



Lisbon School
of Economics
& Management
Universidade de Lisboa

MESTRADO
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

TRABALHO FINAL DE MESTRADO
DISSERTAÇÃO

O ENSINO *ONLINE* E O BEM-ESTAR DOS
DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

INÊS BATISTA RODRIGUES

JULHO 2021

MESTRADO EM
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

TRABALHO FINAL DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO

O ENSINO *ONLINE* E O BEM-ESTAR DOS
DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

POR INÊS RODRIGUES

ORIENTAÇÃO:

PROFESSORA DOUTORA MARIA DEL PILAR MOSQUERA

FERNANDEZ CONDE

JULHO 2021

RESUMO

As instituições de ensino superior estão cada vez mais conscientes da necessidade de alargar os objetivos desde a sustentabilidade ambiental e económica à sustentabilidade social, incorporando assim preocupações com a sua dimensão humana, nomeadamente com o bem-estar dos seus colaboradores. A pandemia COVID-19 conduziu ao encerramento físico das instituições de ensino superior e à aceleração da digitalização e conversão do ensino tradicional para o ensino à distância. Tendo em consideração o impacto destes processos na atividade docente, afigura-se relevante conhecer a satisfação do corpo docente com o ensino *online* e o impacto deste no seu bem-estar. Este foi o principal objetivo do presente estudo.

Através de uma amostra de 102 docentes de uma instituição de Ensino Superior de Lisboa, procurou-se analisar o impacto da satisfação com o ensino *online* na qualidade de vida no trabalho, enquanto medida do seu bem-estar. Os resultados indicam níveis baixos de satisfação com o ensino *online*, e níveis satisfatórios de qualidade de vida no trabalho. Estes últimos devem-se sobretudo às boas condições de trabalho, bem-estar geral, equilíbrio família-trabalho e satisfação com o trabalho e a carreira. A baixa satisfação com o ensino *online* deve-se sobretudo à falta de contacto com os alunos, à menor participação destes alunos nas aulas à distância e à maior carga de trabalho decorrente da introdução súbita deste método de ensino durante a pandemia. No entanto, os inquiridos estão satisfeitos com a tecnologia e a flexibilidade associadas ao ensino *online*. Os docentes mais novos, os convidados e os que têm agregados familiares de mais de dois elementos são os que se mostram mais satisfeitos com o ensino *online*. Estes últimos mostram também maior satisfação com o trabalho e a carreira.

Verificou-se ainda que a satisfação com o ensino *online* impacta positiva e significativamente no bem-estar geral dos docentes, na sua satisfação com o trabalho e a carreira e no equilíbrio família-trabalho. Daqui resultam implicações teóricas e práticas das quais se dá conta neste trabalho.

Palavras-chave: Bem-Estar dos Docentes; Ensino Superior; Ensino *Online*; COVID-19

ABSTRACT

Higher Education institutions are increasingly aware of the need to extend the goals of environmental and economic sustainability to social sustainability, thus incorporating concerns with its human dimension, namely with the well-being of its employees. With the COVID-19 pandemic came the physical closure of higher education institutions and the acceleration of digitalization and conversion of traditional education to distance learning. Considering the impact of these changes on the teaching activity, it is relevant to ascertain the satisfaction of the faculty with online teaching and the repercussions on their well-being. This was the main objective of the present study.

We collected data from 102 faculty of a Higher Education institution in Lisbon and surveyed the impact of online teaching on their quality of life at work, as a measure of their well-being. The results indicate low levels of satisfaction with online teaching and satisfactory levels of quality of life at work. The latter are mainly due to good working conditions, general well-being, family-work balance, and satisfaction with work and career. The low satisfaction with online teaching is mainly due to the lack of contact with students, the lower participation of the pupils in distance learning classes, and the higher workload resulting from the sudden introduction of this teaching method during the pandemic. However, the respondents are satisfied with the technology and flexibility associated with online teaching. The younger faculty, the invited faculty and those with households of more than two are the most pleased with online teaching. The latter also show higher job and career satisfaction.

It was also found that satisfaction with online teaching positively and significantly impacts teachers' overall well-being, job and career satisfaction, and family-work balance. This results in theoretical and practical implications which are presented in this paper.

Keywords: Faculty Well-Being; Higher Education; Online Learning; COVID-19

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, o meu agradecimento mais sincero à Professora Pilar Mosquera Conde por toda a sua dedicação e tempo neste meu percurso final tão importante para mim, que sem o apoio e ajuda da Professora não tinha alcançado.

Quero agradecer à minha irmã Joana por toda a paciência e tempo que dispensou para me ouvir e aconselhar sempre que precisei. E, também, aos meus pais por sempre acreditarem em mim e por me terem passado os valores certos para conseguir atingir os meus objetivos pessoais e profissionais.

Não menos importante, um agradecimento muito especial à Presidente da Instituição de Ensino Superior em estudo pelo apelo na divulgação do questionário e a toda a equipa de *marketing* pela divulgação via e-mail a todo o corpo docente.

Por fim, a todo o corpo docente que participou no meu questionário, muito obrigada pelo vosso contributo e tempo, que sem vocês não seria possível.

ÍNDICE

RESUMO.....	III
ABSTRACT	IV
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE DE TABELAS	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	IX
I. INTRODUÇÃO	1
II. REVISÃO DE LITERATURA.....	3
1. Sustentabilidade e sustentabilidade social.....	3
2. O Bem-estar no trabalho.....	3
2.1. Qualidade vida no trabalho.....	5
2.1.1. Bem-estar geral.....	6
2.1.2. Equilíbrio família-trabalho	6
2.1.3. Satisfação profissional e na carreira	7
2.1.4. Controlo no trabalho.....	7
2.1.5. Condições de trabalho	8
2.1.6. <i>Stress</i> no local de trabalho.....	8
3. O Bem-estar dos docentes universitários.....	9
4. O Ensino <i>online</i>	10
4.1. Fatores que influenciam a satisfação com o ensino <i>online</i>	11
III. ESTUDO EMPÍRICO	15
1. Métodos e Procedimentos.....	15
1.1. Caracterização da Amostra do Estudo.....	15
1.2. Instrumentos de Medida	16
1.2.1. Escala WRQoL.....	16
1.2.2. Escala OFSS	17
1.2.3. Fiabilidade das escalas.....	18

2. Análise e discussão de resultados.....	19
2.1. Análise descritiva dos dados.....	19
2.2. Análise das correlações entre variáveis.....	22
2.3. Testes de Hipóteses.....	24
2.4. Análise comparativa entre grupos.....	26
IV. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES.....	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35
ANEXO I - Questionário.....	43

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização da amostra do estudo.....	16
Tabela 2: Fiabilidade das sub-escalas da WRQoL	19
Tabela 3: Análise descritiva das 5 dimensões	19
Tabela 4: Análise descritiva da escala de satisfação com o ensino <i>online</i>	21
Tabela 5: Tabela de correlações	23
Tabela 6: Coeficientes da análise de regressão linear (Equilíbrio família-trabalho).....	24
Tabela 7: Coeficientes da análise de regressão linear (Satisfação com o trabalho e a carreira).....	25
Tabela 8: Coeficientes da análise de regressão linear (Bem-estar geral)	25
Tabela 9: Análise descritiva da variável Idade	26
Tabela 10: Teste <i>ANOVA</i> (Agregado familiar).....	28
Tabela 11: Análise descritiva da variável Agregado Familiar	29
Tabela 12: Tabela de dupla entrada (Escala Etário/Categoria Profissional)	30
Tabela 13: Teste <i>ANOVA</i> (Convidado/Carreira)	30
Tabela 14: Análise descritiva da variável Convidado/Carreira	31

LISTA DE ABREVIATURAS

C/I	Contato/interação com os alunos
CAW	<i>Control at Work</i>
FL	Flexibilidade do método de ensino
GWB	<i>General Well-Being</i>
HWI	<i>Home-Work Interface</i>
JCS	<i>Job and Career Satisfaction</i>
OFSS	<i>Online Faculty Satisfaction Survey</i>
OFSS-R	<i>Online Faculty Satisfaction Survey Revised</i>
P/E	Participação/envolvimento dos alunos
SAW	<i>Stress at Work</i>
SOB	Sobrecarga associada ao ensino <i>online</i>
SG	Satisfação geral com o ensino <i>online</i>
TEC	Tecnologia
WCS	<i>Working Conditions</i>
WRQoL	<i>Work Related Quality of Life</i>

I. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as tecnologias digitais mudaram substancialmente as práticas educativas no ensino superior (Sailer et al., 2021). No entanto, antes da pandemia COVID-19 o ensino era feito maioritariamente em formato presencial e as tecnologias digitais serviam sobretudo para enriquecer o ensino presencial. A pandemia e o decorrente encerramento físico das instituições, obrigou a uma aceleração súbita da digitalização dos meios e métodos de ensino (Daumiller et al, 2021), pelo que a satisfação do corpo docente em relação à educação à distância merecem mais atenção e discussão (Owens et al., 2018).

Durante a pandemia COVID-19, o corpo docente teve que implementar num curto espaço de tempo o ensino *online*, sem ter tido condições para identificar os melhores métodos e ferramentas que permitissem facilitar a aprendizagem à distância (Arcila Hernández et al., 2021). As atitudes dos docentes em relação a esta mudança são primordiais para compreender as diferenças individuais na forma como experienciam e respondem a esta situação (Daumiller et al, 2021). Importa, pois, conhecer como é que os docentes avaliam os desafios associados à mudança do ensino e da aprendizagem *online* durante a COVID-19, dado que as suas atitudes face a esse tipo de ensino dependem dessa avaliação subjetiva.

Se a situação do ensino à distância for entendida como uma ameaça pode levar a que o corpo docente se retraia e não explore plenamente o seu potencial (e.g., limitando-se o ensino ao que é mais seguro e controlável) e reduza as atividades mais interativas que resultariam numa melhor aprendizagem (Daumiller et al, 2021). As experiências de ensino *online* durante a pandemia nem sempre foram as melhores, havendo casos em que os docentes reportaram consideráveis sentimentos de *stress* e tensão durante o período de adaptação a este tipo de ensino o que tem impacto no bem-estar dos docentes (Besser et al., 2020). Numerosos estudos referem que, quer o corpo docente quer as próprias instituições de ensino superior, consideram que o ensino à distância exige mais tempo e trabalho intensivo para o seu desenvolvimento e concretização, o que se torna uma barreira adicional à adesão e satisfação com o ensino *online* (Owens et al., 2018).

Existem poucos estudos em Portugal sobre o bem-estar dos docentes do ensino superior onde maioritariamente os estudos são em professores de outros níveis de ensino (e.g., Patrão et al., 2012) e todos eles mais focados na importância dos docentes no

percurso escolar dos alunos e na sua aprendizagem. Até à data, e tanto quanto é do nosso conhecimento, não existem estudos que tenham avaliado o bem-estar durante a pandemia COVID-19, quando o local e método de ensino mudou drasticamente exigindo aos docentes uma rápida adaptação. Assim, este trabalho final de mestrado pretende responder às seguintes questões de investigação: Qual o nível de satisfação dos docentes do ensino superior com o ensino *online*? Qual o impacto da satisfação com o ensino *online* no bem-estar dos docentes universitários? Para além de pretender preencher as lacunas empíricas atrás referidas, espera-se que este estudo contribua igualmente para a prática, dando ferramentas aos gestores deste tipo de instituição de ensino que lhes permitam promover o bem-estar dos docentes.

O presente estudo está subdividido em quatro partes: a primeira parte consiste na presente introdução; a segunda parte é uma breve revisão de literatura sobre o bem-estar no trabalho, em particular no ensino universitário, e sobre o ensino *online* e os fatores que contribuem para a satisfação com este tipo de ensino; a terceira parte é dedicada ao estudo empírico e é composta por dois capítulos: um dedicado à metodologia e outro à análise e discussão dos resultados; por fim, a quarta e última parte destina-se às conclusões, limitações e recomendações para investigações futuras.

II. REVISÃO DE LITERATURA

1. Sustentabilidade e sustentabilidade social

A noção de sustentabilidade tem origem no conceito de desenvolvimento sustentável (Mebratu, 1998). A sustentabilidade traduz-se como um requisito para manter a capacidade de proporcionar bem-estar ao longo do tempo, ou seja, enquanto o bem-estar tem uma orientação para o presente, a sustentabilidade é um conceito orientado para o futuro (Neumayer, 2007). Deste modo, o desenvolvimento sustentável foi definido pela Comissão Mundial sobre Ambiente e Desenvolvimento como o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades (Sajjad & Shahbaz, 2020).

