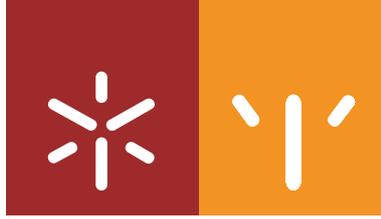




Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Luzia Maria Pinto Arantes de Amorim

**Caraterísticas do Trabalho,
Trabalho-Família, Gestão de Carreira
e Bem-estar em Docentes Universitários**



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Luzia Maria Pinto Arantes de Amorim

**Caraterísticas do Trabalho,
Trabalho-Família, Gestão de Carreira
e Bem-estar em Docentes Universitários**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Psicologia Aplicada

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva

abril de 2023

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhaigual

CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Agradecimentos

O processo de conclusão de uma tese de doutoramento pode revelar-se uma viagem árdua, exigente e desafiante, contudo, com a orientação e apoio adequados pode ser uma experiência gratificante e bem-sucedida, e culminar numa realização plena e próspera. Como tal, gostaria de deixar o meu agradecimento a todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para o sucesso deste trabalho.

Neste caso, a realização desta tese de doutoramento foi possível graças à inestimável assistência prestada pela Doutora Maria do Céu Taveira. Através da sua orientação inabalável, apoio infinito e *feedback* construtivo em várias fases do processo de investigação. Além disso, os conhecimentos e experiência da Doutora Maria do Céu Taveira na área de estudo permitiu-lhe fornecer conselhos perspicazes e valiosos e, assim, aperfeiçoar as questões e metodologias de investigação, e produzir uma tese que foi ao mesmo tempo original, substancial e enriquecedora. Em reconhecimento da contribuição significativa da Doutora Maria do Céu Taveira para o meu sucesso académico devo-lhe, sem dúvida, uma grande dívida de gratidão.

Reconhecer os esforços da comissão de acompanhamento é um aspeto essencial na conclusão desta tese de doutoramento. Como tal, gostaria de expressar o meu agradecimento e apreço aos membros da minha comissão de acompanhamento, à Doutora Eugénia Ribeiro e à Doutora Isabel Silva, pelas suas ideias, comentários, sugestões, questionamentos e espírito crítico, sempre construtivos, que foram importantes para dar forma a este estudo e permitir aperfeiçoar os métodos e abordagens. Estou grata a cada uma delas pelo compromisso com a excelência e o profissionalismo nas suas funções de membros da comissão de acompanhamento.

Gostaria de expressar o meu reconhecimento aos meus colegas membros da equipa de desenvolvimento de carreira que me acompanharam ao longo desta viagem. O seu apoio, encorajamento e motivação foram uma fonte de inspiração que se manteve durante os períodos mais difíceis. Gostaria de agradecer as conversas intelectuais, o *feedback* construtivo e as críticas que recebi dos meus colegas que me desafiaram a pensar criticamente sobre a minha investigação.

Os docentes desempenham um papel essencial na formação do futuro da sociedade, e a sua dedicação à educação dos estudantes é imensurável. Estou grata pela sua participação no estudo, que foi absolutamente essencial, reconhecendo a sua contribuição para o avanço da investigação e para a melhoria das condições de trabalho. É vital transmitir o meu apreço aos docentes que participaram no estudo, pois o seu envolvimento realça o seu compromisso profissional e a sua vontade de partilhar

conhecimentos e experiências. Além disso, expressar gratidão aos participantes neste estudo de investigação é reconhecer o papel crucial que os docentes desempenham no processo de investigação.

Aos meus pais, Manuel e Teresa, que me apoiaram ao longo do processo. Através do seu apoio, eles demonstraram que o sucesso académico é um marco significativo que vale a pena celebrar. Assim, gostaria de manifestar a minha sincera gratidão aos meus pais por me proporcionarem uma base sólida de valores, ética e disciplina que me guiaram durante o processo de investigação. O constante encorajamento e crença nas minhas capacidades ajudaram-me a superar desafios e a perseverar na conclusão deste marco académico.

Às minhas irmãs, Cristiana e Carina, pelo apoio e encorajamento que me proporcionaram ao longo de todo este processo. O seu apoio emocional e compreensão foram essenciais para a minha motivação ao longo dos anos. Gostaria de oferecer os meus sinceros agradecimentos e apreço às minhas irmãs por estarem sempre ao meu lado.

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão e apreço ao meu marido João, pelo seu apoio inabalável ao longo de todo o percurso de doutoramento. O seu constante encorajamento, compreensão, e paciência foram inestimáveis durante as longas horas passadas a pesquisar, escrever e rever. Estou grata pela sua crença em mim e pela sua vontade de pôr de lado os seus próprios interesses para me ajudar a prosseguir os meus. Além disso, gostaria de reconhecer o seu compromisso com as nossas responsabilidades familiares durante esta fase da minha jornada académica. Não poderia ter completado este processo sem o seu amor, dedicação e assistência.

Por fim, mas sempre no meu coração, e a razão de tudo, à minha amada filha Constança. Durante toda esta viagem, ela tem sido para mim uma fonte constante de inspiração e motivação. O seu apoio e compreensão durante as longas horas de pesquisa, análise e escrita têm sido inestimáveis. Estou verdadeiramente grata pela sua presença na minha vida, que me ajudou a concentrar-me nos meus objetivos e a alcançá-los com facilidade. Dedico-lhe este trabalho com todo o meu amor e apreço.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração, não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Caraterísticas do Trabalho, Trabalho-Família, Gestão de Carreira e Bem-estar em Docentes Universitários

Resumo

O trabalho docente universitário implica exigências quantitativas e autonomia para os docentes. Estas caraterísticas do trabalho podem causar um conflito trabalho-família, bem como um aumento dos níveis de *stress*, levando a uma diminuição da satisfação profissional, da saúde e bem-estar. Contudo, os comportamentos de gestão pessoal de carreira podem atuar como mediadores na relação entre estas variáveis. A presente investigação tem como objetivo geral, contribuir para a compreensão do papel dos comportamentos de gestão pessoal da carreira no modo como os docentes universitários lidam com o conflito trabalho-família e bem-estar inerentes ao desempenho da sua profissão e emprego. Participaram 653 docentes do ensino superior, sendo 356 mulheres (54,5%) e 297 homens (45,5%), na faixa etária predominante dos 45 e os 54 anos, a desempenhar funções em instituições de ensino superior universitário em Portugal. Estes responderam a um questionário de dados sociodemográficos, ao questionário do conteúdo do trabalho, ao questionário sobre estratégias de carreira, e às subescalas de satisfação laboral, conflito trabalho-família, e saúde e bem-estar da versão longa do questionário psicossocial de Copenhaga II e ao questionário sobre efeitos do contexto pandémico. Os dados recolhidos foram analisados através da análise de caminhos, onde foi possível testar o ajustamento dos modelos estruturais, com base nas exigências quantitativas e na autonomia da carreira de docente universitária. Ao analisar as caraterísticas do trabalho docente universitário, podemos concluir que o modelo de exigências quantitativas produz resultados favoráveis para a saúde e o bem-estar. No entanto, afeta negativamente a satisfação profissional, o que prejudica o equilíbrio entre o trabalho e a família. Por outro lado, a autonomia dos docentes universitários tem um impacto positivo na satisfação profissional e na saúde e bem-estar, e negativo no conflito trabalho-família. A criação de oportunidades serve como mediador entre a autonomia a manutenção da saúde e bem-estar, e minimiza potenciais conflitos trabalho-família. Verifica-se, em ambos os modelos, um impacto negativo do conflito trabalho-família na saúde e bem-estar dos docentes. Para abordar estas questões de forma eficaz, são necessárias intervenções como trabalho flexível e programas de desenvolvimento de competências de gestão pessoal de carreira dos docentes.

Palavras-chave: caraterísticas do trabalho, conflito trabalho-família, gestão pessoal da carreira, satisfação laboral, saúde e bem-estar

Job Characteristics, Work-Family, Career Management and Well-Being in University Teachers

Abstract

University teaching implies quantitative requirements and autonomy for teachers. These work characteristics can cause a work-family conflict, as well as an increase in stress levels, leading to a decrease in professional satisfaction, health, and well-being. However, personal career management behaviors can act as mediators in the relationship between these variables. The general objective of this research is to contribute to understand of the role of personal career management behaviors in the way university professors deal with work-family conflict and well-being inherent to the performance of their profession and employment. 653 higher education teachers participated, 356 women (54.5%) and 297 men (45.5%), in the predominant age group of 45 and 54 years, performing functions in higher university education institutions in Portugal. They answered a sociodemographic questionnaire, the job content questionnaire, the questionnaire on career strategies, and the subscales of job satisfaction, work-family conflict, and health and well-being from the long version of the Copenhagen II psychosocial questionnaire and the questionnaire on the effects of the pandemic context. The collected data was analyzed through path analysis, where it was possible to test the adjustment of structural models, based on the quantitative requirements and the autonomy of a university teaching career. By analyzing the characteristics of university teaching work, we can conclude that the model of quantitative requirements produces favorable results for health and well-being. However, it negatively affects job satisfaction, which impairs the balance between work and family. On the other hand, the autonomy of university professors has a positive impact on professional satisfaction and on health and well-being, and a negative impact on work-family conflict. The creation of opportunities mediates between autonomy and the maintenance of health and well-being and minimizes potential work-family conflicts. Both models have a negative impact of the work-family conflict on the health and well-being of teachers. To address these issues effectively, interventions such as flexible working and programs for the development of personal career management skills for teachers are needed.

Keywords: job characteristics, work-family conflict, career self-management, job satisfaction, health, and well-being.

Índice geral

| | |
|--|------|
| Agradecimentos..... | iii |
| Resumo..... | vi |
| Abstract..... | vii |
| Índice de figuras..... | xi |
| Índice de tabelas..... | xii |
| Lista de abreviaturas e siglas..... | XIII |
| INTRODUÇÃO GERAL..... | 1 |
| CAPÍTULO I - CARATERÍSTICAS DO ENSINO SUPERIOR E DA CARREIRA DOCENTE UNIVERSITÁRIA.... | 7 |
| 1.1 Preâmbulo..... | 8 |
| 1.2 Evolução e características do ensino superior..... | 8 |
| 1.3 Carreira de docência no ensino universitário e politécnico..... | 13 |
| Desafios e Características da Carreira Docente Universitária..... | 16 |
| 1.4 Perspetivas futuras..... | 20 |
| 1.5 Sinopse..... | 23 |
| CAPÍTULO II - CONFLITO TRABALHO-FAMÍLIA..... | 25 |
| 2.1 Preâmbulo..... | 26 |
| 2.2 Perspetivas sobre o conflito trabalho-família..... | 34 |
| 2.3 Teorias do conflito trabalho-família..... | 40 |
| 2.3.1 Teoria da Conservação de Recursos..... | 40 |
| 2.3.2 Teoria das Fronteiras..... | 43 |
| 2.4 Preditores do conflito trabalho-família..... | 46 |
| 2.5 Teoria do Enriquecimento Trabalho-Família..... | 47 |
| 2.6 Sinopse..... | 50 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO III - GESTÃO PESSOAL DE CARREIRA | 51 |
| 3.1 Preâmbulo | 52 |
| 3.2 Conceitos e modelos de Gestão Pessoal de Carreira | 55 |
| 3.2.1 Conceito de carreira | 55 |
| 3.2.2 Conceito de gestão pessoal de carreira | 63 |
| 3.2.3 O modelo de Greenhaus e Callanan | 64 |
| 3.2.4 O modelo de Noe | 67 |
| 3.2.5 O modelo de King..... | 69 |
| 3.2.6 O modelo de gestão pessoal de carreira de Lent e Brown..... | 73 |
| 3.3 Contributos para a carreira docente universitária..... | 78 |
| 3.4. Sinopse..... | 80 |
| CAPÍTULO IV - SATISFAÇÃO LABORAL, SAÚDE E BEM-ESTAR | 82 |
| 4.1 Preâmbulo | 83 |
| 4.2 Conceito de satisfação laboral | 83 |
| 4.3 Satisfação laboral na carreira de docência universitária..... | 87 |
| 4.4 Conceito de saúde e bem-estar..... | 90 |
| 4.6 Sinopse..... | 97 |
| CAPÍTULO V - MÉTODO | 99 |
| 5.1 Preâmbulo | 100 |
| 5.2 Questões de investigação e objetivos | 100 |
| 5.3 Hipóteses de investigação | 101 |
| 5.4 Instrumentos de recolha de dados e aspetos éticos..... | 106 |
| 5.4.1 Medidas de recolha de dados | 106 |
| 5.5 Aspetos éticos e procedimentos..... | 112 |
| 5.6 Participantes | 115 |
| 5.7 Análise de dados | 119 |
| 5.8 Sinopse..... | 119 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO VI - RESULTADOS | 120 |
| 6.1 Preâmbulo | 121 |
| 6.2 Resultados | 121 |
| CAPÍTULO VII - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 146 |
| 7.1 Preâmbulo | 147 |
| 7.2 Discussão dos resultados | 147 |
| Modelo das exigências quantitativas | 149 |
| Modelo da autonomia | 160 |
| CONCLUSÃO GERAL | 169 |
| Limitações e estudos futuros | 175 |
| Referências | 177 |

Índice de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Modelo de reciprocidade triádica da causalidade do comportamento (Bandura, 1986)..... | 18 |
| Figura 2 - Incompatibilidade de pressões entre o trabalho e a família (Greenhaus & Beutell, 1985, p. 78)..... | 36 |
| Figura 3 - Modelo do Enriquecimento Trabalho-Família (Greenhaus & Powell, 2006, p.79) | 48 |
| Figura 4 - Modelo de Gestão da Carreira de Greenhaus e Callanan (1994) | 66 |
| Figura 5 - Modelo de Gestão de Carreira de Noe (1996)..... | 68 |
| Figura 6 - Modelo de Gestão Pessoal de Carreira de King (2001) | 72 |
| Figura 7 - Modelo de Gestão Pessoal de Carreira de Lent e Brown (2013) | 75 |
| Figura 8 - Competências de gestão de carreira de acadêmicos (Barnes et al., 2022) | 79 |
| Figura 9 - Modelo do processo de satisfação laboral (Lent & Brown, 2006) | 85 |
| Figura 10 - Modelo geral de bem-estar normativo (Lent, 2004) | 95 |
| Figura 11 - Relações causais entre as dimensões em estudo para o modelo das exigências quantitativas | 104 |
| Figura 12 - Relações causais entre as dimensões em estudo para o modelo da autonomia | 105 |
| Figura 13 - Distribuição dos participantes por faixa etária | 115 |
| Figura 14 - Distribuição dos participantes por estado civil | 115 |
| Figura 15 - Distribuição dos participantes por número de filhos..... | 116 |
| Figura 16 - Distribuição dos participantes por pessoas a cargo | 116 |
| Figura 17 - Distribuição dos participantes por nível de escolaridade..... | 117 |
| Figura 18 - Distribuição dos participantes por domínio científico | 117 |
| Figura 19 - Distribuição dos participantes por instituição de ensino..... | 118 |
| Figura 20 - Distribuição dos participantes por categoria profissional..... | 118 |
| Figura 21 - Modelo estrutural. Amostra sem <i>outliers</i> (N=651) | 138 |
| Figura 22 - Modelo estrutural com a subescala da criação de oportunidades. Amostra sem <i>outliers</i> (N=651) | 141 |
| Figura 23 - Modelo estrutural com a subescala das exigências quantitativas. Amostra sem <i>outliers</i> (N=649) | 143 |
| Figura 24 - Modelo estrutural com a subescala da autonomia. Amostra sem <i>outliers</i> (N=649)..... | 145 |

Índice de tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Conflito Trabalho-Família: Revisão de Estudos Seleccionados..... | 28 |
| Tabela 2 - Propostas para o equilíbrio trabalho-família (Clark, 2000, p. 765) | 45 |
| Tabela 3 - Gestão Pessoal de Carreira: Revisão de Estudos Seleccionados | 54 |
| Tabela 4 - Evolução do construto de carreira..... | 57 |
| Tabela 5 - Modelo do Arco-Íris de Carreira: Estádios de desenvolvimento de carreira dos indivíduos e preocupações de carreira (Super, 1980) | 59 |
| Tabela 6 - Análise descritiva das respostas do Questionário de Conteúdo do Trabalho (QCT) | 123 |
| Tabela 7 - Análise descritiva das respostas do Questionário sobre Estratégias de Carreira (QEC).... | 126 |
| Tabela 8 - Análise descritiva das respostas do Questionário Psicossocial de Copenhaga II (COPSOQ II), para a subescala da satisfação laboral | 127 |
| Tabela 9 - Análise descritiva das respostas do Questionário Psicossocial de Copenhaga II (COPSOQ II), para a subescala do conflito trabalho-família | 128 |
| Tabela 10 - Análise descritiva das respostas do Questionário Psicossocial de Copenhaga II (COPSOQ II), para a subescala de saúde e bem-estar | 130 |
| Tabela 11 - Análise descritiva das respostas do Questionário Pandémico | 132 |
| Tabela 12 - Correlações entre as variáveis de estudo, valores médios, desvios-padrão e índices de consistência interna..... | 133 |
| Tabela 13 - Índices de ajustamento para os modelos de medida por instrumento (modelo hierárquico ou de segunda ordem)..... | 135 |
| Tabela 14 - Índices de ajustamento para os modelos de medida por instrumento (modelo correlacional ou de primeira ordem)..... | 136 |
| Tabela 15 - Correlações entre as subescalas e categorias compósitas, valores médios, desvios-padrão e índices de consistência interna | 139 |

Lista de abreviaturas e siglas

- A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
- AIC – *Akaike Information Criterion*
- AMOS – *Structural Equation Modeling*
- BANI – *Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible*
- CFI – *Comparative Fit Index*
- COPSOQ II – Questionário Psicossocial de Copenhaga II
- DGES – Direção Geral do Ensino Superior
- ECDU – Estatuto da Carreira Docente Universitária
- ECPDESP – Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Politécnico
- ECTS – *European Credit Transfer System*
- GFI – *Goodness of Fit Index*
- I&D – Inovação e Desenvolvimento
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IM – Índices de Modificação
- KU – Achatamento ou Curtose Univariada
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OMS – Organização Mundial de Saúde
- QCT – Questionário de Conteúdo do Trabalho
- QEC – Questionário sobre Estratégias de Carreira
- RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation*
- SARS-CoV-2 – *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*
- SEM – Modelos de Equações Estruturais
- SK – Assimetria Univariada
- SMART – *Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Timely*
- SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*
- TeSP – Cursos Técnico Superiores Profissionais
- VUCA – *Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous*

Introdução Geral

Os indivíduos dedicam-se ao trabalho por várias razões, incluindo a necessidade de subsistência ou de realização pessoal. No entanto, a satisfação e eficácia no trabalho não são fatores geralmente reconhecidos entre os indivíduos quando se trata do seu emprego ou tarefas.

Assim, a capacidade de realizar uma gestão pessoal eficiente da carreira permite evitar dificuldades de conciliação dos mais diversos papéis de vida que todos desempenhamos. No caso da carreira dos docentes universitários, a sua capacidade de gestão pessoal desempenha um papel significativo para assegurar que as exigências do trabalho não impeçam as obrigações familiares. Sendo a capacidade de autonomia, também ela, crucial para a manutenção de um equilíbrio saudável entre as responsabilidades profissionais e pessoais. Uma vez que a interferência da esfera do trabalho na esfera familiar tem como consequência um conflito trabalho-família, ou quando as exigências laborais são uma causa de *stress* ou insatisfação laboral, originam perda de bem-estar por parte dos docentes (Badri & Panatik, 2020).

Em Portugal, parece haver uma lacuna de investigação entre os professores universitários no que diz respeito aos temas em questão. Apesar de algumas investigações conduzidas sobre este grupo em várias regiões (e.g., Lim et al., 2021; Sakurai & Mason, 2022; Sanders et al., 2022; Wilson & Strevens, 2018), a investigação académica permanece limitada no nosso país.

Para Greenhaus e Beutell (1985), o conflito trabalho-família é interpretado como uma incompatibilidade, em algum aspeto, entre os diferentes domínios de vida, neste caso, resultante da pressão do domínio do trabalho no domínio da família. Isto é, corresponder às exigências no trabalho pode inibir a possibilidade de corresponder às exigências da vida familiar, e originar um conflito de papéis de vida. Neste trabalho, recorre-se à Teoria das Fronteiras, para compreender e abordar este tipo de conflito. De acordo com esta teoria, as fronteiras entre papéis podem ser caracterizadas como permeáveis e flexíveis, com interligação de diferentes papéis, ou impermeáveis e inflexíveis, com separação dos domínios do trabalho e da família, sem interferência entre os dois (Clark, 2000). O conflito trabalho-família, pode reduzir o bem-estar e aumentar a insatisfação no trabalho (Wu & Zhou, 2020). Considerando que o bem-estar no trabalho é o resultado de avaliações positivas, que contemplam componentes cognitivas, afetivas, motivacionais, psicossomáticas e comportamentais, sobre as diferentes características do trabalho (Silva & Ferreira, 2013), e que o trabalho ocupa uma grande parte da vida adulta, é relevante que o bem-estar, neste domínio da vida, esteja assegurado.

A profissão de docente universitário implica características distintivas que compreendem uma autonomia substancial do trabalho, a avaliação frequente, a multiplicidade de papéis e responsabilidades, e o reconhecimento do significado da função - aspetos que se aperfeiçoam com os anos de experiência

profissional (Tran & Do, 2020). No entanto, os professores enfrentam desafios, como o volume de trabalho excessivo, normas de qualidade rigorosas para a prestação de ensino, juntamente com o aconselhamento de estudantes e o cumprimento de várias obrigações administrativas (Kuwato & Hirano, 2020), o que contribuem para implicações negativas nas suas condições gerais de saúde.

Além destas características, os “conflitos escolares, ambiguidade de papéis, sobrecarga de trabalho, burocracia, numerosas reformas legislativas, mau ambiente de trabalho, baixa remuneração, baixas perspectivas de progressão, e falta de uma gestão institucional adequada” (Anastasiou & Evaggelos, 2020, p. 645), são outros aspetos apresentados como fatores que influenciam negativamente a satisfação dos docentes universitários com o seu trabalho. A necessidade de lidar com estas múltiplas facetas que a carreira académica acarreta caracterizam elevados padrões de exigência profissional, o que pode originar um conflito entre o trabalho e a família e uma perda progressiva de saúde e bem-estar, por parte destes profissionais.

Perante estas possibilidades, considera-se que as competências de gestão pessoal da carreira adquirem cada vez mais relevância, pelo papel positivo mediador que podem desempenhar na equação. De acordo com o modelo de Noe (1996), a gestão pessoal de carreira inicia-se com a exploração da carreira (e.g., valores, competências pessoais e exigidas pelo trabalho), passa pelo desenvolvimento de objetivos de carreira (e.g., progressão na carreira) e termina com a implementação de estratégias de carreira que permitam alcançar os objetivos definidos (e.g., participação em formações, na vertente de desenvolvimento pessoal; desempenho profissional, na vertente de desenvolvimento organizacional). Assim, o desenvolvimento de competências de gestão pessoal de carreira podem contribuir para minimizar a existência do conflito trabalho-família e, com isso, a promoção do bem-estar no trabalho dos docentes universitários.

Este estudo, estruturado em sete capítulos, pretende apresentar a compreensão do atual estado da arte no que respeita às temáticas em estudo e descrever o processo de uma investigação empírica que teve como principal objetivo explicar o papel das exigências da profissão de docente universitário e dos comportamentos de gestão pessoal da carreira no conflito trabalho-família e no bem-estar inerentes ao desempenho da profissão de docente universitário, através da análise das suas múltiplas associações.

O objetivo principal do capítulo inicial é ilustrar a progressão e as características do ensino superior em Portugal, examinando os atributos associados à profissão de docência, incluindo os regulamentos que a regem juntamente com as exigências quantitativas e a autonomia ligada ao papel dos docentes.

Além disso, esta secção procura conjecturar as tendências futuras no ensino, tendo em conta os potenciais impactos resultantes do surto de SARS-CoV-2 e culminando com um resumo de todos os pontos acima mencionados.

O segundo capítulo debruça-se sobre o tema do conflito trabalho-família. Mais precisamente, são explicados os fatores que contribuem para a ocorrência de conflitos entre o trabalho e a família em indivíduos, juntamente com a delimitação deste conceito. Seguidamente, são apresentadas teorias principais que procuram explicar o fenómeno do conflito trabalho-família, a Teoria da Conservação de Recursos (Hobfoll, 1989), e a Teoria das Fronteiras (Clark, 2000). A seleção destas teorias teve por base o facto de permitirem a apresentação de duas perspetivas distintas sobre o modo como o conflito trabalho-família influencia o indivíduo e também formas de procurar o equilíbrio entre as duas esferas de vida. A Teoria da Conservação de Recursos (Hobfoll, 1989) permite uma compreensão da utilização dos recursos disponíveis por parte dos indivíduos, chamando a atenção para a escassez de alguns desses recursos (e.g., tempo), e para a necessidade de um indivíduo escolher investir num dos domínios de vida, nessas condições de escassez, geradora de conflito entre as duas esferas de vida, o trabalho e a família. Por sua vez, a Teoria das Fronteiras (Clark, 2000) ajuda-nos a refletir sobre os limites e as fronteiras físicas ou psicológicas, que os indivíduos têm de construir para delimitar os domínios do trabalho e da família.

Num ponto seguinte do trabalho, abordam-se diferentes preditores do conflito trabalho-família e, por fim, é apresentada uma perspetiva positiva da interação base no modelo do enriquecimento de Greenhaus e Powell (2006).

No terceiro capítulo, sobre a gestão pessoal de carreira, abordam-se os conceitos de carreira, de um modo mais abrangente, particularizando, num ponto seguinte, a noção de gestão pessoal de carreira. Seguidamente, são apresentados os modelos de gestão pessoal de carreira de Greenhaus e Callanan (1994), Noe (1996), King (2001, 2002, 2003, 2004) e o modelo de gestão pessoal de carreira de Lent e Brown (2013). Apesar da diversa multiplicidade de modelos existentes sobre a gestão pessoal de carreira (e.g., Teoria da Autorregulação (Frese & Zapf, 1994); modelo do ajustamento vocacional (Crites, (1969); abordagem do sistema de vida auto-constutivo (Vondracek et al., 2010); Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 2012); Teoria Exigências-Recursos (Bakker & Demerouti, 2007), privilegiam-se estes quatro modelos, por serem os mais compreensivos e orientarem a pesquisa empírica realizada. Ainda neste capítulo, é dada atenção aos contributos que a gestão pessoal de carreira pode trazer para os docentes universitários, considerando as características da sua profissão e emprego.

O quarto capítulo corresponde à abordagem sobre a satisfação laboral, saúde e bem-estar. Este é constituído pela concetualização do construto de satisfação laboral, enquanto atitude que o indivíduo tem face à sua ocupação profissional, seja uma abordagem global ou uma abordagem compósita/multifacetada. Sendo que, a satisfação laboral, pode ser potenciada quando se verifica uma compatibilidade dos valores e crenças dos indivíduos com os da organização.

Com o intuito de compreender melhor os vários fatores que influenciam ou podem influenciar a satisfação laboral de um indivíduo é, também, apresentado o modelo do processo de satisfação laboral (Lent & Brown, 2006)

Por sua vez, as características do trabalho docente, bem como as responsabilidades inerentes ao desempenho da sua profissão e emprego, originando assim exigências quantitativas e, por sua vez, impactos negativos nos docentes como *stress*, insatisfação com o trabalho (Han et al., 2019) e redução do bem-estar (Yucel, 2019). Como tal, são apresentados contributos sobre a satisfação laboral numa perspetiva mais específica da profissão de docente universitário.

Seguidamente, é exposto o construto de bem-estar, uma vez que, este está intimamente relacionado com a satisfação laboral, bem como os entendimentos de bem-estar no trabalho, o bem-estar psicológico e o bem-estar subjetivo.

No quinto capítulo é apresentado o método do estudo realizado que tem como finalidade responder às seguintes questões de investigação: Qual a relação dos diversos papéis atribuídos aos docentes universitários com a existência de conflito trabalho-família e perda de saúde e bem-estar? Qual a relação entre as perceções dos docentes universitários sobre o seu trabalho e a existência de conflito trabalho-família e perda de saúde e bem-estar? Até que ponto a existência de conflito trabalho-família resulta em perda de bem-estar, nos docentes universitários? Até que ponto os comportamentos de gestão pessoal da carreira contribuem para a diminuição do conflito trabalho-família e diminuição da perda de bem-estar consequentes, em docentes universitários? Assim sendo, com a finalidade de responder de modo fundamentado às questões apresentadas, neste capítulo são apresentados os instrumentos utilizados para a recolha de dados, mais concretamente, o questionário de conteúdo do trabalho (Karasek et al., 1998; Castanheira & Chambel, 2010), questionário sobre estratégias de carreira (Noe, 1996; Matias, 2013), questionário psicossocial de Copenhaga II (Kristensen et al., 2005; Silva et al., 2006), questionário de dados sociodemográficos e questionário sobre efeitos do contexto pandémico, sendo os dois últimos construídos para o efeito da pesquisa. Também são apresentados os aspetos éticos, o procedimento da investigação, a caracterização dos participantes, e as análises dos dados recolhidos.

No sexto capítulo foram validados os pressupostos estatísticos do modelo de equações estruturais antes de realizar as análises de caminhos (*path analysis*). Isto envolveu a apresentação descritiva das respostas, correlações entre variáveis de investigação e valores médios, desvios padrão e medidas de consistência interna. Também foram analisados os índices de ajustamento dos instrumentos de medida para assegurar resultados precisos na fase final do nosso estudo: a realização das análises de caminhos. Em última análise, foi possível realizar um estudo bem-sucedido com resultados fiáveis.

No capítulo seguinte, são discutidos os resultados obtidos em cada um dos modelos, ou seja, o modelo das exigências quantitativas e o modelo da autonomia, bem como a confirmação ou infirmação das hipóteses de pesquisa. A discussão realizada é norteada pela revisão de literatura realizada no início do estudo.

Por fim, na secção da conclusão deste estudo reflete-se sobre os principais contributos teóricos e empíricos decorrentes da sua realização, bem como as suas limitações. São apresentadas as conclusões gerais que permitam compreender os papéis de gestão pessoal de carreira e a sua relação com o conflito trabalho-família, o bem-estar e a satisfação laboral nos docentes universitários, no âmbito das exigências quantitativas e da autonomia, enquanto dualidade de características desta profissão de docência, e retiradas implicações para a teoria e possíveis implicações práticas. São também sugeridas futuras linhas de investigação, tendo em vista o desenvolvimento futuro de intervenções e de investigações no âmbito da gestão pessoal de carreira relacionada com a carreira docente universitária.

Capítulo I

Caraterísticas do Ensino Superior e da Carreira Docente Universitária

1.1 Preâmbulo

Este capítulo tem como principal objetivo, apresentar o contexto do presente estudo, mais concretamente, o ensino superior enquanto ambiente de trabalho dos docentes universitários. Neste âmbito, é de notar que o ensino superior têm-se confrontado com diversas transformações legislativas com impacto nas alterações dos estatutos da carreira dos docentes universitários, sendo assim, essencial compreender a evolução desta carreira e do seu ambiente. Com efeito, ao longo dos anos, desde 1969 (e.g., Tallman, 1969) até à atualidade (e.g., Debnath, 2023; Trockel et al, 2023), com o evoluir da sociedade, os indivíduos foram tomando consciência da importância que o trabalho e a vida profissional adquirem nas suas vidas, não apenas como um meio de sustento, mas como forma de realização pessoal. Neste sentido, o estudo da carreira profissional dos docentes universitários adquire uma certa relevância, ao considerarmos o papel que estes profissionais tem na formação dos seus estudantes, no desenvolvimento e progressão do conhecimento e no efeito e desenvolvimento da sociedade como um todo. Como tal, este capítulo, centra-se, primeiramente na discussão da evolução e caracterização do ensino superior, mais concretamente a implementação do processo de Bolonha, o caráter binário do ensino superior e as diversas alterações normativas que têm sido implementadas. Considerando este ambiente de trabalho em constante alteração, em seguida é apresentada a carreira de docência no ensino superior, com a explanação das várias tarefas atribuídas aos docentes, os estatutos da profissão, o seu contexto e condições de trabalho. Em seguida, são abordadas as perspetivas futuras do ensino, considerando os impactos positivos e negativos da pandemia de SARS-CoV-2. Por fim, o capítulo encerra com uma sinopse, onde estão reunidas as principais ideias e conclusões abordadas.

1.2 Evolução e características do ensino superior

Abordar as características do ensino superior em Portugal implica a referência e análise das várias transformações legislativas que ocorreram ao longo dos anos em Portugal (desde 1986 com a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro até à atualidade) e, conseqüentemente, na União Europeia, com a Declaração da Sorbonne (1998) que originou o Processo de Bolonha.

Neste sentido, a diversa legislação existente permite-nos uma perspetiva geral da evolução e caracterização do ensino superior, enquanto meio para o desenvolvimento e partilha de conhecimento, a nível nacional e internacional.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, personificada na Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, tem como principal objetivo, estabelecer “o quadro geral do sistema educativo” (artigo 1.º, p. 3067). Neste sentido, o sistema educativo contempla a educação do pré-escolar, para crianças dos três aos cinco anos; o ensino básico, destinado a crianças que completem seis anos de idade até 15 de setembro ou entre 16 de Dezembro e 31 de Dezembro com requerimento dos pais, tendo como obrigação de frequência até aos 15 anos; o ensino secundário, destinado a jovens que concluíam, com sucesso, o ensino básico, tendo a duração de três anos, e inclui cursos direcionados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos; o ensino superior, que contempla o ensino universitário e ensino politécnico; o ensino especial que abrange a educação especial; a formação profissional; o ensino recorrente de adultos; o ensino à distância; o ensino português no estrangeiro; e o ensino particular e cooperativo. A sua mais recente atualização desta Lei, data de 2009, com a Lei n.º 85 de 27 de agosto, onde a educação pré-escolar passa a ser universal para todas as crianças a partir dos cinco anos de idade, e a escolaridade torna-se obrigatória até à obtenção do diploma do ensino secundário ou até que o aluno complete os 18 anos de idade. Com a obtenção deste, o aluno tem a possibilidade de prosseguir os seus estudos no ensino superior.

E é precisamente no ensino superior em Portugal que têm ocorrido diversas mutações ao longo dos anos (desde 1986 com a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro até à atualidade). De facto, até à implantação da república, o ensino superior em Portugal era composto unicamente pela Universidade de Coimbra (século XIII). Contudo, a partir de 1910, foram fundadas novas instituições de ensino, mais concretamente, a Universidade do Porto (1911), a Universidade de Lisboa (1911) e a Universidade Técnica de Lisboa (1930) (Queiró, 2017). Até meados dos anos 70, o ensino superior era bastante elitista, ou seja, era exclusivo das classes sociais mais abastadas de Portugal e com uma oferta educativa muito limitada (Couvaneiro, 2013). No entanto, em 1973, com o ministro Veiga Simão, e após o 25 de Abril de 1974, data da implementação do regime democrático em Portugal, foi possível a criação de novas universidades e institutos politécnicos por todo o país, sejam de índole pública ou privada, aumentando assim o leque da oferta formativa. Além do mais, a procura e consequente aumento de estudantes a frequentarem o ensino superior, também pode ser explicado pela suspensão de determinados exames de acesso ao ensino superior, nos anos 70 e 80, pelo desenvolvimento económico, pela ampliação da escolaridade básica e secundária e pela convicção social de que a formação superior poderia trazer como retorno uma estabilidade e ascensão profissional acompanhada de remuneração mais elevada (Queiró, 2017).

Em 2005, com a Lei n.º 42 de 22 de fevereiro, alterada em 2008 (Lei n.º 107 de 25 de junho), foi implementado o processo de Bolonha que originou o início da reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo onde foi criado um sistema de créditos curriculares (ECTS – *European Credit Transfer System*). Com o intuito de regular a constituição do ensino superior, a sua organização, funcionamento e competência, foi aprovada a Lei do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro), onde é possível compreender, claramente, que este organiza-se num sistema binário dividido entre as instituições de ensino universitário e as instituições de ensino politécnico. Nas instituições de ensino universitário, estão incluídas as universidades e os institutos universitários, que conferem os graus de licenciado, mestre e doutor, e as restantes instituições de ensino universitário, que conferem o grau de licenciado e mestre. Estas instituições, na sua globalidade, “são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental” (artigo 6.º, p. 6359). Por sua vez, as instituições de ensino politécnico, que conferem os graus de licenciado e mestre, são compostas pelos institutos politécnico e demais instituições de ensino politécnico. Estas são “instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental” (artigo 7.º p. 6359).

Perante esta contextualização do sistema binário do ensino superior, é possível compreender as sucessivas alterações e ajustamentos que o mesmo tem sofrido ao longo dos últimos 37 anos, com o propósito de acompanhar as alterações e evoluções da sociedade envolvente.

Neste sentido, com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, foram aprovados os diferentes graus académicos e diplomas do ensino superior, nomeadamente a atribuição do grau de licenciado no ensino politécnico, onde o ciclo de estudos tem 180 créditos e duração normal de seis semestres. E, no ensino universitário, onde o ciclo de estudos tem 180 e 240 créditos e duração normal entre seis e oito semestres. O grau de mestre tem entre 90 e 120 créditos, com duração entre três e quatro semestres, sendo que, no ensino universitário, o foco da formação diz respeito à “especialização de natureza académica com recurso à atividade de investigação, de inovação ou de aprofundamento de competências profissionais” (artigo 18.º). Por outro lado, no ensino politécnico, o foco da formação é o desenvolvimento de competências mais profissionais.

Assim sendo, com a implementação da Declaração de Bolonha os cursos do ensino superior foram reduzidos: as licenciaturas, que anteriormente tinham entre quatro e cinco anos, ou seis para alguns cursos (e.g., medicina, arquitetura), passaram a ter uma duração de três anos; os mestrados, que

anteriormente tinham uma duração de três anos, passaram a ter uma duração de dois anos, ou no caso em que o mestrado é essencial para a prática profissional (e.g., psicólogos, médicos) foi denominado de mestrado integrado, com cinco ou seis anos; e os doutoramentos, que não tinham uma duração explicada, passaram a ter duração mínima de três anos; também foi extinto o título de “bacharel” (Cerdeira et al., 2019).

