pelos colegas de trabalho na(s) instituição(ões) que trabalha:

☐ nada ☐ pouco ☐ suficiente ☐ muito

9 – De maneira geral, o quanto você se sente preparado(a) para realizar as suas atividades como docente no ensino superior na modalidade EaD?

☐ nada ☐ pouco ☐ suficiente ☐ muito

10 – Atualmente, o quanto você se sente satisfeito(a) como docente no ensino superior na modalidade EaD?

☐ nada ☐ pouco ☐ suficiente ☐ muito

APÊNDICE 3 – Escala de motivação docente (EMD)

1 - Sinto-me menos capaz quando preciso lidar com conteúdos novos.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

2 - A falta de apoio dos pares limita minha disposição para enfrentar as dificuldades ou oportunidades docentes.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

3 - A remuneração pelo trabalho docente interfere na percepção das capacidades que possuo.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

4 - Sinto que é difícil trabalhar cooperativamente no meio docente.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

5 - A maioria das vezes preciso do reconhecimento dos colegas e da instituição para me sentir competente.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

6 - Às vezes deixo de fazer algo do meu interesse pelo receio de me sentir constrangido(a)

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

7 - Compartilhar ideias, sentimentos e dúvidas com meus colegas influencia positivamente meu trabalho.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

8 - Continuo estudando porque acho que ainda tenho muito a aprender.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

9 - Sempre avalio criticamente minhas ações docentes.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

10 - Interajo e socializo com meus colegas como forma de desenvolvimento.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

11 - Na minha prática, tento levar os alunos a compreender que errar faz parte da aprendizagem.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

12 - Invisto na profissão docente porque me proporciona realização de meus objetivos.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

13 - Gosto de trabalhar cooperativamente, mesmo com colegas que não conheço.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

14 - Sinto-me bem quando posso arriscar-me com soluções criativas.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

15 - Valorizo ter atividades e horários de trabalho flexíveis.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

16 - Esforço-me para que meus alunos e colegas sintam que me importo com eles.

() Discordo totalmente () Discordo () Mais ou menos/Não sei dizer () Concordo () Concordo totalmente

17 - É muito estimulante a possibilidade de escolher o modo como vou ensinar.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Mais ou menos/Não sei dizer ☐ Concordo ☐ Concordo totalmente

18 - Realizo cursos de atualização por iniciativa própria.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Mais ou menos/Não sei dizer ☐ Concordo ☐ Concordo totalmente

19 - Gosto quando a instituição me oferece oportunidades para realizar atividades desafiadoras.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Mais ou menos/Não sei dizer ☐ Concordo ☐ Concordo totalmente

20 - Participo de atividades de educação continuada porque quero.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Mais ou menos/Não sei dizer ☐ Concordo ☐ Concordo totalmente

21 - Sinto que tenho liberdade para negociar a participação nas diferentes atividades docentes.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Mais ou menos/Não sei dizer ☐ Concordo ☐ Concordo totalmente

22 - Os espaços de cooperação entre os docentes promovidos pela instituição são fonte de prazer para mim.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Mais ou menos/Não sei dizer ☐ Concordo ☐ Concordo totalmente

23 - Sinto-me livre para expressar meus sentimentos e ideias no trabalho.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Mais ou menos/Não sei dizer ☐ Concordo ☐ Concordo totalmente

APÊNDICE 4 – ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE (EAD)

Este instrumento foi desenvolvido para ajudar a compreender um pouco mais sobre sua percepção a respeito da tarefa de ensinar no contexto da educação superior EaD.

Por favor, indique sua opinião sobre cada um dos itens abaixo. Marque sua resposta em uma escala de 1 até 6 representando um contínuo entre pouco e muito. Considere para preencher o questionário, sua prática profissional como docente no ensino superior na modalidade EaD. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

1 - Quanto você pode fazer para lidar com os alunos mais difíceis?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

2 - Quanto você pode fazer seus alunos a pensar criticamente?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

3 - Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

4 - Quanto você pode fazer para motivar alunos que demonstram baixo interesse nas atividades?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

5 - Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento dos alunos?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

6 - Quanto você pode fazer com que os alunos acreditem que podem realizar bem as atividades?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

7 - Quão bem você pode responder as questões difíceis feitas pelos seus alunos?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

8 - Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

9 - Quanto você pode ajudar seus alunos a dar valor à aprendizagem?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

10 - Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos sobre o que ensinou?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

11 - Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

12 - Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

13 - Quanto você pode fazer para que os alunos sigam as regras da aula?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

14 - Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno que está fracassado?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

15 - Quanto você pode fazer para acalmar um aluno perturbador na aula?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

16 - Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

17 - Quanto você pode fazer para ajustar sua atividade ao apropriado nível individual do aluno?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

18 - Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

19 - Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problema arruinem uma aula inteira?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

20 - Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

21 - Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

22 - Caso fosse possível, quanto você pode orientar os pais a ajudar os filhos nas atividades acadêmicas?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

23 - Quão bem você pode programar estratégias alternativas em sua aula?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

24 - Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos muito capazes?

☐ 1 - pouco ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 - muito

APÊNDICE 5 - Questionário para a avaliação da qualidade de vida da organização mundial da saúde (WHOQOL-Bref)

Este questionário trata sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida. Por favor, responda as próximas questões. Tomando como referência as duas últimas semanas Circule a alternativa que lhe parece mais apropriada e lembre-se, não há resposta certa ou errada, pois trata-se de sua percepção sobre aspectos da vida.

Como você avaliaria sua qualidade de vida?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

O quanto você aproveita a vida?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

O quanto você consegue se concentrar?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Você tem energia suficiente para seu dia a dia?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Você é capaz de aceitar sua aparência física?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia a dia?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão bem você é capaz de se locomover?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa

Com que frequência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?

1. Muito ruim 2. Ruim 3. Nem ruim nem boa 4. Boa 5. Muito boa