Assim, a sustentabilidade social e a dimensão humana do desenvolvimento sustentável incorporam aspetos essenciais da vida humana incluindo a qualidade de vida, a saúde, o emprego e o trabalho em ambiente agradável. A sustentabilidade social está relacionada com fatores como a qualidade de vida dos indivíduos proporcionando oportunidades equitativas e promovendo a ligação com as partes interessadas internas e externas. Deste modo, o reforço do bem-estar e da saúde dos indivíduos é importante para o desenvolvimento sustentável (Abid et al., 2020; Sadick & Kamardeen, 2020).

Nos últimos 50 anos a importância das questões sociais e do ambiente para a sociedade e empresas tem evoluído e desde que o termo sustentabilidade entrou no mundo organizacional, as empresas estão a tornar-se mais conscientes da necessidade de alargar os seus objetivos sociais e ambientais e, também, de ampliar o seu pensamento ético e sustentável (de Lange et al., 2012), tendo conseqüentemente uma maior preocupação com o ambiente e com o bem-estar dos seus trabalhadores.

2. O Bem-estar no trabalho

O bem-estar pode ser visto como uma construção mais holística que abrange variáveis de trabalho como, por exemplo, a satisfação no trabalho e a intenção de sair, com variáveis da vida como a saúde emocional e física do indivíduo (McCoy et al., 2013). O bem-estar tem sido estudado quer a partir de questões globais sobre satisfação geral com a vida quer através de questões específicas sobre o trabalho e as relações sociais com impacto na saúde dos indivíduos (Ryff & Keyes, 1995).

Assim, o bem-estar no trabalho é considerado um resultado da interação entre o ambiente organizacional e as características pessoais (Abid et al., 2020). Warr (1990) foi um dos primeiros a conceptualizar e operacionalizar o bem-estar como um fenómeno específico do trabalho, o que levou a uma melhor compreensão de como as características específicas do trabalho afetam o bem-estar das pessoas (Van Horn et al., 2004; Laguna et al., 2017).

A literatura define o bem-estar no trabalho como uma abordagem tridimensional. A primeira dimensão do bem-estar centra-se nas experiências subjetivas e no desempenho do trabalho considerando a satisfação e o compromisso como elementos-chave da felicidade no trabalho (Pagán-Castaño et al., 2020). Ambos se referem a atitudes e contêm elementos cognitivos e afetivos, no entanto, enquanto a satisfação está relacionada com o trabalho, o compromisso diz respeito à organização como um todo (Fisher, 2010). A segunda dimensão considera o bem-estar dos trabalhadores na perspetiva da saúde, tanto física como mental, incluindo aspetos como *stress*, ansiedade e *burnout* no trabalho (Grant et al., 2007). As experiências e os fatores de *stress* no trabalho podem ter um impacto significativo na saúde emocional e podem ser aspetos importantes do bem-estar (McCoy et al., 2013). Os fatores de *stress* manifestam-se geralmente sob a forma de ameaças, obstáculos e desafios no ambiente de trabalho para reduzir a eficácia dos trabalhadores afetando o seu bem-estar e os seus níveis de desempenho (Ahmed et al., 2019). A terceira e última dimensão diz respeito às relações em que se define bem-estar centrando-se na qualidade das interações e relações entre os colaboradores, chefias e/ou organização (Grant et al., 2007).

Deste modo, o bem-estar no trabalho identifica e integra fatores intrínsecos e extrínsecos e avalia o seu impacto através de resultados como o desenvolvimento individual, o equilíbrio entre o esforço e a recompensa e o equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal (Pagán-Castaño et al., 2020). Diz-se que uma organização é saudável quando desenvolve mecanismos para atuar de maneira eficiente, melhorar as competências internas dos trabalhadores e adaptar-se rapidamente às mudanças a fim de alcançar crescimento e desenvolvimento, satisfação e bem-estar dos trabalhadores (Meng et al., 2014 cit in Ahmed et al., 2019).

2.1. Qualidade vida no trabalho

O conceito de qualidade de vida no trabalho surgiu para dar uma visão geral da experiência de trabalho e explicar melhor a forma como vários fatores interagem para afetar os indivíduos no trabalho (Kandasamy & Ancheri, 2009). Associa-se a qualidade da vida no trabalho a um ambiente onde os colaboradores se sentem seguros e felizes, não sentem *stress*, estão satisfeitos com o seu trabalho, as suas necessidades pessoais e profissionais são satisfeitas, e é assegurada uma integração em todos os espaços da vida. Alguns dos benefícios associados ao aumento da qualidade de vida no trabalho são o maior desempenho profissional, a maior produtividade, o aumento da satisfação profissional, a redução do absentismo, da intenção de saída e diminuição do *burnout* (Akar, 2018; Gokhale, 2015).

Elton Mayo (1960) foi dos primeiros a utilizar o termo qualidade de vida no trabalho em estudos onde se procurava investigar de que modo o ambiente de trabalho afetava o desempenho dos trabalhadores. Diversos autores reconhecem que são fatores chave para a definição de qualidade de vida no trabalho o crescimento psicológico como a existência de uma variedade de competências, a autonomia, o *feedback* e compromisso organizacional; os fatores laborais extrínsecos ao trabalho como as adequadas horas e condições de trabalho; a motivação intrínseca do trabalho tal como a satisfação no trabalho, o envolvimento no trabalho, a felicidade e a participação nas tomadas de decisões (Easton & Van Laar, 2018).

A qualidade da vida profissional pode ser vista de várias maneiras: como um movimento; como um conjunto de intervenções organizacionais; ou como um tipo de vida laboral (Kandasamy & Ancheri, 2009). No entanto, de acordo com Easton & Van Laar (2012), as teorias sobre qualidade de vida no trabalho foram definidas de forma inconsistente e, por vezes, contraditórias. Após uma profunda revisão da literatura, conceptualizaram a qualidade de vida no trabalho como mais ampla do que a satisfação no trabalho ou fatores intrínsecos relacionados com o trabalho. Juntamente com a satisfação no trabalho, incluíram o bem-estar geral, o equilíbrio família-trabalho, o *stress* no local de trabalho, o ambiente físico e o nível de controlo no trabalho.

2.1.1. Bem-estar geral

O bem-estar geral avalia em que medida um indivíduo se sente bem e/ ou satisfeito com a sua vida em geral e inclui o bem-estar físico e psicológico onde ambos são influenciados pelo trabalho e, também, o influenciam. Quando o bem-estar é baixo, o indivíduo pode ter dificuldade em concentrar-se no trabalho, reduzindo o seu desempenho. A doença física afeta o desempenho no trabalho, o que, por sua vez, pode afetar o bem-estar psicológico. Por outro lado, se o bem-estar for elevado, é provável que o indivíduo trabalhe mais e melhor. De sublinhar a importância de se estar atento ao bem-estar psicológico dos trabalhadores e para a forma como este pode ser melhorado, e não se agir apenas quando surgem problemas (Gokhale, 2015).

Deste modo, uma maior consciência do bem-estar geral e do seu papel pode servir para ajudar as pessoas a considerar mais cuidadosamente o que podem fazer para cuidar do seu próprio bem-estar e do dos outros, ajudando os indivíduos a trabalharem bem e a sentirem-se bem quando trabalham (Easton & Van Laar, 2018).

2.1.2. Equilíbrio família-trabalho

O equilíbrio família-trabalho refere-se à conciliação entre as exigências pessoais e do trabalho. Este fator avalia o grau em que os indivíduos sentem que têm controlo sobre quando, onde e como trabalham. As tensões do trabalho podem significar que um indivíduo se sente incapaz de deixar o trabalho para trás, e pode não recuperar após o trabalho nem sentir que pode investir como desejaria nos outros aspetos da vida (Easton & Van Laar, 2018).

Assim, uma inadequada atenção aos compromissos dos indivíduos para com a sua vida pessoal não servirá a longo prazo e existirá uma falta de equilíbrio entre o trabalho e as exigências pessoais. As questões mais relevantes e que impactam neste equilíbrio podem ser instalações adequadas no trabalho, horários de trabalho flexíveis, o trabalho a partir de casa (teletrabalho), a rotação de empregos, a licença de maternidade e parental e os cuidados a crianças e dependentes (Chen et al., 2014)

As consequências decorrentes do conflito família-trabalho/ trabalho-família podem ser tanto físicas como psicológicas. Diversos autores salientaram os aspetos negativos desta falta de equilíbrio dando como exemplos o aumento dos sintomas de saúde física, depressão, hipertensão e risco de *burnout*. As consequências para as organizações resultantes deste conflito são evidentes no trabalho e na diminuição da satisfação

profissional. Deste modo, White & Beswick (2003) mostraram que as políticas de horários flexíveis estavam relacionadas com o aumento do desempenho no trabalho e da satisfação no trabalho (Easton & Van Laar, 2018).

2.1.3. Satisfação profissional e na carreira

A satisfação profissional e na carreira avalia o quão satisfeito o indivíduo está ao fazer o seu trabalho e se sente realizado. Alguns autores definem a satisfação profissional como dependente de características individuais da pessoa (capacidade de iniciativa, relações com os colegas, trabalho que a pessoa realiza) designado de satisfação intrínseca e de fatores ambientais (remuneração, promoção, segurança no trabalho) chamados de satisfação extrínseca (Easton & Van Laar, 2018).

As condições de trabalho e as relações sociais, nomeadamente as relações positivas com os colegas de trabalho e um ambiente positivo para trabalhar, contribuem para a satisfação profissional. As condições ambientais e mentais são um ponto de intervenção importante uma vez que muitos destes fatores estão sob controlo institucional (McCoy et al., 2013).

A satisfação profissional e na carreira mede, também, o nível de satisfação dos indivíduos em relação ao seu trabalho, se o papel e os objetivos estão claramente definidos, se há um bom sistema de reconhecimento e recompensa capaz de satisfazer o seu desenvolvimento pessoal, melhoria de carreira e necessidades de formação (Chen et al., 2014). Atualmente, os contextos de trabalho estão a tornar-se mais exigentes para o trabalhador, com horários de trabalho cada vez mais longos, maior insegurança no trabalho e prazos exigentes o que contribui negativamente para a satisfação do trabalhador (Easton & Van Laar, 2018).

2.1.4. Controlo no trabalho

O controlo no trabalho é o nível que os indivíduos se sentem envolvidos nas decisões que o afetam no trabalho e indica a perceção do controlo no ambiente de trabalho (Chen et al., 2014). Spector (2002) constatou que as perceções individuais de controlo no trabalho influenciaram reações emocionais negativas como, por exemplo, problemas de saúde física tanto a curto (dores de cabeça ou de estômago) como a longo prazo (doenças cardiovasculares) e comportamentos contraproducentes no trabalho (Gokhale, 2015).

2.1.5. Condições de trabalho

As condições de trabalho avaliam o nível de satisfação dos trabalhadores em termos de recursos fundamentais para que façam o seu trabalho de forma segura e eficaz (Chen et al., 2014). Este conceito relaciona-se com a satisfação no trabalho, mas existem diferenças: enquanto a satisfação no trabalho reflete em que medida o local de trabalho faz o indivíduo sentir-se bem, as condições de trabalho avaliam a perceção dos trabalhadores de que a organização é capaz de cumprir os seus requisitos básicos. Certas condições de trabalho podem afetar fisicamente o trabalhador (pó, fumos, calor) influenciando-os a evitar o local de trabalho e aumentar a rotação (Gokhale, 2015). Deste modo, diversos estudos mencionam que a qualidade do ambiente de trabalho tem impacto na satisfação na carreira (Easton & Van Laar, 2018).

2.1.6. *Stress* no local de trabalho

O *stress* no local de trabalho é definido como uma resposta, física e emocional, prejudicial que ocorre quando as exigências do trabalho não se adequam às capacidades, recursos ou necessidades do trabalhador (Easton & Van Laar, 2018). O *stress* no local de trabalho é medido quando um indivíduo percebe e sente pressões excessivas e é essencial reconhecer que reflete a incapacidade dos indivíduos em cumprir os requisitos do trabalho. Assim, pessoas que percebem que as suas exigências no trabalho são razoáveis tendem a reportar níveis mais elevados de satisfação no trabalho (Chen et al., 2014).