Este Decreto-Lei foi alterado cinco vezes, sendo a última alteração realizada em 2018 (Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de agosto). Este novo Decreto-Lei visa alterar o regime jurídico e os diplomas do ensino superior e vai ao encontro das recomendações apresentadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), com o intuito de “reforçar o desempenho e o impacto das atividades e das instituições de Investigação e Desenvolvimento (I&D) e de ensino superior em Portugal, numa perspetiva internacional e num contexto multidisciplinar” (Decreto-Lei n.º 65/2018, p. 4147). As alterações implementadas traduzem novas possibilidades, nomeadamente, “as instituições de ensino superior conferem os graus académicos de licenciado, mestre e doutor” (artigo nº4, p. 4149) sem distinção entre ensino universitário e ensino politécnico desde que estejam reunidas as condições de investigação de alta qualidade por parte da instituição de ensino. Além do mais, é definido um regime de transição até ao ano letivo de 2025/2026, com o intuito de encerrar os mestrados integrados, a não ser que sejam necessários 300 ou mais créditos para o exercício da profissão. É também contemplada a criação dos Cursos Técnico Superiores Profissionais (TeSP), na qualidade de curso pós-secundário, conferentes do diploma de técnico superior profissional, e ministrados pelo ensino politécnico (Queiró, 2017).

Sendo que, a 27 de março de 2023, o Presidente da República, promulgou o decreto da Assembleia da República, que visa a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo e o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. Estas alterações permitem a adoção da designação, em língua inglesa, de *Polytechnic University*, pelos Institutos Politécnicos, bem como, a possibilidade de estas instituições atribuírem o grau de doutor com efeito, previsto, no ano letivo 2023/2024.

Estas diversas normas aplicam-se a uma multiplicidade de instituições de ensino. De acordo com a Direção Geral do Ensino Superior (DGES)¹, existem em Portugal 14 instituições de ensino universitário público, mais precisamente, a Universidade Aberta, Universidade dos Açores, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade da Beira Interior, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora,

¹Informação retirada de:
https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes?plid=372&instituicao=&cursos=&distrito=&tipo_ensino=&tipo_estabelecimento=&area=&tipo_curso=

Universidade de Lisboa, Universidade da Madeira, Universidade Nova de Lisboa, Universidade do Porto, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e o Instituto Universitário de Lisboa; 20 instituições de ensino universitário privado; 2 instituições de ensino universitário público militar e policial; 27 instituições de ensino politécnico público, sendo de referir que, existem instituições de ensino universitário público como escolas politécnicas na sua organização e que por isso integram a lista de instituições do ensino politécnico público; uma instituição de ensino politécnico público militar e policial; e 42 instituições de ensino politécnico privado.

Tendo em consideração a multiplicidade de instituições de ensino superior em Portugal (116 instituições de ensino) é primordial estabelecer um organismo que assegure a qualidade do ensino e dos diversos ciclos de estudos ministrados nas diversas instituições supracitadas. Com efeito, a 5 de novembro o Decreto-Lei n.º 369/2007, estabelece a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e aprova os seus respetivos estatutos. A criação da A3ES é parte integrante e essencial da reformulação do ensino superior.

Uma vez que esta, foi criada tendo como principal objetivo assegurar e promover a qualidade no ensino superior. Nesta linha de pensamento, a A3ES assume como missão, garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como no desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior (Decreto-Lei n.º 369/2007, p. 8033).

A existência de sistemas internos que assegurem a qualidade nas instituições de ensino superior, sejam universidades ou politécnicos, foi o primeiro pilar de atuação da A3ES até 2010 (Heitor & Horta 2016). Além do mais, é contemplada a avaliação das instituições de ensino superior e dos ciclos de estudos de carácter obrigatório. Para iniciar ou manter em funcionamento um determinado ciclo de estudos é necessário proceder à sua acreditação junto da A3ES, o que implica uma avaliação por membros da agência (-Silva et al., 2019). O parecer positivo por parte da A3ES corresponde à certificação de qualidade por parte de um determinado ciclo de estudos, o que acarreta uma série de benefícios para a instituição de ensino superior e todos os envolvidos na mesma. Mais precisamente, maior eficiência na gestão de recursos, o que se traduz numa economia de tempo e dinheiro, maior confiança junto das partes interessadas; maior garantia de autorresponsabilização das Instituições de Ensino Superior (IES); melhoria dos processos, melhoria da organização interna, quer das IES, quer das atividades letivas; melhoria do desempenho do serviço prestado, atração de alunos, docentes e investigadores e reconhecimento interno e externo (Serralheiro & Morais, 2019, p. 4).

A existência de um organismo independente para assegurar a qualidade do ensino superior em Portugal, personificado pela A3ES, era “um dos temas centrais da agenda de Bolonha” (Queiró, 2017, p. 28). Pretende-se assegurar que o ensino e a investigação são aspetos centrais no ensino superior ao assegurar um papel ativo dos alunos na criação do seu processo de aprendizagem, com critérios de avaliação justos, consistentes e previamente definidos e divulgados, no que diz respeito à investigação. É assim essencial que a instituição de ensino esteja “equipada com mecanismos para promover, avaliar e melhorar as atividades de desenvolvimento científico, tecnológico e profissional de alto nível, adequados à sua missão institucional” (-Silva, et al., 2019, p.1315).

As sucessivas alterações da Lei que tutela o ensino superior, tiveram como objetivo a promoção da autonomia e capacitação dos estudantes, a qualidade dos ciclos de estudos, capacitação, flexibilidade e fortalecimento das instituições de ensino superior, bem como a acessibilidade e competitividade dos estudantes e das instituições a nível internacional (Heitor & Horta, 2016). De facto, estas alterações têm cada vez mais o intuito de aproximar as instituições de ensino superior da sociedade, ou seja, é visível, cada vez mais, um esforço de modernização e abertura do ensino superior no envolvimento com a sociedade e organizações no sentido de uma cooperação entre os diversos atores sociais. É precisamente nesta linha de pensamento, que surge o Decreto-Lei nº 27/2021, de 16 de abril, fruto da avaliação realizada em 2018, pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), onde, as instituições de ensino são impelidas a trabalhar mais proximamente com empresas e organizações com o intuito de reforçar a oferta formativa das instituições e fomentar a aprendizagem ao longo da vida.

As diversas transformações supracitadas, alteram constantemente as normas de funcionamento do ensino superior, o que influencia diretamente a carreira dos docentes do ensino superior, uma vez que as normas do ambiente de trabalho destes profissionais estão em constante alteração. Nesta linha de pensamento, no próximo ponto deste capítulo vamos explorar a carreira de docência no ensino superior e as suas diversas valências.

1.3 Carreira de docência no ensino universitário e politécnico

A profissão docente não é facilmente mensurável dentro da sociedade devido à sua influência em vários aspetos para além da mera disseminação do conhecimento nas salas de aula. Os professores desempenham um papel fundamental na formação das vidas das gerações vindouras, tornando assim a sua caracterização complexa (-Hughes, 2016). De facto, a qualidade do corpo docente é fulcral para um sistema educativo de sucesso, além do mais as funções que os docentes têm de desempenhar requerem

um elevado grau de competência profissional e motivação (–Hughes, 2016), para se envolverem em projetos de investigação e em oportunidade de desenvolvimento profissional (Collie et al., 2012).

O contexto do trabalho dos docentes do ensino superior português pode ser considerado multidimensional e complexo, na medida em que, na caracterização das suas atividades profissionais existem diversas exigências a vários níveis (e.g. social, económico).

São variadas as mudanças que têm ocorrido no ensino superior ao longo dos anos, como foi explanado anteriormente, neste sentido a carreira de docência no ensino superior também se tem confrontado com alterações como as que ocorreram em 2009 e 2010, onde foram atualizados os normativos legais referentes à carreira destes docentes (Ferreira et al., 2012), sendo que não eram realizadas alterações desde 1999, ou seja, há mais de 20 anos.

A divisão binária do ensino superior, que se caracteriza pela existência de universidades e institutos politécnicos quer no setor público ou privado, originou diferentes caracterizações da carreira dos docentes do ensino universitário e politécnico. Neste sentido, os docentes no ensino universitário regem-se pelo Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU) e os docentes do ensino politécnico regem-se pelo Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (ECPDESP).

A carreira de pessoal docente das universidades, institutos universitários e escolas universitárias é dividida em três categorias, nomeadamente, professor catedrático, professor associado e professor auxiliar. Contudo, é possível recrutar docentes, designados conforme as funções a desempenhar, na qualidade de professor convidado, assistente convidado, leitor ou professor visitante, sendo este último relativo a docentes de instituições internacionais (artigo 3º, ECDU). Por seu turno, o estatuto da carreira de pessoal docente dos ensinos politécnicos, escolas politécnicas integradas em universidades e escolas politécnicas não integradas é composto por três categorias, mais precisamente, professor adjunto, professor coordenador e professor coordenador principal (artigo 2º, ECPDESP). No entanto, não são apenas as categorias de carreira que são distintas, existem várias diferenças entre as carreiras, sendo de salientar as funções que lhes são atribuídas.

Relativamente aos professores universitários, são designadas como funções, de um modo mais geral (artigo 4º, ECDU):

- a) Realizar atividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;
- b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;
- c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento;

- d) Participar na gestão das respetivas instituições universitárias;
- e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade de docente universitário. (p. 8)

A par destas funções, é definido que os professores catedráticos têm também funções de “coordenação da orientação pedagógica e científica de uma disciplina, de um grupo de disciplinas ou de um departamento, consoante a estrutura orgânica da respectiva escola” (ECDU, artigo 5º, p. 8), os professores associados acumulam a função de coadjuvar os professores catedráticos e os professores auxiliares têm como funções complementares a “lecionação de aulas práticas ou teórico-práticas e a prestação de serviço em trabalhos de laboratório ou de campo (...), a regência de disciplinas (...) e serviço idêntico ao dos professores associados, caso conte cinco anos de efetivo serviço como docente universitário e as condições de serviço o permitam (ECDU, artigo 5º, p. 9)”.

Em contrapartida, aos docentes do ensino superior politécnico, são atribuídas funções, como (ECPDESP, artigo 2º- A):

- a) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;
- b) Realizar atividades de investigação, de criação cultural ou de desenvolvimento experimental;
- c) Participar em tarefas de extensão, de divulgação científica e tecnológica e de valorização económica e social do conhecimento;
- d) Participar na gestão das respetivas instituições de ensino superior;
- e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade de docente do ensino superior politécnico. (p. 5766)

Em simultâneo com estas funções é atribuída ao professor adjunto a competência de colaborar com os professores-coordenadores no âmbito de disciplinas ou áreas científicas, onde podem desempenhar funções de lecionação de aulas, orientação e acompanhamento, investigação científica ou desenvolvimento experimental. Já no que diz respeito ao professor coordenador é atribuída a “coordenação pedagógica, científica e técnica das atividades docentes e de investigação compreendidas no âmbito de uma disciplina ou área científica” (ECPDESP, artigo 3º, p. 5774), sendo estas funções, igualmente atribuídas ao professor coordenador principal com acréscimo da coordenação intersectorial.

Os docentes do ensino universitário e do ensino politécnico apresentam estatutos de carreira docente diferenciados (Ferreira et al., 2012), como foi possível verificar, o que deriva do facto de pertencerem a ensinos com exigências, necessidades e especificidades distintas. Neste sentido, será unicamente considerada a carreira de docente do ensino superior universitário, dado ser a carreira com mais história e aquela cujas características do trabalho, como por exemplo, a variedade e complexidade

de funções e tarefas, terão maior probabilidade de se verificar. Este aspeto é importante, quando se pretende, como neste estudo, analisar o papel das características do trabalho e das competências de gestão pessoal da carreira no conflito trabalho-família, satisfação laboral e na saúde e bem-estar de docentes do ensino superior.

Desafios e Características da Carreira Docente Universitária

No exercício da sua carreira os docentes desempenham vários papéis, nomeadamente o ensino, a investigação, a gestão, a angariação de financiamento, e as atividades de extensão à sociedade (e.g., representação da sua instituição de ensino num outro local, prestação de serviços à comunidade) (Vaz-Rebello et al., 2010). Considerando os diversos papéis que os docentes têm de desempenhar no decorrer da sua carreira, Vaz-Rebello e colaboradores (2010) concluíram no seu estudo, que esta profissão exige aos docentes, não apenas uma transmissão do conhecimento por estes adquirido no decorrer das suas investigações, mas também, uma necessidade de adaptação dos conteúdos para os alunos com o intuito de facilitar a sua aprendizagem, ou seja, o desempenho do papel de orientadores, mentores e facilitadores da sua mensagem e desenvolvimento (Perpétuo & Pestana, 2020).

Além desta multiplicidade de desempenho de papéis e exigências decorrentes da sua profissão, os docentes do ensino universitário têm assistido a uma desvalorização gradual das suas profissões e carreiras, com a adoção do regime em tempo parcial, no qual muitos docentes trabalham. Assim, desde 2005, ao invés do regime de dedicação exclusivo, com direitos e compromissos por parte da instituição empregadora, assiste-se à criação de vínculos laborais temporários relacionados com a atribuição e contribuição de financiamento para a instituição e o congelamento das carreiras, onde a progressão é inexistente. Estes aspetos contribuem para uma crescente desvalorização e precarização do trabalho docente universitário em Portugal (Antunes, 2017).

Não obstante, é de realçar que, os diversos papéis que os docentes universitários têm de desempenhar como professor, orientador, gestor, membro de equipa de trabalho, entre outros, como perdurarem no desempenho das suas funções, torna-os únicos (–Hughes, 2016). Esta perseverança na função docente pode ser justificada pelo impulso essencialmente altruísta de ensinar, de partilhar conhecimento e de dar poder ao outro, ainda que existam outros fatores, como a perceção e exercício de domínio ou poder perante outros, a docência pode ser uma atividade de apoio ou complementar a outra de maior interesse, que gostam mais de desempenhar, como a investigação, por exemplo (–Hughes, 2016).

Em síntese, os docentes universitários desenvolvem uma profissão de alto desempenho que pode ser muito gratificante e envolvente, mas que, por outro lado, pode ser também bastante exigente, o que permite descrevê-la, para efeitos de investigação, através de duas características ou dimensões globais: as exigências quantitativas e a autonomia (Bakker & Vries, 2021).

A exigências quantitativas referem-se ao tempo necessário para realizar determinadas tarefas face ao tempo de trabalho disponível (Stevens et al., 2022). Mais especificamente, as exigências quantitativas referem-se ao esforço físico, emocional e cognitivo de modo significativo que os docentes universitários têm de empregar para lidar com as tarefas do seu trabalho. Tais exigências podem ser mentais, socioemocionais, físicas ou organizacionais, e podem estar representadas no ritmo de trabalho (Paredes & Andrade, 2019).

As exigências quantitativas estão associadas a problemas de saúde físicos, mentais e a reforma antecipada por parte dos trabalhadores (Stevens et al., 2022). Não obstante, as organizações podem utilizar recursos estruturais para reduzir o *stress* e aumentar o bem-estar no local de trabalho, adotando práticas de enriquecimento no trabalho para os recursos humanos. Estas incluem o apoio ao desenvolvimento do desempenho do trabalhador, estruturação de tarefas e treino das suas habilidades e uma liderança transformacional, em que os líderes adotam uma perspetiva de atenção individual ao trabalhador com o reconhecimento das suas necessidades individuais (Bakker & Vries, 2021). Por outro lado, são apontados recursos pessoais, que incluem traços e habilidades de personalidade estáveis, que podem ser adaptados pelos trabalhadores no sentido de regular o *stress* e, conseqüentemente, potenciar a sua saúde e bem-estar, nomeadamente a inteligência emocional, a personalidade proativa e o otimismo (Bakker & Vries, 2021).

É importante notar que a perceção das exigências quantitativas varia significativamente entre diferentes grupos sociais. Os trabalhadores de colarinho branco (e.g., gerentes, funcionários, técnicos, arquitetos) relatam níveis mais elevados de exigências quantitativas em comparação com os trabalhadores de colarinho azul (e.g., trabalhadores da indústria alimentar, motoristas, cozinheiros) e dos serviços humanos (e.g., enfermeiros, professores) (Kristensen et al., 2004). Contudo, mesmo dentro de uma profissão específica como o ensino, pode haver variações em dias diferentes em que o nível de perceção das exigências quantitativas muda para diferentes indivíduos (Tadić et al., 2003). Isto realça quão complexa é a perceção das exigências quantitativas para os grupos profissionais.

Outro dos aspetos que caracteriza a carreira de docência é a autonomia. Esta está relacionada com uma maior satisfação no trabalho e menos *stress* por parte dos docentes (Pearson & Moomaw, 2005). Isto, na medida em que a autonomia dos docentes é entendida como a perceção do professor e o nível

de controlo tanto sobre o seu ambiente de trabalho como sobre a sua agência pessoal (Pearson & Hall, 1993).

Por sua vez, a autonomia corresponde ao “potencial controlo do indivíduo trabalhador sobre as suas tarefas e a sua conduta durante o dia de trabalho” (Robert & Karasek, 1979, p. 290), podendo ser apresentada como a possibilidade de o indivíduo selecionar os procedimentos que vai utilizar na execução das suas tarefas, o agendamento do trabalho, bem como, liberdade e independência na realização do mesmo (Johari et al., 2018).

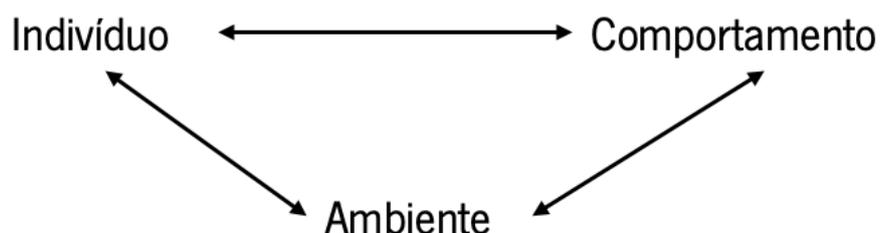
No estudo de Orakci & Durnali (2022), a autonomia no trabalho docente está associada ao desenvolvimento do pensamento crítico, juntamente com a autoeficácia.

O conceito de autoeficácia percebida foi apresentado por Bandura (1986), que demonstrou que a mesma pode ser desenvolvida por comparação e persuasão social, em experiências diretas do indivíduo. De acordo com a Teoria Social Cognitiva, a autoeficácia percebida afeta o comportamento e as escolhas dos indivíduos no quadro de uma reciprocidade triádica (Schunk, 2012).

Na figura 1 é apresentado o modelo de reciprocidade triádica da causalidade do comportamento de Bandura (1986), onde é possível verificar uma interação recíproca entre o indivíduo (fatores pessoais), comportamento (fatores comportamentais) e ambiente (variáveis ambientais), na medida em que a autoeficácia percebida, enquanto fator pessoal, influencia a adoção de determinados comportamentos como, a “escolha de tarefas, persistência, dispensa de esforço e aquisição de competências” (Schunk, 2012, p. 120), os quais, por sua vez, influenciam a autoeficácia percebida. Também se verifica uma influência mútua entre o indivíduo e o ambiente, e o ambiente e o comportamento. Na maioria do tempo, os três fatores interagem entre si, não obstante, um determinado fator pode ser mais predominante que os demais, por exemplo, quando os fatores comportamentais e ambientais são mais fracos, realçam-se os fatores pessoais (Schunk, 2012).

Figura 1

Modelo de reciprocidade triádica da causalidade do comportamento (Bandura, 1986)



Assim a autoeficácia percebida dos docentes afeta o seu desempenho (Bzuneck & Guimarães, 2003), já que docentes com fortes crenças de autoeficácia são mais persistentes em situações de

fracasso, têm mais capacidade de motivar os alunos, são mais comprometidos com o trabalho, apresentando níveis mais baixos de absenteísmo e mais satisfação com o trabalho (Gibbs, 2002).

Os fatores pessoais estão associados a comportamentos de autodeterminação (Ryan & Deci, 1987), e a autoeficácia percebida também está relacionada com a autonomia de acordo com a Teoria da Autodeterminação (Skaalvik & Skaalvik, 2014). As condições do contexto social facilitam a saúde e bem-estar psicológico e estes podem ser alcançados através da autodeterminação (Ryan & Deci, 1987) resultante da autonomia, autorregulação, empoderamento psicológico e autorrealização do indivíduo (Wehmeyer, 1999).

De acordo com Wehmeyer (1999), ainda, a autonomia corresponde às necessidades, interesses e habilidades do indivíduo, enquanto a autorregulação diz respeito ao uso de estratégias que permitam o alcance de objetivos, a resolução de problemas, a tomada de decisão e a aprendizagem contínua. Por sua vez, o controlo cognitivo, a personalidade e a motivação correspondem ao empoderamento psicológico, e a autorrealização, à capacidade de atender aos propósitos pessoais e para desenvolver um curso significativo de vida (Wehmeyer, 1999).

Portanto, as características pessoais dos docentes influenciam o modo como exercem a sua autonomia e permitem aos docentes autogerir a sua autonomia de acordo com os seus interesses e valores (Nguyen et al., 2022). Além do mais, a autonomia está diretamente relacionada com a satisfação com o trabalho (Worth & Van den Brande, 2020), e com a saúde e bem-estar (Fotiadis et al., 2019).

Por outro lado, a autonomia dos docentes, promove um ambiente que encoraja o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e o crescimento académico, proporcionando oportunidades de estímulo intelectual através de métodos pedagógicos inovadores (Reeve & Cheon, 2021). Esta abordagem permite aos membros do corpo docente conceber currículos adaptados para satisfazer as necessidades específicas dos estudantes. O que origina, de acordo com Svetlana e associados (2020), maiores níveis de motivação e realização entre os estudantes quando se apercebem de um aumento da agência na sala de aula, tais como, ter contributos para os critérios de avaliação ou ser capaz de seleccionar tópicos que lhes interessam, aumentando assim a motivação intrínseca dos estudantes (Pei et al., 2022).

1.4 Perspetivas futuras

Perante a breve apresentação da evolução do ensino superior em Portugal, a sua presente constituição e o organismo independente que promove a sua qualidade é primordial compreendermos o ensino e as suas perspetivas futuras.

Como enunciado anteriormente, a procura pela frequência no ensino superior aumentou exponencialmente a partir dos anos 70. De entre os vários motivos apresentados, está a convicção social de que a formação superior pode trazer, como retorno, uma estabilidade e ascensão profissional, acompanhadas de remuneração mais elevada (Queiró, 2017). A função educativa das instituições de ensino passa pelo desenvolvimento da cidadania e envolvimento cívico dos indivíduos, garantindo assim o desenvolvimento da sociedade como um todo (Egerton, 2002). Contudo, numa sociedade cada vez mais industrializada, é expectável pelo mercado de trabalho que os recém-formados no ensino superior estejam aptos para satisfazer as necessidades de mão de obra qualificada (Cerdeira et al., 2016). No entanto, a sociedade continuou a evoluir e muitas dessas alterações foram causadas ou aceleradas pelo crescente uso da tecnologia (Alam & Asimiran, 2021), o que tem elevado a uma adaptação gradual do ensino superior. Entretanto, não se previa que a existência de uma pandemia fosse alterar por completo a noção de ensino superior conhecida até ao momento. Com efeito, em 2019, surgiu em Wuhan, uma província da China, uma síndrome respiratória aguda grave, com um elevado nível de transmissão entre os humanos, que pode ter consequências graves na saúde dos indivíduos e, em último caso, pode ser fatal. Este acontecimento à escala global causou um enorme alarme social em todo o mundo, uma vez que o vírus atingiu rapidamente todos os continentes, sendo conhecida como a pandemia de SARS-CoV-2 (Cheng & Shan, 2020). O surgimento desta pandemia é caracterizado como o acontecimento mais trágico após a Segunda Guerra Mundial (e.g., Gautam & Hens, 2020; Arora et al., 2021), passando a ser prioridade dos governos conter a propagação deste vírus. Nesta linha de pensamento, foram implementadas medidas como a higiene constante das mãos, o uso de máscaras faciais, o distanciamento social, ou mesmo o isolamento quarentena, e o confinamento (Kaur et al., 2021). A implementação destas medidas teve impacto a vários níveis, entre eles, no ensino superior, o que originou a necessidade de adaptação das instituições de ensino e de toda a comunidade académica. De facto, a 16 março de 2020, o ensino que anteriormente era presencial e decorria nos espaços físicos das instituições de ensino superior, migrou inteiramente para o ensino *online* ou à distância, com o regime “ensino *online* de emergência”, com a relação entre docentes e estudantes a ser realizada unicamente por meio digital (Gemelli & Cerdeira, 2020; Flores et al., 2021). Esta transformação abrupta

e sem preparação, teve e tem várias consequências para o ensino, das quais podemos destacar, a dificuldade e desigualdade de acesso a equipamentos eletrónicos, tecnologias digitais e internet de qualidade, um rendimento académico dos estudantes mais baixo, comparativamente ao ensino presencial (Alves, 2020), e a falta de conhecimento e suporte técnico para a utilização das diversas plataformas tecnológicas adotadas pelas instituições de ensino superior para a realização das aulas, o que se traduziu, numa fase inicial, em dificuldades acrescidas para os docentes lecionarem as suas aulas (Flauzino et al., 2021).

Por sua vez, o uso incessante das tecnologias de informação entre os docentes resultou num aumento do nível de conflito entre o trabalho e a família. Isto deve-se principalmente ao facto de a pressão para responder rápida e eficientemente se estender muitas vezes para além do horário de trabalho estipulado, deixando os docentes com tempo limitado para compromissos pessoais. Consequentemente, esta sobreposição persistente entre responsabilidades profissionais e familiares agrava ainda mais as tensões existentes entre estes dois domínios de vida, tal como salientado por Bauwens e colaboradores (2020).

No entanto, também é possível uma perspetiva positiva e construtiva deste período, onde o ensino se realizou *online* ou à distância, nomeadamente, a consciencialização da importância das tecnologias na construção e disseminação do conhecimento, o que se traduz na possibilidade de um estudante adquirir experiência e conhecimento sem limitações geográficas, permitindo assim uma economia de deslocações quer a nível temporal ou financeiro, ou seja, o acesso à educação sem fronteiras e de imediato (Flauzino et al., 2021). Nesta linha de pensamento, a possibilidade de um ensino num determinado local para várias partes do mundo, possibilita uma conectividade de conhecimento sem precedentes, entre os indivíduos e as suas culturas; além do mais, o sentido crítico, criativo e responsável é essencial para o desenvolvimento de uma cidadania digital, que permita o uso das tecnologias como um instrumento de aprendizagem de um modo cada vez mais responsável por todos os intervenientes (Fantin, 2017). Neste contexto, outro aspeto positivo, foi a rápida adaptação e evolução digital por parte das tecnologias de informação e comunicação, bem como o desenvolvimento, implementação ou aperfeiçoamento de plataformas, com o intuito de promover espaços digitais destinados a práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem, educação e ensino de qualidade (Flauzino et al., 2021). São exemplos, as plataformas *Teams* (Microsoft), *Google Class*, *Google Meet*, e *Zoom* (Alves, 2020; Gonçalves et al., 2020).

Considerando esta necessidade surgiu, em 2020, uma iniciativa da Direção Geral do Ensino Superior (DGES), em conjunto com as instituições de ensino superior do setor público e privado, o projeto

“*Skills 4* pós-Covid – Competências para o futuro”. Este tem como objetivos reconhecer as principais dificuldades que a pandemia introduziu ou salientou nas instituições de ensino superior, antecipar as necessidades futuras relacionadas com as competências pessoais exigidas no mercado de trabalho e assim prever o papel que as instituições de ensino superior terão no período pós-pandémico, bem como o incentivo a colaborações institucionais a vários níveis, que permitam às instituições de ensino superior superar, em conjunto, as dificuldades implementadas pela pandemia de SARS-CoV-2. Em suma, esta iniciativa procura criar um envolvimento diversificado entre todas as instituições de ensino superior e os seus diversos atores, bem como as *Start ups* e as Entidades do Sistema Científico e Tecnológico Nacional, com o intuito de diversificar e especializar a oferta formativa nas instituições de ensino para atender às futuras necessidades de estudantes, recém-licenciados e demais trabalhadores que foram afetados pela pandemia ou que necessitam de complementar a sua formação.

Como perspetivas futuras para o ensino superior em Portugal é expectável que as instituições de ensino superior consolidem e estructurem as suas plataformas e recursos digitais, para situações semelhantes no futuro, mas também, com um método de ensino de qualidade e uma nova opção para os estudantes, considerando os aspetos positivos do ensino a distância ou *online*. De facto, este meio de ensino é considerado por vários autores como uma perspetiva prioritária no futuro próximo, seja em regime *online* ou em regime misto, abrindo a possibilidade de intercalar o ensino à distância com o ensino presencial, denominado por ensino híbrido (e.g., Peçanha & Peçanha, 2020; Almeida, 2021).

Estas transformações no ensino superior, originadas pela pandemia de SARS-CoV-2, carecem de uma reestruturação das competências exigidas aos professores, tanto ao nível da educação inicial como contínua. As competências digitais profundas são, cada vez mais, consideradas essenciais para a continuidade do ensino e da investigação, não só em ambientes virtuais, mas também com potenciais impactos no ensino tradicional presencial (e.g., Garbin & Oliveira, 2020; Moreira & Schemmer, 2020; Sá & Serpa, 2020; Sá et al., 2021). Como resultado, muitas instituições educacionais estão agora a investir em programas de formação e desenvolvimento profissional para garantir que os seus docentes possuam as competências digitais necessárias (Florenciano, 2022; Ota & Dias-Trindade, 2020). Esta mudança para competências digitais, para professores é, não só essencial para assegurar uma educação de alta qualidade, mas também prepara os estudantes para enfrentarem as exigências de um mundo cada vez mais digital.

1.5 Sinopse

Este capítulo teve como objetivo descrever a evolução do ensino superior e apresentar algumas das suas características principais, bem como, rever principais aspetos referentes à carreira de docência do ensino superior, com foco dos docentes universitários, e ainda destacar perspectivas futuras relacionadas com o ensino superior.

De acordo com o exposto, é possível compreender as diversas alterações ocorridas no ensino superior ao longo dos anos, destacando-se a criação, nos anos 70 e 80, de várias universidades e institutos politécnicos que cobrem praticamente todo o território nacional; a implementação do processo de Bolonha em 2005, com a criação de um novo sistema de créditos curriculares (ECTS – *European Credit Transfer System*) e o início da reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo; a Lei do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro), onde é possível destacar a definição expressa do sistema binário de ensino superior entre instituições de ensino universitário, conferentes dos graus de licenciado, mestre e doutor, e as restantes instituições de ensino superior, que conferem o grau de licenciado e mestre; o Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de agosto estabelece a alteração do regime jurídico e dos diplomas do ensino superior, onde tanto o ensino universitário como o ensino politécnico podem conferir os graus académicos de licenciado, mestre e doutor, desde que estejam reunidas as condições de investigação de alta qualidade por parte da instituição de ensino, o encerramento dos mestrados integrados a não ser que sejam necessários 300 ou mais créditos para o exercício da profissão e a criação dos Cursos Técnico Superiores Profissionais (TeSP), na qualidade de curso pós-secundário, conferentes do diploma de técnico superior profissional ministrados pelo ensino politécnico. À parte destas alterações significativas, foi criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), com o Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de novembro, com o principal objetivo de assegurar e promover a qualidade no ensino superior, bem como a aprovação do Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril, com o intuito de promover uma cooperação entre as instituições de ensino superior, as organizações e entidades públicas e assim reforçar a oferta formativa das instituições e fomentar a aprendizagem ao longo da vida.

O ensino superior, está inevitavelmente relacionado com os docentes, uma vez que, estes são parte significativa deste sistema, e ao fim de 20 anos inalterado, nos anos de 2009 e 2010 o Estatuto da Carreira Docente Universitária foi atualizado. Neste estatuto, é possível verificar as várias funções que estão atribuídas aos docentes, a multiplicidade de papéis que têm de desempenhar no desenvolvimento da sua profissão e emprego, e também damos conta das diversas transformações organizacionais e

profissionais resultantes das mutações da sociedade a vários níveis. Neste sentido, os indivíduos são cada vez mais encarados como responsáveis por construir e modelar as suas carreiras perante este tipo de contextos mais complexos, onde a adaptabilidade de carreira é essencial para atender às várias exigências e mudanças na carreira docente.

A carreira de docente universitário apresenta características próprias como os conflitos, ambiguidade de papéis, sobrecarga de trabalho, burocracia, reformas legislativas, mau ambiente de trabalho, baixa remuneração, baixas perspectivas de progressão, e ausência de uma gestão institucional adequada (Anastasiou & Evaggelos, 2020). Estes podem constituir-se como fatores que influenciam negativamente a satisfação dos docentes com o trabalho, tendo como consequência o surgimento do conflito trabalho-família (Direzzo et al., 2015). Nesta perspectiva, a carreira docente pode ser gratificante, mas também exigente (Bakker & Vries, 2021), do ponto de vista, quer das suas exigências quantitativas, quer da autonomia que envolve.

De acordo com Paredes e Andrade (2019), as exigências quantitativas correspondem aos vários tipos de esforço físico, emocional e cognitivo envolvidos no trabalho, tais como exigências mentais, socioemocionais, físicas ou organizacionais. Além disso, Stevens e colaboradores (2022) afirmam que estas exigências dependem do tempo necessário para realizar as tarefas dentro do horário de trabalho disponível. Por sua vez, a autonomia é descrita por Robert e Karasek (1979) como "o grau de controlo dos trabalhadores individuais sobre a sua conduta e deveres durante o horário de trabalho" (p. 290). Por outras palavras, o estudo de Pearson e Hall (1993) revela que os indivíduos possuem um certo nível de autoridade tanto sobre o seu ambiente de trabalho como sobre eles próprios durante o trabalho.

No seguimento do exposto, no capítulo seguinte analisa-se em mais detalhe, a conceção do conflito trabalho-família, teorias principais sobre esta problemática, os preditores e moderadores deste conflito e de que forma é que este conflito pode constituir um enriquecimento para os docentes universitários.

Capítulo II

Conflito Trabalho-Família

2.1 Preâmbulo

Este capítulo fornece uma revisão abrangente da literatura existente sobre o conflito entre o trabalho e a família, aprofundando os seus detalhes para proporcionar uma compreensão profunda deste fenómeno complexo. Para preparar o terreno para a nossa discussão, começamos por explorar as origens e conceitos subjacentes que moldaram a atual compreensão do conflito trabalho-família. Partindo de estudos e investigações de referência neste campo (e.g., Clark, 2000; Frone et al., 1992; Greenhaus & Beutell, 1985), destacamos também algumas características-chave e dimensões essenciais que definem este tópico.

Para alargar ainda mais a perspetiva sobre o conflito trabalho-família, examinamos teorias que têm contribuído para o seu desenvolvimento ao longo do tempo, como a Teoria da Conservação de Recursos (Hobfoll, 1989), a Teoria das Fronteiras (Clark, 2000) e a Teoria do Enriquecimento (Marks, 1977).

Este capítulo explora três perspetivas diferentes relativamente ao conflito trabalho-família - aspetos positivos onde pode melhorar o crescimento pessoal bem como as perspetivas de carreira; elementos negativos tais como *stress* ou exaustão emocional causada por exigências não satisfeitas em casa ou no local de trabalho; abordagens integrativas que enfatizam o equilíbrio de ambos os domínios simultaneamente sem sacrificar a qualidade de qualquer uma das áreas.

Com um objetivo de conhecer os principais desenvolvimentos académicos, relacionados com o conflito trabalho-família, foi realizada uma revisão narrativa da literatura, seguindo os procedimentos de uma revisão sistemática, selecionados os estudos realizados no período decorrido entre 2016 e 2020. Foram selecionadas, como bases para recolha de dados: o *Journal of Vocational Behavior*, a *Web of Science*, a *ScienceDirect* e a *Scielo*, e as seguintes palavras-chave combinadas: *work-family conflict*, *job characteristics*, *the Job Demands-Control-Support Model*, *work-life balance*, *family-work relationship*, *work-family positive spillover*, *work-non work balance*. Foram aplicados como critérios de seleção, na pesquisa: (a) estudos em língua portuguesa, inglesa e espanhola; (b) revisões de livro e de literatura; (c) capítulo de livro; (d) estudos em formato de artigo e (e) documentos em acesso aberto. Por seu turno, foram definidos como critérios de exclusão: (a) estudos noutros idiomas que não os mencionados; (b) comentários, dissertações, editoriais ou cartas, (c) documentos que não estivessem disponíveis no regime de “acesso aberto” e (d) documentos onde a amostra não fosse constituída por professores, docentes universitários ou académicos.

Utilizando as bases de dados *Journal of Vocational Behavior*, *Web of Science*, *ScienceDirect* e *Scielo*, obteve-se um total de 5 641 documentos para análise. Posteriormente à realização da verificação dos resumos dos documentos selecionados, considerando o não cumprimento dos critérios de inclusão, foram desconsiderados 5 539 documentos. Além do mais, uma grande maioria dos estudos focavam-se em populações específicas, como a comunidade médica, enfermeiros, toxicodependentes, estudantes do ensino superior, polícias, trabalhadores fabris, administrativos, entre outras. No total, foram selecionados 99 documentos para análise aprofundada. Observou-se, entretanto, que vários dos estudos selecionados correspondiam a grupos de docência não superior, por exemplo, por professores do ensino pré-primário, primário e/ou, secundário e investigações com docentes, mas que tinham como foco construtos como o *burnout*, fatores psicossociais e *stress*, qualidade de vida no trabalho, retenção de docentes na academia, atração de docentes para o meio acadêmico, entre outros. Assim, numa nova fase, foram selecionados 12 estudos realizados com professores universitários e/ou acadêmicos e, simultaneamente, com os construtos em estudos, sendo apresentado na tabela seguinte (tabela 1).