A tensão psicológica é uma consequência direta do efeito conjunto de três características principais do trabalho: exigências, ou seja, carga de trabalho e competências para fazer o trabalho; controlo, isto é, poder dos trabalhadores para tomar decisões e definir métodos de trabalho e horários; e apoio social, ou seja, apoio profissional e emocional recebido de colegas de trabalho (Chambel & Curren, 2005). Da mesma forma, as experiências e os fatores de *stress* no trabalho podem ter um impacto significativo na saúde emocional e podem ser facetas importantes do bem-estar (McCoy et al., 2013). Os fatores de *stress* manifestam-se geralmente sob a forma de ameaças, obstáculos e desafios no ambiente de trabalho para reduzir a eficácia dos trabalhadores afetando assim negativamente o bem-estar psicológico dos trabalhadores e os seus níveis de desempenho (Ahmed et al, 2019).

Nas últimas quatro décadas ocorreram desenvolvimentos significativos no local de trabalho onde o aumento das tecnologias de informação e comunicação, a globalização,

as reestruturações e as mudanças nos contratos de trabalho e nos padrões do local de trabalho contribuíram para a transformação da natureza do trabalho, trazendo novas exigências aos trabalhadores. Deste modo, a gestão eficaz do *stress* e a manutenção do bem-estar no local de trabalho tornaram-se de crescente atenção e preocupação tanto para o trabalhador como para o empregador em todo o mundo (Easton & Van Laar, 2018).

3. O Bem-estar dos docentes universitários

Como já referido anteriormente, o bem-estar abrange o funcionamento positivo em todos os domínios da vida e a satisfação com o trabalho é considerado como um índice chave de bem-estar (Seipel & Larson, 2018). A satisfação no trabalho é um fator conhecido por aumentar a retenção do corpo docente (McCoy et al., 2013) e, até aos dias de hoje, uma parte considerável da literatura sobre o bem-estar dos docentes tem-se concentrado na satisfação no trabalho, ou seja, em que medida as pessoas gostam ou não dos seus empregos (Mudrak et al., 2018). Efetivamente, quanto maior o apoio institucional aos docentes universitários para a sua integração na vida profissional mais positivo é o seu bem-estar (McCoy et al., 2013).

Durante algum tempo, o ensino superior foi considerado um trabalho com pouco *stress* dada a flexibilidade do horário de trabalho, a sua autonomia e a menor carga laboral que estavam associados a uma carreira académica, no entanto, com o passar dos anos são colocadas mais exigências e expetativas aos membros do corpo docente para enfrentarem estes desafios podendo levar a uma diminuição da qualidade de vida profissional (McCoy et al., 2013). De facto, nas últimas décadas, as universidades em todo o mundo sofreram mudanças significativas, incluindo a massificação, a crescente internacionalização, a diversificação e crescente aplicabilidade do trabalho académico e a remodelação da gestão universitária, que mudaram o trabalho académico e os locais de trabalho (Bentley et al., 2013). Apesar das mudanças no ambiente de trabalho académico, este tem permanecido um trabalho associado a elevada satisfação na maioria dos países (Bentley et al., 2013; Shin & Jung, 2014 cit in Mudrak et al., 2018).

Recentemente, a pandemia COVID-19 exigiu mudanças e transformou as prioridades essenciais de todos os intervenientes no universo da educação: professores, alunos e a própria instituição. Foi necessário ser cauteloso dado que, embora as crianças e jovens tenham sido menos afetadas pela COVID-19 foram fonte de propagação o que induziu ao encerramento das instituições de ensino em todo o mundo (Abdulmir & Hafidh, 2020).

As instituições de ensino tiveram que formular planos estratégicos e rever o modelo tradicional de aprendizagem, passando a adotar o ensino à distância (Dubey & Paney, 2020). Apesar de nem todos os países do mundo possuírem tecnologias que lhes permitissem implementar facilmente o ensino *online* (Sintema, 2020), diversos estudos mostram que os ambientes de ensino à distância podiam ser utilizados com sucesso nas escolas e também no ensino superior, desde que existisse apoio técnico e um ambiente apropriado (Basilaia & Kvavadze, 2020). À medida que a educação à distância se torna mais prevalente, surge a necessidade de medir a satisfação com esse tipo de ensino. A maioria dos estudos existentes, tem-se focado na satisfação dos alunos, sendo escassos os estudos que procuraram medir a satisfação do corpo docente com o ensino à distância (Bolliger & Wasilik, 2009). Dada a relevância dos docentes para o sucesso do ensino, importa conhecer o modo como o percebem bem como os motivos que os levaram a aceitar ou a rejeitar o ensino *online* (Hiltz et al., 2010) e ainda perceber qual o impacto que estas alterações tiveram no bem-estar e qualidade de vida dos docentes.

4. O Ensino *online*

Moore & Kearsley (1996) definiram o ensino à distância como um ambiente de aprendizagem onde os estudantes e os professores estão separados por distância e por vezes tempo. Outros autores consideram um curso *online* quando 80% ou mais do conteúdo é lecionado através de *internet* (Bolliger & Wasilik, 2009). Experiências eficazes de desenvolvimento profissional à distância no ensino superior irão proporcionar oportunidades de aprendizagem ativa, participação contínua e aplicação dos conhecimentos (Luongo, 2018).

O ensino à distância apresenta inúmeras vantagens, nomeadamente: a facilidade de acesso por parte dos estudantes aos cursos *online*, a taxa de conclusão dos cursos ser mais elevada e o fato de os cursos chegarem a alunos que em regime tradicional não conseguiriam assistir e aprender. Alguns estudos sugerem que o corpo docente experiente vê o ensino à distância como eficaz em termos de desempenho dos estudantes e de interação e, como tal, promovem e recomendam o ensino à distância (Bolliger & Wasilik, 2009).

Embora exista investigação que demonstra que o ensino *online* pode proporcionar aos estudantes resultados de aprendizagem tão bons ou mesmo melhores em comparação com o ensino tradicional, apresenta, no entanto, algumas limitações. Nomeadamente, no

ensino à distância existe pouca interação (interação estudante/ estudante, interação estudante/ professor e interação estudante/ conteúdo) aumentando as probabilidades de os estudantes se desligarem o que aumenta os riscos de desistência (Greenhow & Galvin, 2020).

Outras desvantagens do ensino *online* referidas na literatura (*e.g.*, Wasilik & Bolliger, 2009) são: a menor disciplina dos estudantes, a baixa aceitação dos professores, as baixas taxas de retenção e custos associados mais elevados. O fato do ensino *online* ser complexo e mais exigente para o corpo docente pode levar ao *burnout* (Wasilik & Bolliger, 2009), sobretudo quando os professores têm poucos conhecimentos das tecnologias aplicadas ao ensino, e podem ver o ensino à distância como um obstáculo que poderá afetar o seu bem-estar (Blundell et al., 2020). Assim, um professor empenhado e satisfeito é aquele que assegurará que os estudantes aprendem as competências necessárias para o seu futuro emprego. Assim, a qualidade de vida no trabalho dos professores e a sua satisfação com este método de ensino deve também ser elevadas, para que os estudantes possam beneficiar (Gokhale, 2015).

A dedicação e empenho do corpo docente no ensino *online* é valioso para as instituições e importante para o sucesso de novos programas de educação à distância. Uma vez que o corpo docente é fundamental para o sucesso dos programas de ensino à distância, os níveis de satisfação do corpo docente são uma medida para a avaliação da eficácia do programa (Bolliger & Wasilik, 2009). Na atual conjuntura em que muitos docentes se encontram a lecionar *online*, torna-se particularmente relevante avaliar a satisfação dos mesmos com este método de ensino, ou seja, em que medida é que os docentes percebem que o ensino à distância é eficaz e profissionalmente benéfico (Blundell et al., 2020). Importa lembrar que quanto maior o apoio institucional dado ao corpo docente maior é o seu bem-estar (McCoy et al., 2013).

4.1. Fatores que influenciam a satisfação com o ensino *online*

A satisfação do corpo docente é um fator importante pois influencia o sucesso dos programas de ensino *online*. Nomeadamente, a motivação e o desempenho dos estudantes em cursos à distância podem ser diretamente afetados pelos níveis de satisfação dos docentes (Hartman et al., 2000). Muitos docentes gostam de ensinar em ambiente *online* por razões que consideram benéficas para eles e para os seus alunos. Contudo, existe

ainda um grande grupo de professores que consideram o ensino à distância menos atrativo do que o ensino tradicional presencial devido a fatores que os afetam negativamente (Wasilik & Bolliger, 2009).

De acordo com Bolliger & Wasilik (2009) existem três fatores que influenciam a satisfação do corpo docente no ensino *online*: os fatores relacionados com os estudantes, os fatores relacionados com os próprios docentes e os fatores relacionados com a instituição. Relativamente aos fatores relacionados com os estudantes, Bolliger & Wasilik (2009) referem que o que faz com que o corpo docente goste e se sinta motivado por ensinar *online* é o fato de permitir o acesso a uma população diversificada e, também, pela oportunidade dos estudantes se envolverem numa comunicação altamente interativa. Os aspetos que os professores veem com maior apreensão no ensino à distância é a interação limitada com os estudantes, pela inexistência de contacto pessoal.

No que respeita aos fatores relacionados com os próprios docentes, Bolliger & Wasilik (2009) referem que os professores se sentem satisfeitos quando promovem resultados positivos nos estudantes (auto gratificação), quando obtêm reconhecimento pelo trabalho que realizam (reconhecimento pelo trabalho) e quando têm oportunidades de desenvolvimento profissional e de investigação (desafio intelectual). Apesar disso, quando a faculdade tem dificuldades tecnológicas ou ferramentas inadequadas, a satisfação do corpo docente é suscetível a diminuir. Dificuldades tecnológicas ou ferramentas inadequadas, podem, por sua vez, afetar negativamente a satisfação do corpo docente com o ensino *online*.

Por fim, Bolliger & Wasilik (2009) referem como fatores relacionados com a instituição aspetos como: em que medida é que a instituição valoriza o ensino *online* e se existem políticas que apoiem o corpo docente. Questões relacionadas com a carga de trabalho são o maior obstáculo na adoção do ensino à distância dado que, pelo menos inicialmente, existe uma carga de trabalho mais elevada do que em cursos presenciais. Outra preocupação é a satisfação dos estudantes se refletir e tende a ser menor nas avaliações dos cursos e isso pode afetar negativamente a avaliação pedagógica dos docentes.

No entanto, este método de ensino veio para ficar e por isso importa identificar formas de o tornar mais apelativo para docentes e alunos. Existe um crescente número de estudos que indicam os benefícios da integração dos meios de comunicação social no ensino (Greenhow et al., 2020). Estes meios podem alargar a aprendizagem para além da aula para outras redes de contactos (*networking*), introduzir um modelo híbrido

especializado (alunos antigos, profissionais da área), misturar diferentes tipos de informação e recursos, reformular o papel dos docentes, construir e solidificar as relações estudante/ professor contribuindo para o maior envolvimento, socialização e resultados na aprendizagem (Greenhow & Galvin, 2020).

Uma das desvantagens do ensino à distância é o facto de haver menos oportunidades de partilha informal de identidade como, por exemplo, conversas casuais nos corredores, conversas antes e depois das aulas e conversas durante almoços. A criação e gestão de um perfil nas redes sociais pode atenuar esta desvantagem e complementar a interação durante a aprendizagem à distância entre professores e estudantes. Estes são, deste modo, encorajados a ligarem-se uns com os outros sobre tópicos ou ideias que não se limitem ao conteúdo das aulas, como a descoberta de passatempos e interesses em comum e, também, ajudar um professor a construir um relacionamento com diversos elementos de uma turma (Greenhow & Galvin, 2020). Na adoção deste ensino os professores devem considerar plataformas de meios de comunicação social concebidos para fins educativos e que funcionem dentro de redes fechadas e limitadas garantindo a transparência na forma como os dados são utilizados, garantindo a privacidade e a sua utilização de forma ética (Krutka et al., 2019).

Dados os avanços significativos na tecnologia que, provavelmente, continuarão nas próximas décadas, todos os membros do corpo docente têm que estar preparados para lidar com as crescentes mudanças do ensino superior tornando-se mais conscientes e implementando melhores práticas à distância, assegurando resultados positivos nos alunos, na sua retenção e no seu envolvimento (Davis et al., 2019). Para uma transição bem-sucedida do ensino tradicional para o ensino *online*, o corpo docente teve de alterar os seus métodos de ensino utilizados dentro da "sala de aula tradicional" e aprender novas competências. No entanto, para o sucesso desta mudança é fundamental que o corpo docente não só se esforce por aprender as tecnologias associadas à aprendizagem *online*, mas também compreenda a necessidade de mudar radicalmente e transformar as suas abordagens pedagógicas e métodos de ensino para responderem às necessidades institucionais (Keengwe & Kidd, 2010).

Grande parte da literatura sobre o ensino à distância foca-se no impacto que os membros do corpo docente têm nos alunos e na sua aprendizagem e, também, nos objetivos e necessidades que existem por parte das suas instituições. Em contrapartida, pouco se tem investigado sobre o modo como o ensino à distância tem afetado a qualidade de vida no trabalho dos docentes. Assim, neste estudo procurou-se estudar o impacto do

ensino *online* na qualidade de vida no trabalho dos docentes universitários. Formula-se a seguinte hipótese e sub-hipóteses:

H1: A satisfação com o ensino *online* impacta positivamente na qualidade de vida no trabalho.

H1a: A satisfação com o ensino *online* impacta positivamente no equilíbrio família-trabalho.

H1b: A satisfação com o ensino *online* impacta positivamente na satisfação com o trabalho e a carreira.

H1c: A satisfação com o ensino *online* impacta positivamente no bem-estar geral.

H1d: A satisfação com o ensino *online* impacta negativamente no *stress* no trabalho.

H1e: A satisfação com o ensino *online* impacta positivamente nas condições de trabalho.

H1f: A satisfação com o ensino *online* impacta negativamente no controlo no trabalho e no seu envolvimento nas decisões.

III. ESTUDO EMPÍRICO

1. Métodos e Procedimentos

Para a realização deste estudo empírico, socorremo-nos do método quantitativo tendo a recolha dos dados sido feita com recurso a um inquérito por questionário. O questionário é composto por três secções de questões fechadas: as duas primeiras secções com questões por escalas de atitudes (de 1- Discordo totalmente a 5- Concordo totalmente) e a terceira secção com questões que correspondem aos itens sociodemográficos. No anexo I apresenta-se a versão final do questionário.

O questionário foi traduzido para português e depois, posteriormente, retrovertido para inglês por um nativo de língua inglesa, para assim se poder comparar a versão original e a retrovertida, não tendo sido registadas discrepâncias significativas. Foi então feito o pré-teste a cinco docentes e com base nos comentários dos inquiridos, foram feitas pequenas alterações, nomeadamente, foram eliminadas três questões que, segundo os docentes, não se aplicam à sua realidade.

O questionário desenvolvido na plataforma *Qualtrics XM*, foi enviado por e-mail para todos os docentes da Instituição de Ensino Superior onde foi realizado o estudo, tendo as respostas sido recolhidas entre 19 de março a 14 de abril de 2021, período em que o ensino estava totalmente *online*. O anonimato dos inquiridos e a confidencialidade das respostas foi assegurada. Obteve-se 139 respostas, correspondendo a uma taxa de resposta de 54,3%, sendo que no final apenas 102 respostas foram consideradas válidas, o que corresponde a 39,8% da população em estudo. O tratamento estatístico dos dados foi efetuado com recurso ao programa *IBM SPSS Statistics 26*.

1.1. Caracterização da Amostra do Estudo

Como se pode observar na Tabela 1, a maioria dos inquiridos é do sexo masculino (54,9%), 41,2% do sexo feminino, sendo que 3,9% das pessoas não quiseram identificar o seu sexo. 21,9% dos inquiridos são *millennials* e os restantes têm idades superiores a 40 anos. A maioria do corpo docente (63,6%) vivem em agregados familiares de 3 ou mais pessoas e apenas 9,1% vive só. A maioria dos inquiridos (63,7%) está na carreira de docente universitário, sendo os restantes docentes convidados (36,3%).

Tabela 1: Caracterização da amostra do estudo

		N	%
Género	Feminino	42	41,2%
	Masculino	56	54,9%
	Prefiro não responder	4	3,9%
	Total	102	100,0%
Idade	Até 40 anos	21	21,9%
	]41,50]	36	37,5%
	Mais de 50 anos	39	40,6%
	Total	96	100,0%
Elementos	Vive só	5	9,1%
Agregado Familiar	2 membros	15	27,3%
	+ 2 membros	35	63,6%
	Total	55	100,0%
Categoria	Convidado	33	36,3%
Profissional	Carreira	58	63,7%
	Total	91	100,0%

Fonte: Adaptado do SPSS

1.2. Instrumentos de Medida

As duas escalas que compõem o questionário final já foram validadas em amostras de docentes universitários tendo apresentado bons níveis de fiabilidade. O *Work Related Quality of Life* (WRQoL), desenvolvido por Easton e Van Laar (2018), mede a qualidade de vida relacionada com o trabalho e foi utilizado como medida de bem-estar no presente estudo. O *Online Faculty Satisfaction Survey Revised* (OFSS-R) é uma adaptação de Blundell (2015) do *Online Faculty Satisfaction Survey* (OFSS) de Bolliger & Wasilik (2009) e foi desenvolvido para medir a satisfação dos docentes com o ensino *online*.

1.2.1. Escala WRQoL

A escala WRQoL já foi utilizada para avaliar o bem-estar laboral em diversas universidades do Reino Unido, para além de outras populações (e.g., NHS *Trusts*, cinco sindicatos, escolas, polícia, BBC, RNLI) em mais de 50 países, estando disponível em mais de 10 línguas, entre elas o português (Easton & Van Laar, 2018). Esta escala tem demonstrado ser uma escala psicometricamente forte, com boa fiabilidade e validade. A

escala é composta por 24 itens, sendo que os 23 primeiros itens medem 6 dimensões: *General Well-Being* (GWB), *Home-Work Interface* (HWI), *Job and Career Satisfaction* (JCS), *Control at Work* (CAW), *Working Conditions* (WCS) e *Stress at Work* (SAW) e o 24º item ("De forma geral, estou satisfeito(a) com a qualidade da minha vida profissional") mede a qualidade de vida profissional global.

A dimensão GWB é composta por 6 itens relacionados com a felicidade e a satisfação com a vida (e.g., "De forma geral, as coisas têm-me corrido bem"); A HWI tem três itens relacionados com questões de compromissos familiares e de trabalho (e.g., "O meu horário/padrões de trabalho atuais adequam-se às minhas circunstâncias pessoais"); A JCS tem seis itens que estão associados com a satisfação profissional e na carreira (e.g., "Estou satisfeito com as minhas oportunidades de carreira disponíveis na minha organização"); A dimensão CAW é medida por três itens relacionados com a possibilidade de ter controlo sobre as decisões (e.g., "No meu departamento, sou envolvido(a) na tomada de decisões que me afetam"); A dimensão WCS é composta por três itens relacionados com o ambiente físico de trabalho (e.g., "As condições de trabalho são satisfatórias"); A dimensão SAW é medida por dois itens relacionados com as exigências provocadas pelo trabalho (e.g., "Sinto-me frequentemente sob pressão no local de trabalho").

A pontuação total do WRQoL é determinada pela média dos 23 itens primeiros itens excluindo o item 24. Os itens são medidos de acordo com uma escala de 5 pontos em que 1- Discordo totalmente e 5- Concordo totalmente. A escala apresenta três itens invertidos (itens 7, 9, 19) pelo que foi necessário revertê-los (Easton & Van Laar, 2018).

1.2.2. Escala OFSS

Para este estudo foi utilizada uma versão modificada do inquérito original de Bolliger & Wasilik (2009) designada por Blundell (2015) de OFSS-R. Os primeiros do inquérito original 15 itens do OFSS foram excluídos porque pertenciam à pergunta introdutória de Bolliger & Wasilik (2009) que não foi avaliada por Blundell (2015), resultando assim numa escala com apenas 28 itens. Embora no estudo de Blundell (2015) os itens tenham sido medidos de acordo com uma escala de quatro pontos, de 1- Discordo totalmente a 4- Concordo totalmente, no presente estudo, para efeitos de uniformização das escalas, optou-se por utilizar uma escala de *Likert* de 5 pontos, de 1- Discordo totalmente a 5-

Concordo totalmente. A escala continha 9 itens invertidos (Q4, Q6, Q7, Q13, Q14, Q15, Q19, Q21, Q25, Q26 e Q28) que foi necessário recodificar.

De acordo com os autores da escala original (Bolliger & Wasilik), os 28 itens medem a satisfação dos docentes com diferentes aspetos do ensino *online* que, segundo eles, estariam relacionados com os estudantes, com a instituição e com os próprios docentes. Para além destas três dimensões incluíram uma quarta dimensão de satisfação geral. A primeira subescala relacionada com os estudantes contém 15 itens (e.g., “O nível das minhas interações com os alunos numa aula *online* é superior ao de uma aula presencial”); a segunda subescala está relacionada com os próprios docentes e tem 7 itens (e.g., “Eu utilizo menos recursos no ensino *online* do que no ensino presencial”); a terceira escala está relacionada com as instituições e é constituída por apenas 4 itens (e.g., “Eu tenho uma maior carga de trabalho com o ensino *online* em comparação com o ensino tradicional”) e, por fim, mais dois itens de satisfação geral (“Estou entusiasmado(a) por ensinar o meu próximo curso *online*” e “Estou mais satisfeito com o ensino *online* do que com outros métodos de ensino”).

1.2.3. Fiabilidade das escalas

O coeficiente *Alfa de Cronbach* mede a fiabilidade de uma escala, isto é, utiliza-se para testar o grau de uniformidade e de coerência entre as respostas dos inquiridos a cada um dos itens do questionário. Este coeficiente é aprovado quando o α é de pelo menos 0,70 (Nunnally, 1978). A escala WRQoL (excluindo o item que mede a qualidade de vida relacionada com o trabalho de forma global) tem um *Alfa de Cronbach* de 0,909 e a escala OFSS-R tem um *Alfa de Cronbach* de 0,871. Assim, ambas as escalas apresentam níveis elevados de fiabilidade. Dado que a dimensionalidade da escala WRQoL foi estabelecida em 6 fatores (para além do item 24 que é uma medida global da qualidade de vida profissional), decidimos assumir essa dimensionalidade. Como se pode ver na tabela 2, apenas uma das seis sub-escalas apresenta níveis de fiabilidade não aceitáveis – CAW – pelo que se excluiu de análises futuras. A sub-escala HWI com 3 itens tinha uma fiabilidade de 0,65, mas retirando o item – “O meu superior técnico promove de forma ativa horários/padrões de trabalho flexíveis” a fiabilidade da escala sobe para 0,785, pelo que se decidiu excluir esse item.

Tabela 2: Fiabilidade das sub-escalas da WRQoL

	Cronbach's Alpha
Condições de trabalho (WCS)	0,788
Equilíbrio família-trabalho (HWI)	0,785
Bem-estar geral (GWB)	0,893
Satisfação com o trabalho e a carreira (JCS)	0,690
<i>Stress</i> no trabalho (SAW)	0,787
Controlo no Trabalho (CAW)	0,494

Fonte: Adaptado do SPSS

A escala OFFS-R apresenta um bom nível de fiabilidade – *Alpha de Cronbach* =0,871. Apesar de Bollinger & Wasilik (2009) terem sugerido a existência de 3 dimensões para além de uma dimensão de satisfação geral com o ensino *online* para os 28 itens da escala, não nos foi possível reproduzir essa estrutura fatorial no presente estudo. Da análise fatorial resultaram 8 fatores sem relação semântica aparente, pelo que se optou por considerar uma única dimensão.

2. Análise e discussão de resultados

2.1. Análise descritiva dos dados

De seguida apresentam-se as estatísticas descritivas relativas às cinco dimensões de bem-estar em estudo.