Tabela 1*Conflito Trabalho-Família: Revisão de Estudos Selecionados*

| Autores | Objetivo | Amostra/País | Metodologia | Instrumentos/ Análise dos dados | Resultados |
|------------------------------|--|--|---|--|--|
| Beigi e colaboradores (2017) | Examinar as experiências vividas pelos professores distinguidos, que são professores altamente talentosos na academia, para fornecer uma compreensão acerca do seu conflito trabalho-família e dos fatores proeminentes que afetam o seu trabalho ou família ao longo de sua carreira. | 28 Professores distinguidos nos Estados Unidos da América. | Qualitativa. | Pesquisa fenomenológica, que incluiu entrevistas, revisão sistemática da literatura. | O conflito trabalho-família dos professores distinguidos pode ser descrito em termos da sua motivação intrínseca para o trabalho, o apoio que receberam de seus cônjuges, paternidade, longas horas de trabalho não tradicionais, benefícios de trabalho, vida pessoal e envolvimento familiar, e administrar períodos extraordinariamente intensos. |
| Beigi e colaboradores (2018) | Exploraram a interface conflito trabalho-família entre acadêmicos cuja profissão oferece alto nível de trabalho flexível por natureza. | 45 estudos qualitativos que exploraram a interface trabalho-família entre acadêmicos cuja profissão oferece altos níveis de trabalho flexível. | Metassíntese qualitativa. | Análise temática. | Foram identificadas como variáveis moderadoras do conflito trabalho-família e trabalho flexível as preferências de gestão de limites, habilidades e abordagem de gestão de tempo, estágio de carreira/família, natureza do trabalho acadêmico e cultura do local de trabalho |
| Callaghan (2016) | Investigar as relações entre as pressões que os acadêmicos enfrentam para publicar e as potenciais consequências | 225 Acadêmicos na África do Sul. | Questionários com perguntas fechadas, e respondidas | Escala da satisfação profissional do Questionário de Satisfação de Minnesota (Arvey et al., 1989; Muchinsky, 1983); escala | Verifica-se que a publicação de artigos de revistas ISI e/ou IBSS está negativamente associada a crianças dependentes, mas apenas para acadêmicos do sexo masculino, e que |

| | | | | | |
|---------------------------------|---|---|--|--|--|
| | para a vida familiar de ser um académico altamente produtivo. | | numa escala tipo Likert. | de autoeficácia de Bandura (2006); escalas de efeitos positivos e negativos de Watson e colaboradores (1988); e a escala de controlo de trabalho de Spector (1988). | está negativamente associada ao sexo feminino para além do efeito das variáveis da vida familiar nos testes. |
| Converso e colaboradores (2019) | Examinar as associações de certos recursos (significado do trabalho, recompensa) e exigências do trabalho (sobrecarga de trabalho, conflito entre colegas) com alienação pelo trabalho, esgotamento e envolvimento. | 291 Professores de ensino Superior em Itália. | Questionários com perguntas fechadas, e respondidas numa escala tipo Likert. | Escala de sobrecarga de trabalho de Melin e colaboradores (2014); o conflito com colegas foi medido com o <i>Multidimensional Organizational Health Questionnaire</i> (2005); o significado do trabalho foi medido com o Questionário Psicossocial de Copenhaga (2005); escala de exaustão emocional foi medida por cinco itens do <i>Maslach Burnout Inventory</i> (1996); escala de envolvimento no trabalho da <i>Utrecht Work Engagement Scale</i> (2004); escala do conflito trabalho-família foi medido com o SWING (2004); a satisfação no trabalho foi medida com um único item; as doenças psicológicas foram medidas | A significância do trabalho e a recompensa correlacionam-se positivamente com o envolvimento no trabalho, a satisfação no trabalho e o bem-estar psicológico e evitam a exaustão emocional e a intenção de sair. A sobrecarga de trabalho correlaciona-se positivamente com o vício em trabalho, conflito trabalho-família e intenção de sair e negativamente com satisfação no trabalho. Finalmente, o <i>workaholism</i> correlaciona-se com o envolvimento no trabalho e medeia a relação entre sobrecarga de trabalho e conflito trabalho-família, exaustão emocional e desconforto psicológico. |

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|--|--|
| | | | | com o <i>General Health Questionnaire</i> (GHQ-12) (1992); e o <i>workaholism</i> foi medido com 10 itens da <i>Dutch Work Addiction Scale</i> (1999). | |
| Fetherston e colaboradores (2020) | Explorar o bem-estar acadêmico e o papel desempenhado por fatores relacionados com a articulação da vida profissional e pessoal. | 605 Acadêmicos australianos e 313 acadêmicos do Reino Unido. | Questionário <i>online</i> com perguntas fechadas, com resposta numa escala tipo Likert, e perguntas abertas. | Vinhetas sobre orientação de trabalho, carreira ou vocação para o trabalho como acadêmico de Wrzesniewski e colaboradores (1997). Bem-estar psicológico (mental) com a <i>Short Warwick Edinburgh Mental Well-being Scale</i> (SWEMWBS). | O bem-estar psicológico dos acadêmicos na Austrália e no Reino Unido está abaixo das normas populacionais. Os problemas destacados no estudo incluíram horas de trabalho excessivas, altos níveis de pensamentos intrusivos relacionados com o trabalho, inatividade e a percepção de que a vida profissional e a vida pessoal fundem-se e afetam o bem-estar psicológico e a autopercepção de bem-estar físico. |
| Gopalan & Pattusamym (2020) | Testar o papel mediador da satisfação familiar/profissional, bem como o equilíbrio trabalho-família no conflito trabalho-família e ambiguidade trabalho-papel e as variáveis de resultado de satisfação profissional e sucesso na vida no corpo docente acadêmico. | 344 Professores acadêmicos na Índia. | Questionários com perguntas fechadas, e respondidas numa escala tipo Likert. | Conflito trabalho-família escala de Netemeyer e colaboradores (1996); escala de ambiguidade do papel de trabalho de Rizzo e colaboradores (1970); escala de satisfação da família de Edwards e colaboradores (1999); escala da satisfação no trabalho de Cammann e colaboradores (1979); escala do equilíbrio trabalho-família de Hill (2001); | O equilíbrio trabalho-família tem uma influência potencial do sucesso na vida, bem como na satisfação profissional, e também na relação entre a ambiguidade do papel de trabalho e o sucesso na vida e a satisfação na carreira. A satisfação no trabalho mediou apenas entre a ambiguidade do papel no trabalho e o sucesso na vida. |

| | | | | | |
|----------------------------------|---|--|--|--|---|
| | | | | escala de satisfação com a carreira de Martins e colaboradores (2002). escala de sucesso na Vida de Martinengo e colaboradores (2010). | |
| Han e colaboradores (2020) | Examinar as relações entre duas características do trabalho do ensino universitário (exigências emocionais do trabalho e apoio ao ensino), estratégias de regulação emocional dos professores universitários e o bem-estar, com um foco no papel mediador da regulação emocional. | 643 Professores universitários na China continental. | Questionários com perguntas fechadas, e respondidas numa escala tipo Likert. | Escala de Exigências Emocionais do Trabalho de Ensino (EJD-T) de Yin (2015). Escala de Apoio ao Ensino Percebido pelo Professor Revisada (R-FPTS) de Han e colaboradores (2018). Questionário de Regulação Emocional (ERQ) de Gross e John (2003). Escala de Bem-Estar Ocupacional (OWS) de Warr (1990). | As exigências emocionais do trabalho tiveram efeitos benéficos indiretos no bem-estar dos professores universitários. Por sua vez, o apoio pedagógico teve efeitos benéficos diretos e indiretos. |
| Lachowska e colaboradores (2018) | Examinar o impacto do conflito e da facilitação entre os papéis profissionais e familiares sobre os níveis de <i>stress</i> relacionado com o trabalho experimentado pelos professores. | 120 Professores na Polónia. | Questionários com perguntas fechadas, e respondidas numa escala tipo Likert. | Questionário de Características Subjetivas do Trabalho de Dudek e colaboradores (1999); questionário de Ajuste Trabalho-Família de Lachowska (2008). | O <i>stress</i> ocupacional nos professores aumenta o conflito trabalho-família. A facilitação trabalho-família atenua os níveis de <i>stress</i> induzido pela falta de reconhecimento no trabalho ou pela falta de apoio no local de trabalho. O conflito entre papéis aumenta os níveis de <i>stress</i> ocupacional, enquanto a facilitação entre papéis reduz este <i>stress</i> . O tempo dedicado ao trabalho só aumenta os níveis de <i>stress</i> ocupacional se as pessoas o considerarem como um |

| | | | | | |
|---------------------|--|--|---|---|--|
| | | | | | obstáculo no desempenho dos seus papéis familiares. |
| Ren & Caudle (2016) | Explorar a experiência dos académicos em equilibrar trabalho e vida e as estratégias adotadas para lidar com o desequilíbrio. | 30 Académicos sendo 15 do Reino Unido e 15 da China. | Qualitativa. | Entrevistas semiestruturadas em profundidade com análise temática. | Os académicos desenvolveram estratégias comportamentais, interpessoais e intrapessoais para lidar com o desequilíbrio trabalho e vida. |
| Ren & Caudle (2020) | Explorar e comparar as experiências académicas de gestão do equilíbrio entre vida pessoal e profissional nos contextos britânico e chinês. | 37 Académicos sendo 18 do Reino Unido e 19 da China. | Qualitativa, analítica transnacional. | Entrevistas semiestruturadas em profundidade com análise temática. | Diferenças de género nos contextos britânico e chinês em três aspetos principais: suporte de fornecimento; a gestão das emoções; e a realização de escolhas, nas diferenças mais distintas neste último contexto. Mais significativamente, salienta que a capacidade individual dos académicos em cultivar e utilizar estratégias de <i>coping</i> foi moldada simultaneamente por fatores multicamadas a nível nacional, a nível institucional e a nível individual dos académicos. |
| Tran & Do (2020) | Investigar os níveis e os fatores que afetam a motivação em docentes de universidades públicas. | 189 Docentes de universidade públicas no Vietname. | Questionários <i>online</i> com perguntas fechadas, e resposta numa escala tipo Likert. | O instrumento de pesquisa final continha questões dos seguintes autores: Barnabé & Burns (1994); Munyengabe e colaboradores (2016); Munyengabe e colaboradores (2017); Skaalvik & Skaalvik (2018); Frenkel & Bednall (2016); Rahbi e colaboradores, | A motivação profissional dos docentes é afetada positivamente pelas características do trabalho, salário e bem-estar, reconhecimento social, relacionamento com pares, oportunidades de formação e promoção, cuidado do líder, Interação professor-aluno e atitude do aluno. |

| | | | | | |
|------------------------------------|--|----------------|--------------|--|--|
| | | | | (2017) e GebrekirosHagos, (2015). | |
| Kudarauskienė & Žydžiūnaitė (2018) | Explorar a relação entre as responsabilidades familiares e do trabalho nas atividades diárias de académicas. | 12 Académicos. | Qualitativa. | Análise fenomenológica às entrevistas. | As académicas ainda experimentam conflitos entre família e trabalho, bem como um sentimento de culpa, quando falam sobre momentos significativos em sua própria experiência do ambiente universitário, por comparação ao género masculino. |

2.2 Perspetivas sobre o conflito trabalho-família

O trabalho desempenha um papel cada vez mais relevante na vida dos indivíduos, na medida em que, em muitos países ocidentais, ele é encarado como um aspeto central na vida, onde se valoriza o sucesso e a realização pessoal, moldando assim a identidade e a autoestima do trabalhador, com a sensação de bem-estar psicológico (Molino et al., 2016). De facto, “os papéis do trabalho estruturam a vida e dão-lhe significado” (Super, 1980, p. 288), porque o trabalho constitui uma dimensão importante dessa mesma vida. Além do mais, o indivíduo desempenha vários papéis em vários momentos da sua vida, relacionando-se com cada papel, individualmente ou com a sua totalidade, a partir do qual vai contruindo o seu estilo de vida (Super, 1980). Os papéis de vida do indivíduo podem adquirir posições ou valências diferentes, ou seja, dois ou três papéis podem ser centrais e os restantes podem ser periféricos ou inexistentes, dependendo do momento da existência em que o indivíduo se encontra (Savickas, 2002). Com o intuito de melhor compreender as dimensões do trabalho e da família, neste estudo, será considerado como ‘trabalho’ a atividade desempenhada pelo indivíduo enquanto emprego pago (Guest, 2002) e, a família, numa perspetiva mais tradicional, é entendida como um agregado de duas ou mais pessoas relacionadas por nascimento, casamento ou adoção que residem no mesmo alojamento (Treuthart, 1990), ou ainda, como um grupo de pessoas que, podendo ou não, ter uma relação biológica, nutrem sentimentos de amor e cuidado uns pelos outros (Treuthart, 1990).

Tendo em consideração as definições apresentadas, podemos considerar que quando as exigências do trabalho e da vida pessoal não se sobrepõem, ou seja, estão em harmonia, verifica-se uma “ausência de conflito entre o trabalho e os papéis familiares” (Frone, 2003). Partimos do pressuposto que os indivíduos podem manter uma orientação equilibrada para diferentes papéis de vida, por oposição a uma hierarquização de papéis, onde um determinado papel de vida se sobrepõe a outro. Neste caso, as exigências do trabalho sobrepõem-se às exigências familiares.

Vários autores defendem e definem o equilíbrio trabalho-família (e.g., Marks & MacDermid, 1996; Clark, 2000; Jiménez-Figueroa et al., 2019), na medida em que é possível e desejável que os indivíduos tenham um equilíbrio positivo entre as exigências do domínio do trabalho e da família. As definições deste equilíbrio de papéis de vida partilham elementos comuns, nomeadamente, a igualdade ao nível da atenção, tempo, envolvimento e compromisso, ou seja, os recursos pessoais alocados aos diferentes papéis de vida são os mesmos, o que tem como consequência resultados iguais de satisfação, seja uma satisfação elevada (positiva) ou baixa (negativa) (Greenhaus et al., 2003). Assim sendo, o equilíbrio trabalho-família pode ser apresentado como a medida em que “um indivíduo está igualmente envolvido

- e igualmente satisfeito com o - seu papel de trabalho e papel familiar” (Greenhaus et al., 2003, p.513), ou seja, existe o mesmo nível de compromisso, por parte do indivíduo, com as diversas funções desempenhadas. Esta concepção de equilíbrio trabalho-família pode ser dividida em três componentes, mais precisamente, o equilíbrio de tempo, onde o tempo distribuído entre os papéis de trabalho e papéis familiares é igual; o equilíbrio de envolvimento, onde existe um envolvimento psicológico igual para o domínio do trabalho e domínio familiar; e o equilíbrio de satisfação no qual o indivíduo teria uma satisfação igual com o trabalho e com a família (Greenhaus et al., 2003). Contudo, quando a relação entre o domínio do trabalho e o domínio da família estão em desarmonia, verifica-se a existência de um conflito trabalho-família ou conflito família-trabalho. Sendo de realçar que o domínio do trabalho pode interferir com o domínio da família, originando um conflito trabalho-família e, por seu turno, o domínio da família pode interferir no domínio do trabalho, originando um conflito família-trabalho (Frone, 2003). Esta bidirecionalidade do conflito está presente na definição de conflito trabalho-família apresentada por Greenhaus e Beutell (1985), que postula o seguinte,

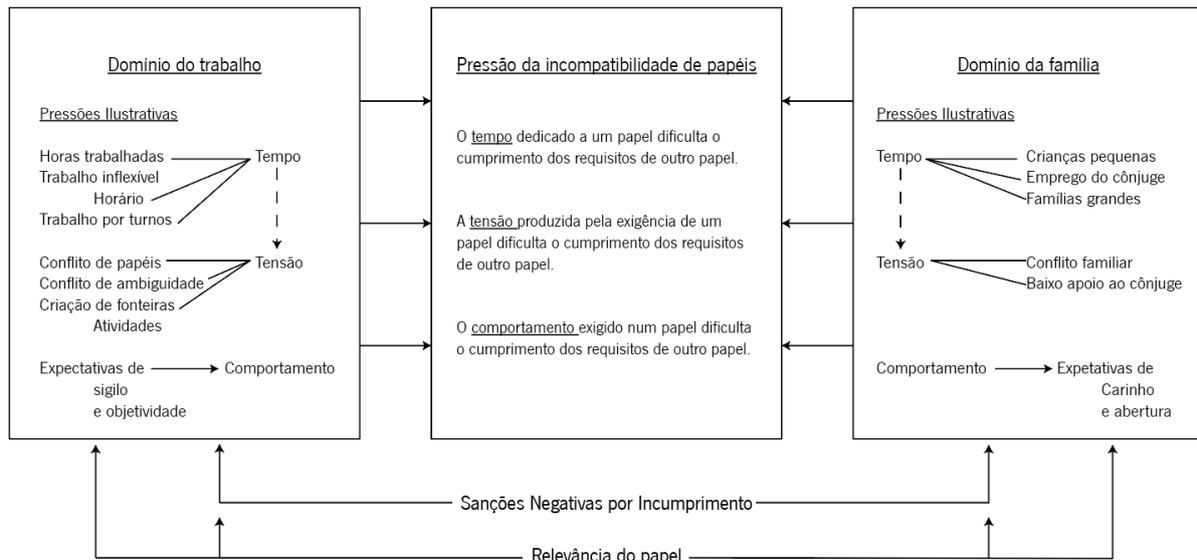
uma forma de conflito de interesses em que as pressões de papel dos domínios do trabalho e da família são mutuamente incompatíveis em algum aspeto. Ou seja, a participação no papel (familiar) no trabalho é dificultada pela participação no papel (de trabalho) da família. (p. 77)

Os autores (Greenhaus & Beutell, 1985), destacam a existência de três fatores do conflito, trabalho-família: o tempo, a tensão e o comportamento. Como se pode verificar na figura 2, quando existe uma interferência que afeta o indivíduo a nível de tempo, tensão ou comportamento dentro de um daqueles domínios, este produz um conflito com o outro domínio (Greenhaus & Beutell, 1985). Por exemplo, quando se verifica um aumento da pressão de tempo no domínio do trabalho, verifica-se também o surgimento de um conflito trabalho-família, pois o cumprimento das exigências de tempo dispensado no domínio do trabalho dificulta o cumprimento das exigências familiares.

De um modo mais concreto, no modelo apresentado, o conflito devido ao fator tempo, refere-se ao tempo que um indivíduo dispensa para uma determinada função, o que, por sua vez, afeta o cumprimento de uma outra função. O conflito devido ao fator tensão, refere-se à eventual transferência de tensão de um papel para o outro, o que dificulta o cumprimento das funções no último papel. O conflito derivado do comportamento corresponde à inconsistência do comportamento que é necessária para atender às exigências dos dois papéis de vida, o trabalho e família (Allen et al., 2012).

Figura 2

Incompatibilidade de pressões entre o trabalho e a família (Greenhaus & Beutell, 1985, p. 78)



Com a revolução tecnológica, a conectividade dos indivíduos com o trabalho é cada vez maior (Molino et al., 2016), o que pode dificultar a capacidade de desempenharem diferentes papéis quando necessitam de combinar as responsabilidades do trabalho e da família (Zardo & Carlotto, 2020). Portanto, quando um indivíduo atribui mais atenção, tempo, envolvimento e compromisso a um determinado papel, ou seja, dá mais precedência a um papel de vida em detrimento de outro, ocorre um desequilíbrio o que tem como consequência um conflito família-trabalho ou um conflito trabalho-família.

É relevante ressaltar que alguns autores (e.g., Boiarintseva et al., 2022; Clinton et al., 2020; Demerouti et al., 2013; Oliveira & Casado, 2021; Rice et al., 1992;) apresentam a dicotomia trabalho não-trabalho, na medida em que é discutida a dicotomia entre o papel do trabalho e outros papéis da vida. Este conflito trabalho não-trabalho reflete uma interferência do domínio do trabalho nos outros papéis de vida do indivíduo e nos seus interesses pessoais, como tempo para amigos, voluntariado, exercício, entre outros (Kossek, 2016). Isto é, uma multiplicidade de tarefas que podem ser realizadas pelo indivíduo e que não se enquadram no domínio do trabalho ou da família. Sendo esta dicotomia trabalho não-trabalho encarada como uma extensão do conflito trabalho-família (Kossek, 2016), neste estudo considera-se a nomenclatura mais comum “conflito trabalho-família” (e.g., Byron, 2005; Greenhaus & Beutell, 1985; Higgins et al., 2022; Molina, 2021), uma vez que pretende-se compreender a influência dos vários construtos no domínio da família, bem como a influência que as exigências quantitativas e a autonomia no trabalho docente podem ter no domínio da família e não o oposto.

Neste ponto ainda, se considerarmos os contributos da Teoria da Conservação dos Recursos e da perspectiva de escassez dos recursos disponíveis, defender-se que o indivíduo tem de alocar os recursos que dispõem, tempo e recursos financeiros, entre as exigências do trabalho e da família (e.g., Barnett,

1998; Chen, Zhang, Wang et al., 2020). Por exemplo, no que diz respeito ao tempo diário de indivíduo, se este aloca oito horas diárias no trabalho, não é possível dispensar a mesma quantidade de tempo à família. Por sua vez, como os recursos disponíveis são limitados, esta alocação conduzirá a um conflito trabalho-família.

A vivência deste conflito trabalho-família por parte dos indivíduos tem consequências a vários níveis, nomeadamente: (a) efeitos negativos na saúde mental como sintomas depressivos (e.g., Wang et al., 2012), problemas de sono (e.g., Silva-Costa et al., 2021), exaustão emocional (e.g., Dodanwala & Shrestha, 2021; Elst, et al., 2017), aumento do *stress* (e.g., Dodanwala et al., 2022; Zhou et al., 2018); (b) efeitos negativos na saúde física (Molina, 2021) como por exemplo dor cervical e lombalgia (e.g., Baur et al., 2018), dor crónica (e.g., Shaygan & Yazdanpanahb, 2021), doenças cardiovasculares (Berkman et al., 2010) e problemas de sono (Bowen et al., 2018); (c) efeitos negativos no bem-estar, nomeadamente o bem-estar subjetivo (e.g., Sirgy et al., 2020; Ghazbanzadeh & DashtBozorgi, 2018), bem-estar psicológico (e.g., Obrenovic et al., 2020), bem-estar no trabalho (e.g., Carvalho & Chambel, 2017); e (d) diminuição da satisfação com o trabalho (e.g., Asbari et al., 2020; Dodanwala & Shrestha, 2021) e envolvimento com o trabalho (Yucel, 2019).

De facto, o conflito trabalho-família pode afetar o indivíduo a vários níveis e deteriorar as capacidades de trabalho, e aumentar a probabilidade de a vida familiar ser prejudicada (Borgmann et al., 2019). Perante os efeitos que o conflito trabalho-família pode abarcar e o estudo sobre a temática que se tem desenvolvido ao longo dos últimos 60 anos (e.g., Boles et al., 2001; Boyar et al., 2008; Lee & Fung, 2022; Pien et al., 2021; Voydanoff, 1988; Wilensky, 1960), é cada vez mais premente a questão da conciliação destas duas esferas de vida dos indivíduos. Com vista a alcançar este equilíbrio os docentes universitários desenvolveram três tipos de estratégias de enfrentamento, mais concretamente (Ren & Caudle, 2016): (a) estratégias comportamentais para estabelecer diretrizes e quadros para a conclusão de tarefas, incluindo regulamentos individuais que refletem valores e objetivos tanto evidentes como encobertos (e.g., prazos designados durante os quais não é realizado qualquer trabalho ou a conclusão de todas as responsabilidades antes de se envolverem em obrigações familiares). Além disso, os docentes adquirem competências relacionadas com a gestão eficaz do tempo, dando a devida prioridade às tarefas, bem como a alteração das disposições de trabalho, tais como oportunidades de emprego a tempo parcial, redistribuição de tarefas ou papéis e reestruturação de horários; (b) estratégias interpessoais, os docentes utilizam técnicas interpessoais para obter apoio de redes familiares, que podem incluir o seu cônjuge/parceiro para assistência emocional, física e espiritual. Podem também contar com os pais/sogros ou colegas/amigos com quem podem partilhar pensamentos, aliviar o *stress*

e ganhar compaixão. Para além desta rede interna de apoio, os docentes requerem por vezes fontes externas de ajuda sob a forma de ajuda física ou emocional. Isto poderia incluir a utilização de serviços pagos como creches ou a contratação de *babysitters*, de acordo com as necessidades identificadas; e (c) estratégias intrapessoais, mais concretamente abordagens psicológicas dos docentes para moldar as suas atitudes e perceções, como vivenciar valores, crenças, gerir emoções e redefinir a mentalidade, valorizando assim, os fins-de-semana e as noites para a família e a flexibilidade de organização do horário de trabalho.

No âmbito do trabalho do corpo docente universitário, a investigação indica que ter um grau significativo de autonomia nas suas funções profissionais pode ter um impacto central na capacidade de um indivíduo gerir eficazmente tanto as suas responsabilidades profissionais como as suas obrigações pessoais relacionadas com a vida familiar (Yucel, 2018). Isto sublinha a importância de conceder aos trabalhadores uma maior independência e controlo sobre as suas funções no que diz respeito à obtenção de um equilíbrio entre a vida profissional e a vida familiar dentro deste contexto profissional específico.

Nesta linha de pensamento, a conciliação entre trabalho e família está progressivamente a tornar-se um alvo a ser defendido nas medidas governamentais, bem como nas leis laborais, tanto a nível nacional como europeu.

Numa perspetiva mais abrangente, a nível europeu, foi desenvolvida em 2006, uma proposta para a conciliação entre a vida profissional e a vida familiar, com o objetivo de assegurar que homens e mulheres têm oportunidades iguais no mercado de trabalho e no tratamento no trabalho. Esta proposta entrou em vigor para todos os países pertencentes à União Europeia, a 2 de agosto de 2012, enquanto diretiva 2010/181/CE. Nesta diretiva, consagram-se direitos relativos a normas mínimas para licença de paternidade, licença parental e de prestadores de cuidados, com o intuito de permitir que os indivíduos possam atender às suas responsabilidades familiares sem comprometer a sua vida profissional.

Por seu turno, a nível nacional, a Constituição da República Portuguesa consagra no artigo 67.º, relativo ao direito da família, no n.º 2 na alínea h): “Promover, através da concertação das várias políticas sectoriais, a conciliação da atividade profissional com a vida familiar.” (Constituição da República Portuguesa - Artigo 67.º). Além do mais, também o Código do Trabalho (Lei n.º 7/2009) consagra direitos no âmbito da conciliação de papéis, inseridos no artigo 35.º no âmbito da proteção da parentalidade. Mais recentemente, ainda, entre 2018 e 2019, o Governo de Portugal desenvolveu o Programa 3 em Linha (XXI Governo Constitucional, 2018), com o objetivo de promover o equilíbrio entre a vida familiar, profissional e pessoal e, como tal, a possibilidade de os indivíduos realizarem escolhas livres em todas as esferas de vida. Este programa era constituído por 33 medidas que estavam divididas em quatro eixos

essenciais. Mais concretamente, no eixo um constavam medidas relacionadas com a conciliação das diversas esferas de vida no âmbito das entidades empregadoras; no eixo dois, as aplicações das medidas de conciliação eram dirigidas para a Administração Pública (local e central); o terceiro eixo correspondia aos diversos instrumentos que poderiam promover a conciliação das esferas de vida (e.g., domínio do cuidado, da educação); por fim, o quarto e último eixo correspondia ao conhecimento sobre este processo de conciliação, nomeadamente à sua produção e divulgação, com o intuito de desenvolver novas ações (XXI Governo Constitucional, 2018).

Mais recentemente, em novembro de 2020, o Instituto Nacional de Estatística publicou o Índice de Bem-estar da população portuguesa, sendo que, um dos domínios que constitui este índice é o “Balanço vida-trabalho” que desde o ano de 2004 apresentava uma evolução anual positiva e que passou para uma evolução anual nula, no período de 2014-2019 (Instituto Nacional de Estatística, 2020). Estes dados menos positivos podem resultar do impacto da pandemia de SARS-CoV-2, que instituiu o trabalho desenvolvido remotamente, o teletrabalho, para muitos indivíduos, devido às limitações de circulação impostas pelos governos para controlo da propagação do vírus, já que, vários estudos confirmam um aumento do conflito trabalho-família durante a pandemia de SARS-CoV-2. Por exemplo, no estudo desenvolvido por Adisa e colaboradores (2021), no Reino Unido, com mulheres trabalhadoras, concluiu-se que as mulheres experienciaram mais pressões de tempo devido às exigências do trabalho colidirem com as exigências familiares, e à necessidade de realizar o seu trabalho e deveres familiares concomitantemente, no mesmo espaço físico, a casa. No mesmo sentido, no estudo desenvolvido por Sedaroglu (2021), em Bucareste, na Roménia, com trabalhadores de várias indústrias, sem diferenciação de género, concluíram que trabalhadores em teletrabalho experienciaram níveis mais elevados de conflito trabalho-família que os restantes. Um outro estudo, realizado no Chile, por Lizana e Vega-Fernandez (2021) com professores, demonstra que os professores experienciaram aumento da carga de trabalho, o que dificultou o equilíbrio entre as exigências laborais e familiares, potenciando um conflito trabalho-família. São assim, vários os estudos que evidenciam a existência ou aumento do conflito trabalho-família em trabalhadores durante a pandemia de SARS-CoV-2 (e.g., Al-Jubari et al., 2022; Kuśnierz, 2022; Novitasar & Asbari, 2020). Neste contexto, também é referida a necessidade de políticas transparentes que tenham por base a confiança, o direito para os trabalhadores se desconectarem e o fomento da autonomia (Ghislieri et al., 2021).

Neste contexto, existe uma convergência entre a investigação académica e as políticas nacionais e internacionais relativamente ao conflito que surge entre os domínios profissional e pessoal. Isto é evidente pelo facto de a conciliação das responsabilidades profissionais e familiares se terem tornado

um aspeto crucial das medidas implementadas tanto por entidades do sector privado como por organismos governamentais (e.g., políticas de equilíbrio trabalho-família apresentadas anteriormente).

2.3 Teorias do conflito trabalho-família

A relação, por vezes incompatível entre o trabalho e a família, fez emergir, ao longo dos últimos 60 anos múltiplas teorias que procuram explicar ou investigar as diversas relações que estas duas esferas de vida podem adquirir, como a Teoria de *Spillover* (Wilensky, 1960), a Teoria da Tensão de Papéis (Goode, 1960), a Teoria dos Papéis (Kahn et al., 1964), a Teoria da Acumulação de Funções (Sieber, 1974), a Teoria dos Sistemas Ecológicos (Bronfenbrenner, 1986), a Teoria da Conservação dos Recursos (Hobfoll, 1989), e a Teoria das Fronteiras (Clark, 2000), entre outras.

De seguida são apresentadas, de modo mais desenvolvido, a Teoria da Conservação dos Recursos (Hobfoll, 1989), por permitir compreender a utilização dos recursos disponíveis e o modo como esta utilização influencia o conflito ou o equilíbrio entre as esferas do trabalho e da família. Ou seja, a explanação desta teoria permite uma melhor compreensão do surgimento do conflito entre o domínio do trabalho e o da família. De seguida, explana-se a Teoria das Fronteiras (Clark, 2000), que corresponde às linhas ou fronteiras físicas ou psicológicas que os indivíduos possuem para delimitar os domínios do trabalho e da família. Esta teoria permite compreender a gestão dos limites das fronteiras para os indivíduos, além do mais o autor da teoria (Clark, 2000), fornece indicações no sentido de equilibrar os domínios e assim evitar ou eliminar o conflito destas duas esferas de vida.

2.3.1 Teoria da Conservação de Recursos

Em 1989, Hobfoll, apresentou a Teoria da Conservação dos Recursos. Segundo o autor, esta teoria parte da premissa que “as pessoas esforçam-se por reter, proteger e construir recursos e que o que os ameaça é a perda potencial ou real desses valiosos recursos” (Hobfoll, 1989, p. 516). O mesmo autor faz nota que os indivíduos podem evitar a perda potencial ou real dos recursos, ao manterem as suas características pessoais (e.g., autoestima, tempo) e circunstâncias sociais (e.g., posse), bem como proteger, promover, reter ou obter os recursos que valorizam. Ainda segundo a Teoria da Conservação dos Recursos, o conceito de recurso é essencial, na medida em que este engloba as características pessoais do indivíduo (e.g., personalidade, habilidades), condições (e.g., posse, emprego), objetos essenciais ou que possuem valor para o indivíduo (e.g., equipamentos de trabalho, carros), recursos

chave/gestão (e.g., inteligência emocional, autoestima, confiança), apoio social (e.g., colegas de trabalho) e a autonomia, seja de funções e/ou de decisões (Halbesleben et al., 2014; Hobfoll et al., 2018; Hobfoll, 1989). Assim sendo, um recurso pode ser entendido como “um bem que pode ser aproveitado quando necessário para resolver um problema ou lidar com uma situação desafiante” (Greenhaus & Powell, 2006, p.80). Portanto, os recursos podem ser apresentados como qualquer coisa que ajude os indivíduos a alcançar os seus objetivos (Halbesleben et al., 2014). Hobfoll e Lilly (1993) apresentaram uma lista de 71 recursos que podem ser validados em vários contextos. No entanto, com o intuito de delimitar este aglomerado de recursos disponíveis, identificaram recursos-chave, como a “autoeficácia, autoestima, otimismo e apoio social” (Hobfoll, 2001, p. 360).

A Teoria da Conservação dos Recursos apresenta quatro princípios e resultados essenciais, mais concretamente (Hobfoll et al., 2018), os princípios um, dois, três e quatro. O princípio da primazia da perda – A perda de recursos por um indivíduo é mais importante que o ganho que um recurso, lógica que pode ser explicada pelo efeito, muito maior e poderoso, que a perda de recursos tem face a um ganho de recursos, na velocidade do impacto da perda, pois afeta mais rapidamente o indivíduo e no período temporal em que o impacto da perda continua a ser sentido pelo indivíduo. O princípio dois: investimento de recursos – Os indivíduos devem investir nos recursos que possuem, com o objetivo de se protegerem da perda de recursos, para recuperar perdas ou para adquirirem novos recursos (e.g., investimento financeiro para pagar formação/educação, com o intuito de desenvolver competências profissionais/pessoais). O princípio três: paradoxo da perda – Quando, numa determinada circunstância a perda de recursos é elevada, os ganhos em valor, de recursos, tornam-se muito mais elevados. Ou seja, num contexto de perda de recursos, quando se verifica um ganho, este tem muito mais valor que numa outra circunstância. O princípio quatro: desespero – Quando os indivíduos veem os seus recursos esgotados, estes adquirem um modo defensivo para preservar o "eu". Nestas situações, os indivíduos podem tornar-se agressivos, defensivos ou aparentemente irracionais. Por exemplo, quando um indivíduo está perante o prazo final para o cumprimento de um determinado trabalho que lhe foi imposto, mas o trabalho ainda não está concluído dentro do prazo, o indivíduo, perante o esgotamento do recurso ‘tempo’ pode adotar uma postura agressiva com os demais.

Nesta teoria, a perda de recursos potencia a perda de mais recursos, surgindo assim, uma espiral de perdas, o que pode originar um desgaste do indivíduo face a exigências futuras, tendo como consequência o *stress* ou, mais grave, o *burnout* (Demerouti et al., 2004; Hobfoll et al., 2016). Por outro lado, quando se verifica um ganho de recurso, este potencia o ganho de mais recursos, proporcionando assim uma espiral de ganhos (Hakanen et al., 2008; Hobfoll et al., 2016).

Apesar desta teoria ser muito utilizada no âmbito da psicologia organizacional, mais concretamente em estudos sobre o *stress* nas organizações (e.g., Nguyen et al, 2022), também a psicologia de carreira recorre a esta teoria no âmbito do estudo do conflito trabalho-família. Neste sentido, é possível compreender que, sendo os recursos limitados, quando os indivíduos investem muitos dos seus recursos numa função a disponibilidade de recursos para outras funções diminui. Aliás, as exigências do trabalho, por norma, são mais intensas e envolvem a necessidade de trabalho por muitas horas, mais produtividade, entre outras, o que tem como consequência menor disponibilidade de tempo e energia por parte dos indivíduos para as exigências da família, onde se podem incluir as atividades domésticas na sua generalidade ou a responsabilidade por outros, sejam descendentes (filhos) ou ascendentes (pais) (Aguiar et al., 2014). Portanto, sendo o tempo e energia recursos limitados para os indivíduos, as exigências do trabalho e as exigências da família podem tornar-se incompatíveis, gerando assim um conflito de tempo e energia disponíveis (Greenhaus & Beutell, 1985).

Numa outra perspetiva, perante a totalidade dos recursos que um indivíduo dispõe, quando determinados recursos são alocados para uma função (trabalho), os recursos disponíveis para outra função diminuem (família), portanto origina-se um conflito entre o trabalho e a família, pois existe uma incapacidade de distribuir os recursos disponíveis de forma mais equitativa, provocando assim, um esgotamento dos recursos disponíveis do indivíduo (Jiang et al., 2022; Shui et al., 2020). Por outro lado, os indivíduos que possuem mais recursos têm uma menor probabilidade de perder os recursos que possuem e maior probabilidade de adquirir novos recursos, nesta linha de pensamento os indivíduos com mais recursos disponíveis, tendem a não apresentar, ou experienciar um menor conflito trabalho-família (He et al., 2019; Hobfoll, 2011). A principal crítica à teoria original da conservação dos recursos (Hobfoll, 1989) diz respeito à concetualização do que pode ser entendido como recurso, na medida em que uma grande parte dos aspetos positivos podem ser considerados recursos (e.g., Gorgievski et al., 2011; Thompson & Cooper, 2001). No sentido de responder a tais críticas Hobfoll tem procurado redefinir o conceito de recursos e, como já exposto, apresentou um conjunto de recursos-chave, como a “autoeficácia, autoestima, otimismo e apoio social” (Hobfoll, 2001, p. 360).

2.3.2 Teoria das Fronteiras

Perante a necessidade de desempenhar diferentes papéis diariamente, o indivíduo tem a necessidade de alternar entre os diversos papéis. Neste sentido, a Teoria das Fronteiras parte do pressuposto que o trabalho e família são domínios ou esferas de vida diferentes, que se influenciam mutuamente, e que o indivíduo necessita de transitar entre os diferentes domínios através de fronteiras (Clark, 2000). De acordo com Clark (2000), as fronteiras existentes entre os domínios são linhas que permitem demarcar os domínios e definir quando começa e termina cada domínio. Estas fronteiras podem ser físicas (espaço físico do local de trabalho), temporais (período temporal dedicado ao trabalho ou para a família), psicológicas (regras criadas pelo indivíduo que definem quando é apropriado para determinado domínio determinados pensamentos, comportamentos e emoções), comportamentais (comportamento desempenhado em cada domínio), relacionais (como e com quem impomos o nosso relacionamento) e as afetivas (o desenvolvimento de sentimentos em relação a determinados aspetos) (Ashforth et al., 2000; Clark, 2000; Frone, 2003).

As fronteiras entre os domínios do trabalho e da família podem adquirir características como a permeabilidade, flexibilidade, fusão de fronteiras ou a robustez da fronteira (Clark, 2000). A permeabilidade em questão pode assumir formas físicas ou temporais, tais como a disposição espacial do próprio local de trabalho e alojamento, ou a estrutura do próprio horário de trabalho. Quando um aspeto da vida familiar se intromete nas responsabilidades de trabalho, é geralmente entendido como uma interrupção. Além disso, esta permeabilidade também se pode manifestar psicologicamente através de atitudes e emoções em relação ao trabalho que subsequentemente afetam as interações familiares, quer positiva quer negativamente. Assim, a flexibilidade corresponde à possibilidade de as fronteiras contraírem ou expandirem dependendo das exigências de cada domínio, permitindo assim que as ideias e emoções possam fluir entre os domínios. A fusão de fronteiras ocorre quando a permeabilidade e flexibilidade estão muito presentes, fazendo com que uma determinada fronteira não seja exclusiva de um determinado domínio, mas sim, uma mistura ou fusão do domínio do trabalho e da família. Um exemplo desta fusão de fronteiras pode ser a utilização de conhecimento adquirido no domínio da família no domínio do trabalho, ou experiência adquirida no domínio do trabalho utilizada no domínio da família. A robustez da fronteira pode ser determinada pela permeabilidade, flexibilidade e fusão de fronteiras. Quando as fronteiras são impermeáveis e inflexíveis, estamos perante fronteiras mais fortes, contrariamente, quando as fronteiras são permeáveis, flexíveis e passíveis de se fundirem estas fronteiras são mais fracas.

Os domínios do trabalho e da família fazem parte da vida do indivíduo, como tal, estes estão cruzados e influenciam-se mutuamente, criando uma interdependência entre os domínios (Allen et al., 2014). Nesta linha de pensamento, a Teoria das Fronteiras permite compreender as características das fronteiras que separam, ou não, este domínio de vida.

Estudos já realizados indicam que a segmentação, ou separação dos domínios do trabalho e da família, com fronteiras inflexíveis e impermeáveis, contribuem para a diminuição do conflito trabalho-família (Powell & Greenhaus, 2010). Por seu turno, além das preferências individuais, como a segmentação dos domínios trabalho-família, também as políticas e diretrizes organizacionais influenciam a existência deste conflito (Frone, 2003), na medida em que a congruência entre as preferências individuais e as políticas/diretrizes organizacionais “podem contribuir para a redução do conflito trabalho-família e aumento do enriquecimento trabalho-família” (Liu et al., 2019, p. 2).

Com o intuito de contribuir para o equilíbrio entre o trabalho e a família, Clark (2000), apresentou diversas propostas para os indivíduos, como é possível verificar pela leitura da tabela 2.

A Teoria das Fronteiras permite compreender a existência dos limites entre os domínios do trabalho e da família, bem como, a sua relação e o modo como o indivíduo pode gerir as fronteiras existentes com o intuito de facilitar o equilíbrio entre estas duas esferas de vida. Como já apresentado, os limites ou fronteiras podem ter características como a permeabilidade, flexibilidade, fusão de fronteiras ou a robustez da fronteira (Clark, 2000), sendo que, contribuem para estas características fatores espaciais, temporais e psicológicos. No entanto, outras evidências sugerem que fatores organizacionais (e.g., estilo de liderança, cultura organizacional), participação periférica ou central no domínio do trabalho e, ainda, fatores individuais (Clark, 2001; Guest, 2002; Lambert et al., 2006) também podem estar relacionados com as características que as fronteiras dentro domínios podem adquirir.

Tabela 2

Propostas para o equilíbrio trabalho-família (Clark, 2000, p. 765)

| | |
|--------------|--|
| Proposta 1a: | Quando os domínios são semelhantes, as fronteiras fracas facilitarão o equilíbrio trabalho/família. |
| Proposta 1b: | Quando os domínios são diferentes, fronteiras fortes facilitarão o equilíbrio trabalho/família. |
| Proposta 2: | Quando a fronteira é forte para proteger um domínio, mas é fraca para o outro domínio, os indivíduos terão: a) um maior equilíbrio trabalho/família quando se identificam principalmente com o domínio fortemente aborrecido; e b) menor equilíbrio trabalho/família quando se identificam principalmente com a fraca dominância da fronteira. |
| Proposta 3: | Os cruzadores de fronteiras que são participantes centrais de um domínio (ou seja, que têm identificação e influência) terão mais controlo sobre as fronteiras desse domínio do que os que são participantes periféricos. |
| Proposta 4: | Os cruzadores de fronteiras que são participantes centrais de um domínio (ou seja, que têm identificação e influência) em ambos os domínios terão maior equilíbrio trabalho/família do que os cruzadores de fronteira que não são participantes centrais em ambos os domínios. |
| Proposta 5: | Os cruzadores de fronteira cujos membros de domínio têm alta consciência de outro domínio terão maior equilíbrio trabalho/família do que os cruzadores de fronteira cujos membros do domínio têm baixa consciência de outro domínio. |
| Proposta 6: | Os cruzadores de fronteira cujos membros do domínio mostrem alto comprometimento com eles terão maior equilíbrio trabalho/família do que os cruzadores de fronteira cujos membros do domínio demonstraram baixo comprometimento com eles. |
| Proposta 7: | Quando os domínios do trabalho e da família são muito diferentes, os cruzadores de fronteira envolver-se-ão em menos comunicações transversais da fronteira do que os cruzadores de fronteira com domínios semelhantes. |
| Proposta 8: | A comunicação frequente de apoio entre decisores de fronteiras e cruzadores de fronteiras sobre atividades de outro domínio moderará os efeitos nocivos de situações que, de outra forma, levam ao desequilíbrio. |

Nesta linha de pensamento, iremos seguidamente, analisar os fatores que podem funcionar como preditores ou moderadores da existência de um conflito entre o domínio do trabalho e o domínio da família.

2.4 Preditores do conflito trabalho-família

A compreensão e identificação dos preditores do conflito trabalho-família contribuem para um entendimento mais amplo do fenômeno em estudo. Nesta linha de pensamento, são várias as pesquisas apresentadas de seguida, que identificam os preditores deste conflito, bem como a sua influência no surgimento e resolução do mesmo.

Assim, no seu estudo de 2002, Frone apresenta os preditores do conflito trabalho-família agrupados em dois grandes grupos, o papel do ambiente e a personalidade. No que diz respeito ao papel do ambiente envolvente, o “*stress* do trabalho, *stress* da família, envolvimento no trabalho e envolvimento da família” (Frone et al., 1992) são considerados preditores da existência deste conflito entre as duas esferas de vida. Além do mais, Frone (2002, pp.150-151) apresenta vários tipos de preditores que estão relacionados com o papel do ambiente, mais concretamente: (a) o envolvimento comportamental: corresponde à quantidade de tempo envolvido no desempenho das funções relacionadas com o trabalho e com a família, ou seja, quanto mais tempo um indivíduo dedica ao domínio do trabalho, menos tempo disponível possui para dedicar ao domínio da família; (b) o envolvimento psicológico: corresponde ao nível de identificação com um determinado papel social e de importância atribuída a esse papel, ou seja, se um indivíduo está mais preocupado ou envolvido psicologicamente com o trabalho terá menos espaço físico para atender às exigências do segundo papel, a família, tornando mais difícil o envolvimento e a concentração nas tarefas correspondentes ao domínio da família; (c) os fatores de *stress*: as características de um determinado papel podem originar insatisfação e angústia, e conseqüentemente preocupação e redução da energia física e psicológica, o que pode levar à redução da capacidade ou da vontade de um indivíduo atender a exigências de outra esfera de vida. Por exemplo, as “exigências do trabalho, os conflitos laborais, a ambigüidade de papéis, e a angústia ou insatisfação no trabalho estão positivamente relacionados com relatos de conflito entre trabalho e família” (Frone, 2003, p.151); (d) e o apoio social: o apoio social que um indivíduo recebe na esfera do trabalho diminui a probabilidade de ocorrer um conflito trabalho-família;

Em relação ao papel da disposição da personalidade, enquanto preditor do conflito trabalho-família, Frone (2003) considera que características como a afetividade negativa e o neuroticismo (e.g., sentimentos de ansiedade, frustração, raiva, etc.) podem potenciar um conflito entre as duas esferas de vida, uma vez que os indivíduos com estas características possuem um déficit individual e uma predisposição para evitar problemas nos dois papéis de vida. Por sua vez, características de personalidade como a rusticidade, afetividade positiva, mestria, elevados níveis de autoestima, extraversão e durez

estão relacionados com uma boa capacidade para o indivíduo lidar, mais eficazmente, com problemas nas duas esferas de vida resultando numa menor probabilidade de conflito trabalho-família.

Mais recentemente um estudo realizado por Eshak e colaboradores (2021), apresentou um conjunto de preditores para o surgimento deste conflito, como as características sociodemográficas, onde os indivíduos mais jovens, mulheres e solteiros apresentam níveis elevados de conflito trabalho-família. No mesmo estudo, mas em relação a aspetos relacionados com o trabalho, foi concluído que elevadas exigências quantitativas no trabalho, predizem níveis mais elevados de conflito trabalho-família. Sendo que, resultados anteriores já apontavam como preditores do conflito trabalho-família níveis elevados de envolvimento no trabalho, *stress* e dedicação de mais tempo para esta esfera de vida (Bowen et al., 2018; Byron, 2005; Carlson e Perrewé, 1999; Frone et al., 1992). De facto, estudos anteriores identificaram que as exigências quantitativas estão diretamente relacionadas com o conflito trabalho-família (e.g., Beigi et al., 2017; Carlo et al., 2019; Linková; 2014; Ren & Caudle, 2016; Ren et al., 2020; Sarwar et al., 2021).

No que diz respeito à saúde e bem-estar dos indivíduos, foram identificados como preditores de conflito trabalho-família os distúrbios do sono e o autorrelato de um estado de saúde debilitado.

2.5 Teoria do Enriquecimento Trabalho-Família

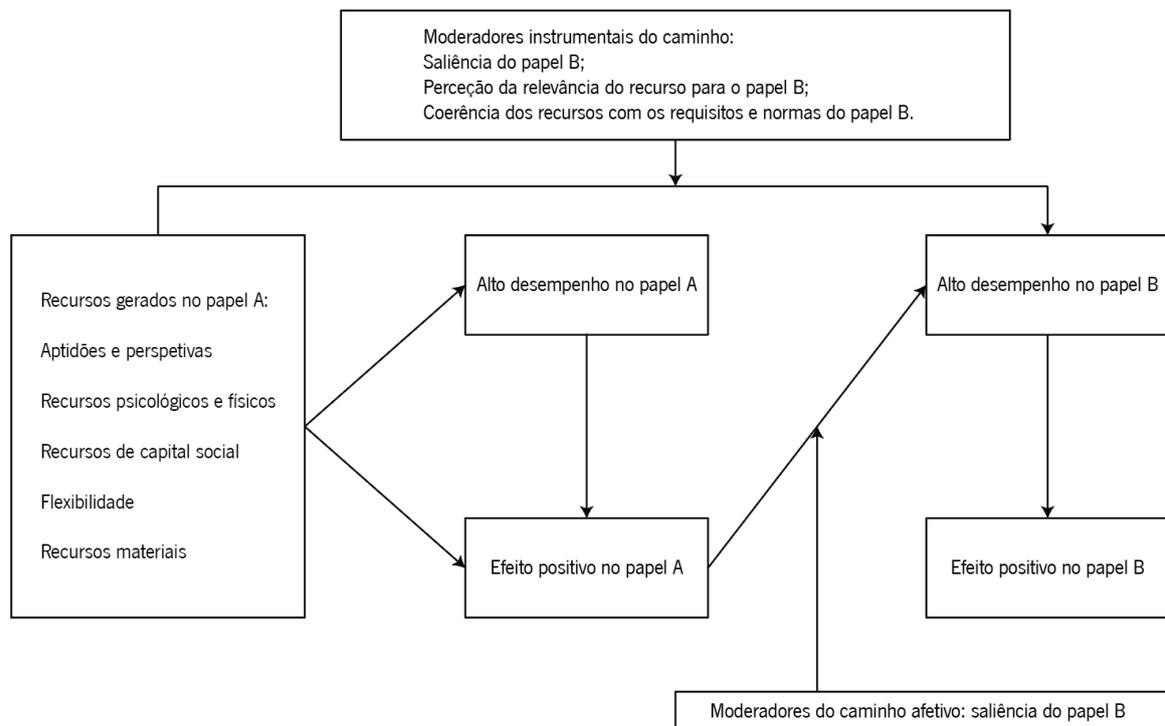
Apesar da perspetiva mais negativa da existência de um conflito entre o domínio do trabalho e o domínio da família, é de destacar uma outra perspetiva mais positiva. Esta relação positiva entre o domínio do trabalho e o domínio da família pode ser concetualizada recorrendo a quatro nomenclaturas diferentes, nomeadamente: (a) repercussões positivas trabalho-família de transbordamento ou *spillover*, (b) facilitação trabalho-família, (c) enriquecimento trabalho-família e (d) valorização trabalho-família (Hill et al., 2007).

A teoria do enriquecimento apresentada inicialmente por Marks (1977), refere-se a tais processos positivos de experiências individualizadas dos indivíduos nos domínios do trabalho e da família. Defende-se nesta perspetiva, que as experiências que um indivíduo vivencia num determinado papel ou esfera de vida, influenciam o desempenho e a qualidade de vida, de um modo positivo, no outro papel ou esfera de vida. Assim sendo, para este estudo adotamos o termo enriquecimento trabalho-família, tendo em consideração o Modelo do Enriquecimento Trabalho-Família desenvolvido por Greenhaus e Powell (2006) onde é apresentado o modo como as funções desempenhadas por um indivíduo no papel A, que pode ser a família ou o trabalho, podem produzir alto desempenho e efeitos benéficos no papel B. Na figura 3

é apresentado o modelo em causa. De acordo com os seus autores (Greenhaus & Powell, 2006), são apresentadas duas possibilidades de enriquecimento entre os dois papéis de vida. Numa possibilidade, verifica-se um caminho instrumental, pois os recursos do papel A podem ser transferidos diretamente para o papel B, o que permite uma melhoria do desempenho do indivíduo no papel B. Numa outra possibilidade, verifica-se um caminho afetivo, na medida em que um recurso que é gerado no papel A vai fomentar um efeito positivo dentro dessa mesma função, tendo como consequência um alto desempenho e um efeito positivo no papel B.

Figura 3

Modelo do Enriquecimento Trabalho-Família (Greenhaus & Powell, 2006, p.79)



Além do mais, os autores (Greenhaus & Powell, 2006), defendem que o desempenho de várias funções pode ter três benefícios, nomeadamente, (1) a oferta de recursos que um indivíduo tem disponíveis, no caso dos docentes universitários, a carga de trabalho sentida na sua profissão pode aumentar a sua capacidade de atender a várias exigências simultâneas no papel da família; (2) o sucesso alcançado num papel pode colmatar a sensação de fracasso num outro papel de vida e (3) o desempenho de várias funções num papel pode levar a sentimentos de realização, alto potencial e autoestima. Assim sendo, os recursos e experiências de um indivíduo no domínio do trabalho podem contribuir, positivamente, para uma melhoria dos recursos e experiências no domínio da família e o oposto também é válido.

Quando os indivíduos desempenham várias funções numa determinada dimensão de vida, seja trabalho ou família, podem obter recompensas, ou resultados positivos com a multiplicidade de papéis que desempenham. Estes resultados positivos podem ser agrupados em quatro níveis, a saber: “(1) privilégios da função; (2) estado geral de segurança; (3) recursos para a melhoria de status e desempenho de papel e (4) o enriquecimento da personalidade e gratificação do ego” (Sieber, 1974, p.569).

Estudos sobre o enriquecimento trabalho-família (e.g., Greenhaus et al., 2003) demonstram que os indivíduos identificam aspetos ou competências adquiridas no desempenho dos seus papéis no trabalho, que afetam positivamente os seus desempenhos nos papéis da família, nomeadamente: flexibilidade (e.g., autonomia), benefícios dos empregados (e.g., salário, férias), benefícios psicológicos (e.g., satisfação com o trabalho, realização pessoal), competências e recursos (e.g., acesso à tecnologia), relações no trabalho (e.g., colegas de trabalho), o próprio trabalho (e.g., produtividade) (Hill et al., 2007; Maia et al., 2015), capital psicossocial e senso de realização (Gareis, et al., 2009).

Por seu turno, também foram identificados aspetos ou competências adquiridas no domínio da família que afetam positivamente o desempenho no domínio do trabalho, nomeadamente: capacidade de assumir compromissos familiares (e.g., compromisso e cuidado com os filhos), bem-estar individual (e.g., tempo pessoal, saúde física), bem-estar material (e.g., estabilidade financeira), tempo de casa e familiar, relações com a família, competências de gestão doméstica, acesso à tecnologia (Hill et al., 2007, Maia et al., 2015), eficiência e melhor foco e gestão de tempo (Gareis, et al., 2009).

No contexto académico, um estudo recente realizado com docentes do ensino superior (Sarwar et al., 2021) afirma que a exigências quantitativas às quais os docentes estão sujeitos, como a carga de trabalho, *stress* emocional e pressão cognitiva decorrentes da sua profissão e emprego diminuem a capacidade de os profissionais lidarem com exigências de outras funções o que causa conflito entre o domínio do trabalho e da família.

Não obstante, os recursos do trabalho docente universitário, apoio social por parte de colegas e supervisores, controlo sobre as tarefas, o tempo de trabalho e as oportunidades de desenvolvimento, permitem um enriquecimento do domínio da família nos docentes, pois estes profissionais melhoram a sua capacidade de gerir o seu papel multidomínio (Sarwar et al., 2021). O apoio da família e de um cônjuge, o apoio no local de trabalho e as competências de gestão de tempo são relatados, também, como relevantes para o equilíbrio entre as duas esferas de vida, para estes profissionais (Beigi, 2017; Hwa, 2020).

Mais concretamente, foram identificadas cinco estratégias, de enfrentamento do conflito trabalho-família, utilizadas pelos docentes universitários: “apoio familiar, apoio no local de trabalho, gestão do tempo, atividades recreativas e atividades religiosas” (Hwa, 2020, p.41).

2.6 Sinopse

O trabalho docente universitário caracteriza-se por elevadas exigências quantitativas, ou seja, esforço físico, emocional e cognitivo dos trabalhadores, sendo exigências mentais, socioemocionais, físicas ou organizacionais (Paredes & Andrade, 2019), sendo exemplo destas exigências ambiguidade de papéis, sobrecarga de trabalho e/ou burocracia (Anastasiou & Evaggelos, 2020). Por sua vez, o trabalho exigente está associado à existência de conflito trabalho-família (Zappalà et al., 2022), sendo este caracterizado por exigências no domínio do trabalho que dificultam ou impossibilitam os indivíduos de atender às exigências do domínio da família, originando assim uma incompatibilidade, e posterior conflito, entre as duas esferas de vida. Para melhor compreender o fenômeno do conflito trabalho-família, foram apresentadas a Teoria da Conservação dos Recursos (Hobfoll, 1989) e a Teoria das Fronteiras (Clark, 2000), uma vez que, estas teorias assumem o trabalho como um domínio causador de *stress*, tensão e consumidor de recursos dos indivíduos. Por sua vez, o conflito trabalho-família é associado à exaustão emocional de docentes universitários, que se manifesta através do cansaço mental, insónias, nervosismo, *stress* e esquecimentos (Lima & Lima-Filho, 2009). Além do mais, quando as exigências do trabalho interferem com a realização das exigências da família, pode ocorrer uma insatisfação com o trabalho, como já verificado com outras populações (Freire & Bettencourt, 2020). Não obstante, o capítulo também aborda uma perspectiva positivista da interação entre trabalho e família, ou seja, o enriquecimento trabalho-família. Com o equilíbrio entre as duas esferas de vida, os docentes podem estar igualmente satisfeitos nos dois domínios, onde estes não são esferas de vida separadas, mas sim complementares de uma vida plena (Ren & Caudle, 2020).

Considerando as exigências quantitativas da profissão de docente universitário e a possibilidade de existência de um conflito trabalho-família, no capítulo seguinte é abordada a gestão pessoal de carreira, como possível facilitador ou mediador entre as exigências quantitativas e o conflito trabalho-família, bem como, um modo de capacitar os docentes na gestão das suas carreiras profissionais.

Capítulo III

Gestão Pessoal de Carreira

3.1 Preâmbulo

A definição de metas a alcançar em relação ao desenvolvimento de carreira, relaciona-se com a ativação de comportamentos de gestão pessoal de carreira. Estes comportamentos são considerados de extrema relevância em ambientes profissionais caracterizados por elevada autonomia (Alisic & Wiese, 2020), como é o caso dos ambientes de exercício da docência universitária, de acordo com as características do trabalho abordadas no primeiro capítulo.

Além do mais, as constantes transformações tecnológicas operam alterações no mercado de trabalho quase diariamente, o que tem como consequência mutações em diversas carreiras, uma vez que tarefas, profissões ou competências são criadas, eliminadas ou transformadas, muito rapidamente. Assim sendo, os indivíduos têm cada vez mais necessidade de se adaptar a ambientes de trabalho, como o universitário, cada vez mais imprevisíveis e dinâmicos, o que exige a adoção de comportamentos de gestão pessoal de carreira (Hirschi, 2018).

Neste capítulo, primeiramente, é apresentado um enquadramento concetual da noção de carreira, a sua evolução ao longo dos anos, bem como o conceito de gestão pessoal da carreira. Também são apresentados conceitos como a carreira proteana, a carreira sem fronteiras e o entendimento de âncoras de carreira, dado se tratarem de construtos relacionados que permitem compreender a carreira de modo mais amplo, e como um processo de construção psicossocial em constante desenvolvimento e adaptação à realidade laboral. Abordam-se modelos principais de gestão pessoal de carreira, nomeadamente o modelo de Greenhaus e Callanan (1994), o modelo de Noe (1996), o modelo de King (2001, 2002, 2003, 2004) e o modelo sociocognitivo de Lent e Brown (2013), com um foco no processo de gestão pessoal de carreira nos docentes universitários.

Por fim, apresentamos uma sinopse com os principais contributos do capítulo.

Com o objetivo de conhecer os principais desenvolvimentos académicos, relacionados com a gestão pessoal de carreira nos docentes universitários, foi realizada uma revisão narrativa da literatura, seguindo os procedimentos de uma revisão sistemática, onde foram selecionados os estudos realizados no período decorrido entre 2016 e 2020. Foram selecionadas como bases de dados: *Journal of Vocational Behavior*, *Web of Science*, *ScienceDirect* e *SciELO*, e as seguintes palavras-chave combinadas: *career self-management* (com o filtro “all fields”) e *academics* (com o filtro “all fields”).

Foram aplicados como critérios de seleção: (a) estudos em língua portuguesa, inglesa e espanhola; (b) revisões de livro e de literatura; (c) capítulo de livro; (d) estudos em formato de artigo e (e) documentos em acesso aberto. Por seu turno, foram definidos como critérios de exclusão: (a) estudos noutros idiomas

que não os mencionados; (b) comentários, dissertações, editoriais ou cartas, (c) documentos que não estivessem disponíveis no regime de “acesso aberto” e (d) documentos onde a amostra não fosse constituída por docentes universitários ou académicos.

Utilizando as bases de dados *Journal of Vocational Behavior*, *Web of Science*, *ScienceDirect* e *Scielo*, foram obtidos um total de 50 documentos para análise.

Observou-se que vários estudos correspondiam a populações constituídas, por exemplo, por estudantes universitários (Turner et al., 2022), estudantes de doutoramento (Alisic & Wiese, 2020; Lent et al., 2019; Seo et al., 2020), funcionários de uma instituição de ensino superior (Gani et al., 2020; Heijden & Spurk, 2019), professores do ensino básico e secundário (Runhaar et al., 2019), entre outros.

Foi realizada uma nova pesquisa, nos mesmos moldes, porém não foi colocado limite referente ao período temporal, com as palavras-chave combinadas: *career self-management* (com o filtro “topic”) e *teachers* (com o filtro “title”); e *career self-management* (com o filtro “topic”) e *lecturers* (com o filtro “title”). Foram obtidos oito resultados.

Depois de analisados os resultados obtidos, através da leitura dos resumos, foram selecionados dois estudos realizados com professores universitários e/ou académicos e, simultaneamente, com o construto em estudo, sendo apresentado na tabela seguinte (tabela 3).

Tabela 3*Gestão Pessoal de Carreira: Revisão de Estudos Seleccionados*

| Autores | Objetivo | Amostra/País | Metodologia | Instrumentos/ Análise dos dados | Resultados |
|--------------------------------|--|----------------------------|------------------------|--|---|
| Barnes e colaboradores (2021) | Revisar a pesquisa empírica registada em programas de desenvolvimento de carreira académica que pudessem informar e apoiar o desenvolvimento de uma estrutura de gestão de carreira para académicos. | 6 Documentos para análise. | Revisão sistemática. | | As práticas de desenvolvimento de carreira no ensino superior concentram-se no desenvolvimento e apoio de académicos emergentes e dos académicos em todas as fases das suas carreiras como um processo de desenvolvimento contínuo. As práticas destinadas aos académicos em início de carreira incluem um foco dominante no <i>coaching</i> e mentoria, juntamente com o desenvolvimento de competências de escrita académica e a criação de retiros e plataformas de escrita académica. |
| Sanders e colaboradores (2022) | Explorar o motivo pelo qual os académicos participam em conferências. | | Revisão bibliográfica. | | O artigo identifica vários tipos de objetivos de desenvolvimento profissional que podem motivar os académicos a participar de certas conferências. Também são propostos antecedentes de objetivos de desenvolvimento, incluindo o estágio de carreira, o foco da universidade e os valores culturais nacionais do país de residência. |

3.2 Conceitos e modelos de Gestão Pessoal de Carreira

3.2.1 Conceito de carreira

O estudo da carreira recebe contributos das mais diversas áreas, seja da psicologia vocacional (Steindorsdottir et al., 2023), educação (Toh & Watt, 2023), gestão (Lyon set al., 2023), finanças (Bunkanwanicha et al., 2022), sociologia (Alexander, 2022), entre outras. Sendo este um conceito com contributos de várias áreas e sobre o qual não existe um consenso, torna-se imperioso apresentar a definição norteadora deste estudo.

A etimologia da palavra carreira deriva do latim “*via carraria*”, ou seja, estrada para carros, estando subjacente a noção de orientação ou passagem, sendo que, posteriormente o termo carreira passou a estar associado ao desenvolvimento de um percurso profissional.

Esta associação está fortemente relacionada com uma perspetiva mais tradicional da evolução de carreira, onde predomina a divisão social e sexual com um mercado de trabalho dominado por homens, e onde era expectável um desenvolvimento profissional definido e previsível, com uma progressão linear, no sentido vertical na hierarquia da organização; o trabalhador seria leal e dedicado ao seu local de trabalho e teria como recompensa, a estabilidade do trabalho, no sentido em que este seria para toda a vida (Chanlat, 1995; Savickas, et al., 2009).

Nos anos 70, surgiu um modelo moderno do desenvolvimento de carreira para reorganizar a estrutura evolutiva das carreiras em resposta a vários fatores, incluindo a entrada das mulheres no mercado de trabalho, as mudanças tecnológicas, as transformações económicas e sociais. Esta nova abordagem reconheceu que estas mudanças tinham resultado num ambiente de trabalho instável que exigia adaptabilidade e flexibilidade por parte dos indivíduos. Como tal, este modelo atribuiu novas características às carreiras como a descontinuidade que exigiria que os indivíduos ajustassem as suas competências continuamente para uma adaptação bem-sucedida. Passa a ser possível interromper a atividade laboral para uma dedicação à formação ou cuidado de dependentes e a horizontalidade, em termos de progressão, uma vez que, por oposição ao crescimento vertical, é possível e valorizado, o desenvolvimento de uma atividade laboral em várias organizações e não apenas na mesma organização (Chanlat, 1995; Sullivan, 1999).

À medida que a sociedade transita de uma era laboral para outra, tem havido uma transformação significativa na atividade laboral. Esta mudança pode ser vista academicamente através de mudanças nas funções e responsabilidades do trabalho, avanços na tecnologia e mudanças nas atitudes culturais

em relação ao trabalho (Parry & Battista, 2019). Tais desenvolvimentos têm implicações para o futuro do emprego, à medida que navegamos num cenário de atividade económica em constante evolução (Savickas, 2011). A evolução do mercado de trabalho pode ser traçada através da história, com a era industrial (1900–1949), quando os trabalhadores transitaram de empregos agrícolas para empregos de produção (Savickas, 2008). A era empresarial (1950–1999) com mudança para o trabalho de colarinho branco e estruturas burocráticas antes de atingir o seu estado atual na era da economia global ou digital (2000–2050), onde a tecnologia revolucionou a forma como trabalhamos e comunicamos (Savickas, 2008).

Assim, a sociedade e o mercado laboral estão em constante mutação e desenvolvimento o que influencia os indivíduos e as suas carreiras. Se até há cinco anos atrás, o mundo do trabalho é descrito na literatura sobre a carreira, como um mundo volátil, incerto, complicado e ambíguo (VUCA²), mais recentemente, no pós-pandemia, o mundo do trabalho é descrito como um mundo frágil, ansioso, não-linear e incompreensível (BANI³) (Evseeva et al., 2021; Le Roux & Sutton, 2022; Zachosova et al., 2022).

O acrónimo BANI, representa a fragilidade da sociedade e das organizações, a ansiedade cada vez mais presente nos indivíduos, a não-linearidade, pois os acontecimentos aparentam desconexão entre si, o que dificulta o planeamento, seja organizacional ou individual de carreira e a incompreensão, perante acontecimentos a nível mundial que suscitam o sentimento de falta de controlo dos indivíduos sobre a realidade (Zachosova et al., 2022).

Neste contexto evolutivo, é relevante compreender a evolução também do conceito de carreira ao longo dos anos, e desenvolver uma perspetiva global sobre o termo. Na tabela 4 são apresentadas algumas das definições do construto, num traçado de evolução cronológica.

Como é possível verificar, o conceito de carreira auferiu de múltiplas perspetivas e contributos ao longo dos anos. As várias contribuições para o termo e área de estudo em geral pode, por um lado contribuir para o seu crescimento e riqueza, mas por outro lado, pode contribuir igualmente para eventuais sobreposições, ou mesmo confusões e falta de orientação (Baruch et al., 2015). Não obstante, nas definições apresentadas, destacam-se aspetos como o trabalho, o desempenho de vários papéis de vida, e uma relação dinâmica entre os indivíduos e as organizações.

² No original “*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*” (VUCA) (Evseeva et al., 2021).

³ No original “*Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible*” (BANI) (Evseeva et al., 2021).

Tabela 4*Evolução do construto de carreira*

| Autor/ Ano | Definição |
|---------------------------------------|--|
| Hughes (1937) | “Subjetivamente, a carreira consiste na forma como o indivíduo percebe a sua carreira como um todo e interpreta os significados dos seus vários atributos, ações e de tudo aquilo que lhe sucede. (...) As carreiras na nossa sociedade são pensadas em termos de funções ou empregos, uma vez que estes constituem as ligações do indivíduo com a estrutura institucional. Mas a carreira não termina, nem se esgota, apenas nas realizações profissionais. Existem outros pontos através dos quais a vida do indivíduo acaba por influenciar a ordem social e outras formas de reconhecimento social.” (pp. 409-410) |
| Super (1957) | A carreira é apresentada como um processo que envolve pequenas decisões e passagem por uma série de estádios, onde o autoconceito individual, o “eu” percebido, é fundamental na relação entre o indivíduo e o contexto ou o ambiente de trabalho. |
| Wilensky (1960) | A carreira “constituiria uma sucessão de funções ou ocupações relacionadas entre si, dispostas numa hierarquia de prestígio, através da qual os indivíduos se movimentariam numa sequência ordenada e mais ou menos previsível” (p. 523) |
| Super (1976) | A carreira é “A sequência de cargos importantes ocupados por uma pessoa ao longo desta vida pré-ocupacional, ocupacional e pós-ocupacional; inclui papéis relacionados com o trabalho, tais como os de estudante, empregado e pensionista, juntamente com papéis complementares profissionais, familiares e cívicos. As carreiras existem apenas à medida que as pessoas as perseguem; são centradas na pessoa.” (p.20) |
| Arthur, Hall & Lawrence (1989) | A carreira é entendida como uma “sequência evolutiva das experiências de trabalho de uma pessoa ao longo do tempo.” (p. 8) |
| Eaton & Bailyn (2000) | A carreira é “um percurso ao longo da vida: uma série de iniciativas e adaptações ao trabalho, à família e à comunidade, e que se transforma não apenas com as mudanças nos interesses e competências individuais, ou com as características e exigências do contexto de trabalho, mas também com as experiências de vida do próprio indivíduo e de todos aqueles que são centrais no seu espaço de vida.” (p. 192) |
| Greenhaus, Callanan & Godshalk (2010) | “A carreira é definida como o padrão de experiência profissional que se estende ao longo da vida de uma pessoa. Todas as carreiras têm elementos objetivos e subjetivos que em conjunto formam a base da carreira de um indivíduo.” (p. 18) |

Apesar de não ser possível apresentar uma definição consensual sobre a carreira, para este estudo, considera-se a definição apresentada por Greenhaus e colaboradores (2010), onde “a carreira é definida como o padrão de experiência profissional que se estende ao longo da vida de uma pessoa. Todas as carreiras têm elementos objetivos e subjetivos que em conjunto formam a base da carreira de um indivíduo.” (p. 18).

Com esta definição aborda-se o desenvolvimento da carreira ao longo da vida, onde o tempo e carreira não são estáticos, contemplando aspetos objetivos e subjetivos que podem afetar a carreira.

Para Super (1957) no desenvolvimento da carreira de um indivíduo o conceito do “eu” percebido, ou seja, o autoconceito do indivíduo, é um conceito essencial para a compreensão do modelo de carreira do autor. Sendo que, o “eu” percebido, consiste no modo como os indivíduos se percebem a si próprios e constroem uma imagem de si próprios, no que diz respeito às suas capacidades, valores, interesses, motivações, necessidades e aspirações (Super, 1957). Esta percepção ou percepções que os indivíduos têm de si próprios vão sofrendo mutações, conforme a experiência de vida e profissional de cada um (Super, 1990).

Assim sendo, ao longo da sua vida, um indivíduo pode progredir através de vários estádios de desenvolvimento de carreira, onde cada estágio corresponde a determinadas preocupações de carreira, que podem sobrepor-se em determinados momentos de vida (Super 1990), envolvendo diferentes papéis de vida, como o laboral e o familiar.

Este modelo, denominado *life-span, life-space* (Super, 1980, 1990), é apresentado com a forma de um arco-íris, onde a dimensão longitudinal (*life-span*) corresponde aos diferentes estádios do desenvolvimento de carreira dos indivíduos e a dimensão latitudinal (*life-space*), corresponde aos múltiplos papéis (e.g., criança, trabalhador, estudante, mãe ou pai) que um indivíduo pode desempenhar, bem como as diferentes preocupações de carreira.

Na tabela 5, são apresentados os diferentes estádios de desenvolvimento de carreira dos indivíduos (crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio ou desinvestimento), as idades de transição e as preocupações de carreira correspondentes.

Tabela 5

Modelo do Arco-Iris de Carreira: Estádios de desenvolvimento de carreira dos indivíduos e preocupações de carreira (Super, 1980)

| Estádios de desenvolvimento de carreira | Preocupações de carreira |
|--|--|
| Crescimento (0-15 anos) | O indivíduo inicia a construção do seu autoconceito e é o momento em que se começam a despertar interesses e habilidades. |
| Exploração (15-25 anos) | Neste estágio o indivíduo experiencia uma multiplicidade de papéis e atividades, onde passa por três subfases: cristalização, onde o indivíduo forma uma ideia de onde gostaria de trabalhar, as competências necessárias para a função; especificação, onde o indivíduo avalia os seus valores e oportunidades tendo em conta a sua profissão de eleição; Implementação, onde o indivíduo toma ações para concretizar os planos de carreira escolhidos. |
| Estabelecimento (25-45 anos) | O indivíduo inicia a sua vida profissional, com três subfases: estabilização, onde ocorre uma estabilização da vida pessoal e profissional, um estilo de vida e procura de autonomia financeira; consolidação, com a procura de segurança no trabalho, ou seja, estabilidade na posição ocupacional; progressão, ocorre com o aumento das responsabilidades e autonomia, com uma progressão na carreira. |
| Manutenção (45-65 anos) | O indivíduo procura manter a posição profissional alcançada, com três subfases: assegurar, como o próprio nome indica assegurar a posição alcançada no mercado de trabalho; atualizar, procurar novos conhecimentos, tendo em conta as mudanças sociais, organizacionais e tecnológicas; inovar, através do encontro de novas perspectivas e modos de realizar as tarefas propostas. |
| Declínio ou separação (+65 anos) | O indivíduo deve preparar a sua transição para o momento da reforma, com três subfases: desaceleração, com a delegação de tarefas e assim diminuir o ritmo e carga de trabalho; preparação da reforma, com o planeamento do estilo de vida e plano financeiro; reforma. |

Fonte: Arnold (1997); Magalhães (2005); Super (1980)

Arthur e colaboradores (1989) apresentaram um modelo teórico de intercâmbio social da carreira onde é privilegiado o crescimento vertical dentro de uma organização, por intermédio do trabalho, ou seja, ao longo do tempo e devido à experiência de trabalho que determinado indivíduo vai adquirindo, é permitido um crescimento vertical dentro da organização originando a evolução da carreira. Porém, com as alterações económicas, tecnológicas, sociais e, conseqüentemente, o evoluir das organizações, estas alteraram a visão e expectativas acerca dos trabalhadores, daí que autores como Evetts (1992) defendam que a carreira pode ser apresentada em três dimensões inter-relacionadas, organizacional, individual e acional. A dimensão organizacional caracteriza a carreira como um caminho ou um percurso, a dimensão individual, a carreira é subjetiva e estratégica, e a dimensão das ações e sistemas, que caracteriza as estruturas de carreira como o resultado das ações sociais dos indivíduos.