Tabela 3: Análise descritiva das 5 dimensões

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Bem-estar geral	101	1,40	5,00	3,7802	,86925
Condições de trabalho	102	1,00	5,00	3,9020	,91388
Satisfação com o trabalho e a carreira	102	1,50	5,00	3,5359	,75512
Equilíbrio família-trabalho	102	,00	5,00	3,6324	1,16875
<i>Stress</i> no Trabalho	102	,00	5,00	3,0343	1,16521
N válido (de lista)	101				

Fonte: Adaptado do SPSS

Como se pode observar na Tabela 3, o corpo docente apresenta níveis de qualidade de vida no trabalho acima do ponto médio (3,0). As condições de trabalho são o fator que

apresenta a média mais elevada (3,90), seguida da dimensão bem-estar geral (3,78), do equilíbrio família-trabalho (3,63). A satisfação com o trabalho e a carreira embora esteja acima do ponto médio é a dimensão com a média mais baixa (3,54), a seguir à dimensão *stress* no trabalho (3,03). Relativamente a esta última dimensão, o facto de apresentar igualmente níveis médios deve ser um fator sobre o qual importa refletir dado o seu impacto negativo na qualidade de vida no trabalho, isto é, o *stress* no local de trabalho pode decorrer de pressões e/ou exigências excessivas no trabalho, as quais podem, conseqüentemente, afetar a satisfação no trabalho dos indivíduos (Chen et al., 2014). O item que mede a qualidade global de vida no trabalho (“De forma geral, estou satisfeito(a) com a qualidade da minha vida profissional”) tem uma média bastante elevada (3,86) o que confirma a perceção positiva dos docentes sobre a qualidade de vida no trabalho.

Numa análise mais detalhada, podemos verificar que as médias mais elevadas foram nos itens: “Tenho um conjunto claro de objetivos e metas que me permitem realizar o meu trabalho” (4.24), “Trabalho num ambiente seguro” (4.24), “Sinto-me motivado(a) para desenvolver novas competências” (4.07), “Tenho oportunidade de usar as minhas competências no meu local de trabalho” (4.04) o que traduz perceções positivas sobre as condições de trabalho e satisfação com o seu trabalho e carreira. Estes dados corroboram os de outros estudos em que se refere que as condições de trabalho e um bom ambiente para trabalhar, garantem a satisfação profissional e o bem-estar dos trabalhadores (McCoy et al., 2013).

Uma análise fatorial exploratória da escala de satisfação com o ensino *online*, gerou 8 fatores sem aparente relação semântica. No entanto, para facilitar a análise descritiva dos resultados, optou-se por se organizar os itens tendo por base o seu conteúdo semântico em: contacto/interação com os alunos (C/I); participação/envolvimento dos alunos (P/E); flexibilidade do método de ensino (FL); tecnologia (TEC); sobrecarga associada ao ensino *online* (SOB); e satisfação geral com o ensino *online* (SG).

Tabela 4: Análise descritiva da escala de satisfação com o ensino *online*

	Itens	Média	Desvio Padrão
	O nível das minhas interações com os alunos numa aula <i>online</i> é superior ao de uma aula presencial	1,79	1,102
	Eu sinto falta do contato pessoal com os alunos no ensino <i>online</i>	4,13	1,369
C/I	Eu não tenho quaisquer problemas em controlar os meus alunos no ambiente <i>online</i>	3,07	1,457
	Eu consigo dar um melhor feedback aos meus alunos sobre o seu desempenho num curso <i>online</i>	2,35	1,105
	O facto de não conhecer pessoalmente os meus alunos <i>online</i> impede-me de conhecê-los tão bem quanto aos alunos presenciais	3,98	1,251
	Os meus alunos <i>online</i> estão ativamente envolvidos na sua aprendizagem	2,84	1,158
	Os meus alunos comunicam de forma ativa comigo sobre assuntos relacionados com as aulas <i>online</i>	3,14	1,161
	Os meus alunos estão mais entusiasmados com a sua aprendizagem <i>online</i> do que com a aprendizagem tradicional	2,09	,924
P/E	Os meus alunos <i>online</i> são passivos no que respeita a contactar o docente sobre assuntos relacionados com o curso	3,25	1,272
	O nível de participação dos meus alunos nas discussões em ambiente <i>online</i> é mais baixo do que no tradicional	3,84	1,141
	É mais difícil para mim motivar os meus alunos no ambiente <i>online</i> do que no ambiente tradicional	3,54	1,272
	A flexibilidade proporcionada pelo ambiente <i>online</i> é importante para mim	3,48	1,348
	É importante para mim que os meus alunos possam aceder ao curso <i>online</i> a partir de qualquer parte do mundo	3,92	1,175
FL	Os meus alunos utilizam uma maior variedade de recursos no ambiente <i>online</i> do que no tradicional	3,15	1,155
	Eu utilizo menos recursos no ensino <i>online</i> do que no ensino presencial	2,19	1,200
	O ensino <i>online</i> é gratificante porque me dá a oportunidade de ensinar estudantes que, de outra forma, não poderiam frequentar cursos	3,03	1,368
	A tecnologia que utilizo para o ensino <i>online</i> é fiável	3,87	1,175
	O ensino <i>online</i> é muitas vezes frustrante devido a problemas técnicos	3,24	1,244
TEC	Estou satisfeito com a utilização de ferramentas de comunicação em ambiente <i>online</i> (por exemplo <i>chat rooms</i> , discussões <i>online</i> , etc)	3,54	1,232
	Os problemas técnicos não me desencorajam de ensinar <i>online</i>	4,21	1,180
	Eu tenho uma maior carga de trabalho com o ensino <i>online</i> em comparação com o ensino tradicional	3,90	1,294
	Semanalmente levo mais tempo a preparar-me para um curso <i>online</i> do que para um curso presencial	3,54	1,132
SOB	Eu tenho de ser mais criativo no que respeita aos recursos que utilizo no curso <i>online</i>	3,93	1,204
	Preocupa-me receber avaliações de curso mais baixas no ensino <i>online</i> em comparação com o tradicional	2,98	1,357
SG	Estou entusiasmado(a) por ensinar o meu próximo curso <i>online</i>	2,69	1,320
	Estou mais satisfeito com o ensino <i>online</i> do que com outros métodos de ensino	2,20	1,090

Fonte: Adaptado do SPSS

Da análise da Tabela 4, constata-se que o nível médio de satisfação com o ensino *online* em geral é baixo (e.g. “Estou mais satisfeito com o ensino *online* do que com outros métodos de ensino” (2,20); “Estou entusiasmado(a) por ensinar o meu próximo curso *online*” (2,69)).

Os itens que revelam menor satisfação com o ensino *online* estão bastante associados à falta de contacto/interação com os alunos (e.g., “Eu sinto falta do contato pessoal com os alunos no ensino *online*” (4,13); “O nível das minhas interações com os alunos numa aula *online* é superior ao de uma aula presencial” (1,79)). Outros itens abaixo do ponto

médio, estão relacionados com a percepção por parte dos docentes de que existe uma menor participação/envolvimento dos alunos no ensino *online* (e.g., “Os meus alunos estão mais entusiasmados com a sua aprendizagem *online* do que com a aprendizagem tradicional” (2,09); “Os meus alunos *online* estão ativamente envolvidos na sua aprendizagem” (2,84)). Os docentes consideram ainda que o ensino *online* acarretou sobrecarga de trabalho (e.g., “Eu tenho uma maior carga de trabalho com o ensino *online* em comparação com o ensino tradicional” (3,90)).

Segundo Greenhow & Galvin (2020), a menor interação e envolvimento com os alunos e a maior sobrecarga de trabalho são as maiores limitações deste método de ensino, podendo, ainda, aumentar o risco de desistência e reduzir as taxas de retenção por parte dos alunos, constituindo assim barreiras ao ensino *online* (Wasilik & Bolliger, 2009). A existência de uma maior carga de trabalho inicial associada ao receio de piores avaliações por parte dos alunos são aspetos referidos por Wasilik & Bolliger (2009) que afetam negativamente os docentes e reduzem a sua aceitação do ensino *online*.

Os dois itens de satisfação geral com o ensino *online* apresentam igualmente níveis de satisfação abaixo do ponto médio (“Estou mais satisfeito com o ensino *online* do que com outros métodos de ensino” (2,20); “Estou entusiasmado(a) por ensinar o meu próximo curso *online*” (2,69)). Os aspetos em que a satisfação dos docentes com o ensino *online* é maior estão relacionados com a tecnologia (e.g., “A tecnologia que utilizo para o ensino *online* é fiável”) e a flexibilidade que este tipo de ensino permite aos docentes e em especial aos alunos (e.g., “É importante para mim que os meus alunos possam aceder ao curso online a partir de qualquer parte do mundo”). Efetivamente, de acordo com Bolliger & Wasilik, (2009), a tecnologia acarreta diversas vantagens como a facilidade de acesso e as maiores taxas de conclusão por parte dos alunos.

2.2. Análise das correlações entre variáveis

Para se averiguar a existência de correlação entre a qualidade de vida no trabalho e a satisfação com o ensino *online*, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson* que permite determinar a força ou intensidade e o sentido de uma associação linear entre duas ou mais variáveis quantitativas. O coeficiente de correlação pode assumir valores entre -1 e 1 e quanto maior for o valor de r , maior será o grau de associação linear entre as variáveis. Assim, um valor de r positivo indica uma associação linear positiva entre as

duas variáveis, isto é, quando os valores de uma das variáveis aumentam existe tendência para que os valores da outra variável também aumentem (Martins, 2014).

Tabela 5: Tabela de correlações

		1	2	3	4	5	6
Condições de trabalho (1)	Correlação de Pearson	1					
	Sig. (2 extremidades)						
Bem-estar geral (2)	Correlação de Pearson	,593**	1				
	Sig. (2 extremidades)	,000					
Satisfação com o trabalho e a carreira (3)	Correlação de Pearson	,636**	,526**	1			
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000				
Equilíbrio família-trabalho (4)	Correlação de Pearson	,649**	,630**	,681**	1		
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000			
Stress no Trabalho (5)	Correlação de Pearson	-,268**	-,301**	-,075	-,200*	1	
	Sig. (2 extremidades)	,006	,002	,451	,044		
Satisfação com o Ensino Online (6)	Correlação de Pearson	,135	,286**	,267**	,202*	-,055	1
	Sig. (2 extremidades)	,175	,004	,007	,042	,580	

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

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

Fonte: Adaptado do SPSS

Como se pode observar da tabela 5, embora todas as dimensões da qualidade de vida no trabalho em estudo estejam correlacionadas com a satisfação com o ensino *online*, só são estatisticamente significativas, embora fracas, as correlações entre a satisfação com o ensino *online* e as seguintes dimensões: bem-estar geral ($r=0,286$; $p<0,01$), satisfação com o trabalho e a carreira ($r=0,267$; $p<0,01$) e equilíbrio família-trabalho ($r=0,202$; $p<0,05$).

De referir ainda que estas três dimensões da qualidade de vida no trabalho estão fortemente correlacionadas entre si, tal como as condições de trabalho. O *stress* no trabalho está significativa e negativamente correlacionado com o bem-estar geral ($r=-0,301$; $p<0,01$) e com as condições de trabalho ($r=-0,268$; $p<0,01$).

2.3. Testes de Hipóteses

Para testar as hipóteses H1a, H1b, H1c, H1d, e H1e procedeu-se a várias regressões lineares com recurso ao Método *Enter*, considerando-se como variável independente a satisfação com o ensino *online* e como variáveis dependentes as cinco dimensões consideradas neste estudo para medir a qualidade de vida no trabalho (equilíbrio família-trabalho, satisfação com o trabalho e a carreira, bem-estar geral, *stress* no trabalho, condições de trabalho). Dado que a escala de controlo no trabalho tinha baixa fiabilidade não se irá testar a hipótese H1f.

Tabela 6: Coeficientes da análise de regressão linear (Equilíbrio família-trabalho)

Modelo		Coeficientes ^a				
		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
		B	Erro	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	2,169	,539		4,022	,000
	Satisfação com Ensino <i>Online</i>	,421	,186	,221	2,267	,026

a. Variável Dependente: Equilíbrio família-trabalho

Fonte: Adaptado do SPSS

Como se pode verificar na tabela 6 a satisfação com o ensino *online* impacta positiva e significativamente no equilíbrio família-trabalho ($B=0,421$; $p<0,05$) pelo que a hipótese H1a foi validada. A satisfação com o ensino *online* explica 22,1% da variância do equilíbrio família-trabalho. Segundo White & Beswick (2003), o regime de trabalho à distância contribui para o aumento do desempenho e satisfação no trabalho e para o equilíbrio família-trabalho.