A dimensão organizacional da carreira é composta por duas formas, mais precisamente as estruturas de carreira e as rotas de carreira. Aqui, a noção de progresso na carreira está intimamente relacionada com a estrutura das mesmas, bem como com os níveis salariais, que constituem o modo como os colaboradores são distribuídos, tendo em conta as suas posições e os seus níveis de responsabilidade, no seio das organizações e profissões.

No que diz respeito à dimensão individual, é apresentada a carreira subjetiva e as estratégias de carreira. Nesta dimensão individual, verifica-se uma forte relação entre a cultura, as crenças e as instituições sociais que influenciam as escolhas profissionais dos indivíduos. Ou seja, a sociedade, a família e as instituições educativas conduzem, por influência, os indivíduos para os papéis profissionais que consideram mais apropriados, tendo em consideração especial, o sexo do indivíduo, afetando as construções de carreira e perspectivas de carreira destes indivíduos.

Por fim, Evetts (1992) apresenta a dimensão das ações e sistemas, uma dimensão que está relacionada com as perspectivas dos indivíduos no que diz respeito às suas carreiras. Considera-se que no decorrer da sua profissão e emprego, os indivíduos vão ter experiências, decisões-chave, oportunidades, mas também dificuldades, o que se traduz numa perspectiva de carreira própria de cada indivíduo, no sentido de equilibrar as exigências entre o domínio do trabalho e o domínio da família.

Por sua vez, Hall (1996 e 2004) desenvolve o construto de carreira proteana onde o indivíduo é o centro da sua carreira, é ele que gere a sua carreira, as oportunidades de crescimento e desenvolvimento e a sua autonomia. De acordo com Hall (2004), na carreira proteana, os indivíduos desenvolvem um maior sentido de identidade, com mais autoconsciência das suas competências, o que lhes confere uma maior capacidade de adaptabilidade perante mudanças na carreira. Além do mais, os valores de sucesso passam a ser, subjetivos, ou seja, o sucesso psicológico (e.g., tempo de lazer e familiar) e satisfação no trabalho, ao invés de objetivos, como o salário (Sullivan & Arthur, 2006).

Nesta linha de pensamento, a carreira sem fronteiras é uma noção de carreira onde também é o indivíduo o centro do desenvolvimento da sua carreira. Como tal, o indivíduo tem vários interesses pessoais, que em determinados momentos, podem não ser compatíveis com a organização onde este desempenha funções laborais. Assim, para que o indivíduo satisfaça os seus interesses, ele pode desenvolver as suas atividades profissionais numa multiplicidade de empregadores, o que configura uma carreira sem fronteiras (*boundaryless career*) (Arthur, 1994; Arthur & Rousseau, 1996a e 1996b; Sullivan & Arthur, 2006). Neste sentido, a carreira de um indivíduo desenvolve-se tendo em conta uma perspectiva mais subjetiva (e.g., tempo pessoal), e não se desenvolve numa única organização, mas sim em várias, o que configura uma progressão horizontal e não vertical (Arthur, 1994). No entanto, a carreira sem

fronteiras não se restringe aos limites físicos das organizações, à dimensão da mobilidade física, também abarca a dimensão da mobilidade psicológica, quando o indivíduo tem atitudes onde inicia ou procura desenvolver relacionamentos que não estão restritos a uma única organização (Sullivan & Arthur, 2006).

Ao longo das diversas interações entre o indivíduo e as organizações onde desempenha funções laborais, estes desenvolvem um conjunto de competências e valores individuais. As âncoras de carreira, são as autopercepções que os indivíduos desenvolvem em relação ao trabalho, que desempenham ou pretendem desempenhar, como as suas habilidades, talentos, necessidades, interesses, atitudes, valores e motivos (Schein 1993).

Foram identificadas oito categorias de âncoras de carreira relacionadas com as autopercepções que os indivíduos desenvolvem, mais concretamente (Schein 1993):

- a) Competência técnica/funcional: interesse pela aprendizagem, desenvolvimento, especialização e reconhecimento pelos pares das competências que possui;
- b) Competência geral de gestão: interesse por poder, influência e avanço da organização, onde valoriza a articulação de diferentes funções com níveis de responsabilidade e promoção associados, além da preocupação de resolver problemas que afetem toda a organização;
- c) Criatividade empreendedora: interesse em liberdade para gerar reconhecimento pessoal, verifica-se uma valorização do rendimento, criatividade, motivação para superar obstáculos;
- d) Autonomia/Independência: valorização da autonomia e liberdade pessoal, no que diz respeito ao conteúdo e ambiente de trabalho;
- e) Segurança/estabilidade: valoriza a segurança, o reconhecimento da lealdade à organização e o emprego a longo prazo onde seja possível obter benefícios de saúde e opções para a reforma;
- f) Estilo de vida: valorização da liberdade, autonomia e flexibilidade que permitam um equilíbrio entre as esferas do trabalho e da família,
- g) Serviço/dedicação a uma causa: interesse em liberdade para ter autonomia na procura de valores pessoais e objetivos de vida, utiliza as capacidades interpessoais para ajudar os outros e contribuir para a missão da organização;
- h) Puro desafio: interesse em poder e influência, decorrentes da resiliência pessoal e da necessidade de ultrapassar e solucionar desafios e trabalhos desafiantes;

Uma outra perspetiva sobre a carreira com contributos para a sua concetualização diz respeito à Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent & Brown, 2013). Os autores desta teoria (Lent & Brown, 2013) encaram o desenvolvimento de carreira dos indivíduos como um processo intencional e de capacitação do mesmo, munindo-os de competências de reflexão e assim aumentarem a sua capacidade para

encarar os diferentes papéis de vida e desafios que possam surgir, e aumentarem o seu bem-estar. Esta teoria estabelece a existência de interações contínuas entre o indivíduo e as suas diferentes esferas de vida, onde os indivíduos requalificam os seus comportamentos, sentimentos e atitudes face às diferentes esferas de vida (Lent & Brown, 2013). Neste sentido, podemos afirmar que a carreira não se restringe somente à esfera profissional, mas também às várias esferas de vida do indivíduo onde se inclui o seu projeto de construção de vida (Coscioni, 2021).

Perante esta construção de vida do indivíduo que abarca a esfera laboral e familiar é relevante que os indivíduos adquiram e desenvolvam competências de gestão pessoal de carreira, com vista a gerir as exigências quantitativas das diferentes esferas promovendo assim, a satisfação laboral, a saúde e bem-estar e uma conciliação do trabalho e da família ou uma diminuição do conflito, caso exista.

3.2.2 Conceito de gestão pessoal de carreira

O conceito de gestão pessoal de carreira não é unânime entre os investigadores, Gould e Penley (1984) explicam a sua perspetiva do conceito, totalmente relacionada com a progressão salarial, na medida em que a gestão pessoal de carreira visa alcançar esta progressão salarial, por intermédio de estratégias e meios a utilizar pelo indivíduo. Por sua vez, para Noe (1996), o processo de gestão de carreira para os indivíduos evolui aspetos como “a exploração da carreira, o desenvolvimento de objetivos de carreira, e a utilização de estratégias de carreira para atingir objetivos de carreira” (p.119). Também nesta perspetiva, Kossek e colaboradores (1998), perspetivam a gestão de carreira como as competências do indivíduo para recolher informação com regularidade e planear estratégias, com vista à tomada de decisão e resolução de problemas.

Mais tarde, Sturges e colaboradores (2002) apresentam a gestão pessoal de carreira como a capacidade de melhoria contínua no emprego atual e preparação para a mobilidade profissional, ou seja, transição de emprego, através de comportamentos proativos adotados pelos indivíduos.

Posteriormente, King (2004) apresentou este conceito como um conjunto de comportamentos que podem ser adotados por um indivíduo de forma estratégica. Isto é, existe um racional por detrás desses comportamentos: estes podem ser adotados com uma exigência causada por uma situação particular e, como tal, é um comportamento improvisado, no entanto a gestão pessoal de carreira envolve a adoção de comportamentos por parte dos indivíduos enquanto processo dinâmico de tomada de decisão.

Por sua vez, seis anos depois Greenhaus e colaboradores (2010) definiram este conceito como “um processo pelo qual os indivíduos desenvolvem, implementam e monitorizam metas e estratégias de carreira” (p.12). E em 2019, Wilhelm e Hirschi, defendem que a gestão pessoal de carreira é um processo que envolve não só o indivíduo, mas também, a gestão de recursos e contextos, que através da delimitação ou definição de metas e de planeamento permitem a obtenção de resultados positivos de carreira. Ainda mais recentemente, Yogalakshmi e Suganthi (2020) apresentaram a gestão pessoal de carreira como a adoção de comportamentos proativos por parte de um indivíduo pretendendo a gestão da sua carreira.

Como é possível verificar, o construto de gestão pessoal de carreira tem recebido várias contribuições. Não obstante, com o intuito de apresentar uma conceção orientadora, para este estudo vamos considerar a gestão pessoal de carreira como um processo contínuo, regular, de reflexão, estabelecimento de metas e autocontrolo na vida profissional (Taveira et al., 2017).

As diferentes contribuições apresentadas têm por base diversos modelos sobre a gestão pessoal de carreira (e.g., Greenhaus & Callanan, 1994; King, 2001, 2003, 2004; Kossek et al, 1998; Lent & Brown, 2013; Noe, 1996).

Com vista a compreender melhor os processos de gestão pessoal de carreira, mas na impossibilidade de apresentar todos os modelos de forma exaustiva, foram selecionados quatro modelos que permitem compreender as múltiplas perspetivas sobre o construto em análise, apresentados em seguida, respeitando a ordem cronológica do seu surgimento.

3.2.3 O modelo de Greenhaus e Callanan

Na década de 90, Greenhaus e Callanan (1994) apresentaram o primeiro modelo teórico de gestão pessoal de carreira, com a designação de "modelo de gestão de carreira". Este modelo apresenta a gestão pessoal de carreira num modelo cíclico, contínuo e dinâmico, representado na figura 4, onde as competências de resolução de problemas são essenciais para os processos de tomada de decisão por parte dos indivíduos, para que estes possam explorar, implementar e desenvolver estratégias e objetivos referentes às suas carreiras.

Assim sendo, como se pode verificar na figura 4, o modelo é composto por seis fases, mais concretamente: a) exploração de carreira; b) consciência de carreira; c) estabelecimento de objetivos de carreira; d) estratégias de carreira (desenvolvimento e implementação); e) obtenção de *feedback* e, f) a avaliação de carreira. De seguida exploramos cada uma delas (Greenhaus & Callanan, 1994).

A primeira etapa, a exploração de carreira, representa o momento em que o indivíduo se envolve num processo ativo de procura, recolha, análise e exploração. Mais especificamente, a procura, recolha e análise de informações ao nível do autoconhecimento, das suas competências, valores de vida, estilos de vida que pretendem alcançar e pontos fortes e fracos que possuam. Além disso, temos a exploração do indivíduo no meio em que está inserido, ou seja, exploração, realista, das diferentes ocupações, organizações e empregos existentes, bem como a possibilidade e oportunidade de obtenção ou criação do seu próprio emprego. Como esta etapa inicia o processo de gestão de carreira do indivíduo é relevante que as fontes de informação escolhidas sejam de confiança.

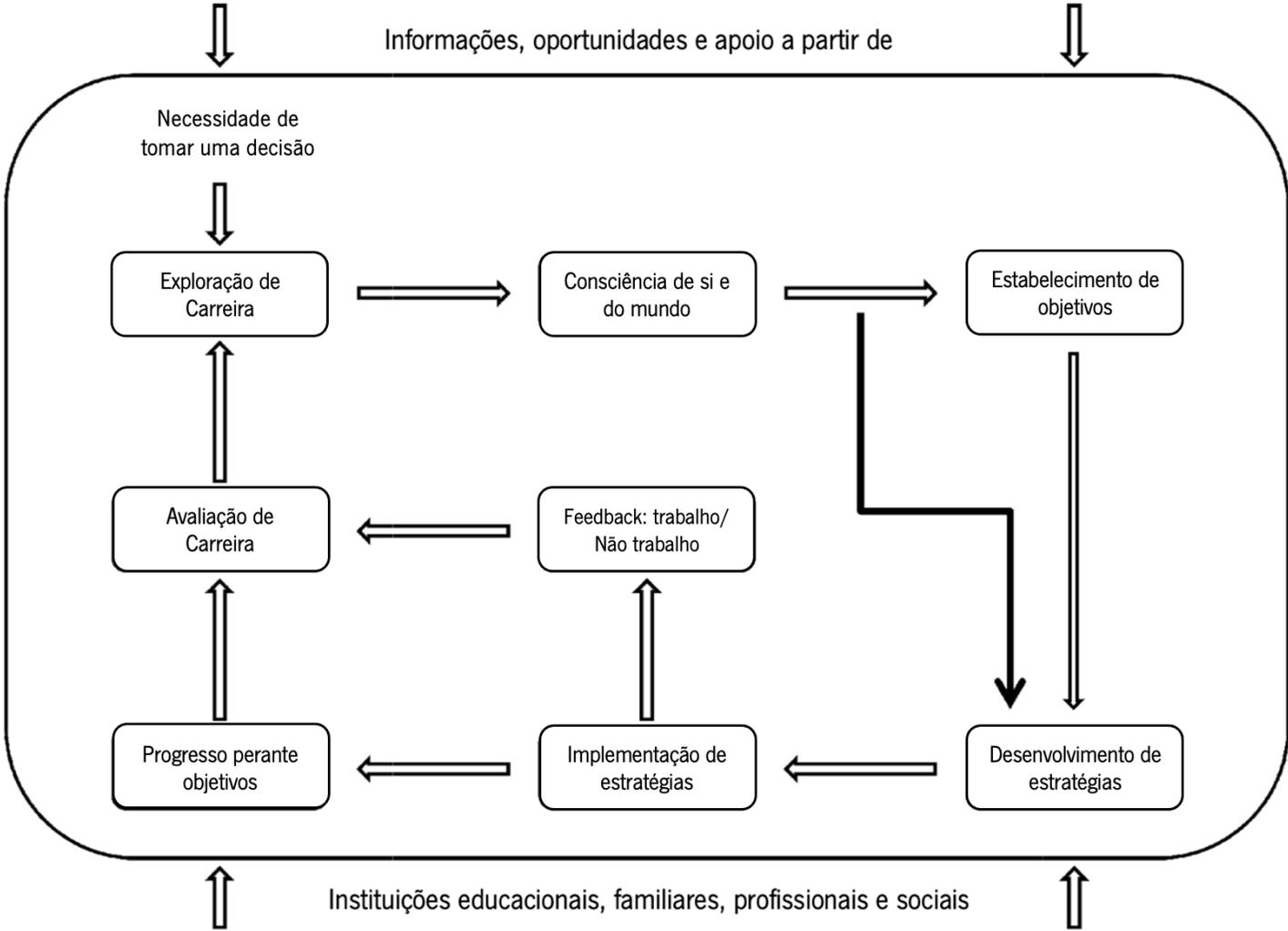
A etapa seguinte corresponde à consciência de carreira. Considerando o autoconhecimento que o indivíduo desenvolveu na etapa da exploração de carreira, o indivíduo possui, um conhecimento completo e aprofundado das suas competências, ou seja, uma consciência plena sobre si próprio, permitindo-lhe assim avançar para a próxima etapa.

Esta terceira etapa, que corresponde ao estabelecimento de objetivos de carreira é constituída pela definição dos objetivos da sua carreira, de modo realista e racional, sejam a curto, médio e longo prazo. Estes objetivos devem ser específicos e possíveis de mensurar e considerar os vários aspetos identificados pelos autores (Greenhaus & Callanan, 1994), ou seja, atender à satisfação associando a experiência de trabalho; considerar as preocupações em relação ao estilo de vida pretendido; a situação profissional do indivíduo no momento em que define os objetivos e a sua satisfação e possibilidade de crescimento; possuir um certo nível de desafio e flexibilidade; e atender aos valores e necessidade do próprio indivíduo. Esta definição de objetivos específicos, mensuráveis, alcançáveis, realistas e temporizáveis (SMART)⁴ (Faria & Queirós, 2021), relativamente à carreira dos indivíduos permite a evolução para a etapa seguinte.

⁴ No original “*Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Timely*” (SMART) (Faria & Queirós, 2021).

Figura 4

Modelo de Gestão da Carreira de Greenhaus e Callanan (1994)



A etapa seguinte corresponde às estratégias de carreira, quer ao nível do desenvolvimento, quer ao nível da implementação. Nesta etapa, devem estar incluídas todas as atividades, comportamentos e experiências que permitem ao indivíduo, alcançar os objetivos definidos por si. Os autores (Greenhaus & Callanan, 1994), apresentam estratégias de gestão pessoal de carreira mais utilizadas e relacionadas com vários domínios, mais especificamente: competência do indivíduo no emprego do momento; envolvimento nas tarefas que lhe são delegadas, através do aumento do tempo e esforço despendido para a sua realização; desenvolvimento de competências e de relações de suporte, como formações ou aumento do nível educacional e/ou integração de redes de mentorias, por exemplo; dando a conhecer-se aos outros, em termos dos seus interesses e aspirações e, assim, desenvolver possíveis oportunidades futuras e construir uma imagem de sucesso e confiança; e ainda, a participação na política organizacional, desenvolvendo comportamento e relações de influência nas organizações.

A quinta etapa, a obtenção de *feedback*, é relevante para um acompanhamento progressivo por parte dos indivíduos dos objetivos propostos inicialmente. Nesta etapa, os indivíduos podem recolher *feedback* por parte dos seus pares, supervisores e/ou provocarem uma alteração real na sua situação profissional, por exemplo, através da promoção ou contratação por uma empresa desejada.

Por fim, a sexta etapa corresponde à avaliação. Nesta etapa, os indivíduos devem avaliar e refletir sobre a situação global da sua carreira. De um modo mais concreto, os indivíduos devem avaliar o alcance, ou não, dos objetivos definidos inicialmente, bem como a eficácia das estratégias escolhidas. Esta etapa não é o fim de um processo, mas o mote para o início de um novo ciclo neste processo de gestão pessoal de carreira.

Apesar de este modelo colocar o indivíduo como responsável pela gestão da sua carreira, é relevante mencionar que, Greenhaus e Callanan (1994), reforçam a necessidade de um esforço conjunto entre o indivíduo e a organização, através do apoio desta no reconhecimento das necessidades, perspetivas futuras, tarefas e indecisões do colaborador.

3.2.4 O modelo de Noe

Ao contrário de Greenhaus e Callanan (1994), que apresentam um modelo cíclico de seis etapas, Noe (1996) reduz as etapas de gestão pessoal de carreira para metade, com a aplicação do modelo ao contexto organizacional.

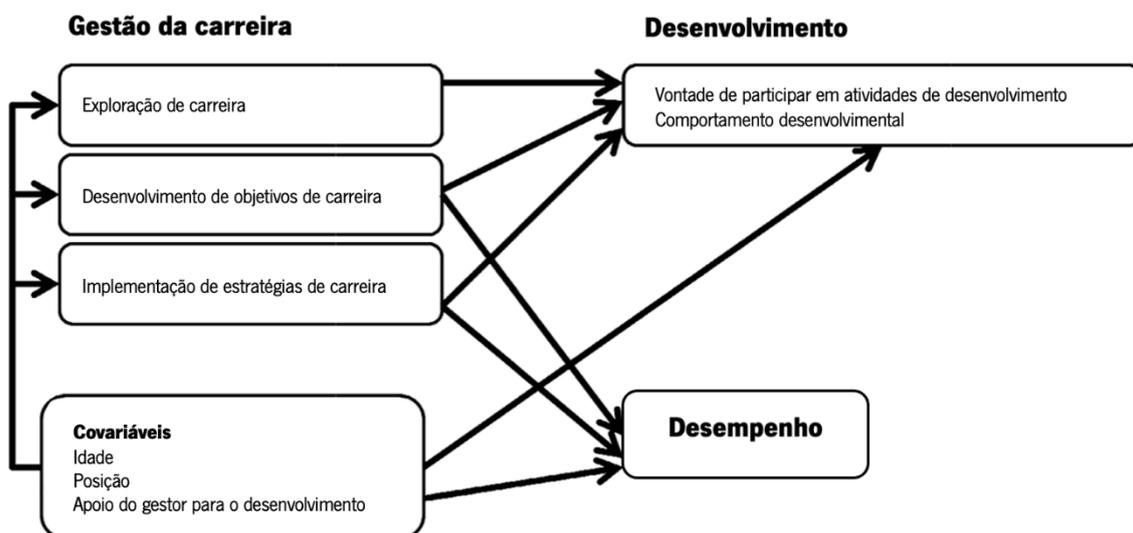
De acordo com o modelo de Noe (1996), a gestão pessoal de carreira inicia-se com a exploração da carreira (e.g., valores, competências), passa pelo desenvolvimento de objetivos de carreira, mais

concretamente os objetivos a alcançar (e.g., progressão na carreira) e termina com a implementação de estratégias de carreira que permitam alcançar os objetivos definidos, estas podem ser estratégias de desenvolvimento pessoal (e.g., participação em formações) ou de desenvolvimento organizacional (e.g., desempenho profissional). Noe (1996), considera que, para além destas três fases do processo de gestão pessoal de carreira, este pode ainda ser influenciado por autoperceções como a idade, a posição ocupada pelo indivíduo e o apoio percebido do gestor para o desenvolvimento de comportamentos de gestão pessoal de carreira, sendo que, estas covariáveis podem influenciar os comportamentos de modo positivo ou negativo.

Na figura 5 está representada a relação entre os diversos construtos, e de modo mais discriminado, cada uma das fases do processo de gestão pessoal da carreira segundo Noe (1996).

Figura 5

Modelo de Gestão de Carreira de Noe (1996)



No que diz respeito à exploração de carreira, e à semelhança do modelo apresentado anteriormente, o indivíduo é responsável por desenvolver a sua autoperceção de modo intencional, persistente e organizado, como as competências, necessidades, valores e interesses, mas também a autoperceção sobre o ambiente que o rodeia, como a possibilidade de desempenhar funções diferentes ou ser promovido. Permitindo, assim, que o indivíduo tenha mais consciência sobre as suas competências e necessidades.

Na segunda fase, do desenvolvimento e definição de objetivos de carreira, o indivíduo já é capaz de identificar e definir os objetivos de carreira que deseja alcançar num determinado período temporal. Também à semelhança do objetivo anterior, os objetivos definidos devem ser do tipo SMART.

A terceira e última fase, corresponde à implementação de estratégias de carreira que permitam alcançar os objetivos definidos. Estas estratégias podem ser interpessoais e intrapessoais e engloba

todos os comportamentos, experiências e atividades do indivíduo, que o permitam alcançar os objetivos definidos na fase anterior.

Com este modelo, o autor (Noe, 1996), contribuiu para o desenvolvimento dos indivíduos, a nível organizacional, através do incentivo à participação em atividades de formação contínua que permitem um desenvolvimento a nível pessoal do indivíduo, influenciando assim o desempenho do mesmo na organização (Marques & Taveira, 2020).

3.2.5 O modelo de King

O modelo desenvolvido por King (2001, 2002, 2003, 2004) engloba três etapas, a natureza, causas e consequências, como é possível verificar na figura 6. Este modelo foi desenvolvido tendo por base as conceções de âncoras de carreira apresentadas por Schein (1993), já apresentadas anteriormente e o modelo de ajustamento à carreira de Crites (1969). Este último, defende que o trabalhador apresenta motivações internas e externas, no que diz respeito ao trabalho e que o processo de gestão de carreira ocorre em contextos, condições e focos de ajustamento diversificados, ao longo da vida do indivíduo até ao momento da reforma.

De acordo com King (2004), a gestão pessoal de carreira é um processo que ocorre de modo dinâmico, tendo em consideração um conjunto de comportamentos adotados pelos indivíduos. O modelo de King apresenta várias semelhanças com o modelo de Greenhaus e Callanan (1994), apresentado anteriormente, nomeadamente com o facto de ambos os autores encararem a gestão pessoal de carreira como um processo cíclico e dinâmico.

Além do mais, também é possível estabelecer uma ligação com a Teoria das Fronteiras (Clark, 2000), apresentada no capítulo anterior, onde se apresentam as fronteiras como linhas que permitem demarcar o início e término de cada domínio de vida, neste caso o domínio do trabalho e o domínio da família. Também King (2004), apresenta a gestão das fronteiras por parte dos indivíduos como uma competência de gestão pessoal de carreira, onde inclui a manutenção destas fronteiras e a transição entre os papéis ou domínios, como será exposto mais à frente neste capítulo.

De acordo com o modelo de King (2001), apresentado na figura 6, a primeira componente do processo de gestão pessoal da carreira, representa os antecedentes da adoção de comportamentos de gestão pessoal de carreira, ou seja, um conjunto de causas ou motivações para a adoção desses comportamentos por parte dos indivíduos.

As motivações que levam os indivíduos a envolverem-se em comportamentos de gestão de carreiras pessoais podem ser atribuídas a vários fatores. Estes incluem i) crenças de autoeficácia, que se referem à percepção de um indivíduo da sua capacidade de executar uma determinada tarefa (Bandura, 1977). Além disso, algumas pessoas podem sentir ii) desejo de controlo dos seus objetivos de carreira e recorrer a tais comportamentos como um meio de recuperar o poder sobre as ameaças percebidas que impedem a realização dos objetivos (Bandura, 1977). Finalmente, iii) as âncoras de carreira também desempenham um papel crucial na determinação das ações que se tomam para gerir eficazmente a sua carreira, tal como anteriormente explicado (Bandura, 1977).

A segunda etapa do modelo, apresenta-se como a natureza do processo de gestão pessoal da carreira, ou seja, os comportamentos que o constituem englobando quatro fases, nomeadamente:

- 1) Mapeamento da situação, nesta fase e à semelhança da etapa de exploração de carreira de Greenhaus e Callanan (1994), é constituída pela recolha de informação, por parte dos indivíduos acerca do ambiente que os rodeia, através de uma análise ao contexto político, económico e social e o modo como estes aspetos influenciam o ambiente em que os indivíduos vivem. Através da observação, recolha de informação e questionamento, os indivíduos podem desenvolver um conhecimento e mapeamento detalhado sobre dois aspetos relevantes: a) as oportunidades que se encontram disponíveis no mercado de trabalho; e b) o perfil dos decisores, ou seja, as competências ou critérios definidos pelas organizações para aceder ou poderem candidatar-se a uma determinada função/posto de trabalho;
- 2) Identificação dos decisores⁵ (King, 2001). Esta fase corresponde à identificação por parte dos indivíduos, dos decisores que integram as organizações e que têm poder de decisão sobre os resultados das suas carreiras. Como apresentado, esta fase foi iniciada no momento anterior de modo mais abstrato, portanto, agora é suposto que os indivíduos identifiquem mais detalhadamente quem os poderá apoiar ou dificultar no processo de alcance dos seus objetivos de carreira, sendo relevante um conhecimento profundo dos indivíduos acerca das suas âncoras de carreira, identidade, preferências e necessidades;
- 3) Implementação das estratégias. Depois de consolidadas as fases anteriores, os indivíduos estão agora em condições de adotar e praticar um conjunto de estratégias, com o intuito de influenciar as tomadas de decisão dos decisores ou superiores hierárquicos, de modo a que favoreçam os seus objetivos de carreira. King (2001, 2004) identificou três tipos de estratégias que podem ser utilizadas pelos indivíduos, particularmente: a) estratégias de influência, adotadas com o intuito

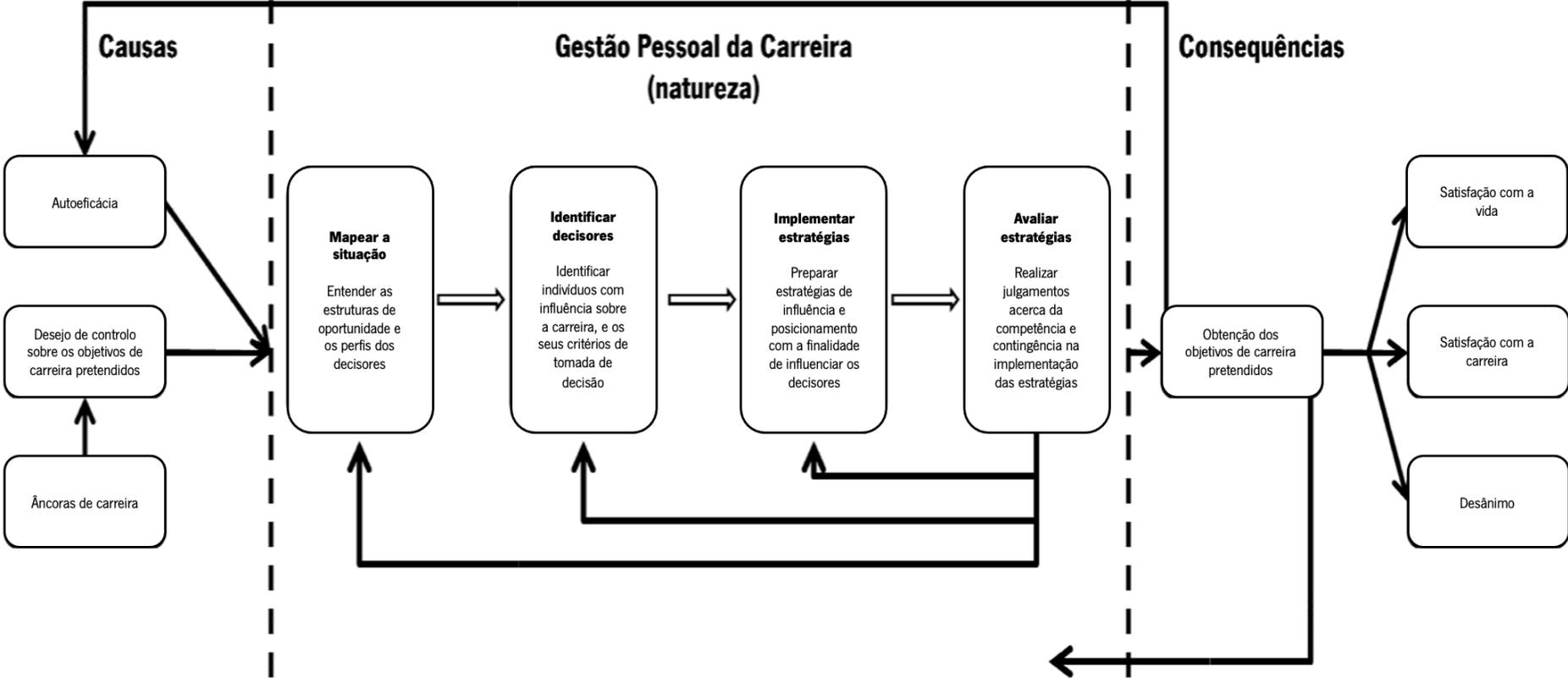
⁵ No original "gatekeepers" (Tolbert, 1996, cit. em King, 2001, p.68).

de influenciar as tomadas de decisão dos decisores ou superiores hierárquicos, para atingir os seus objetivos de carreira, e que, incluem influenciar a percepção dos decisores sobre as suas competências com o objetivo de ser promovido no local de trabalho, estratégia de parecerça aos decisões com o objetivo de ser do agrado destes e, ainda, a estratégia de convencimento dos decisores pela persuasão ou negociação com o objetivo de influência vertical; b) estratégias de posicionamento, que correspondem à seleção de posições laborais de modo estratégico que permitam a aquisição de novas competências e experiências, inovação das tarefas realizadas e/ou atividades extra, que permitam o desenvolvimento de novas competências, contactos e responsabilidades, o investimento em capital humano, como educação ou formações valorizadas no mercado de trabalho e ainda o desenvolvimento de redes de relacionamento, como as redes de contacto com pessoas influentes ou de poder. Todas estas estratégias correspondem a um esforço por parte do indivíduo para otimizar os recursos que tem disponíveis e que o permitam alcançar os resultados por ele definidos; e c) estratégias de gestão de fronteiras, as quais incluem a manutenção das fronteiras entre os papéis ou domínios de vida, através da negociação com os decisores acerca do desempenho dos indivíduos nos papéis ou domínios de vida e a transição entre os papéis, o que engloba a necessidade de direcionar esforço para delimitar e distinguir as fronteiras entre os papéis ou domínios de vida. Estas estratégias de gestão de fronteiras permitem aos indivíduos uma gestão equilibrada das exigências quantitativas (e.g., carga de trabalho, pressão de tempo) nos papéis ou domínios de vida;

- 4) Avaliar as estratégias. Nesta fase é relevante que os indivíduos considerem a competência e a contingência (King, 2001). A competência corresponde à avaliação que o indivíduo faz sobre o seu nível de habilidades ou competências ao aplicar estratégias de influência, posicionamento ou gestão de fronteiras para persuadir os decisores ou superiores hierárquicos. Por sua vez, a contingência corresponde à avaliação da conexão entre as estratégias adotadas e os resultados alcançados na carreira. Este momento é crucial, pois ajuda a escolher as estratégias futuras e mantém o ciclo de gestão pessoal da carreira em curso. Com base nos resultados dessa avaliação, cada indivíduo pode voltar a qualquer etapa anterior do processo. Esta fase final da etapa da gestão pessoal de carreira que permite compreender a realidade das estratégias implementadas pelos indivíduos para influenciar os decisores ou superiores hierárquicos é avaliada, com o intuito de alcançar os seus objetivos profissionais.

Figura 6

Modelo de Gestão Pessoal de Carreira de King (2001)



A terceira e última componente deste modelo corresponde às consequências associadas ao processo de gestão pessoal da carreira. Nesta componente, os indivíduos percebem se conseguiram ou não alcançar os seus objetivos de carreira pretendidos e desejados. O atingimento, ou não, destes objetivos, pode originar três tipos de consequências nos indivíduos, particularmente, i) satisfação com a vida, ii) satisfação com a carreira, e iii) sentimentos de desânimo.

Como consequências positivas, i) e ii), os indivíduos podem experienciar um aumento da satisfação com a vida e, também um aumento da satisfação com a carreira. Quando um indivíduo é hábil na aplicação dos comportamentos e estratégias de gestão pessoal de carreira, aumenta a probabilidade de atingir os objetivos de carreira definidos ou desejados. Consequentemente, irá experienciar um aumento da sua percepção de autoeficácia e controlo, bem como níveis mais elevados de satisfação em relação à sua carreira e vida em geral. A partir destas experiências, há uma maior possibilidade de que o indivíduo, no futuro, utilize novamente as estratégias de gestão pessoal de carreira que considerou fundamentais para alcançar os seus objetivos.

Por seu turno, caso os objetivos definidos pelos indivíduos não sejam atingidos, estes podem iii) experienciar, como consequência negativa, sentimentos de desânimo face às suas carreiras, pois o indivíduo experienciará baixos níveis de autoeficácia e controlo. Sendo que, se estes sentimentos persistirem, podem levar o indivíduo a estados de alienação ou desânimo.

3.2.6 O modelo de gestão pessoal de carreira de Lent e Brown

A Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent et al, 1994; Lent et al., 2002; Lent, 2004a; Lent & Brown, 2006) incorpora atualmente quatro modelos explicativos da carreira, que abrangem diversas perspetivas e dimensões, incluindo aspetos sociais, cognitivos, comportamentais e de personalidade (Taveira et al., 2017). O objetivo é compreender os mecanismos que influenciam o desenvolvimento de interesses vocacionais, tomada de decisões, escolhas de carreira, níveis de desempenho, satisfação, realização e bem-estar no trabalho.

Mais recentemente, Lent & Brown (2013), apresentaram o modelo sociocognitivo de gestão pessoal de carreira enquanto extensão da Teoria Sociocognitiva da Carreira, tendo por base muitas das suas variáveis.

A representação deste modelo sociocognitivo de gestão pessoal de carreira (Lent & Brown, 2013) encontra-se na figura 7.

O modelo sociocognitivo de gestão pessoal de carreira apresenta os antecedentes e influências próximos de comportamentos adaptativos de carreira, bem como os resultados desses comportamentos (lado direito da figura 7). Além disso, são apresentados os antecedentes e experiências distantes de comportamentos adaptativos de carreira (lado esquerdo da figura 7).

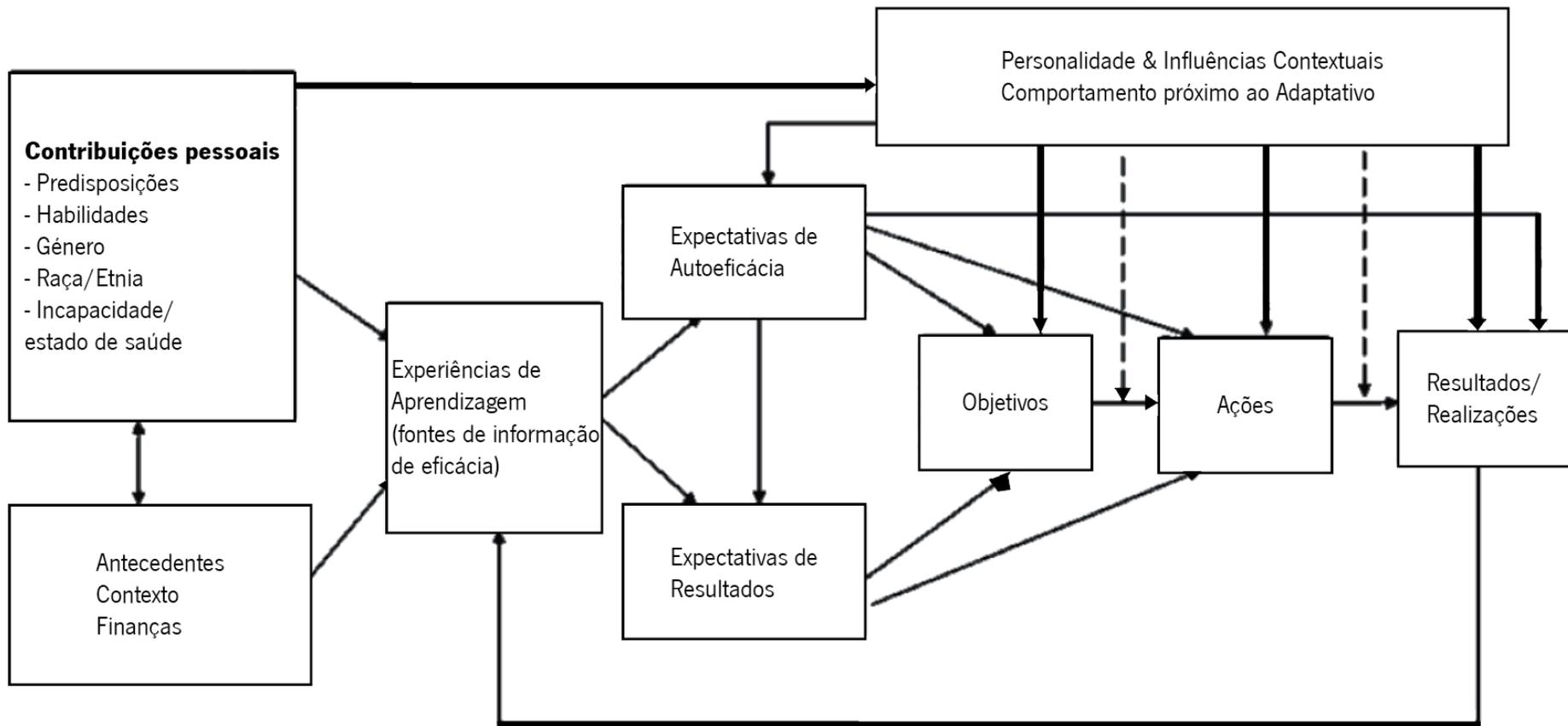
Os comportamentos adaptativos de carreira (e.g., exploração de carreira ou procura de emprego), são supostamente afetados pela autoeficácia, apoios, objetivos, expectativas de resultados e barreiras ambientais (Lent & Brown, 2013). De um modo mais concreto, a autoeficácia e as expectativas de resultados diante da exploração e da tomada de decisão de carreira afiguram-se como fatores antecedentes para a definição de objetivos e reguladoras do envolvimento em comportamentos de recolha e recolha de informações (Lent & Brown, 2019).

Os antecedentes de comportamento adaptativo proximais, são concebidos, cada um deles, em termos de contexto, estado, domínio e a nível temporal. Estes antecedentes, são encarados como traços pessoais ou condições ambientais que são moderadamente mutáveis e vulneráveis a desafios específicos de crescimento ou circunstanciais.

Lent e Brown (2013), apresentam fatores cognitivos-pessoais em interação com as influências ambientais, tais como o suporte dos colegas e supervisores e as condições económicas locais, que podem permitir ou limitar a agência e codeterminar os resultados dos comportamentos adaptativos, além disso, os fatores cognitivos-pessoais interagem com outros fatores, como os traços de personalidade; os fatores contextuais e de personalidade, na medida em que, quando os indivíduos recebem suportes ambientais (e.g., sociais e financeiros) e têm menos barreiras, é mais provável que estabeleçam e sigam objetivos para adotar comportamentos adaptativos de carreira; e o papel dos interesses e capacidades, que aborda fatores que permitem aos indivíduos envolverem-se em mudanças de carreira. De seguida exploramos cada uma destas variáveis.

Figura 7

Modelo de Gestão Pessoal de Carreira de Lent e Brown (2013)



A autoeficácia, um conceito relacionado com a crença de um indivíduo na sua capacidade de atingir objetivos e tarefas específicos (Bandura, 1977), pode ser avaliada através de vários modos. O modo mais frequente envolve a avaliação da autoeficácia de um em relação a conteúdos ou tarefas específicas, bem como a avaliação da percepção da eficácia na superação de potenciais obstáculos que possam surgir (Lent & Brown, 2013).

Outra forma adicional para avaliar a autoeficácia no contexto da gestão pessoal de carreira é a eficácia do processo. Isto diz especificamente respeito às capacidades percebidas relativamente à gestão eficaz de diferentes aspetos da preparação e processos de transição de carreira (Lent & Brown, 2013). Estes podem incluir a tomada de decisões informadas sobre oportunidades de emprego ou a gestão de múltiplos papéis/domínios de vida, mantendo o equilíbrio entre múltiplos domínios, como as responsabilidades familiares, a par das obrigações profissionais.

Assim, a compreensão das dimensões de autoeficácia, pode proporcionar valiosos conhecimentos sobre a capacidade de sucesso dos indivíduos em diversos contextos, tais como o meio académico ou o local de trabalho.

Por sua vez, o modelo apresentado contempla as expectativas de resultados, enquanto crenças que os indivíduos desenvolvem como consequência da realização de determinadas ações ou comportamentos, como as expectativas ou resultados desagradáveis.

A autoeficácia e as expectativas de resultados podem ser encaradas como o encorajamento de comportamentos adaptativos de carreira, seja de forma direta ou indireta, e através de efeitos mediadores dos objetivos pessoais.

Quando os indivíduos possuem uma eficácia favorável, expectativas de resultados e objetivos em relação a certos comportamentos, é mais provável que estes comportamentos adaptativos sejam determinados e mantidos. Assim, a adoção de comportamentos orientados para os objetivos (e.g., comportamentos exploratórios de carreira ou de procura de emprego), aumenta a probabilidade de os indivíduos alcançarem os resultados desejados (e.g., identificar opções de carreira satisfatórias ou obter um emprego). Também a autoeficácia permite ajudar os indivíduos a organizar os seus comportamentos e a perseverar face aos desafios, quando se verifica uma ligação direta aos resultados ou realizações.

A segunda componente chave apresentada pelos autores (Lent & Brown, 2013), corresponde aos fatores contextuais e de personalidade, na medida em que os apoios sentidos e a ausência de barreiras permitem um reforço da autoeficácia e das expectativas de resultados. Os suportes e obstáculos contextuais atuam por meio de diversos mecanismos e podem impulsionar objetivos e ações de forma direta, além de moderar (ou seja, fortalecer ou enfraquecer) a conexão entre objetivos e ações, bem

como a possibilidade de se relacionarem indiretamente, através da autoeficácia, com os objetivos de carreira. As influências contextuais, como ter acesso a recursos ambientais, também podem afetar diretamente os resultados que seguem comportamentos adaptativos e as relações moderadas entre os comportamentos e os resultados.

Também a personalidade (consciência, extraversão, abertura a novas experiências) pode influenciar a adoção de comportamentos adaptativos pelos indivíduos, do domínio ou da tarefa, que requerem planejamento e persistência (e.g., exploração de carreira, procura de emprego, interações sociais). Sendo que, a dimensão da personalidade, pode exercer influência na adaptação da carreira, seja facilitando ou desestimulando o desempenho comportamental, ou ainda envolvendo tendências emocionais de enfrentamento.

Lent e Brown (2013), apresentam como terceira componente chave o papel dos interesses e capacidades. As capacidades (e.g., aptidões cognitivas e interpessoais) também podem desempenhar papéis fundamentais no desenvolvimento de comportamentos adaptativos de carreira, influenciando a maneira como as pessoas abordam determinadas situações e aumentando as probabilidades de sucesso nos seus esforços.

A segunda componente do modelo diz respeito aos antecedentes e experiências distantes de comportamentos adaptativos de carreira. Estes abrangem uma infinidade de contributos pessoais, tais como a cultura, a identidade de género, o estado de saúde e competências, e elementos contextuais, incluindo recursos socioeconómicos e nível de instrução. Expandir estas considerações académicas proporciona uma compreensão mais abrangente de como os antecedentes de um indivíduo moldam a sua abordagem para navegar na sua vida profissional.

Lent e Brown (2013), destacam que os contributos pessoais afetam o desenvolvimento de comportamentos adaptativos de carreira, o que permite aferir quatro tipos de informação relevantes para a autoeficácia e para as expectativas de resultados. As experiências que afetam a autoeficácia incluem as realizações pessoais, a aprendizagem por observação ou modelagem, o encorajamento e a persuasão social, bem como os estados e reações fisiológicas e afetivas. Além desses quatro tipos de experiências, a autoeficácia também afeta as expectativas de resultados, uma vez que as pessoas tendem a esperar resultados mais positivos quando acreditam na sua capacidade de executar determinada tarefa. Também se verifica uma mediação, por parte destas quatro experiências de aprendizagem e do “endereço social”, relativamente à influência das informações pessoais e do ambiente contextual, nas variáveis cognitivas sociais que desencadeiam a tomada de decisão na carreira.

Após a aprovação de comportamentos adaptativos, como sucessos ou fracassos percebidos, as consequências que se seguem formam um circuito de retroalimentação para experiências de aprendizagem. Por outras palavras, as realizações e deceções fornecem interpretações contínuas sobre as habilidades e os resultados prováveis das próprias ações, ajudando a estabilizar ou revisar a autoeficácia e as expectativas de resultados a obter. Sendo que, um maior sentido de autoeficácia está relacionado com emoções positivas (Zhang et al., 2019). Além disso, os indivíduos que possuem essa confiança exibem níveis mais baixos de exaustão emocional (Hall et al., 2019), e estão melhor equipados para gerir eficazmente os fatores de *stress* ocupacional durante períodos prolongados (Pinheiro et al., 2015).

Note-se que a Teoria Sociocognitiva da Carreira surgiu com um foco nos interesses educacionais e relacionados com a carreira (Lent et al., 1994), tendo evoluído para um modelo de gestão pessoal de carreira (Lent & Brown, 2013). No entanto, antes de ser apresentado este modelo mais recente, a teoria original foi adaptada de modo a incluir a satisfação (Lent & Brown, 2006) e o bem-estar (Lent, 2004) no ambiente profissional e académico (Brown & Lent, 2019), sendo estes dois modelos, da satisfação e bem-estar no trabalho académico ou profissional apresentados no capítulo seguinte.

3.3 Contributos para a carreira docente universitária

O sucesso pessoal e profissional é, muitas vezes, encarado como um objetivo estabelecido pelos indivíduos sendo que, para o atingir, estes comprometem-se em desenvolver comportamentos com o intuito de aumentar as hipóteses de alcançar esse objetivo. Portanto, podemos denominar os esforços comportamentais de um indivíduo para alcançar os seus objetivos de carreira como comportamentos de gestão de carreira (Nikandrou & Galanaki, 2016).

Neste sentido, os indivíduos desenvolvem comportamentos, que podem ser estratégicos (comportamentos conscientes) ou apenas uma resposta às exigências laborais (comportamentos inconscientes), com o intuito de ter controlo sobre a sua carreira e poder atingir os objetivos por si definidos previamente (Nikandrou & Galanaki, 2016).

Por sua vez, a adoção de comportamentos de gestão pessoal de carreira, permite aos indivíduos um aumento da sua satisfação laboral e do bem-estar, o que contribui para a promoção do seu desenvolvimento (Marques & Taveira, 2020). Além do mais, a existência de um conflito-trabalho família também pode ser mediado pela adoção de comportamentos de gestão pessoal de carreira, diminuindo assim os efeitos deste conflito para os indivíduos (McIlveen et al., 2019).

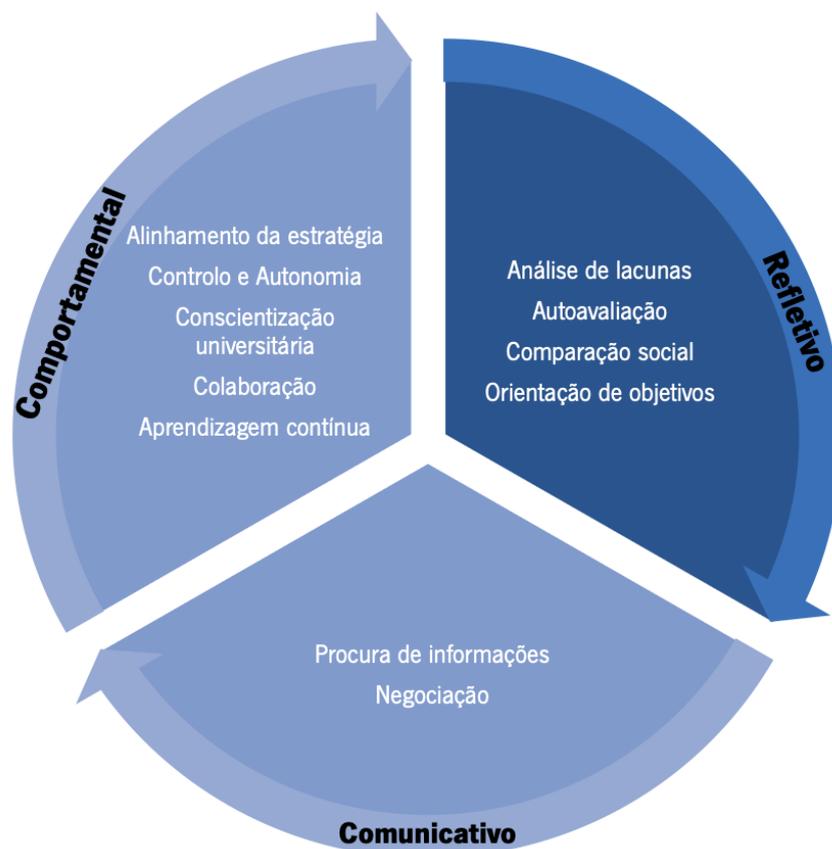
No ensino superior verifica-se o aumento da responsabilidade do trabalho docente, originado assim um nível elevado de exigências quantitativas (e.g., pressão de tempo, sobrecarga de trabalho) e por sua vez impactos negativos nos docentes como *stress*, insatisfação com o trabalho (Han et al., 2019), redução do bem-estar (Yucel, 2019) e conflito trabalho-família (Zappalà et al., 2022).

Neste sentido, a adoção de comportamentos de gestão pessoal de carreira, contribuem para a satisfação com o trabalho (e.g., Murphy & Ensher, 2001), um aumento do bem-estar (e.g., Hirschi & Koen, 2021; Wilhelm & Hirschi, 2019) e diminuição do conflito trabalho-família (Kim et al., 2019).

Barnes e colaboradores (2022) identificaram um conjunto de competências de carreira para progressão na carreira académica em docentes universitários, esquematizados na figura 8.

Figura 8

Competências de gestão de carreira de académicos (Barnes et al., 2022)



Para estes autores (Barnes et al., 2022), as competências podem ser categorizadas em três temas, nomeadamente:

- 1) Competências refletivas. Foram identificadas quatro competências que são importantes para conscientizar os indivíduos sobre os seus objetivos de carreira a longo prazo, bem como para alinhar as suas reflexões pessoais e profissionais. Essas competências incluem análise de lacunas, autoavaliação, comparação social e orientação de objetivos.

- 2) Competências comportamentais. Foram identificadas cinco competências comportamentais que têm como foco ajustar a carreira através da ação proativa. Entre elas, destacam-se o alinhamento estratégico, o controlo e autonomia, a conscientização universitária, a procura pela aprendizagem contínua e a colaboração.
- 3) Competências comunicativas. Foram identificadas duas habilidades relacionadas à capacidade de trabalhar de forma profissional em rede e de promoção efetiva em contextos profissionais, sendo elas a procura de informações e a negociação.

3.4. Sinopse

Com o capítulo que agora se encerra pretendia-se contribuir para uma melhor compreensão do construto de carreira e as suas várias perspetivas, na mesma linha de pensamento procurou-se apresentar as várias concessões de gestão pessoal de carreira, bem como os modelos que contribuem para a sua explicação.

Assim sendo, apesar de não ser possível apresentar uma definição consensual sobre a carreira, para a este estudo considera-se a definição apresentada por Greenhaus e colaboradores (2010), onde “a carreira é definida como o padrão de experiência profissional que se estende ao longo da vida de uma pessoa. Todas as carreiras têm elementos objetivos e subjetivos que em conjunto formam a base da carreira de um indivíduo.” (p. 18). Nesta conceção, a carreira é apresentada como um conceito em movimento, pois acompanha o indivíduo ao longo da sua vida, tendo subjacente a ideia de dinamismo, continuidade, mutação e desenvolvimento, além do mais contempla as várias experiências do indivíduo ao conter “elementos objetivos e subjetivos”, abrangendo assim, não apenas o domínio laboral e profissional, mas também o domínio pessoal.

No que diz respeito à gestão pessoal de carreira, consideramos a conceção de Taveira e colaboradores (2017), onde a gestão pessoal de carreira é entendida como um processo contínuo de reflexão, estabelecimento de metas e autocontrolo na vida profissional. Ou seja, à semelhança da perceção de carreira, também ela é dinâmica, contínua, mutável e em desenvolvimento.

No decorrer deste processo de gestão pessoal de carreira, e comum a todos os modelos apresentados, os indivíduos começam com explorar o meio onde estão inseridos e as suas próprias competências, de seguida desenvolver objetivos de carreira a alcançar, passam a implementar diversos comportamentos de gestão pessoal de carreira e posteriormente avaliam todo o processo, sendo este um processo cíclico.

Quando a adoção de comportamentos adaptativos de carreira tem como efeito o alcance dos objetivos, verifica-se uma tendência para que os indivíduos experienciem um aumento da satisfação com a vida, aumento da satisfação com a carreira e um aumento da sua perceção de autoeficácia e controlo. Por outro lado, caso a adoção destes comportamentos adaptativos de carreira não resulte num alcance dos objetivos previamente definidos, estes podem experienciar sentimentos de desânimo face às suas carreiras e, conseqüentemente, baixos níveis de autoeficácia e controlo.

O capítulo encerra com uma apresentação de competências de gestão pessoal de carreira, já identificadas na literatura, que os docentes universitários utilizam para a progressão nas suas carreiras.

CAPÍTULO IV

Satisfação laboral, saúde e bem-estar

4.1 Preâmbulo

A adoção de comportamentos de gestão pessoal de carreira pelos indivíduos, apresentados no capítulo anterior, contribuem para a satisfação laboral, saúde e bem-estar dos mesmos (Yu, 2017).

Neste sentido, este capítulo tem como propósito, contribuir para a compreensão da satisfação laboral, saúde e bem-estar, quer de um modo mais amplo, quer de um modo mais concreto e direcionado para os docentes universitários.

Assim, o capítulo inicia com a apresentação do construto de satisfação laboral, enquanto uma atitude que o indivíduo tem face ao seu trabalho como um todo, ou em relação a aspetos mais específicos. Deste modo, a avaliação da satisfação laboral pode ser realizada recorrendo a duas abordagens principais, a abordagem global e uma abordagem compósita ou multifacetada. Apresenta-se, ainda, o modelo do processo de satisfação laboral de Lent e Brown (2006) com o objetivo de compreender os diversos elementos que podem influenciar a satisfação laboral de um indivíduo.

Sendo a satisfação laboral relevante para se compreender o bem-estar, bem como, no caso do objeto em estudo, a qualidade do corpo docente que está no cerne de um sistema educacional de sucesso, ela é um fator essencial dessa qualidade. Com efeito, a satisfação laboral constitui um fator motivador, em termos profissionais, e é crucial para o processo de aprendizagem (–Hughes, 2016). Nesta perspetiva, são apresentados contributos sobre a satisfação laboral numa perspetiva mais específica da profissão de docente universitário.

Posteriormente, é apresentado o construto de bem-estar, já que este está intimamente relacionado com a satisfação laboral, e os entendimentos de bem-estar no trabalho, de bem-estar psicológico e de bem-estar subjetivo.

Por fim, apresenta-se uma sinopse com os principais contributos do capítulo.

4.2 Conceito de satisfação laboral

O trabalho é considerado como uma fonte de identidade e autoestima, que permite alcançar um sentimento de participação nos objetivos da sociedade, através da produção de bens e serviços que atendam às necessidades sociais (Satuf et al., 2018). Neste sentido, o trabalho adquire um papel central para muitos indivíduos, como forma de subsistência ou como forma de realização pessoal (Borges et al., 2018). Perante esta relevância do trabalho na vida dos indivíduos, a satisfação laboral tem, consequentemente, um impacto significativo tanto no bem-estar individual, como na saúde das

organizações, tornando-se um fator importante na vida dos indivíduos e das empresas (Satuf et al., 2018). O sentimento de satisfação laboral de um indivíduo pode ser definido como um estado de espírito positivo ou uma expressão de alegria que é o resultado de um trabalho bem feito ou de uma experiência de trabalho bem-sucedida (Locke, 1976). Por sua vez, para Brown e Lent (2005), a satisfação laboral é entendida como o estado emocional que decorre da avaliação que cada indivíduo faz da sua própria experiência laboral, sendo esta concetualização considerada para este estudo.

Numa perspetiva abrangente, a satisfação laboral refere-se ao nível de sentimentos positivos ou negativos que um indivíduo tem em relação ao seu trabalho, e abrange uma avaliação subjetiva de diversos fatores específicos relacionados com o trabalho, tais como salário, autonomia, estatuto ocupacional, supervisão, oportunidades de promoção e relações interpessoais no ambiente de trabalho (Vieira et al., 2023).

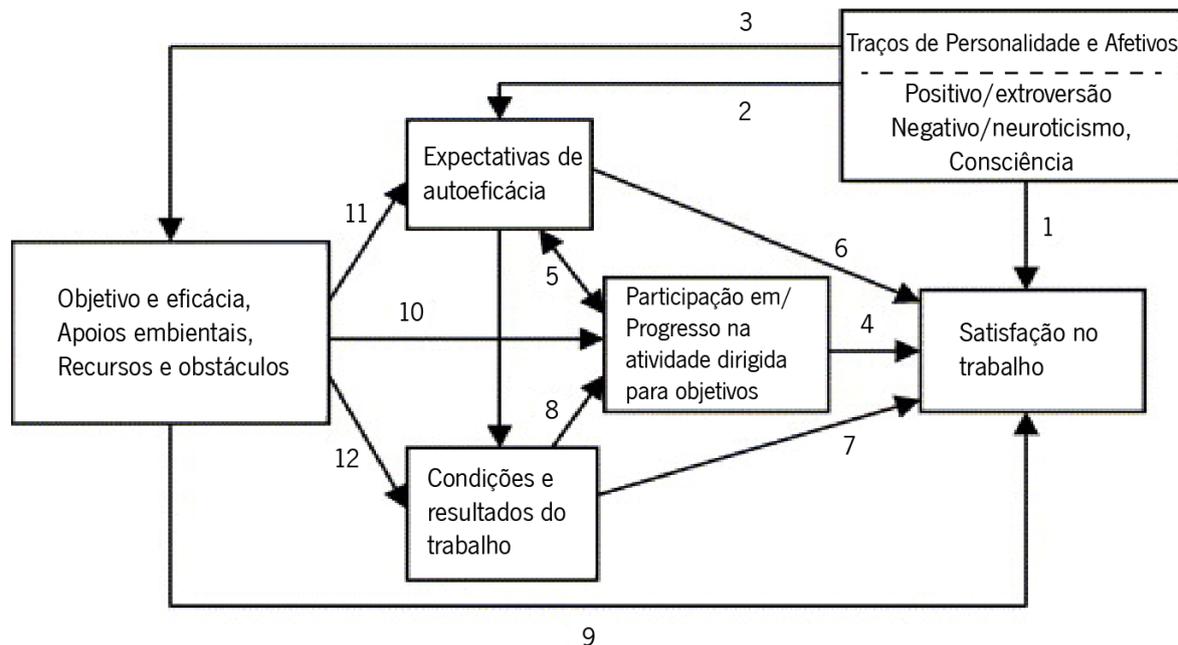
Os sentimentos positivos ou negativos que o indivíduo desenvolve acerca do seu trabalho podem estar relacionados com determinados traços de personalidade. De acordo com a Teoria da Personalidade dos Cinco Fatores (*Big Five*), traços como a extroversão, neuroticismo e a conscienciosidade, estão relacionados com o desenvolvimento de sentimentos positivos ou negativos em relação ao trabalho e, consequentemente, com a satisfação laboral (Chan et al., 2022; Costa & McCrae, 1995).

Neste sentido, na sua investigação Judge e colaboradores (2002) estimaram a existência de uma correlação da satisfação laboral para o neuroticismo de $-.29$, com a extroversão de $.25$, com a abertura à experiência de $.02$, com a amabilidade de $.17$ e com a conscienciosidade de $.26$, sendo que, estes traços de personalidade apenas permitem explicar 41% da variância da satisfação com o trabalho, existindo ainda uma parte considerável desta variância que é explicada por outros fatores. Não obstante, a mesma investigação indica que apenas a relação com os traços de neuroticismo, extroversão e de conscienciosidade podem ser generalizados a outros estudos, permitindo explicar apenas 17% da satisfação laboral.

Neste contexto, com o intuito de compreender e explicar melhor a satisfação experimentada pelos indivíduos nas suas atividades laborais e educacionais, Lent e Brown (2006) desenvolveram o modelo do processo de satisfação laboral, apresentado na figura 9.

Figura 9

Modelo do processo de satisfação laboral (Lent & Brown, 2006)



Os autores (Lent & Brown, 2006), preconizam a existência de vários caminhos possíveis, na explicação da satisfação laboral. Os traços de personalidade (neuroticismo, extroversão e conscienciosidade) e os traços afetivos (sentimentos positivos e negativos) relacionam-se com a satisfação no trabalho (caminho um). Estes traços de personalidade e traços afetivos podem ainda afetar a satisfação laboral de modo indireto, através da autoeficácia do indivíduo (caminho dois) e, também, através do suporte ambiental e dos recursos do indivíduo (caminho três). A satisfação laboral também pode ser promovida através do desenvolvimento de atividades dirigidas para objetivos (caminho quatro), onde os indivíduos se propõem a alcançar determinadas metas, originando-se satisfação quando essas metas são alcançadas. No entanto, as expectativas de autoeficácia são influenciadas pelo alcance, ou não, das metas propostas pelos indivíduos, na medida em que o alcance das metas aumenta a autoeficácia percebida e quando as metas traçadas não são alcançadas diminui a autoeficácia percebida (caminho cinco). Por sua vez, a autoeficácia (caminho seis) e as condições e resultados do trabalho (caminho sete), influenciam diretamente a satisfação laboral.

Os indivíduos com crenças de autoeficácia, condições e resultados do trabalho mais positivas ou otimistas, têm uma maior propensão para se envolverem em atividades dirigidas para objetivos (caminhos cinco e oito, respetivamente), influenciando, por sua vez, a satisfação no trabalho (caminho quatro).

Por outro lado, os objetivos, apoio ambiental, recursos e obstáculos, afetam diretamente a satisfação no trabalho (caminho nove), na medida em que os objetivos, apoio ambiental e recursos

promovem a satisfação e os obstáculos podem ter o efeito inverso. Indiretamente, os objetivos, o apoio ambiental, e os recursos e obstáculos podem ter um efeito na satisfação no trabalho, através do envolvimento em atividades dirigidas para objetivos (caminho 10), através das expectativas de autoeficácia (caminho 11), e através das condições e resultados do trabalho (caminho 12).

Também a hierarquia de valores do indivíduo influencia a relação deste com o trabalho, pois esta relação está dependente da importância que o indivíduo atribui a este papel de vida (Henne & Locke, 1985). Ou seja, por exemplo, aqueles que percebem o trabalho como mais importante que o domínio da família, são mais suscetíveis de serem influenciados por uma associação positiva entre o seu bem-estar e a importância do seu trabalho. Pelo contrário, os indivíduos que acreditam que o trabalho é menos importante do que a família, estariam mais inclinados a ser influenciados por uma relação negativa entre o bem-estar da sua família, em comparação com aqueles que consideram o trabalho menos importante do que a família (Henne & Locke, 1985). Estes resultados são consistentes com investigações anteriores que descobriram que as pessoas que acreditam na importância do trabalho são mais propensas a considerarem-se felizes e saudáveis do que aquelas que não valorizam tanto o trabalho (Booth & Ours, 2008; Nordenmark, 2018; Rothausen & Henderson, 2019). Perante estas percepções de importância atribuída pelos indivíduos, seria possível detetar como as diferentes hierarquias de valores (especialmente trabalho *versus* família) influenciam a percepção do bem-estar (Sobrinho & Porto, 2012).

Portanto, a satisfação de um indivíduo com o trabalho está correlacionada com vários resultados positivos, incluindo um maior compromisso com a organização, um maior sentido de realização com a vida, um maior grau de desempenho no trabalho, um maior nível de envolvimento em comportamentos de cidadania organizacional, um maior nível de criatividade e inovação no local de trabalho, uma redução do esgotamento no local de trabalho, uma redução do absentismo e um nível maior de produtividade (Li & Xie, 2020; Qureshi et al., 2023, Sazili et al., 2022). Se, por um lado, a satisfação laboral é influenciada por fatores pessoais e organizacionais, que provocam reações emocionais que afetam o compromisso organizacional, estando assim inter-relacionada com as emoções e, portanto, afetando a organização como um todo (e.g., produtividade, desempenho profissional, flutuação e absentismo), por outro lado, a satisfação laboral afeta a saúde dos relacionamentos dos indivíduos fora do domínio do trabalho, o que influencia o bem-estar do indivíduo e a qualidade da sua vida em geral (Jordan et al., 2017).

A satisfação laboral pode ser medida segundo duas abordagens, uma abordagem global ou uma abordagem compósita/multifacetada (Brown & Lent, 2005; Ferreira et al., 2001). A abordagem global corresponde à avaliação de uma atitude mais geral em relação ao trabalho, com um foco na relação afetiva e nos sentimentos gerais dos indivíduos em relação ao trabalho, possibilitando uma previsão

sobre a probabilidade de ocorrência de determinados comportamentos. A abordagem compósita ou multifacetada, corresponde a uma avaliação de aspetos específicos relacionados com o trabalho, das atitudes mais comuns que um indivíduo tem em relação aos vários aspetos relacionados com o trabalho (e.g., colegas, chefias, condições de trabalho, a natureza do trabalho, salário). Portanto, de acordo com esta abordagem, os indivíduos desenvolvem níveis diferentes de satisfação para os vários aspetos relacionados com o trabalho.

Nesta linha de pensamento, neste estudo considera-se a abordagem mais global da satisfação laboral, já que o intuito é a avaliação da satisfação laboral dos docentes universitários numa perspetiva mais geral.

4.3 Satisfação laboral na carreira de docência universitária

Como apresentado anteriormente, no capítulo um, a qualidade do corpo docente é fulcral para um sistema educativo de sucesso e um fator fundamental para essa qualidade é a satisfação laboral dos docentes, pois atua como fator motivacional para estes profissionais, e para o seu processo de aprendizagem continuada (–Hughes, 2016), bem como o apoio dos colegas de trabalho (Simbula, 2010). A satisfação laboral dos docentes corresponde ao grau de satisfação que estes têm no cumprimento dos seus objetivos e expectativas de carreira (Heller, 1988). A satisfação que os docentes sentem no seu trabalho não só terá um efeito positivo na qualidade da educação e no processo de aprendizagem, mas também na coesão que a escola irá experimentar, no estatuto dos professores como profissionais, e no bem-estar dos membros do corpo docente e dos seus alunos (Yang et al., 2022). Não obstante, a satisfação laboral dos docentes é encarada como um processo complexo que envolve fatores pessoais (e.g., formação cultural, motivação para a profissão, perceção de relacionamentos saudáveis entre docentes e estudantes), institucionais (e.g., salários, igualdade organizacional, estilo de liderança) e sociais (–Hughes, 2016).

No ensino superior, verifica-se o aumento da responsabilidade do trabalho docente, originando assim exigências quantitativas com eventuais impactos negativos nos docentes, como *stress*, insatisfação com o trabalho (Han et al., 2019) e redução do bem-estar (Yucel, 2019). Por outro lado, a autonomia e flexibilidade de horários no trabalho são apontadas como moderadores do conflito trabalho-família e da satisfação laboral, na medida em que, indivíduos com mais autonomia no trabalho e maior flexibilidade de horários, apresentam níveis mais baixos de conflito trabalho-família (Yucel, 2019).

Uma investigação realizada com docentes universitários da Áustria, Eslovénia, Croácia e Sérvia (Jordan, et al., 2017), demonstrou que os docentes apresentam níveis elevados de satisfação laboral (os valores encontrados estão acima do ponto médio da escala), bem como, vontade de permanecer nas organizações onde desempenham funções. Também um outro estudo realizado com professores de escola primária e professores de educação física, na Grécia (Vouziopoulos, et al., 2019), demonstrou que as condições de trabalho influenciam a satisfação laboral dos docentes, bem como, uma relação entre uma maior satisfação laboral e níveis mais baixos de esgotamento, ou seja, verifica-se que docentes com maior satisfação laboral têm níveis mais elevados de bem-estar. Numa outra investigação realizada no Brasil, com professores de educação física (Nascimento et al., 2019), foi realizada uma comparação entre sexos e faixas etárias distintas, e concluindo-se que as mulheres apresentam níveis mais elevados de satisfação laboral e de satisfação com as condições de trabalho do que aos homens, e que os professores com idade mais avançada apresentam uma satisfação laboral mais elevada do que os professores mais novos. Numa outra perspectiva, um estudo realizado com docentes universitários (Blatný, et al., 2018), na República Checa, relacionou traços de personalidade com a satisfação com a vida e a satisfação com o trabalho e concluiu que o neuroticismo e a extraversão reduzem a satisfação e o entusiasmo com o trabalho.

Os contributos apresentados permitem compreender que a satisfação laboral dos docentes universitários pode ser influenciada por vários fatores (e.g., traços de personalidade, autonomia), mas também influencia outros domínios como o conflito trabalho-família ou o bem-estar. De facto, as características do trabalho docente universitário já apresentadas, e a mudança e evoluções sociais e tecnológicas, como as relações de trabalho-família, o recurso aumentado a novas tecnologias de comunicação e informação e à inteligência artificial na educação, alterações nas estruturas familiares e sociais, influenciam o desempenho dos docentes e a sua satisfação laboral, saúde e bem-estar (Alonso et al., 2019).

Por outro lado, de acordo com a investigação conduzida por Han e colaboradores (2019), a gestão eficaz da carga de trabalho académico, desempenha um papel fulcral no aumento do nível de satisfação no local de trabalho entre os membros do corpo docente. O estudo salienta que existe uma correlação negativa entre as exigências quantitativas e os níveis de satisfação no trabalho, sublinhando a importância de dar atenção à carga de trabalho. À luz desta constatação, deveres administrativos e responsabilidades de ensino adicionais sobrecarregam os docentes, o que pode afetar negativamente os seus níveis de satisfação no trabalho (Han et al., 2019; Sousa et al., 2020). De facto, uma carga de trabalho excessiva

pode afetar negativamente a saúde física e mental dos docentes, o que acaba por prejudicar a sua capacidade de se envolverem efetivamente nas diversas atividades (-Hughes, 2016).

Por outro lado, a autonomia, ou o grau em que um indivíduo pode controlar e tomar decisões sobre o seu trabalho de forma independente, tem demonstrado desempenhar um papel crítico na determinação dos níveis de satisfação no trabalho (e.g., Gözükara & Çolakoğlu, 2016; Jordan, et al., 2017; Lam & Yan, 2011; Liu et al., 2021; Pearson & Moomaw, 2005), mas também no compromisso de carreira, crescimento e desenvolvimento pessoal, maior satisfação profissional e bem-estar (Larrotta & Chung, 2021).

A capacidade de os docentes terem mais influência na forma como executam as tarefas e gerem as responsabilidades fomenta um maior sentimento de empoderamento e propriedade sobre o seu trabalho. Este sentido de agência não só promove a felicidade geral no trabalho, como também incentiva uma maior produtividade, uma vez que os indivíduos estão melhor equipados com os instrumentos necessários para desempenharem as suas funções de forma eficaz sem uma supervisão excessiva por parte dos superiores. Como tal, as empresas que dão prioridade à promoção da autonomia no local de trabalho colhem frequentemente benefícios que vão muito para além do simples aumento da felicidade dos colaboradores, mas também melhorias significativas na eficiência operacional. Além do mais, a satisfação laboral funciona como mediador entre a autonomia e a saúde e bem-estar (Čučković et al., 2019), reforçando, assim, a importância da autonomia no trabalho.

Em suma, o trabalho fornece aos indivíduos os meios para sobreviver, construir relacionamentos sociais e controlar as suas vidas, mas as exigências quantitativas excessivas e a falta de recursos para atendê-las prejudicam o bem-estar pessoal, sendo que os indivíduos podem implementar comportamentos com o intuito de equilibrar a relação entre exigências quantitativas e recursos no local de trabalho (Alonso et al., 2019).

Considerando a estreita relação entre a satisfação laboral e a saúde e bem-estar dos indivíduos, discute-se de seguida a conceção de bem-estar, bem como três entendimentos de bem-estar, nomeadamente o bem-estar no trabalho, o bem-estar psicológico e o bem-estar subjetivo.

4.4 Conceito de saúde e bem-estar

O bem-estar é um processo dinâmico que acrescenta valor às pessoas tendo por base o modo como as suas vidas podem ou não desenvolver-se positivamente. Assim sendo, o bem-estar pode ser encarado como um sentimento geral de felicidade e satisfação com a vida (Hamid & Ahmad, 2022; Hervás & Vázquez, 2013). Neste sentido, a saúde e o bem-estar também estão relacionados com a aptidão de fazer uso das próprias capacidades para alcançar a melhor vida possível para si próprio e para os outros.