Tabela 7: Coeficientes da análise de regressão linear (Satisfação com o trabalho e a carreira)

Modelo		Coeficientes ^a				
		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
		B	Erro	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	2,556	,361		7,082	,000
	Satisfação com Ensino <i>Online</i>	,345	,124	,267	2,771	,007

a. Variável Dependente: Satisfação com o trabalho e a carreira

Fonte: Adaptado do SPSS

Como se pode verificar na tabela 7 a satisfação com o ensino *online* impacta positiva e significativamente na satisfação com o trabalho e a carreira ($B=0,345$; $p<0,01$) pelo que a hipótese H1b foi validada. A satisfação com o ensino *online* explica 26,7% da variância da satisfação com o trabalho e a carreira. Isto é, a satisfação do corpo docente com o ensino à distância refere-se à crença do indivíduo que a experiência do ensino à distância é gratificante e benéfica para ele (Bolliger et al., 2014). A teoria de dois fatores de Herzberg (1968) explica e demonstra como funciona a satisfação do corpo docente com o ensino *online* no ensino superior através de fatores motivadores e higienizadores, em que os fatores motivadores são os que aumentam a satisfação no trabalho e incluem o próprio trabalho e características intrínsecas do trabalho (e.g., crescimento pessoal, independência e interesse pelo trabalho em si) (Marasi et al., 2020).

Tabela 8: Coeficientes da análise de regressão linear (Bem-estar geral)

Modelo		Coeficientes ^a				
		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
		B	Erro	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	2,578	,414		6,225	,000
	Satisfação com Ensino <i>Online</i>	,423	,143	,286	2,965	,004

a. Variável Dependente: Bem-estar geral

Fonte: Adaptado do SPSS

Como se pode verificar na tabela 8 a satisfação com o ensino *online* impacta positiva e significativamente no bem-estar geral dos docentes ($B=0,423$; $p<0,01$) pelo que a hipótese H1c foi validada. A satisfação com o ensino *online* explica 28,6% da variância do bem-estar geral dos docentes. A satisfação com o ensino *online* não impacta significativamente nem no *stress* no trabalho, nem nas condições de trabalho, pelo que as hipóteses H1d e H1e não foram validadas.

2.4. Análise comparativa entre grupos

Procedeu-se de seguida a uma análise comparativa entre grupos tendo por base as variáveis demográficas. Utilizou-se o t de *Student* para testar se existem diferenças de género nas diferentes variáveis de estudo e, a análise de variância (*ANOVA*) para avaliar as diferenças entre escalões etários, nº de elementos do agregado familiar e se são docentes convidados ou de carreira.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres em nenhuma das dimensões do bem-estar nem na satisfação com o ensino *online*. Para analisar se existiam diferenças consoante o escalão etário nas variáveis em estudo, procedeu-se a uma *ANOVA* (Tabela 9). Apenas existem diferenças estatisticamente significativas na satisfação com ensino *online* ($F=3,736$; $p<0,05$), sendo que os docentes mais novos são os que se mostram mais satisfeitos com o ensino *online* (3,05), provavelmente por serem os mais aptos no uso de novas tecnologias (Wasilik & Bolliger, 2009). Em contrapartida, os mais velhos (>50 anos de idade) são os que se manifestam menos satisfeitos (2,67) (Tabela 9).

Tabela 9: Análise descritiva da variável Idade

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Condições de trabalho	Até 40 A	21	4,1429	,74960	,16358	3,8016	4,4841	2,67	5,00
	]41,50]	36	3,8333	1,00000	,16667	3,4950	4,1717	1,00	5,00

	Mais de 50 A	39	3,8803	,89667	,14358	3,5897	4,1710	1,33	5,00
	Total	96	3,9201	,90708	,09258	3,7363	4,1039	1,00	5,00
Equilíbrio família-trabalho	Até 40 A	21	3,5238	1,01419	,22131	3,0622	3,9855	1,33	5,00
	]41,50]	36	3,4722	1,20416	,20069	3,0648	3,8797	1,00	5,00
	Mais de 50 A	39	3,2906	1,10337	,17668	2,9329	3,6483	,00	5,00
	Total	96	3,4097	1,11710	,11401	3,1834	3,6361	,00	5,00
Bem-estar geral	Até 40 A	21	3,9810	,74808	,16324	3,6404	4,3215	2,60	5,00
	]40,50]	35	3,9029	,90537	,15304	3,5919	4,2139	1,40	5,00
	Mais de 50 A	39	3,7231	,83429	,13359	3,4526	3,9935	1,40	5,00
	Total	95	3,8463	,84171	,08636	3,6749	4,0178	1,40	5,00
Satisfação com o trabalho e a carreira	Até 40 A	21	3,4921	,73120	,15956	3,1592	3,8249	2,17	4,67
	]40,50]	36	3,7083	,78617	,13103	3,4423	3,9743	1,83	5,00
	Mais de 50 A	39	3,4188	,75787	,12136	3,1731	3,6645	1,50	4,50
	Total	96	3,5434	,76634	,07821	3,3881	3,6987	1,50	5,00
Stress no trabalho	Até 40 A	21	2,6905	1,15625	,25231	2,1642	3,2168	1,00	5,00
	]40,50]	36	3,2222	1,05183	,17531	2,8663	3,5781	1,00	5,00
	Mais de 50 A	39	3,0385	1,12615	,18033	2,6734	3,4035	,00	5,00
	Total	96	3,0313	1,11169	,11346	2,8060	3,2565	,00	5,00
Satisfação com Ensino Online	Até 40 A	21	3,0476	,63045	,13758	2,7606	3,3346	1,92	4,27
	]40,50]	36	2,9530	,50935	,08489	2,7807	3,1253	2,12	4,31
	Mais de 50 A	39	2,6736	,58309	,09337	2,4846	2,8626	1,58	3,77
	Total	96	2,8602	,58359	,05956	2,7419	2,9784	1,58	4,31

Fonte: Adaptado do SPSS

Para analisar se existiam diferenças consoante o nº de elementos do agregado familiar dos docentes recorreu-se ao teste *ANOVA* e conclui-se que existem diferenças estatisticamente significativas na satisfação com o trabalho e a carreira ($F=3,236$; $p<0,05$) (Tabela 10).

Tabela 10: Teste ANOVA (Agregado familiar)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Condições de trabalho	Between Groups	5,348	2	2,674	2,829	,068
	Within Groups	49,145	52	,945		
	Total	54,493	54			
Equilíbrio família-trabalho	Between Groups	2,321	2	1,161	,944	,396
	Within Groups	63,913	52	1,229		
	Total	66,234	54			
Bem-estar geral	Between Groups	1,521	2	,761	,958	,390
	Within Groups	41,283	52	,794		
	Total	42,804	54			
Satisfação com o trabalho e a carreira	Between Groups	3,569	2	1,785	3,236	,047
	Within Groups	28,675	52	,551		
	Total	32,244	54			
Stress no trabalho	Between Groups	6,641	2	3,320	2,477	,094
	Within Groups	69,705	52	1,340		
	Total	76,345	54			
Satisfação com Ensino <i>Online</i>	Between Groups	1,776	2	,888	2,821	,069
	Within Groups	16,369	52	,315		
	Total	18,145	54			

Fonte: Adaptado do SPSS

Como se pode observar na Tabela 11, os docentes que se encontram mais satisfeitos com o trabalho e a carreira (média= 3,70) são os que têm agregados familiares mais numerosos (mais de 2 membros) e os menos satisfeitos os que vivem sós (média= 2,90). O que pode explicar a maior satisfação com o trabalho e com a carreira é o período de confinamento ter proporcionado mais tempo para a família e mais autonomia no próprio trabalho através de, segundo Chen et al. (2014), horários de trabalho flexíveis e teletrabalho. Em contraste, a menor satisfação de quem vive sozinho pode-se explicar pela falta de apoio social da família próxima durante o período de confinamento, em contraponto com o empobrecimento dos contactos sociais daqueles que vivem sós e que isso tenha reduzido a satisfação com o trabalho (Möhring et al., 2021).

Tabela 11: Análise descritiva da variável Agregado Familiar

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Condições de trabalho	Vive só	5	2,9333	1,23378	,55176	1,4014	4,4653	1,67	5,00
	2 membros	15	4,1111	,90560	,23382	3,6096	4,6126	1,67	5,00
	+ 2 membros	35	3,9238	,96367	,16289	3,5928	4,2548	1,00	5,00
	Total	55	3,8848	1,00455	,13545	3,6133	4,1564	1,00	5,00
Equilíbrio família-trabalho	Vive só	5	2,8667	,90062	,40277	1,7484	3,9849	1,33	3,67
	2 membros	15	3,2222	1,27657	,32961	2,5153	3,9292	1,33	5,00
	+ 2 membros	35	3,5143	1,05515	,17835	3,1518	3,8767	1,00	5,00
	Total	55	3,3758	1,10750	,14934	3,0764	3,6752	1,00	5,00
Bem-estar geral	Vive só	5	3,2800	1,33866	,59867	1,6178	4,9422	1,40	5,00
	2 membros	15	3,7333	,93707	,24195	3,2144	4,2523	2,40	5,00
	+ 2 membros	35	3,8629	,80113	,13542	3,5877	4,1381	2,00	5,00
	Total	55	3,7745	,89032	,12005	3,5339	4,0152	1,40	5,00
Satisfação com o trabalho e a carreira	Vive só	5	2,9000	,27889	,12472	2,5537	3,2463	2,50	3,17
	2 membros	15	3,3444	,78038	,20149	2,9123	3,7766	1,67	4,33
	+ 2 membros	35	3,7048	,76385	,12911	3,4424	3,9672	1,83	5,00
	Total	55	3,5333	,77273	,10420	3,3244	3,7422	1,67	5,00
Stress no trabalho	Vive só	5	2,6000	1,08397	,48477	1,2541	3,9459	1,00	3,50
	2 membros	15	2,6667	1,23443	,31873	1,9831	3,3503	1,00	5,00
	+ 2 membros	35	3,3714	1,13334	,19157	2,9821	3,7607	1,00	5,00
	Total	55	3,1091	1,18904	,16033	2,7876	3,4305	1,00	5,00
Satisfação com Ensino Online	Vive só	5	2,5615	,26868	,12016	2,2279	2,8951	2,23	2,92
	2 membros	15	2,7564	,50602	,13065	2,4762	3,0366	1,81	3,65
	+ 2 membros	35	3,0659	,60624	,10247	2,8577	3,2742	1,96	4,31
	Total	55	2,9357	,57967	,07816	2,7790	3,0924	1,81	4,31

Fonte: Adaptado do SPSS

No que respeita às diferenças entre docentes convidados e de carreira pode-se concluir, pela análise da Tabela 13, que apenas existem diferenças estatisticamente significativas na satisfação com o ensino *online*, sendo que os docentes convidados se

encontram mais satisfeitos (média=3,09) do que os docentes de carreira (média=2,72) (Tabela 14). Esta diferença pode ser explicada pela Tabela 12, onde se verifica que os docentes convidados são em média mais novos do que os de carreira e por isso têm maior aptidão e apetência para aprender novas competências associadas à aprendizagem *online* (e.g. tecnológicas) e, também, para aceitar a necessidade de transformação para novas abordagens e métodos de ensino (Keengwe & Kidd, 2010).