De acordo com o glossário de termos da Organização Mundial de Saúde (*World Health Organization*, 2021), o conceito de bem-estar é semelhante ao de saúde, na medida em que é um conjunto de recursos que contribuem para uma vida diária saudável e é determinado por fatores sociais, económicos e ambientais, sendo um estado interno que é sentido pelos indivíduos e comunidades.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), o bem-estar inclui a qualidade de vida e a capacidade das pessoas e das sociedades participarem e contribuírem para o Mundo com propósito e intenção; assim, o foco no bem-estar apoia a procura pela distribuição equitativa de recursos, prosperidade global e sustentabilidade. A OMS acrescenta, ainda, que o bem-estar de uma sociedade é determinado pela sua resiliência, eficiência e prontidão para enfrentar e superar os desafios. Com o intuito de compreender melhor este construto, abordam-se os conceitos de bem-estar no trabalho, o bem-estar psicológico e o bem-estar subjetivo.

4.4.1. Bem-Estar no Trabalho

O bem-estar no local de trabalho pode ser entendido como a “prevalência de emoções positivas no trabalho e a perceção do indivíduo de que, no seu trabalho, expressa e desenvolve os seus potenciais/habilidades e avança no alcance das suas metas de vida” (Paschoal, 2008, p. 23), ou seja, diz respeito à satisfação e experiência relacionadas com o trabalho.

São várias as perspetivas sobre a saúde e bem-estar no local de trabalho, como a Teoria da Conservação dos Recursos (Hobfoll, 1989), a Teoria dos Eventos Afetivos (Weiss & Cropanzano, 1996), e o Modelo dos Recursos e Exigências do Trabalho (Demerouti et al., 2001), entre outros.

Neste sentido, Sonnentag e colaboradores (2023), realizaram uma revisão sobre a saúde e bem-estar no trabalho e identificaram que vários aspetos que estão relacionados com o bem-estar. Estes autores identificaram que além do controlo, autonomia e exigências quantitativas, outros fatores, como

por exemplo o desenvolvimento de comportamentos autodirigidos, podem afetar o bem-estar no trabalho. Este envolve um conceito dinâmico e é influenciado por vários eventos no decorrer das funções laborais do indivíduo, onde os vários motivos causadores de *stress* e as exigências quantitativas necessitam de ser identificados; também os ganhos e perdas de recursos são relevantes para a saúde e bem-estar, bem como as relações interpessoais no trabalho. Por seu turno, as experiências que o indivíduo adquire nos domínios do trabalho e da família influenciam-se mutuamente, sendo relevante o tempo de recuperação ou de lazer para a promoção do bem-estar laboral. As situações e características do trabalho influenciam o bem-estar e este, por sua vez, influencia possíveis mudanças nas situações do trabalho. As perceções de saúde e bem-estar dos indivíduos podem ser melhoradas através de intervenções comportamentais, sendo que os preditores e resultados da saúde e bem-estar sofrem flutuações diárias.

Apesar da controvérsia em torno da natureza cognitiva ou afetiva da satisfação no trabalho, tem sido salientado que se trata de um laço emocional positivamente formado com o trabalho (Li & Lv, 2022), bem como uma satisfação global com o trabalho (Warr, 2002). Em particular, o referido laço emocional é definido como a satisfação obtida ao trabalhar com os superiores hierárquicos e colegas de trabalho, bem como a satisfação que resulta da política salarial da empresa, das oportunidades de progresso que a política de gestão da empresa oferece, e a satisfação que resulta das tarefas que são desempenhadas (Edoho et al., 2005; Filho & Claro, 2019; Trisnawati et al., 2021).

O conceito de satisfação tem vindo a evoluir, assim, para uma conceção multidimensional, que envolve avaliações agradáveis de cinco domínios específicos do ambiente de trabalho, a saber: a satisfação de uma pessoa com as suas próprias vidas, a sua satisfação no trabalho, a sua satisfação com os seus colegas, a sua satisfação com os resultados dos esforços dos seus colegas de trabalho, e a sua satisfação com as circunstâncias da vida (Ilia et al., 2022; Novanto et al., 2022; Perveen et al., 2021).

Finalmente, a satisfação no trabalho pode ser explicada pelo otimismo, autoeficácia/esperança e a perceção de suporte organizacional pelos indivíduos, portanto, tanto variáveis individuais, como é o caso do capital psicológico (e.g., autoeficácia, otimismo), como variáveis contextuais (e.g., suporte organizacional) são relevantes para a perceção de bem-estar no trabalho dos indivíduos (Nogueira & Oliveira, 2022).

4.4.2. Bem-Estar Psicológico

Considerando as características do trabalho docente universitário, e a mudança e evoluções sociais e tecnológicas (Alonso et al., 2019), já apresentadas, podemos estimar que o nível de exigências quantitativas mais elevado com que os docentes universitários têm de lidar pode afetar negativamente o nível da sua saúde mental e bem-estar (Boas & Morin, 2014).

Efetivamente, um estudo com professores de uma organização não-governamental na Índia (Singh, 2016), concluiu que o bem-estar psicológico destes profissionais medeia a relação entre a inteligência emocional e o compromisso organizacional, bem como a existência de um equilíbrio entre o domínio do trabalho e o domínio da família, pois este equilíbrio entre as duas esferas de vida contribuem para o bem-estar psicológico, para a satisfação com a vida e tem uma influência positiva na permanência dos indivíduos na organização e no aumento da sua produtividade, o que pode indicar um aumento da satisfação laboral. Por sua vez, a autonomia no trabalho permite que os indivíduos mantenham e reforcem os seus comportamentos de trabalho, pois esta autonomia está particularmente relacionada com o entusiasmo (Jones & Fletcher, 2004).

O bem-estar psicológico engloba as condições mentais e emocionais do indivíduo, o nível de satisfação com a vida em geral e o nível de satisfação com o trabalho (Obrenovic et al., 2020), e pode influenciar o funcionamento imunológico (Leite & Uva, 2010) e a saúde dos indivíduos (Ryff & Singer, 1998). De facto, o bem-estar psicológico relaciona-se com o desenvolvimento humano e as capacidades que os indivíduos possuem para enfrentar os desafios de vida de modo saudável e positivo (Siqueira & Padovam, 2008). Isso inclui sentir-se bem consigo mesmo, ter autoestima, autoconfiança e uma perspetiva positiva da vida. De modo mais específico, Ryff e Keyes (1995) desenvolveram um modelo multidimensional de bem-estar onde identificaram seis componentes do bem-estar psicológico, nomeadamente: (i) Autoaceitação: corresponde a avaliações positivas que o indivíduo faz de si próprio no momento presente e passado, este reconhece e aceita as suas qualidades e defeitos, por seu turno, quando o indivíduo apresenta baixos níveis de autoaceitação, este está insatisfeito consigo próprio, bem como com a sua vida passada, não aceita os seus defeitos e gostaria de ser uma pessoa diferente; (ii) Crescimento pessoal: corresponde ao desenvolvimento e crescimento contínuo do indivíduo, de modo a realizar o seu potencial, através de novas experiências, aumentando o seu autoconhecimento e autoeficácia, por outro lado, quando o indivíduo apresenta baixos níveis de crescimento pessoal, este tem um sentimento de estagnação pessoal, incapacidade de desenvolver novas competências e desinteresse pela vida; (iii) Propósito de vida: corresponde a uma crença por parte do indivíduo de sentido

para a vida presente e passada, como sendo intencional e significativa, com metas e objetivos de vida, por outro lado, quando o indivíduo apresenta um nível baixo de propósito de vida, este não tem metas e objetivos de vida definidos, bem como uma ausência de crenças que configurem sentido para a vida; (iv) Relacionamento positivo com os outros: corresponde ao desenvolvimento de relações calorosas, satisfatórias e de confiança, onde o indivíduo demonstra empatia e afeto com os outros, por seu turno, quando não se verifica um relacionamento positivo com os outros, o indivíduo está isolado, frustrado e tem incapacidade de manter laços interpessoais, com poucas relações próximas e de confiança com os outros; (v) Domínio do ambiente: corresponde às competências de gestão que o indivíduo possui, como a capacidade de criar ou desenvolver contextos adequados às suas necessidades e valores pessoais ou ainda utilizar eficazmente as oportunidades de vida no mundo que o rodeia, por sua vez, quando o indivíduo não possui competências de domínio ambiental, este tem um sentimento de descontrolo sobre o mundo que o rodeia, incapacidade de gerir os assuntos quotidianos e desconhecimento de oportunidades circundantes; e (vi) Autonomia: corresponde à independência e autodeterminação do indivíduo, onde este possui competências de autorregulação e capacidade de resistir a pressões sociais, seguindo-se por padrões pessoais, por outro lado, quando o indivíduo tem um nível baixo de autonomia, este rege-se pelos outros para tomar decisões importantes, cede a pressões sociais de modos de pensar e comportamentais e tem uma preocupação excessiva pelas expectativas e avaliações dos outros.

Quando os indivíduos apresentam níveis mais elevados de bem-estar psicológico, têm menor risco de doenças cardiometabólicas, doenças infecciosas, declínio físico, estes indivíduos também apresentam comportamentos de saúde mais favoráveis, alta taxa de empregabilidade, retenção e manutenção do emprego e maior apoio social, por outro lado, quando o bem-estar psicológico dos indivíduos é mais baixo, estes apresentam maior probabilidade de depressão (Trudel-Fitzgerald et al., 2019).

Com o propósito de promover o bem-estar psicológico, a psicologia positiva é apresentada como uma estratégia de intervenção, pois através de atividades estruturadas e direcionadas, permite aumentar a “frequência e a intensidade das experiências emocionais positivas, incluindo otimismo, gratidão, propósito/satisfação na vida e afeto positivo” (Trudel-Fitzgerald et al., 2019, p. 6).

4.4.3. Bem-Estar Subjetivo

O modelo de bem-estar subjetivo tem uma natureza integrativa e, especificamente, procura explicar a satisfação e o bem-estar em domínios específicos de vida, nomeadamente, o académico e o profissional, através de mecanismos sociocognitivos (Lent & Brown, 2006). De facto, o conceito de bem-estar subjetivo está intrinsecamente relacionado com a experiência humana, englobando componentes cognitivos e emocionais que podem ser quantificados, sendo que, destacando-se as crenças de autoeficácia, a autonomia, as competências intelectuais e emocionais e a adaptação às circunstâncias da vida (Diener et al., 1999). A compreensão desses elementos é relevante para uma avaliação completa do estado geral de saúde mental dos indivíduos, sendo que o bem-estar psicológico é um fator importante para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida.

Com o intuito de integrar a psicologia positiva e a psicologia do desenvolvimento da carreira, Lent (2004) desenvolveu um modelo geral de bem-estar normativo, apresentado na figura 10. Este modelo de bem-estar tem uma natureza integrativa, na medida em que, através de variáveis e mecanismos sociocognitivos (e.g., autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos), procura explicar a relação entre domínios específicos da vida de um indivíduo, através da satisfação e do bem-estar, nomeadamente académico e profissional, progressão e concretização de sentimentos, identificação, desempenho e eficácia na prossecução de objetivos (Teixeira & Costa, 2017).

Como apresentado pelo autor desta teoria (Lent, 2004), começando pela parte à direita da figura 10, a satisfação global de vida é influenciada por traços de personalidade e afetivos, e satisfação específica de um domínio, sendo que, estas últimas também são influenciadas por traços de personalidade e afetivos, pelo progresso na atividade dirigida para objetivos, expectativas de autoeficácia e resultados e pelo apoio e recursos ambientais.

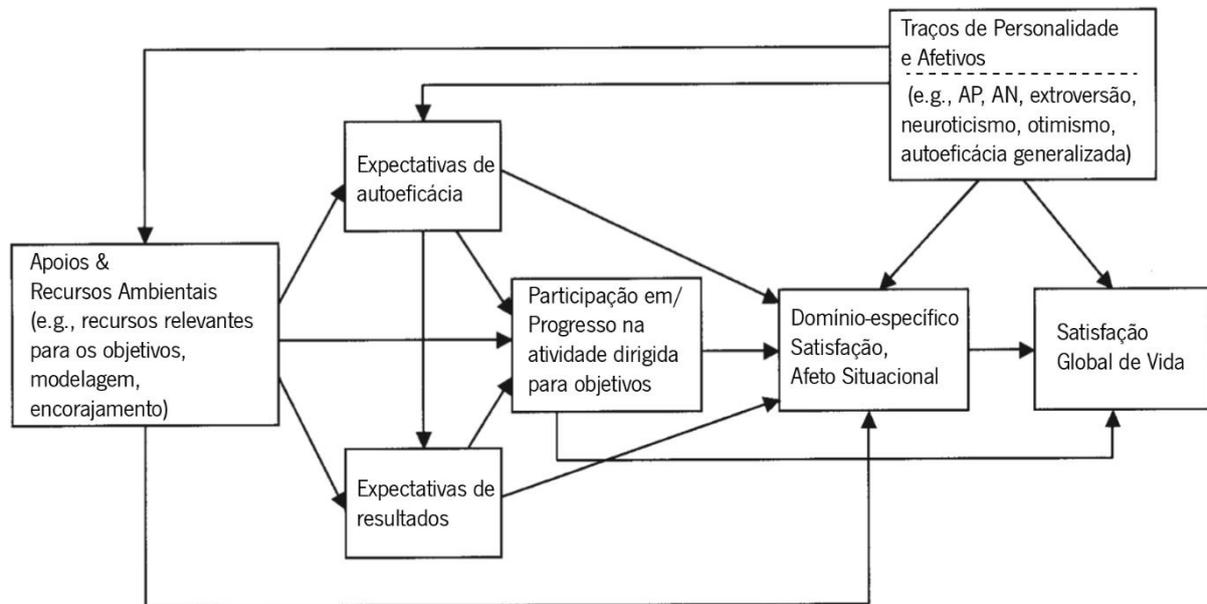
Lent (2004) apresenta possíveis caminhos bidirecionais, como a influência da satisfação do domínio pela satisfação global de vida e a relação entre o progresso dos objetivos e as expectativas de autoeficácia e de resultados. Sendo relevante notar que, a perceção da importância de um determinado domínio e de um determinado objetivo, influenciam a satisfação específica de um domínio e a satisfação de vida, no primeiro caso e o progresso do objetivo e a satisfação específica de um domínio, no segundo caso.

No que diz respeito ao progresso na atividade dirigida por objetivos, os tipos de objetivos definidos pelos indivíduos influenciam a prossecução dos mesmos, na medida em que, objetivos extrínsecos, de

abordagem e explícitos, tendem a possuir um efeito mais positivo, quer em domínios específicos, quer na satisfação global de vida. Não obstante, todos os objetivos são benéficos para os indivíduos.

Figura 10

Modelo geral de bem-estar normativo (Lent, 2004)



Nota: AP=Afetividade Positiva; AN=Afetividade Negativa

Também os traços de personalidade e afetivos influenciam a satisfação em domínios específicos da vida ou a satisfação global com a vida, através do modo como os indivíduos processam as informações relevantes para a sua autoeficácia e expectativas de resultados.

Este modelo (Lent, 2004) é concebido para identificar uma variedade de fatores cognitivos, comportamentais e sociais que demonstram uma ligação do bem-estar à vida como um todo, bem como a inclusão de disposições de personalidade relacionadas com o bem-estar geral (Lent et al., 2012). Neste sentido, o modelo centra-se em aspetos do indivíduo (e.g., autoeficácia, estabelecimento de objetivos e progresso) e do ambiente (e.g., acesso a recursos relevantes para os objetivos, como tutoria e mentoria), onde os indivíduos e os sistemas de apoio podem estar a exercer um grau de degradação do controlo sobre o seu comportamento, podendo servir como guia para identificar intervenções que possam promover o bem-estar de trabalhadores, incluindo em ambiente académico (Lent et al., 2012).

Em suma, o modelo reconhece que, em coerência com outros modelos de bem-estar, o bem-estar psicológico é suscetível de ser contínuo e que as intervenções individuais podem produzir efeitos diferentes em indivíduos em circunstâncias diferentes (Freire et al., 2019; Jonsson et al., 2020; Tang & Braver, 2020). Por outro lado, ao reconhecer que os mecanismos e fatores de bem-estar não são inteiramente os mesmos para todos os indivíduos, fornece uma base teórica para intervenções de

domínio cognitivo, social e emocional que podem ser adaptadas aos indivíduos (Huppert, 2009; Tang et al., 2019).

No caso mais concreto dos docentes universitários, um estudo realizado na Colômbia (Lemos et al., 2019), concluiu que os docentes universitários apresentam uma correlação positiva para os valores de *stress*, depressão e ansiedade, também foram encontradas correlações positivas entre o *stress* e a ambiguidade das tarefas desempenhadas, excesso de tarefas, necessidade de levar tarefas para casa, bem como a interferência trabalho-família e família-trabalho. Portanto, apesar de o estudo identificar que os docentes percebem um controlo sobre a gestão de tempo, variedade de tarefas, apoio social e possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento no seu local de trabalho, também se verifica perda de bem-estar, com os valores elevados de *stress*, depressão e ansiedade, bem como a existência de um conflito trabalho-família e família-trabalho, com a necessidade que os docentes apresentam de desenvolver tarefas relacionadas com o trabalho em casa e durante os fins-de-semana.

Um outro estudo (Yin et al., 2018), realizado com professores de escolas primárias e secundárias em Hong Kong, na China, concluiu que, quando os professores experienciam exigências emocionais de trabalho elevadas, eles tendem a sentir mais ansiedade e depressão, comprometendo assim a sua saúde, pois recorrem a estratégias de supressão, ou seja, fingem emoções positivas para esconder as reais emoções negativas. Por outro lado, a investigação (Yin et al., 2018), apresentou que perante situações motivacionais para os professores estes apresentavam uma maior confiança nos colegas e um nível mais elevado de contentamento e entusiasmo.

Uma investigação realizada com professores na Suécia (Schad & Johnsson, 2019), confirma as informações já apresentadas, na medida em que os docentes apresentaram dificuldades em separar os domínios do trabalho e da família, falta de tempo livre para descanso e recuperação e perturbações de sono. Indicam também que a relação entre a satisfação laboral e o bem-estar, além de direta e significativa, também pode ser mediada pela recuperação do trabalho e pela separação entre o trabalho e o tempo livre. Assim, a tensão desencadeada pelas exigências quantitativas experienciadas pelos docentes pode contribuir para uma diminuição da satisfação laboral e do bem-estar (Chen, Zhang, Wang et al., 2020; Converso et al., 2019).

Neste estudo considera-se a noção de bem-estar subjetivo, referindo-se este ao facto de o indivíduo subjetivamente acreditar que a sua vida é desejável, agradável, e boa, correspondendo à satisfação com a vida e/ou a avaliação geral da qualidade de vida (Chen, Zhang & Jia, 2020).

4.6 Sinopse

A satisfação no trabalho é um fator importante que pode influenciar o desempenho, a motivação e o bem-estar geral dos trabalhadores no local de trabalho (Haque et al., 2022). A investigação tem demonstrado que os trabalhadores que estão satisfeitos com o seu trabalho tendem a ser mais produtivos, têm um melhor desempenho no trabalho e têm menos probabilidades de sofrer um esgotamento ou rotação de postos de trabalho (Chiyaka et al., 2017; Kumari et al., 2021). Além do mais, a satisfação no trabalho tem estado ligada a níveis mais elevados de envolvimento e compromisso organizacional dos indivíduos, o que pode, em última análise, conduzir a melhores resultados, tais como maior rentabilidade, satisfação e inovação (e.g., Aronson & Janke, 2015; Hoigaard et al., 2012; Rožman et al., 2021).

No entanto, alcançar altos níveis de satisfação no trabalho entre os trabalhadores pode ser um processo complexo que requer atenção a vários fatores tais como a autonomia no trabalho, remuneração e benefícios justos, oportunidades de crescimento e desenvolvimento, estilos de liderança transformacional e transaccional; liderança de apoio, cultura positiva no local de trabalho e equilíbrio entre trabalho e vida familiar (Mgaiwa, 2023; Peng et al., 2022; Sypniewska, 2014; Tahar et al., 2022; Vargas et al., 2022).

Os docentes universitários são parte integrante do sistema de ensino superior, e a sua satisfação profissional é crucial para assegurar uma educação de alta qualidade e o sucesso dos estudantes (Pratama et al., 2019). Por conseguinte, é importante examinar os fatores que contribuem para a satisfação profissional dos docentes universitários e como esta pode ser melhorada ou mantida para promover um ambiente positivo de ensino e aprendizagem.

Estudos anteriores demonstraram que a satisfação profissional dos docentes é influenciada por uma série de fatores, incluindo salário e benefícios, segurança no emprego e oportunidades de progressão na carreira, carga de trabalho e equilíbrio trabalho-vida, apoio institucional ao ensino e à investigação, apoio dos superiores hierárquicos e dos colegas, relações com os estudantes, liberdade e autonomia académica, e reconhecimento pelas suas contribuições para a instituição (–Hughes, 2016; Bozeman & Gauchan, 2011; Brondino et al., 2022; Jordan, et al., 2017; Khan et al., 2022; Sakiru et al., 2014; Tonder & Williams, 2009; Yucel, 2019).

Por sua vez, o bem-estar refere-se ao estado de conforto, saudável e feliz, tanto físico como mental de um indivíduo. Abrange uma abordagem holística da saúde que considera não só a ausência de doença ou enfermidade, mas também fatores como o apoio social, a satisfação na vida, e um sentido de

propósito ou significado na vida (Hamid & Ahmad, 2022; Hervás & Vázquez, 2013; World Health Organization, 2021). O bem-estar tornou-se um tema cada vez mais importante em campos como a psicologia, a saúde pública e a medicina devido ao seu potencial impacto na qualidade de vida global e na produtividade, bem como a sua associação com a redução dos custos dos cuidados de saúde e a melhoria dos resultados de saúde. Além disso, foi observado que a clareza do papel, juntamente com uma comunidade de apoio social positivo pode contribuir significativamente para a promoção da saúde e bem-estar, mesmo quando esta associação é observada em profissionais que enfrentam exigências quantitativas consideráveis no seu trabalho (Zábrodská et al., 2018). Foram encontrados resultados semelhantes noutras populações (e.g., Kattenbach & Fietze, 2018; Zappalà et al., 2022), que sublinham a relevância desempenhada por papéis claramente definidos e interações sociais positivas na promoção do bem-estar físico, mental e emocional.

Capítulo V

Método

5.1 Preâmbulo

O estudo empírico realizado é analisado neste capítulo. Primeiramente, apresentamos a contextualização do estudo, seguindo-se as questões e objetivos que nortearam o mesmo. Na sequência, são discutidas as hipóteses, apresentados os instrumentos de recolha de dados, os aspetos éticos e o procedimento, assim como a descrição dos participantes. O capítulo é finalizado com os métodos utilizados para proceder à análise dos dados recolhidos e programas informáticos de estatística utilizados.

5.2 Questões de investigação e objetivos

Este estudo tem como objetivo geral, contribuir para a compreensão do papel dos comportamentos de gestão pessoal da carreira no modo como os docentes universitários lidam com o conflito trabalho-família e bem-estar inerentes ao desempenho da sua profissão e emprego. Mais concretamente, este estudo pretende: (i) explorar o modo como as exigências no trabalho e a autonomia predizem a existência de um conflito trabalho-família; (ii) explorar a utilização de competências de gestão pessoal de carreira nos docentes universitários; e (iii) procurar compreender o efeito mediador da gestão pessoal de carreira na relação do conflito trabalho-família com a saúde e bem-estar.

Neste sentido, e para atender aos objetivos definidos foram estabelecidas as seguintes questões como orientação deste estudo: Qual a relação dos diversos papéis atribuídos aos docentes universitários com a existência de conflito trabalho-família e perda de saúde e bem-estar? Qual a relação entre as perceções dos docentes universitários sobre o seu trabalho e a existência de conflito trabalho-família e perda de saúde e bem-estar? Até que ponto a existência de conflito trabalho-família resulta em perda de bem-estar, nos docentes universitários? Até que ponto os comportamentos de gestão pessoal da carreira contribuem para a diminuição do conflito trabalho-família e diminuição da perda de bem-estar consequentes, em docentes universitários?

5.3 Hipóteses de investigação

Tendo em consideração as teorias e os contributos empíricos apresentados nos capítulos anteriores relativos à revisão de literatura foi possível equacionar uma eventual relação entre as teorias, tendo como resultado as hipóteses de investigação que serão apresentadas.

As características específicas da carreira de docente, como a autonomia no trabalho, onde o docente tem total liberdade e controlo sobre as suas funções; o *feedback* no trabalho que permite ao docente receber informações sobre a assertividade e adequação do seu comportamento; a diversidade, identidade da tarefa e importância da tarefa é uma característica do trabalho de docência que é aperfeiçoada com a experiência da profissão (Tran & Do, 2020); a elevada quantidade de trabalho, a qualidade do trabalho, a grande exigência das práticas pedagógicas, o aconselhamento a estudantes e as diversas tarefas administrativas (Kuwato & Hirano, 2020), contribuem para a deterioração das condições de saúde dos docentes. Além destas características, os “conflitos escolares, ambiguidade de papéis, sobrecarga de trabalho, burocracia, numerosas reformas legislativas, mau ambiente de trabalho, baixa remuneração, baixas perspectivas de progressão, e falta de uma gestão institucional adequada” (Anastasiou & Belios, 2020, p. 645), são aspetos apresentados como fatores que influenciam negativamente a satisfação dos docentes com o trabalho.

Níveis mais elevados de satisfação laboral estão associados a taxas mais baixas de rotatividade e absentismo, melhor saúde, mais longevidade, enquanto a insatisfação laboral está associada a maior rotatividade, demissões, dores de cabeça e doenças cardíacas (–Hughes, 2016).

De facto, há evidência que características do trabalho, como a realização de horas extraordinárias frequentemente e multitarefas, bem como as exigências familiares estão relacionadas com a saúde, resiliência e humor dos trabalhadores (Chen, Zhang & Jia, 2020), além do impacto profundo no bem-estar, compromisso e satisfação com o trabalho (Tran & Do, 2020).

Estudos realizados anteriormente procuraram estabelecer uma relação positiva entre as características do trabalho docente, a satisfação com o trabalho e o bem-estar, no sentido em que, um elevado nível de exigências do trabalho tem como efeito um esgotamento emocional, fadiga, *stress*, ansiedade e baixo desempenho (e.g., Anastasiou & Evaggelos, 2020; Han, Yin & Wang, 2020). Por outro lado, a perceção de autonomia tem como efeito a satisfação no trabalho, o que contribui para o bem-estar do docente (Wu & Zhou, 2020). Sendo relevante considerar que, as exigências no trabalho podem ocorrer sobre a forma de “pressão de tempo, exigências de atenção e carga de trabalho” (Wu & Zhou, 2020).

Como já apresentado anteriormente, o bem-estar no local de trabalho distancia-se do bem-estar subjetivo, na medida em que o primeiro diz respeito à satisfação e experiência relacionadas no trabalho, enquanto o segundo corresponde à satisfação com a vida e/ou a avaliação geral da qualidade de vida (Chen, Zhang, Wang et al., 2020), por sua vez, o bem-estar psicológico, engloba as condições mentais e emocionais do indivíduo, o nível de satisfação com a vida em geral e de satisfação com o trabalho (Obrenovic et al., 2020).

Tendo estes construtos em consideração, para este estudo vamos considerar o bem-estar subjetivo, pois este refere-se ao facto de o indivíduo subjetivamente acreditar que a sua vida é desejável, agradável e boa, correspondendo à satisfação com a vida e/ou a avaliação geral da qualidade de vida (Chen, Zhang & Jia, 2020). Além do mais, o conceito de bem-estar subjetivo está intrinsecamente relacionado com a experiência humana, englobando componentes cognitivos e emocionais que podem ser quantificados, sendo que, destas dimensões destacam-se as crenças de autoeficácia, autonomia, competências intelectuais e emocionais e adaptação às circunstâncias da vida (Diener et al., 1999).

Para além das características do trabalho, a existência de um conflito trabalho-família, na medida em que as exigências do trabalho interferem na esfera familiar, também tem um impacto negativo no bem-estar (e.g., Ifelunni et al., 2022; Ismail & Gali, 2017; Li et al., 2022; Muasya, 2020; Pu et al., 2017; Winefield et al., 2014; Zappalà et al., 2022), mais precisamente no *burnout*, um nível extremo de *stress*, e na satisfação com o trabalho (e.g. Ji & Yue, 2020; Wu & Zhou, 2020; Spector, 1986). Além do mais, o conflito trabalho-família é um fator de *stress*, que pode originar um descontentamento com o trabalho, bem como a diminuição da satisfação ou bem-estar no local de trabalho (Chen, Zhang, Wang et al., 2020).

Por seu turno, a existência de fatores de *stress* e de exigências quantitativas no trabalho, que corresponde ao modo como o trabalho é distribuído e o tempo que demora a ser realizado, contribui para a existência do conflito trabalho-família (Paredes & Andrade, 2019; Marié et al., 2020). Também no estudo de Azevedo e colaboradores (2020), os autores corroboram que o *stress*, a carga de trabalho e a inexistência de políticas que promovam o equilíbrio trabalho-família influenciam a existência deste equilíbrio.

Tendo presente que, a gestão pessoal de carreira é o processo no qual os indivíduos desenvolvem, implementam e regulam os seus objetivos e estratégias de carreira (Greenhaus et al., 2010). Hirschi (2020) defende que o desenvolvimento de competências de gestão pessoal de carreira permite uma regulação do equilíbrio trabalho-família e conseqüente diminuição de um conflito entre estas duas esferas da vida. Além do mais, competências de gestão pessoal de carreira estão relacionadas com o

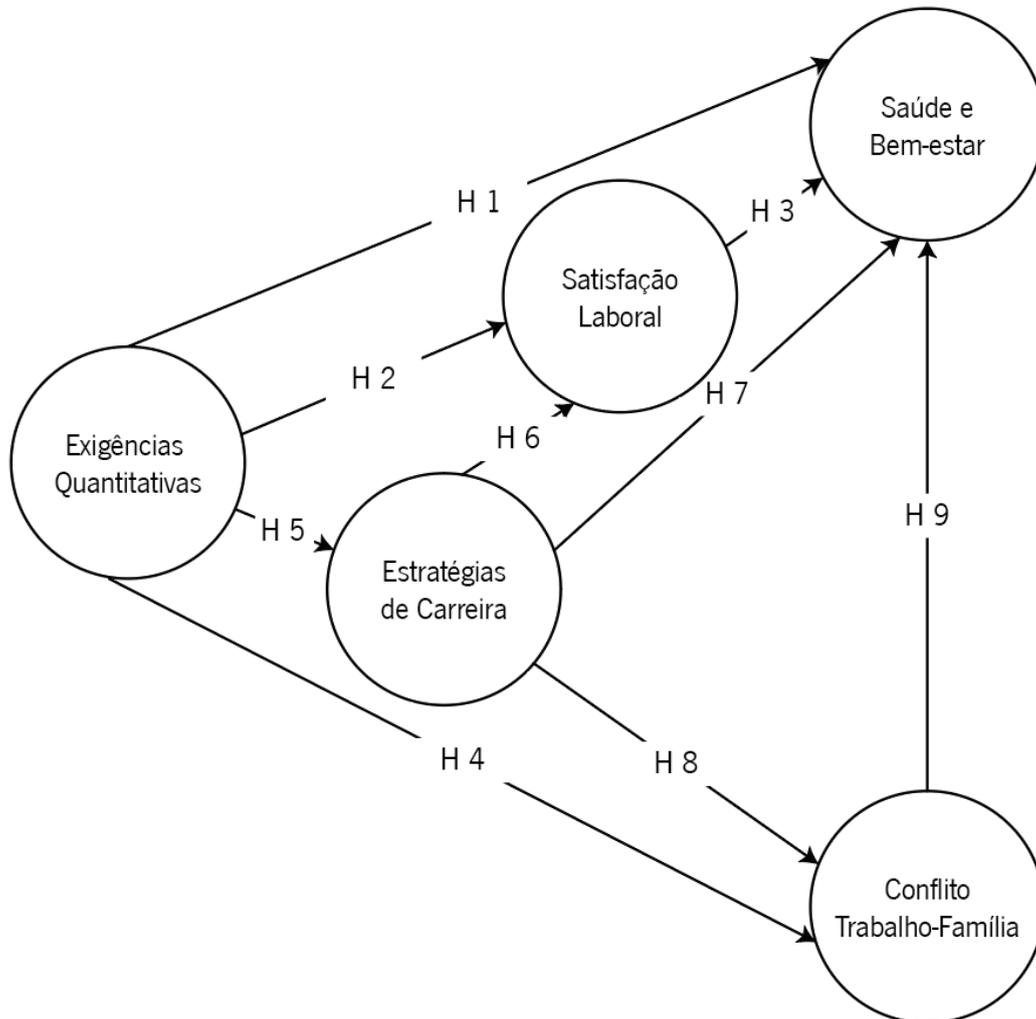
bem-estar, uma vez que estas competências são cada vez mais relevantes num ambiente volátil, incerto, complexo e ambíguo (Wilhelm & Hirschi, 2019).

Nesta linha de pensamento, as exigências no trabalho ou exigências quantitativas referem-se ao esforço físico, emocional e cognitivo de modo significativo por parte dos trabalhadores, estas exigências podem ser mentais, socioemocionais, físicas ou organizacionais do qual é exemplo um significativo ritmo de trabalho (Paredes & Andrade, 2019). Assim, no âmbito das características do trabalho, mais concretamente, no que respeita à medida conteúdo do trabalho, no modelo das exigências quantitativas apresentado na figura 11, abaixo, estabeleceram-se as hipóteses de investigação seguintes:

- Hipótese 1: Estima-se que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam diretamente com a saúde e bem-estar.
- Hipótese 2: Estima-se que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam diretamente com a satisfação laboral.
- Hipótese 3: Estima-se que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam indiretamente com a saúde e bem-estar através da satisfação laboral.
- Hipótese 4: Estima-se que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam diretamente com o conflito trabalho-família.
- Hipótese 5: Estima-se que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam diretamente com as estratégias de carreira.
- Hipótese 6: Estima-se que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam indiretamente com a satisfação laboral através das estratégias de carreira.
- Hipótese 7: Estima-se que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam indiretamente com a saúde e bem-estar através das estratégias de carreira.
- Hipótese 8: Estima-se que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam indiretamente com o conflito trabalho-família através das estratégias de carreira.
- Hipótese 9: Estima-se que o conflito trabalho-família se relaciona diretamente com a saúde e bem-estar.

Figura 11

Relações causais entre as dimensões em estudo para o modelo das exigências quantitativas



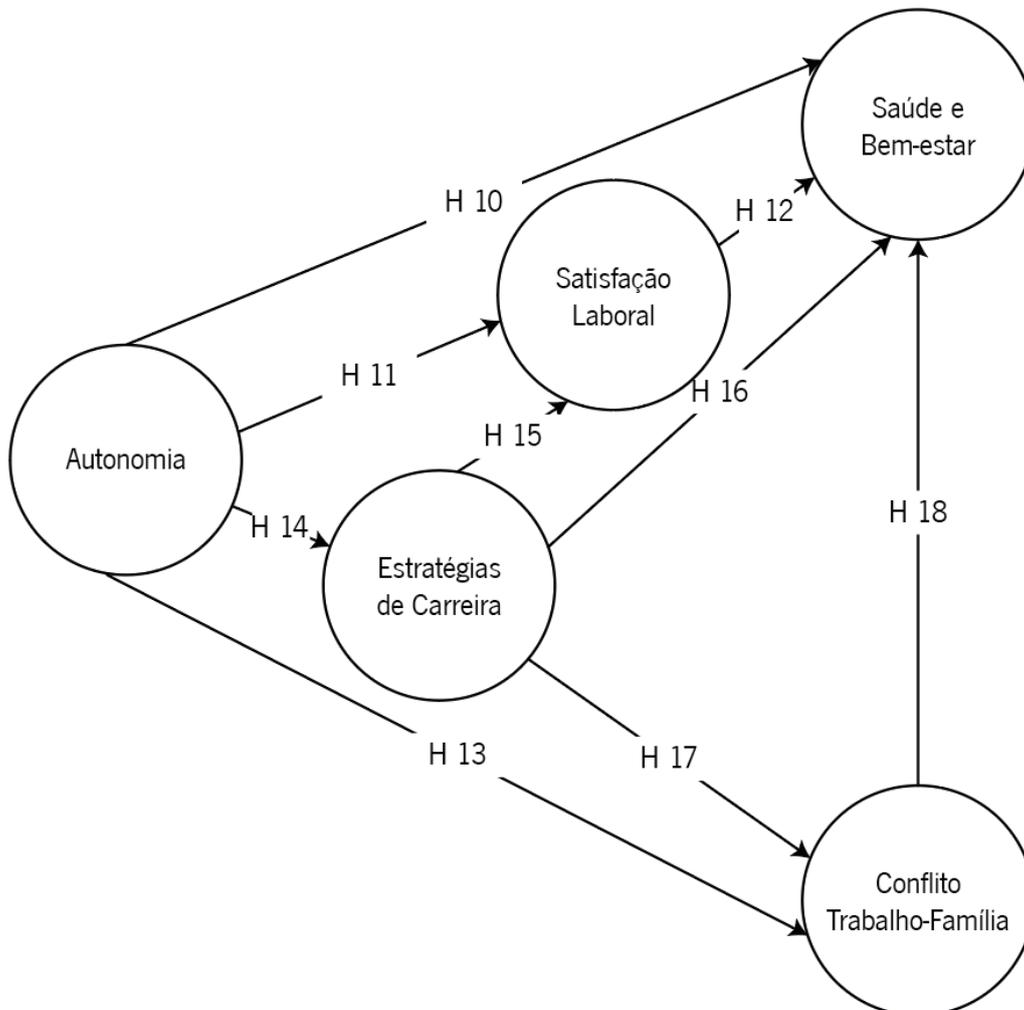
A autonomia é entendida como o “controlo potencial do indivíduo trabalhador sobre as suas tarefas e a sua conduta durante o dia de trabalho” (Robert & Karasek, 1979, p. 290). Como tal, no âmbito das características do trabalho, no que respeita à medida autonomia, estabeleceram-se as hipóteses de investigação seguintes, também representadas na figura 12, abaixo:

- Hipótese 10: Estima-se que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona diretamente com a saúde e bem-estar.
- Hipótese 11: Estima-se que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona diretamente com a satisfação laboral.
- Hipótese 12: Estima-se que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona indiretamente com a saúde e bem-estar através da satisfação laboral.
- Hipótese 13: Estima-se que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona diretamente com o conflito trabalho-família.