Tabela 12: Tabela de dupla entrada (Escalão Etário/Categoria Profissional)

% within Escalão Etário

		Categoria Profissional		
		Convidado	Carreira	Total
Escalão Etário	Até 40 anos	71,4%	28,6%	100,0%
	]41,50]	30,6%	69,4%	100,0%
	Mais de 50 anos	15,4%	84,6%	100,0%
Total		33,3%	66,7%	100,0%

Fonte: Adaptado do SPSS

Tabela 13: Teste ANOVA (Convidado/Carreira)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Condições de trabalho	Between Groups	2,938	1	2,938	3,608	,060
	Within Groups	81,415	100	,814		
	Total	84,353	101			
Equilíbrio família-trabalho	Between Groups	,038	1	,038	,030	,862
	Within Groups	125,409	100	1,254		
	Total	125,447	101			
Bem-estar geral	Between Groups	,000	1	,000	,000	,990
	Within Groups	75,560	99	,763		
	Total	75,560	100			
Satisfação com o trabalho e a carreira	Between Groups	1,623	1	1,623	2,900	,092
	Within Groups	55,967	100	,560		
	Total	57,590	101			
Stress no trabalho	Between Groups	3,736	1	3,736	2,801	,097
	Within Groups	133,394	100	1,334		

	Total	137,130	101			
Satisfação com Ensino	Between Groups	3,031	1	3,031	9,622	,002
<i>Online</i>	Within Groups	31,505	100	,315		
	Total	34,536	101			

Fonte: Adaptado do SPSS

Tabela 14: Análise descritiva da variável Convidado/Carreira

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Condições de trabalho	Convidado	33	3,6566	1,01887	,17736	3,2953	4,0178	1,00	5,00
	Carreira	69	4,0193	,84189	,10135	3,8171	4,2216	1,33	5,00
	Total	102	3,9020	,91388	,09049	3,7225	4,0815	1,00	5,00
Equilíbrio família-trabalho	Convidado	33	3,3939	1,30824	,22774	2,9301	3,8578	,00	5,00
	Carreira	69	3,3527	1,01923	,12270	3,1078	3,5975	1,00	5,00
	Total	102	3,3660	1,11447	,11035	3,1471	3,5849	,00	5,00
Bem-estar geral	Convidado	33	3,7818	,76545	,13325	3,5104	4,0532	2,40	5,00
	Carreira	68	3,7794	,92083	,11167	3,5565	4,0023	1,40	5,00
	Total	101	3,7802	,86925	,08649	3,6086	3,9518	1,40	5,00
Satisfação com o trabalho e a carreira	Convidado	33	3,3535	,83308	,14502	3,0581	3,6489	1,50	5,00
	Carreira	69	3,6232	,70459	,08482	3,4539	3,7924	1,67	4,83
	Total	102	3,5359	,75512	,07477	3,3876	3,6843	1,50	5,00
<i>Stress</i> no trabalho	Convidado	33	2,7576	1,20624	,20998	2,3299	3,1853	,00	5,00
	Carreira	69	3,1667	1,13003	,13604	2,8952	3,4381	,00	5,00
	Total	102	3,0343	1,16521	,11537	2,8054	3,2632	,00	5,00
Satisfação com Ensino <i>Online</i>	Convidado	33	3,0909	,57038	,09929	2,8887	3,2932	1,92	4,31
	Carreira	69	2,7224	,55697	,06705	2,5886	2,8562	1,58	4,00
	Total	102	2,8416	,58476	,05790	2,7268	2,9565	1,58	4,31

Fonte: Adaptado do SPSS

IV. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES

Os docentes universitários inquiridos neste estudo, apresentam níveis razoáveis de qualidade de vida no trabalho, o que se pode explicar pelas boas condições de trabalho que a universidade proporciona, pelo bem-estar geral, pelo equilíbrio família-trabalho que permite e pela satisfação com o trabalho e a carreira. Em particular, os docentes percebem que têm objetivos claros para exercerem o seu trabalho, sentem-se seguros no local trabalho e mostram apetência por melhorar e aprender novas competências que posteriormente poderão aplicar no seu trabalho. Os níveis de *stress* sentidos pelos professores embora não sejam elevados, devem ser tidos em consideração pois podem estar a impactar negativamente na qualidade de vida no trabalho. Segundo Gokhale (2015), quando os docentes se sentem felizes, seguros, satisfeitos com o seu trabalho e carreira e não sentem pressões e *stress* excessivos nos seus locais de trabalho, conseguem cumprir os seus objetivos pessoais e profissionais. Ao conseguirem atingir estes objetivos a sua qualidade de vida no trabalho aumenta e conseqüentemente há um maior desempenho, produtividade e satisfação o que reduz o absentismo e *burnout*.

A satisfação do corpo docente com o ensino *online* é baixa, o que pode ser explicado pela falta de contacto com os alunos, pela menor participação dos alunos nas aulas à distância e, conseqüentemente, pela maior carga de trabalho sentida com a introdução inesperada deste método de ensino durante a pandemia COVID-19. Apesar da satisfação com o ensino *online* não ser totalmente satisfatória, há aspetos positivos a salientar como a satisfação com a tecnologia e com a flexibilidade que este método de ensino permite.

Há uma maior apetência pelo uso de novas tecnologias pelos docentes mais novos (com idades até 40 anos) que são quem promove e recomenda o ensino à distância (Bolliger & Wasilik, 2009) e os docentes convidados são, também, quem está mais satisfeito com o ensino *online* do que os de carreira. Para melhor compreender estas diferenças, seria importante conhecer melhor as especificidades destes dois grupos de docentes. Uma possível explicação para a maior satisfação dos convidados com o ensino *online*, pode ter a ver com o facto de os inquiridos deste grupo profissional serem os mais novos e como tal serem mais recetivos ao ensino *online*, como já referido, ou pelo facto deste tipo de ensino lhes permitir conciliar melhor a atividade docente com outras atividades profissionais que desenvolvam. Outra particularidade, é a maior satisfação com o trabalho e a com a carreira em docentes com agregados familiares maiores (>2

membros) em comparação com os docentes que vivem só. Com o período de confinamento que refletiu em maior isolamento e consequente diminuição dos contactos sociais, para quem vive só isto pode ter contribuído para a diminuição da sua satisfação com o trabalho. Em contrapartida, para os docentes que vivem com o seu agregado familiar este período pode ter sido benéfico e bastante positivo porque refletiu mais tempo para a sua família e maior autonomia no seu trabalho (Möhring et al., 2021).

Este estudo permitiu avaliar não só o nível de satisfação com o ensino *online* e o bem-estar dos docentes, mas também de que modo o primeiro impacta no segundo. Dado que a satisfação com o ensino *online* impacta positivamente em três dimensões da qualidade de vida no trabalho (equilíbrio família-trabalho, satisfação com o trabalho e com a carreira e bem-estar geral) deve-se atender aos aspetos que o ensino *online* tem causado maior insatisfação nos docentes e implementar medidas que minimizem o seu impacto negativo. Tal como sugerem Kebritchi et. al (2017), as instituições de ensino superior devem promover a formação dos docentes e dar-lhes apoio técnico no desenvolvimento de conteúdos específicos para o ensino *online*, o que irá permitir ainda reduzir a carga de trabalho dos docentes, um dos aspetos de insatisfação com o ensino *online*. Não basta apoiar e desenvolver as competências tecnológicas dos docentes, é preciso uma nova abordagem pedagógica e para corresponder às necessidades de aprendizagem dos alunos (Keengwe & Kidd, 2010). Para além disso, é importante criar condições que minimizem o impacto negativo que a distância física e a falta de contacto com os alunos representam para os docentes, criando uma rede social destinada a criar ligações entre docentes e alunos que pudessem substituir, por exemplo, as conversas de corredor e de finais de aulas, estabelecendo uma maior proximidade e combatendo o distanciamento físico. Por fim, outra medida importante seria premiar o esforço de todos os docentes contribuindo para a sua saúde mental com prémios associados a atividades de lazer.

Dado a atual conjuntura, afigura-se como relevante a avaliação da satisfação do corpo docente com o ensino *online* e das suas perceções sobre a sua eficácia e benefícios do mesmo (Blundell et al., 2020). De igual modo, a manter o ensino *online* num futuro pós pandemia, seria importante medir de forma regular a satisfação dos docentes com esse tipo de ensino, como sugerem Bolliger & Wasilik (2009), dado que a satisfação do corpo docente é fundamental para garantir a qualidade do ensino *online* quer para os docentes quer para os estudantes. A mesma sugestão se aplica ao bem-estar do corpo docente que

deve ser avaliado com alguma regularidade para detetar eventuais aspetos a melhorar por forma a garantir a sustentabilidade social nestas instituições.

Uma limitação deste estudo é o facto de se tratar de um estudo de caso envolvendo apenas uma instituição de ensino superior e, como tal, os resultados obtidos não podem ser generalizados a outras instituições. Sugere-se, pois, a realização de estudos futuros noutras instituições de ensino superior que permitam validar e complementar os resultados obtidos neste estudo. Dado ter-se optado pela realização de um estudo quantitativo, nem sempre foi possível explicar algumas diferenças nas análises comparativas entre grupos (e.g. entre docentes de carreira e convidados e entre docentes que vivem sós e aqueles que têm agregados familiares mais numerosos). Sugere-se que estudos futuros considerem metodologias mistas por forma a complementar os resultados quantitativos com métodos qualitativos (e.g., entrevistas) que permitam aumentar a compreensão dos resultados obtidos. Seria ainda interessante que estudos futuros incluíssem medidas de desempenho dos estudantes e dos professores que possam ser relacionadas quer com a satisfação com o ensino *online*, quer com o bem-estar dos docentes. Para terminar, dado o contexto de mudança abrupta para o ensino *online*, o fato das famílias terem crianças em casa refletiu uma maior dedicação e apoio às mesmas, o que pode ter sido uma limitação neste trabalho e, conseqüentemente, se pode ter refletido na amostra deste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdulmir, A. S., & Hafidh, R. R. (2020). The Possible Immunological Pathways for the Variable Immunopathogenesis of COVID-19 Infections among Healthy Adults, Elderly and Children. *Electronic Journal of General Medicine*, 17(4). Doi: 10.29333/ejgm/7850
- Abid, G., Ahmed, S., Elahi, N. S., & Ilyas, S. (2020). Antecedents and mechanism of employee well-being for social sustainability: A sequential mediation. *Sustainable production and consumption*, 24, 78-89. Doi: 10.1016/j.spc.2020.06.011
- Ahmed, O. M., Ishak, A. K., & Mustafa Kamil, B. A., (2019). Transformational leadership and employee psychological wellbeing among faculty staff: the mediating role of self-efficacy. *International Journal of Management, Accounting & Economics*, 6(2), 184-197.
- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180. Doi: 10.12973/eu-ger.7.2.169
- Arcila Hernández, L. M., Zamudio, K. R., Drake, A. G., & Smith, M. K. (2021). Implementing team-based learning in the life sciences: A case study in an online introductory level evolution and biodiversity course. *Ecology and Evolution* 11(8), 3527-3536. Doi: 10.1002/ece3.6863
- Avgerinou, M. D. (2010). Teacher vs. student satisfaction with online learning experiences based on personality type. *Proceedings of the 7th Pan-Hellenic Conference with International Participation in Education*, 223-231.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4). Doi: 10.29333/pr/7937

- Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I. R., Goedegebuure, L., & Meek, V. L. (2013). Introduction: Satisfaction around the world?. *Job satisfaction around the academic world*, 1-11.
- Besser, A., Lotem, S., & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological stress and vocal symptoms among university professors in Israel: Implications of the shift to online synchronous teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Voice. Advanced online publication*. Doi: 10.1016/j.jvoice.2020.05.028
- Blundell, G. E. (2015). A disruption of online learning course design: comparing self-reported levels of faculty satisfaction with online courses created applying the 2011-2013 edition of the Quality Matters Rubric standards to those online courses created without (Doctoral dissertation, Kent State University).
- Blundell, G. E., Castañeda, D. A., & Lee, J. (2020). A multi-institutional study of factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning. *Online Learning*, 24(4). Doi: 10.24059/olj.v24i2.2175
- Bolliger, D. U., Fethi, A. I. & Wasilik, O. (2014). Desenvolvimento e validação da Medida de Satisfação do Instrutor Online (OISM). *Tecnologia Educacional e Sociedade*, 17(2), 183-195.
- Bolliger, D. U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-106. Doi: 10.1080/01587910902845949
- Chambel, M. J., & Curren, L. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology*, 54(1), 135-146. Doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00200.x
- Chen, W.-S., Haniff, J., Siau, C.-S, Seet, W., Loh, S.-F, Abd Jamil, M. H., Sa'at, N., & Baharum, N. (2014). Psychometric Properties of the Malay Work-Related Quality of Life (WRQoL) Scale in Malaysia. *World Journal of Social Science Research*, 1(1), 57. Doi: 10.22158/wjssr.v1n1p57

- Daumiller, M., Rinas, R., Hein, J., Janke, S., Dickhauser, O., & Dresel, M. (2021). Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. *Computers in Human Behavior, 118*, 106677.
- de Lange, D. E., Busch, T., & Delgado-Ceballos, J. (2012). Sustaining sustainability in organizations. *Journal of Business Ethics, 110*(2), 151-156. Doi: 10.1007/s10551-012-1425
- Dubey, P., & Pandey, D. (2020). Distance learning in higher education during pandemic: challenges and opportunities. *The International Journal of Indian Psychology, 8*(2), 43-46. Doi: 10.25215/0802.204
- Easton, S. A., & Van Laar, D. L. (2012). User Manual for the Work-Related Quality of Life (WRQoL) Scale. *University of Portsmouth*.
- Easton, S., & Van Laar, D. (2018). User manual for the Work-Related Quality of Life (WRQoL) Scale: a measure of quality of working life. *University of Portsmouth*. Doi: 10.17029/EASTON2018
- Edwards, J. A., Van Laar, D., Easton, S., & Kinman, G. (2009). The work-related quality of life scale for higher education employees. *Quality in Higher Education, 15*(3), 207-219. Doi: 10.1080/13538320903343057
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews, 12*(4), 384-412. Doi: 10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x
- Gokhale, M. (2015). Work-related quality of life and work engagement of college teachers. *Annamalai International Journal of Business Studies & Research, 60-63*.
- Grant, A. M., Christianson, M. K., & Price, R. H. (2007). Happiness, health, or relationships? Managerial practices and employee wellbeing tradeoffs. *Academy of Management Perspectives, 21*(3), 51-63. Doi: 10.5465/amp.2007.26421238

- Greenhow, C., & Galvin, S. (2020). Teaching with social media: Evidence-based strategies for making remote higher education less remote. *Information and Learning Sciences, 121*(7/8), 513-524. Doi: 10.1108/ILS-04-2020-0138
- Greenhow, C., Galvin, S. M., Brandon, D. L., & Askari, E. (2020). A Decade of Research on K-12 Teaching and Teacher Learning with Social Media: Insights on the State of the Field. *Teachers College Record, 122*(6).
- Hartman, J., Dziuban, C., & Moskal, P. (2000). Faculty satisfaction in ALNs: A dependent or independent variable. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 4*(3), 155-179.
- Hiltz, S. R., Shea, P., & Kim, E. (2010). Using Focus Groups to Study ALN Faculty Motivation. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 14*(1), 21-38.
- Kandasamy, I., & Ancheri, S. (2009). Hotel employees' expectations of QWL: A qualitative study. *International journal of hospitality management, 28*(3), 328-227. Doi: 10.1016/j.ijhm.2008.11.003
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiago, L. (2017). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Educational Technology Systems, 46*(1), 4-29.
- Keengwe, J., & Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6*(2), 533-541.
- Krutka, D. G., Heath, M. K., & Willet, K. B. S. (2019). Foregrounding technoethics: Toward critical perspectives in technology and teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education, 27*(4), 555-574.
- Laguna, M., Mielniczuk, E., Razmus, W., Moriano, J. A., & J. Gorgievski, M. (2017). Cross-culture and gender invariance of the Warr (1990) job-related well-being

- measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90(1), 117-125. Doi: 10.1111/joop.12166
- Loungo, N. (2018). An examination of distance learning faculty satisfaction levels and self-perceived barriers. *Journal of Educators Online*, 15(2). Doi: 10.9742/jeo.2018.15.2.8
- Marasi, S., Jones, B., & Parker, J. M. (2020). Faculty satisfaction with online teaching: A comprehensive study with American faculty. *Studies in Higher Education*, 1-13. Doi: 10.1080/03075079.2020.1767050
- Martins, M. E. G. (2014). Coeficiente de correlação amostral. *Revista de Ciência Elementar*, 2(2), 69.
- McCoy, S. K., Newell, E. E., & Gardner, S. K. (2013). Seeking balance: The importance of environmental conditions in men and women faculty's well-being. *Innovative Higher Education*, 38(4), 309–322. Doi: 10.1007/s10755-012-9242-z
- Mebratu, D. (1998). Sustainability and sustainable development. *Environmental Impact Assessment Review*, 18(6), 493-520. Doi: 10.1016/S0195-9255(98)00019-5
- Meng, F., Zhang, J., & Huang, Z. (2014). Perceived organizational health as a mediator for job expectations: A multidimensional integrated model. *Public Personnel Management*, 43(3), 355-370. Doi: 10.1177/0091026014535181
- Möhring, K., Naumann, E., Reifenscheid, M., Wenz, A., Rettig, T., Krieger, U., Friedel, S., Finkel, M., Cornesse, C., & Blom, A. G. (2021). The COVID-19 pandemic and subjective well-being: Longitudinal evidence on satisfaction with work and family. *European Societies*, 23(sup1), S601-S617. Doi: 10.1080/14616696.2020.1833066
- Moore, M. G., & Hearsley, G. (1996). Distance education: A systems view. *Belmont, CA: Wadsworth*.

- Mudrak, J., Zabrodská, K., Kveton, P., Jelinek, M., Blatný, M., Solcova, I., & Machovcova, K. (2018). Occupational well-being among university faculty: A job demands-resources model. *Research in Higher Education*, 59(3), 325-348. Doi: 10.1007/s11162-017-9467-x
- Neumayer, E. (2007). Sustainability and well-being indicators. In *Human well-being* (pp. 193-213). Palgrave Macmillan, London.
- Nunnally, J. (1978). Psychometric theory. *New York: McGraw-Hill Inc.*
- Owens, J., Kottwitz, C., Tiedt, J., & Ramirez, J. (2018). Strategies to attain faculty work-life balance. *Building Healthy Academic Communities Journal*, 2(2), 58. Doi: 10.18061/bhac.v2i2.6544
- Pagán-Castaño, E., Maseda-Moreno, A., & Santos-Rojo, C. (2020). Wellbeing in work environments. *Journal of Business Research*, 115, 469-474. Doi: 10.1016/j.jbusres.2019.12.007
- Patrão, I. A. M., Pinto C., & Rita, J. S. (2012). Bem-estar e estratégias de gestão das exigências em professores portugueses dos diferentes níveis de ensino. *12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneas através da investigação e da prática*, 575-585.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719. Doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Sadick, A. M., & Kamardeen, I. (2020). Enhancing employees' performance and well-being with nature exposure embedded office workplace design. *Journal of Building Engineering*, 32, 101789. Doi: 10.1016/j.jobbe.2020.101789
- Sailer, M., Schultz-Pernice, F., & Fischer, F. (2021). Contextual facilitators for learning activities involving technology in higher education: The Cb-model. *Computers in Human Behavior*, 121, 106794. Doi: 10.1016/j.chb.2021.106794

- Sajjad, A., & Shahbaz, W. (2020). Mindfulness and social sustainability: An integrative review. *Social Indicators Research, 150*(1), 73-94. Doi: 10.1007/s11205-020-02297-9
- Seipel, M. T., & Larson, L. M. (2018). Supporting non-tenure-track faculty well-being. *Journal of Career Assessment, 26*(1), 154-171. Doi: 10.1177/1069072716680046
- Shin, J. C., & Jung, J. (2014). Academics job satisfaction and job stress across countries in the changing academic environments. *Higher Education, 67*, 603-620.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 16*(7). Doi: 10.29333/ejmste/7893
- Sorgen, C. H., Melton, T. D., & Diamanduros, T. D. (2020). Perceived Levels of Stress and Quality of Work-Life of Faculty. *The Journal of Faculty Development, 34*(1), 31-36.
- Spector, P. E. (2002). Employee control and occupational stress. *Current Directions in Psychological Science, 11*(4), 133-136.
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*, 365-375. Doi: 10.1348/0963179041752718
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology, 63*, 193-210. Doi: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x
- Wasilik, O., & Bolliger, D. U. (2009). Faculty satisfaction in the online environment: An institutional study. *The internet and Higher Education, 12*(3-4), 173-187. Doi: 10.1016/j.iheduc.2009.05.001

White, J. & Beswick, J. (2003). Working Long Hours. *HSE Report: HSL/2003/02*.

ANEXO I - Questionário

No âmbito do meu Trabalho Final de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos no Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa (ISEG-UL), pretendo estudar o bem-estar dos docentes desta Instituição de Ensino Superior, bem como a sua satisfação com o ensino *online*.

Este questionário é anónimo e os resultados serão analisados de forma agregada para garantir a total confidencialidade das suas fontes. O seu preenchimento tem uma duração média de 8 minutos. Não existem respostas certas ou erradas, por isso responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Inês Rodrigues

Numa escala de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente), em que medida concorda com as seguintes afirmações?

O nível das minhas interações com os alunos numa aula *online* é superior ao de uma aula presencial

A flexibilidade proporcionada pelo ambiente *online* é importante para mim

Os meus alunos *online* estão ativamente envolvidos na sua aprendizagem

Eu utilizo menos recursos no ensino *online* do que no ensino presencial

A tecnologia que utilizo para o ensino *online* é fiável

Eu tenho uma maior carga de trabalho com o ensino *online* em comparação com o ensino tradicional

Eu sinto falta do contato pessoal com os alunos no ensino *online*

Eu não tenho quaisquer problemas em controlar os meus alunos no ambiente *online*

Estou entusiasmado(a) por ensinar o meu próximo curso *online*

Os meus alunos comunicam de forma ativa comigo sobre assuntos relacionados com as aulas *online*

Os meus alunos estão mais entusiasmados com a sua aprendizagem *online* do que com a aprendizagem tradicional

Eu tenho de ser mais criativo no que respeita aos recursos que utilizo no curso *online*

O ensino *online* é muitas vezes frustrante devido a problemas técnicos

Semanalmente levo mais tempo a preparar-me para um curso *online* do que para um curso presencial

Estou satisfeito com a utilização de ferramentas de comunicação em ambiente *online* (por exemplo *chat rooms*, discussões *online*, etc)

Eu consigo dar um melhor feedback aos meus alunos sobre o seu desempenho num curso *online*

Estou mais satisfeito com o ensino *online* do que com outros métodos de ensino

Os meus alunos online são passivos no que respeita a contactar o docente sobre assuntos relacionados com o curso

É importante para mim que os meus alunos possam aceder ao curso *online* a partir de qualquer parte do mundo

O nível de participação dos meus alunos nas discussões em ambiente *online* é mais baixo do que no tradicional

Os meus alunos utilizam uma maior variedade de recursos no ambiente *online* do que no tradicional

Os problemas técnicos não me desencorajam de ensinar *online*

O facto de não conhecer pessoalmente os meus alunos *online* impede-me de conhecê-los tão bem quanto aos alunos presenciais

Preocupa-me receber avaliações de curso mais baixas no ensino *online* em comparação com o tradicional

O ensino *online* é gratificante porque me dá a oportunidade de ensinar estudantes que, de outra forma, não poderiam frequentar cursos

É mais difícil para mim motivar os meus alunos no ambiente *online* do que no ambiente tradicional

Numa escala de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente), em que medida concorda com as seguintes afirmações?

Tenho um conjunto claro de objetivos e metas que me permitem realizar o meu trabalho
Sinto-me capaz de expressar opiniões e influenciar alterações na minha área de atividade

Tenho oportunidade de usar as minhas competências no meu local de trabalho

Sinto-me bem neste momento

A entidade patronal oferece facilidades e flexibilidade adequadas para conjugar o trabalho com a vida familiar

O meu horário/padrões de trabalho atuais adequam-se às minhas circunstâncias pessoais

Sinto-me frequentemente sob pressão no local de trabalho

Quando faço um bom trabalho, o meu superior hierárquico, reconhece-o

Ultimamente tenho-me sentido infeliz e deprimido

Estou satisfeito(a) com a minha vida

Sinto-me motivado(a) para desenvolver novas competências

No meu departamento, sou envolvido(a) na tomada de decisões que me afetam

A minha entidade patronal disponibiliza-me tudo o que preciso para realizar o meu trabalho eficazmente

O meu superior técnico promove de forma ativa horários/padrões de trabalho flexíveis

Em muitos aspetos, a minha vida está próxima do ideal
Trabalho num ambiente seguro
De forma geral, as coisas têm-me corrido bem
Estou satisfeito com as minhas oportunidades de carreira disponíveis na minha organização
Sinto frequentemente níveis excessivos de *stress* no local de trabalho
Estou satisfeito(a) com a formação que recebo para realizar o meu trabalho atual
De forma geral, tenho-me sentido bastante feliz ultimamente
As condições de trabalho são satisfatórias
De forma geral, estou satisfeito(a) com a qualidade da minha vida profissional

Qual o seu sexo?

Feminino

Masculino

Prefiro não responder

Qual a sua idade?

Quantas pessoas constituem o seu agregado familiar?

Qual é a sua categoria atual?

Assistente Convidado

Professor Auxiliar Convidado

Professor Auxiliar

Professor Auxiliar com Agregação

Professor Associado Convidado

Professor Associado

Professor Associado com Agregação

Professor Catedrático Convidado

Professor Catedrático

Muito obrigada pela sua colaboração.