- Hipótese 14: Estima-se que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona diretamente com as estratégias de carreira.
- Hipótese 15: Estima-se que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona indiretamente com a satisfação laboral através das estratégias de carreira.
- Hipótese 16: Estima-se que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona indiretamente com a saúde e bem-estar através das estratégias de carreira.
- Hipótese 17: Estima-se que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona indiretamente com o conflito trabalho-família através das estratégias de carreira.
- Hipótese 18: Estima-se que o conflito trabalho-família se relaciona diretamente com a saúde e bem-estar.

Figura 12

Relações causais entre as dimensões em estudo para o modelo da autonomia



5.4 Instrumentos de recolha de dados e aspetos éticos

Para a realização deste estudo, foi adotada a aplicação de um questionário como método de recolha de dados sendo, portanto, uma investigação de carácter quantitativo. O referido questionário é, por sua vez, constituído por diferentes medidas apresentadas em seguida. Além do mais, são apresentados os aspetos e considerações éticas seguidas neste estudo.

5.4.1 Medidas de recolha de dados

As medidas de conteúdo do trabalho, conflito trabalho-família, estratégias de carreira, satisfação laboral e de saúde e bem-estar utilizadas neste estudo têm como base um modelo de compreensão das características do trabalho docente (capítulo um), as teorias sobre o conflito trabalho-família (capítulo dois), os modelos de gestão pessoal de carreira (capítulo três) e as conceitualizações satisfação laboral e de saúde e bem-estar (capítulo quatro). De seguida, são apresentadas as diferentes medidas utilizadas, bem como as suas características e especificações.

5.4.1.1 Questionário de Dados Sociodemográficos

Este questionário foi elaborado para a realização desta pesquisa e tem como objetivo recolher os dados sociodemográficos dos participantes no estudo, onde é particularizada informação como: dados gerais, mais precisamente, o sexo, a idade, o número de filhos ou pessoas a cargo (ascendentes ou descendentes na hierarquia familiar); dados escolares, mais precisamente, o nível de formação e o domínio científico no qual desenvolve investigação; e dados profissionais, como a instituição de afiliação, os anos de serviço e a sua categoria profissional.

5.4.1.2 Questionário de Conteúdo do Trabalho (QCT)

Desenvolvido por Karasek et al., (1998), foi aplicado nos Estados Unidos, Canadá, Países Baixos e Japão, e elaborado com o objetivo de medir as características sociais e psicológicas dos trabalhadores nos locais de trabalho. Este instrumento é constituído por 49 itens, distribuídos por cinco escalas. Liberdade de decisão é a primeira escala e inclui seis subescalas; (a) discricção de aptidões (seis itens); (b) autoridade de decisão (três itens); (c) sub-fabricação de competência (dois itens); (d) autoridade de

decisão do grupo de trabalho (três itens); (e) autoridade formal (dois itens) e (f) união/influência representativa (três itens). A segunda escala corresponde às exigências psicológicas e carga de trabalho mental, sendo constituída por quatro subescalas: (a) exigências psicológicas gerais (cinco itens); (b) ambiguidade de papéis (um item); (c) concentração (um item) e (d) perturbação do trabalho mental (dois itens). A terceira escala corresponde ao apoio social, sendo constituída por seis subescalas, a saber: (a) socioemocional, relativamente aos colegas de trabalho (dois itens); (b) instrumental, em relação aos colegas de trabalho (dois itens); (c) socioemocional, em relação ao(s) supervisor(es), (dois itens); (d) instrumental, relativamente ao(s) supervisor(es), (três itens) e hostilidade quer em relação ao (e) colega de trabalho (um item) ou ao(s) (f) supervisor(es), (um item). As exigências físicas constituem a quarta escala e tem três subescalas: (a) carga física em geral (um item); (b) carga isométrica (dois itens) e (d) carga aeróbica (dois itens). Por fim, a última escala corresponde à insegurança no trabalho, sendo constituída por duas subescalas: (a) insegurança geral no trabalho (quatro itens) e (b) obsolescência das competências (dois itens).

A versão adaptada do questionário original utilizada neste estudo foi validada para a população portuguesa por Castanheira e Chambel (2010), num estudo com 11 *call centers*, de oito organizações, com um total de 811 trabalhadores. Esta versão do Questionário de Conteúdo do Trabalho é composta por duas escalas: as exigências quantitativas, composta por sete itens, que permite medir a pressão de tempo e carga de trabalho sentida pelos trabalhadores (e.g., “O meu trabalho exige que eu trabalhe depressa”) e a autonomia, composta por quatro itens, que permitem medir o nível de autonomia que os trabalhadores têm para tomar decisões no seu local de trabalho (e.g., “Tenho a possibilidade de decidir como organizar o meu trabalho”). Portanto, este instrumento de recolha de dados é composto por 11 itens, avaliados numa escala de resposta tipo *Likert* de cinco pontos, em que um significa “*Discordo totalmente*” e cinco significa “*Concordo totalmente*”.

Neste sentido, as exigências no trabalho ou exigências quantitativas referem-se ao esforço físico, emocional e cognitivo de modo significativo por parte dos trabalhadores, estas exigências podem ser mentais, socioemocionais, físicas ou organizacionais, do qual é exemplo um significativo ritmo de trabalho (Paredes & Andrade, 2019). Por sua vez, a autonomia corresponde ao “controlo potencial do indivíduo trabalhador sobre as suas tarefas e a sua conduta durante o dia de trabalho” (Robert & Karasek, 1979, p. 290).

Num estudo realizado por Robert e Karasek (1979), por meio de uma análise fatorial às dimensões do conteúdo do trabalho, com 950 inquiridos foi possível agrupar itens em dois fatores. O primeiro fator, com valores entre .55 e .77, corresponde às decisões no trabalho, constituído pela subescala da

descrição das aptidões composta por quatro itens onde é questionado o nível elevado de perícia exigido, a necessidade de aprender coisas novas, o facto de o trabalho poder ser repetitivo e a necessidade do uso da criatividade, a outra subescala permite medir a autoridade de decisão com quatro itens que questionam sobre a liberdade de escolha do método de trabalho, a possibilidade de realizar muitas decisões, a existência de ajuda para tomar as próprias decisões e o facto de ser ouvido acerca dos acontecimentos. O segundo fator, com valores entre .44 e .58, corresponde às exigências do trabalho, composto por sete itens onde é questionado a necessidade de trabalhar rapidamente, a necessidade de trabalho árduo, a existência de grandes quantidades de trabalho para realizar, a inexistência de tempo suficiente, a existência de trabalho excessivo, a falta de tempo para terminar o trabalho e a existência de exigências contraditórias.

Assim sendo, é possível fazer um paralelo entre a versão adaptada do Questionário de Conteúdo do Trabalho desenvolvida por Castanheira e Chambel (2010) e o estudo realizado por Robert e Karasek (1979), na medida em que a versão adaptada que vai ser utilizada neste estudo deriva da utilização da subescala da autoridade de decisão que permite medir o nível de autonomia do trabalho e a escala das exigências no trabalho, que permite medir a existência ou não de exigências laborais.

De notar que a pressão de tempo e excesso de carga de trabalho, bem como o nível de autonomia são características do trabalho fortemente associados à satisfação e bem-estar no trabalho (Robert & Karasek, 1979). O trabalho excessivo e pressão de tempo, que correspondem ao modo como o trabalho é distribuído e o tempo que demora a ser realizado, são preditores da exaustão emocional (Demerouti et al., 2001), de facto, a saúde mental dos trabalhadores e elevados sintomas de exaustão emocional derivam de “longos horários de trabalho, falta de autonomia, e altos níveis de interferência entre o trabalho e a vida doméstica” (Farfán et al., 2020). Sendo a autonomia a capacidade de tomada de decisões, de reflexão crítica, de definir objetivos e conteúdos, neste sentido a autonomia é entendida como uma capacidade ou atitude do indivíduo e não uma ação direta (Dickinson, 1995; Hornstra et al., 2021).

Este instrumento tem sido aplicado junto da população portuguesa nos últimos anos (e.g., Carvalho & Chambel, 2013; Carvalho et al., 2018), com um bom índice de confiabilidade, de acordo com o *Alfa de Cronbach* (α). Mais precisamente, na versão portuguesa (Carvalho & Chambel, 2014), o tempo e carga de trabalho apresenta um $\alpha=.88$ e a autonomia um $\alpha=.79$. Para a amostra deste estudo (N=653), a escala de tempo e carga de trabalho apresenta um $\alpha= .88$ e a escala da autonomia, um $\alpha=.81$.

5.4.1.3 Questionário sobre Estratégias de Carreira (QEC)

A primeira versão deste instrumento foi realizada por Gould e Penley (1984) num estudo com 414 funcionários municipais onde foi possível analisar taxas de progressão salarial em conjunto com estratégias de carreira, mais concretamente o desenvolvimento de conhecimento crítico, a procura de orientação profissional junto dos membros mais experientes e o envolvimento na autonomação, tendo estes aspetos como objetivo avaliar os comportamentos de *networking* dos colaboradores. Mais tarde Noe (1996) contribuiu para o desenvolvimento deste instrumento ao adaptá-lo ao seu estudo, onde pretendia analisar comportamentos de gestão de carreira e de desenvolvimento de 120 funcionários e gestores de uma agência estatal localizada nos Estados Unidos da América.

Este instrumento é composto por um total de 14 itens que compõem quatro subescalas: (i) comportamentos de *networking*, com quatro itens (e.g., “Construir uma rede de contactos no seu departamento para obter informações sobre acontecimentos, mudanças ou atividades que decorrem nesse departamento”); (ii) criação de oportunidades que é avaliada por três itens (e.g., “Tentar desenvolver capacidades que possam ser necessárias para atingir os seus objetivos de carreira”); (iii) autonomação com três itens (e.g., “Dar conhecimento ao seu superior sobre o sucesso que obtém no desempenho das tarefas”); e (iv) procura de orientação de carreira, com quatro itens (e.g., “Procurar orientação de carreira de pessoas mais experientes do seu departamento”). Os itens podem ser respondidos mediante uma escala de resposta tipo Likert, com cinco pontos, em que um significa “*Muito baixo*” e cinco significa “*Muito elevado*”.

O QEC foi adaptado à população portuguesa por Matias (2013). Têm sido realizados estudos com este instrumento adaptado à população adulta portuguesa de diversos setores profissionais (e.g., Fernandes, 2015). O questionário apresenta um valor de $\alpha=.80$ ao nível da consistência interna (Noe, 1996) e de $\alpha=.92$ na versão adaptada à população portuguesa (Matias, 2013). Para a amostra deste estudo (N=653) este instrumento apresentou um valor total de $\alpha=.89$. Por sua vez, a escala de comportamentos de *networking* registou um valor de $\alpha=.79$, a de criação de oportunidades um valor de $\alpha=.77$, a autonomação um valor de $\alpha=.81$ e a procura de orientação de carreira um valor de $\alpha=.79$ (Matias, 2013). Neste estudo, a escala de comportamentos de *networking* apresentou um valor de $\alpha=.81$, a de criação de oportunidades um valor de $\alpha=.69$, a de autonomação um valor de $\alpha=.86$ e a de procura de orientação de carreira um valor de $\alpha=.83$.

5.4.1.4 Questionário Psicossocial de Copenhaga II (COPSOQ II)

Num estudo com 1858 empregados dinamarqueses, Kristensen e colaboradores (2005) apresentam o Questionário Psicossocial de Copenhaga (COPSOQ) como um instrumento que tem por objetivo avaliar quatro dimensões, a saber: (i) fatores psicossociais, (ii) o *stress*, (iii) o bem-estar e (iv) aspetos da personalidade. Este instrumento surge depois de os investigadores identificarem uma lacuna relativamente à existência de um questionário padrão válido para o ambiente psicossocial de trabalho na Dinamarca e a nível internacional. Nesta linha de pensamento, este instrumento tem como objetivo ser um facilitador da investigação nestes campos, bem como apoiar a intervenção prática em locais de trabalho.

Este questionário conta com três versões: a versão curta, com 44 perguntas distribuídas em oito dimensões; a versão média com 95 perguntas e 26 dimensões; e a versão longa com 141 perguntas e 30 dimensões. É de realçar que a versão curta e a média são indicadas, pelos seus autores, para aplicação em espaços/ambientes de trabalho. Por sua vez, a versão longa é direcionada para a realização de pesquisa científica. Para melhor compreender este instrumento, foi analisada a versão longa uma vez que, nas versões curta e média, não constam todos os itens e escalas que é possível estudar. Nesta linha de pensamento, a versão longa é constituída por oito escalas divididas em 35 subescalas e 119 itens, a saber: exigências laborais, constituído pela subescala das exigências quantitativas (três itens), do ritmo de trabalho (um item), das exigências cognitivas (três itens), das exigências emocionais (três itens) e das exigências de esconder emoções (quatro itens); a escala da organização do trabalho e do conteúdo é composta pelas subescalas da influência do trabalho (quatro itens), da possibilidade de desenvolvimento (três itens), da variação do trabalho (um item), do significado do trabalho (três itens) e do compromisso face ao local de trabalho (três itens); a escala sobre as relações sociais e de liderança é composta pelas subescalas de previsibilidade (dois itens), de recompensa/reconhecimento (três itens), de transparência do papel laboral desempenhado (quatro itens), conflito de papéis laborais (quatro itens), capacidade da liderança (quatro itens), do apoio social de superiores (três itens) e do apoio social de colegas (três itens); a escala da interface trabalho-indivíduo é dividida nas subescalas da insegurança laboral (quatro itens), da satisfação laboral (quatro itens), do conflito trabalho/família (três itens) e do conflito família/trabalho (dois itens); a escala dos valores no local de trabalho é composta pelas subescalas da confiança vertical (três itens), pela confiança horizontal (três itens), pela justiça e respeito (quatro itens), pela comunidade social no trabalho (três itens) e pela responsabilidade social (quatro

itens); a escala da personalidade é apenas composta pela subescala da autoeficácia (seis itens); a escala sobre a saúde e bem-estar é composta pelas subescalas da saúde em geral (um item), do *stress* (quatro itens), do *burnout* (quatro itens), dos problemas em dormir (quatro itens), do *stress* somático (cinco itens), do *stress* cognitivo (quatro itens) e dos sintomas depressivos (quatro itens), por fim a escala dos comportamentos ofensivos não comporta nenhuma subescala e é medida por seis itens. Todos os itens podem ser respondidos numa escala de resposta tipo *Likert*, com cinco pontos, em que um significa “nunca/quase nunca” e cinco “sempre” ou um significa “nada/quase nada” e cinco significa “extremamente”.

Silva e colaboradores (2006) aplicaram o questionário em Portugal continental a 4162 trabalhadores de 35 empresas de instituições públicas e privadas, albergando vários setores profissionais e várias dimensões empresariais. Esta investigação permitiu a adaptação deste instrumento à população e será, por sua vez, esta versão adaptada a utilizada neste estudo. Ademais, este instrumento apresenta valores relevantes do ponto de vista da sua adequabilidade e fiabilidade através da sua utilização em estudos na Dinamarca (e.g., Rugulies et al., 2007) e em Portugal (e.g., Borges et al., 2018).

Deste instrumento foram utilizados um total de 32 itens que compõem a subescala da satisfação laboral, constituída por quatro itens (e.g., “As suas perspetivas de trabalho?”) que apresenta um bom índice de confiabilidade, com um valor de $\alpha=.82$, e na amostra deste estudo com um valor de $\alpha=.79$; a subescala do conflito trabalho-família, constituída por três itens (e.g., “Sente que o seu trabalho lhe exige muita energia que acaba por afetar a sua vida privada negativamente?”) que apresenta um bom índice de confiabilidade, com $\alpha=.86$, e na amostra deste estudo $\alpha=.89$; e a escala sobre saúde e bem-estar, com sete subescalas e um total de 25 itens, os problemas em dormir (e.g., “Dificuldade a adormecer?”), com $\alpha=.84$, e na amostra deste estudo com um $\alpha=.90$, o *burnout* (e.g., “Cansado?”), com um $\alpha=.83$, e na amostra deste estudo um valor de $\alpha=.93$, o *stress* (e.g., “Dificuldades em relaxar?”), com um $\alpha=.73$, e na amostra deste estudo com $\alpha=.91$, os sintomas depressivos (e.g., “Triste?”), com um $\alpha=.80$, e na amostra deste estudo um $\alpha=.81$, o *stress* somático (e.g., “Dores de barriga?”), com um $\alpha=.73$, e na amostra deste estudo com um $\alpha=.81$, e o *stress* cognitivo (e.g., “Dificuldade em concentrar-se?”) com um $\alpha=.73$, e na amostra deste estudo com um $\alpha=.89$. Estas subescalas apresentam um bom índice de consistência interna, com exceção da subescala relacionada com o *stress*, que apresenta uma fiabilidade aceitável. Sendo relevante acrescentar que para a realização das análises estatísticas a subescala de saúde e bem-estar foi invertida.

5.4.1.5 Questionário sobre Efeitos do Contexto Pandémico

Este questionário foi elaborado para a realização desta pesquisa, com o objetivo de recolher dados sobre os efeitos no trabalho e na conciliação de papéis, da pandemia SARS-CoV-2, que caracterizou também o contexto em que decorreu a recolha de dados. O questionário em causa é constituído por três itens (e.g., “Com a pandemia os meus sentimentos em relação ao meu trabalho alteraram-se negativamente”), respondidos numa escala de resposta tipo *Likert* de cinco pontos, em que um significa “*Discordo totalmente*” e cinco significa “*Concordo totalmente*”.

5.5 Aspetos éticos e procedimentos

Este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, sendo-lhe atribuído o código CEICSH 038/2021.

Para a seleção dos participantes foram utilizadas metodologias de amostragem não probabilística, tais como a amostragem por conveniência, amostragem bola de neve e a amostragem intencional, sendo implementadas complementarmente. Assim, para a divulgação do protocolo de recolha de dados, contactaram-se os docentes com o endereço de correio eletrónico disponível *online*, na página da internet da sua instituição de ensino. Assim sendo, os endereços eletrónicos foram agrupados numa folha Excel, de acordo com a instituição a que pertenciam, tendo-se recolhido e contactado 4153 docentes do ensino superior de universidades públicas em Portugal, ao longo dos meses de fevereiro, março e abril de 2021. e efetuou-se um total de 13307 envios do protocolo de recolha de dados via e-mail, considerando as limitações impostas pela pandemia de SARS-CoV-2. Foram obtidas 673 respostas, das quais 653 foram consideradas respostas válidas. As restantes envolviam participantes com carreiras distintas das da docência universitária (e.g., docentes do ensino politécnico, leitores, investigadores e assistentes operacionais). Perante os valores apresentados podemos concluir que obteve-se uma taxa de resposta baixa, que ronda os 5%. O número de participantes obtido é semelhante ou superior ao obtido em outros estudos congéneres (e.g., Alonso et al., 2019; Borges et al., 2018; Jordan et al., 2017; Sakiru et al., 2014; Santos et al., 2021; Vieira e Pedro, 2021), ficando a dever-se alguma ausência de resposta a problemas relativos à recolha de dados *online*, como efeitos de sobrecarga de informação e pedidos semelhantes recebidos *online* pelos docentes, endereços eletrónicos desatualizados ou problemas de envio, sem possibilidade de resolução da parte dos investigadores, entre outros. Não obstante, podemos

afirmar que a amostra deste estudo representa, parcialmente a população docente universitária, tendo em consideração a caracterização da amostra apresentada adiante.

De acordo com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, os dados mais recentes, relativos ao ano letivo 2021/2022, mostram que em relação ao ensino universitário público, a maioria dos docentes têm entre 50 a 59 anos de idade (n=7038), seguido da faixa etária dos 40 aos 49 anos (n=6534) e em terceiro lugar a faixa etária dos docentes com mais de 60 anos (n=4703); a maioria dos docentes são homens (n=10245), existindo, aproximadamente, menos 2000 mulheres nesta profissão (n=8309); em relação ao grau académico, a maioria é detentor de um doutoramento (n=16050), seguido do grau de mestrado (n=4152) e, posteriormente, de licenciatura (n=2624); e, no que diz respeito à categoria profissional, a categoria de professor auxiliar é a predominante (n= 10529), seguida da de assistente (n= 5613), professor associado (n= 3528) e professor catedrático (n= 1512).

Na mensagem de contacto com os potenciais participantes, constava uma informação breve sobre o pedido de colaboração para preenchimento do questionário *online*, bem como a condição de pertencer à carreira de docência universitária. Os participantes preencheram os questionários num local e momento de sua conveniência. De realçar que a participação no estudo por parte dos docentes foi voluntária e sem recompensas materiais ou monetárias, existindo sempre a possibilidade de aceder aos resultados do estudo e esclarecer dúvidas, caso os participantes assim o desejassem, através de contactos das investigadoras cedidos para o efeito. Antes de iniciar o preenchimento do questionário os participantes tinham conhecimento do consentimento informado, esclarecido e livre, na medida em que os participantes teriam de ler e concordar com o mesmo para avançarem no preenchimento do questionário.

Como já referido, a recolha de dados decorreu inteiramente *online*, devido à situação pandémica vivida em Portugal. Neste sentido, a literatura refere alguns aspetos relativamente a este tipo de recolha de dados, sobre os quais é relevante refletir. Assim, uma das principais vantagens da recolha de dados *online* é a capacidade de alcançar participantes dispersos geograficamente, ou seja, é possível alcançar um grande número de pessoas com características comuns (Wright, 2017). Esta particularidade permite economizar bastante tempo, pois são desnecessárias deslocações por parte dos investigadores, aumenta o tempo para o desempenho de outras tarefas, e os dados recolhidos podem facilmente ser exportados para o programa de análise estatístico desejado (Wright, 2017). Também é mencionada na literatura, a possibilidade de recolher respostas mais honestas e transparentes por parte dos participantes, uma vez que a distância social e/ou geográfica deixa os participantes mais à vontade para darem a sua verdadeira opinião (Calliyeris & Casas, 2012). Outro aspeto relevante para a recolha de dados *online* é o reduzido

custo para os investigadores, pois não é necessário realizar impressões e/ou envio dos questionários por correio, sendo os custos de equipamento de gravação, deslocações, telefone e transcrição eliminados (Wright, 2017; Calliyeris & Casas, 2012).

Apesar das notórias vantagens, este método de recolha de dados também apresenta desvantagens significativas, nomeadamente a dependência do investigador relativa à disponibilidade dos contactos de correio eletrónico, uma vez que estes contactos podem não estar disponíveis, podem existir múltiplos endereços de correio eletrónico para o mesmo indivíduo, múltiplas respostas dos participantes e ainda a existência de endereços de correio eletrónico inválidos. Outra das desvantagens é a divulgação do questionário para preenchimento em salas de *chat* ou comunidades *online*, uma vez que existe uma elevada taxa de participantes que não interagem, o que dificulta o acesso a características específicas da população (Wright, 2017). Além do mais, os investigadores deparam-se com o problema do índice de respostas, posto que, a taxa de retorno pode ser afetada por uma elevada receção de correio eletrónico por parte dos participantes, o que pode desmotivar a resposta, também é mencionado a abordagem por parte do investigador, pois pode de algum modo inibir ou irritar os participantes (Calliyeris & Casas, 2012).

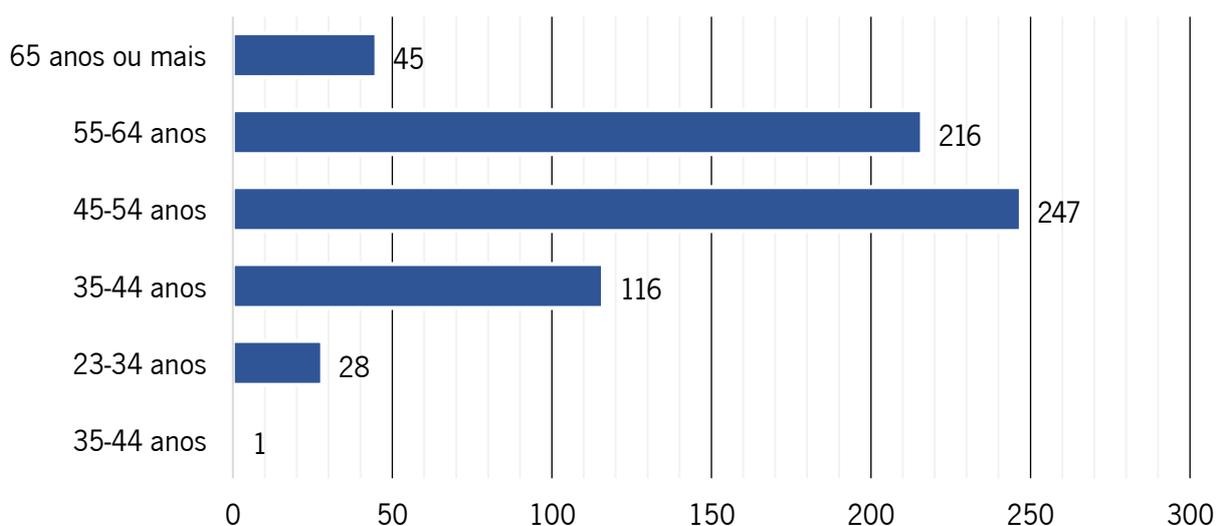
Em suma, a realização de recolha de dados *online* instiga a necessidade de refletir e regular “questões éticas fundamentais da investigação, tais como, a privacidade, o consentimento informado, a propriedade, o recrutamento, uso de espaços públicos *versus* privados, e a própria investigação e integridade científica” (Buchanan & Hvizdak, 2009, p. 37).

5.6 Participantes

Os participantes deste estudo são docentes de carreira universitária em Portugal. Da totalidade da amostra de 653 docentes do ensino universitário, 356 são mulheres (54,5%) e 297 são homens (45,5%), na faixa etária predominante dos 45 aos 54 anos ($n=247$, 37,8%), seguida da faixa etária dos 55 aos 64 anos ($n=216$, 33,1%), como podemos observar pela leitura da figura 13.

Figura 13

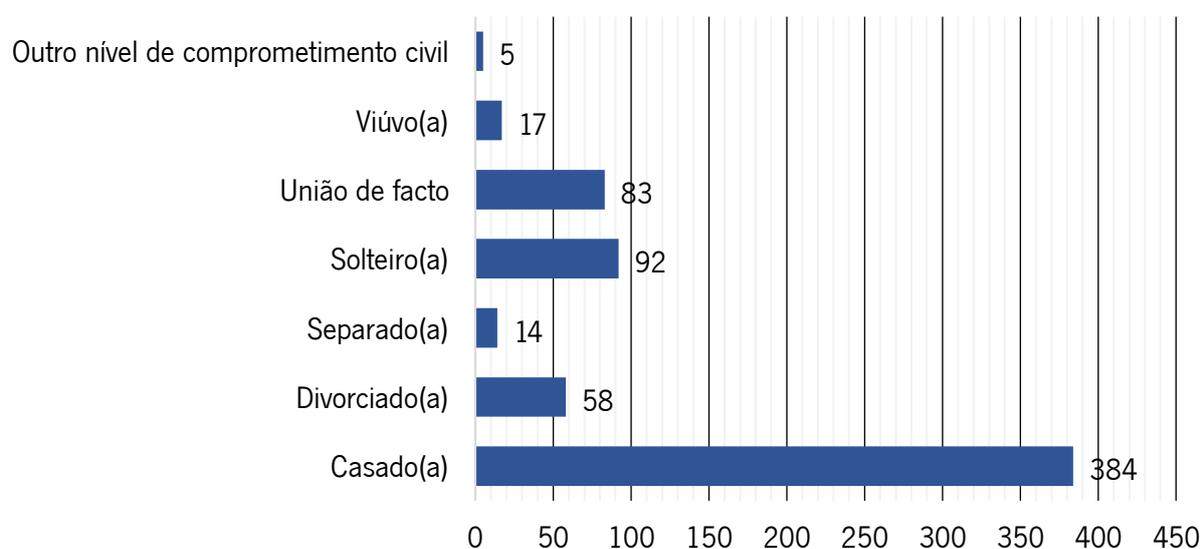
Distribuição dos participantes por faixa etária



Através da leitura da figura 14, podemos observar que, no que respeita ao estado civil, a grande maioria dos participantes é casado ($n=384$, 58,8%).

Figura 14

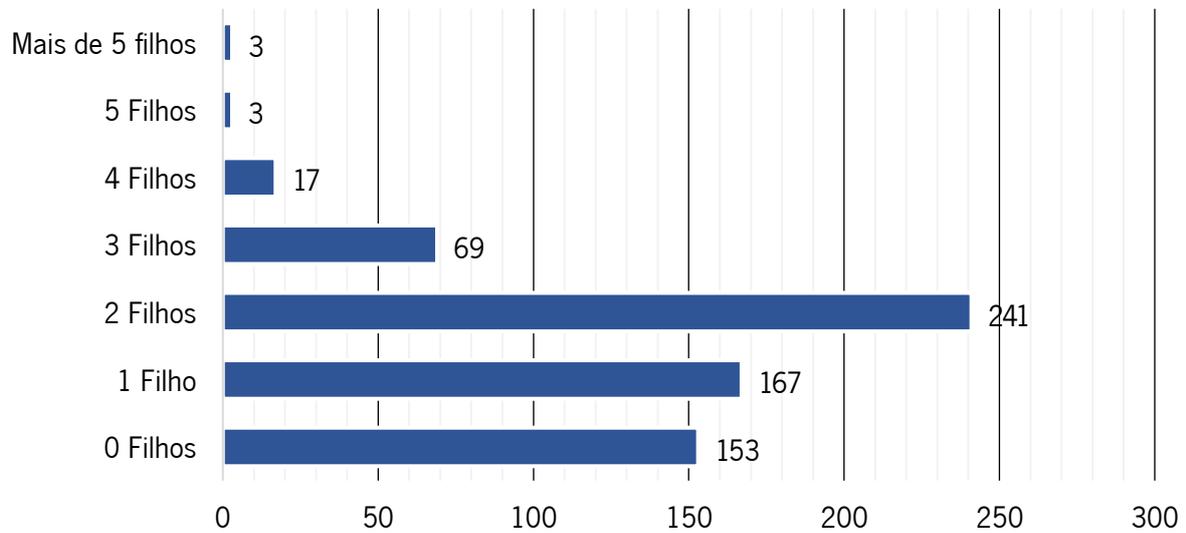
Distribuição dos participantes por estado civil



Por sua vez, verifica-se que a maioria dos participantes têm dois filhos ($n=241$, 37%) (figura 15).

Figura 15

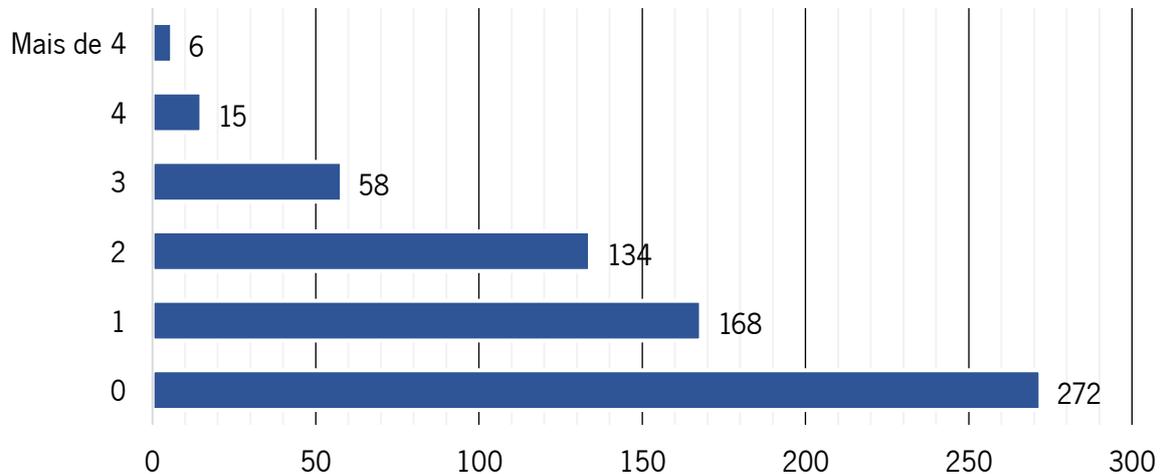
Distribuição dos participantes por número de filhos



Por seu turno, no que respeita às pessoas a cargo, a maioria dos participantes afirma não ter pessoas a cargo (n=272, 42%), como é possível observar na figura 16.

Figura 16

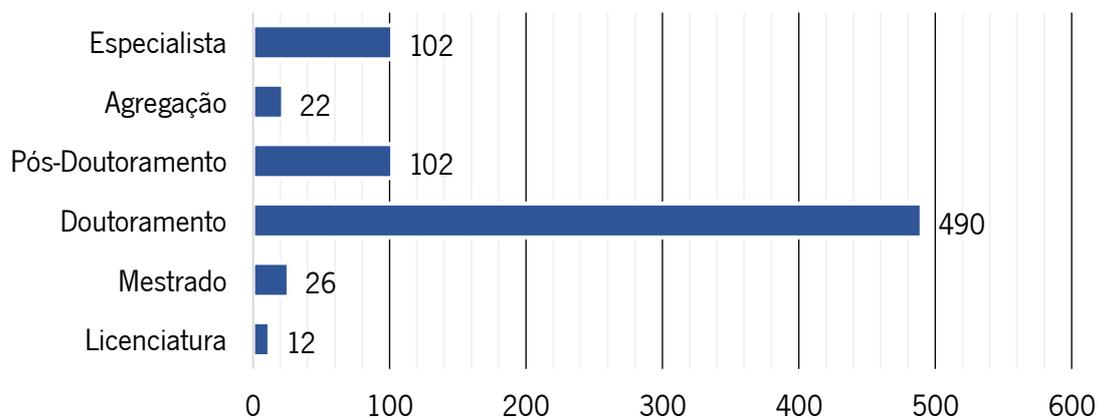
Distribuição dos participantes por pessoas a cargo



Como podemos constatar com a leitura da figura 17, quanto ao nível de escolaridade, a maioria dos participantes (n=490, 75%), são detentores do grau de doutor, o que pode ser justificado pela obrigatoriedade da detenção deste grau para a aceder à carreira de docente, conforme explanado no capítulo um.

Figura 17

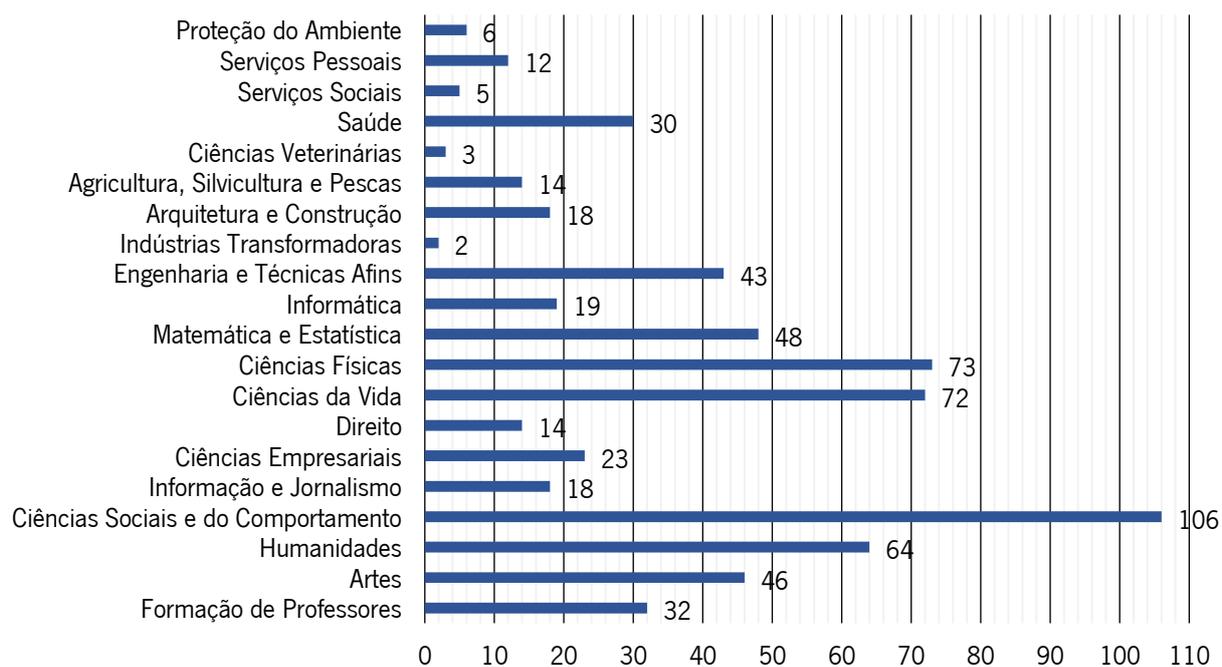
Distribuição dos participantes por nível de escolaridade



Em relação ao domínio científico de atividade, de acordo com o apresentado na figura 18, abaixo, verifica-se que o domínio científico correspondente às ciências sociais e do comportamento distingue-se com 106 participantes (16,2%). Com o intuito de realizar uma categorização das áreas de educação e formação designadas pelos participantes, foi realizada uma classificação dos domínios científicos recorrendo às categorias das áreas de estudo denominadas pela Portaria nº256/2005 de 16 de março de 2005. É relevante mencionar que cinco participantes não apresentaram uma resposta válida a esta questão, tendo-se verificado, portanto, cinco valores omissos, o que perfaz um total de 648 repostas válidas.

Figura 18

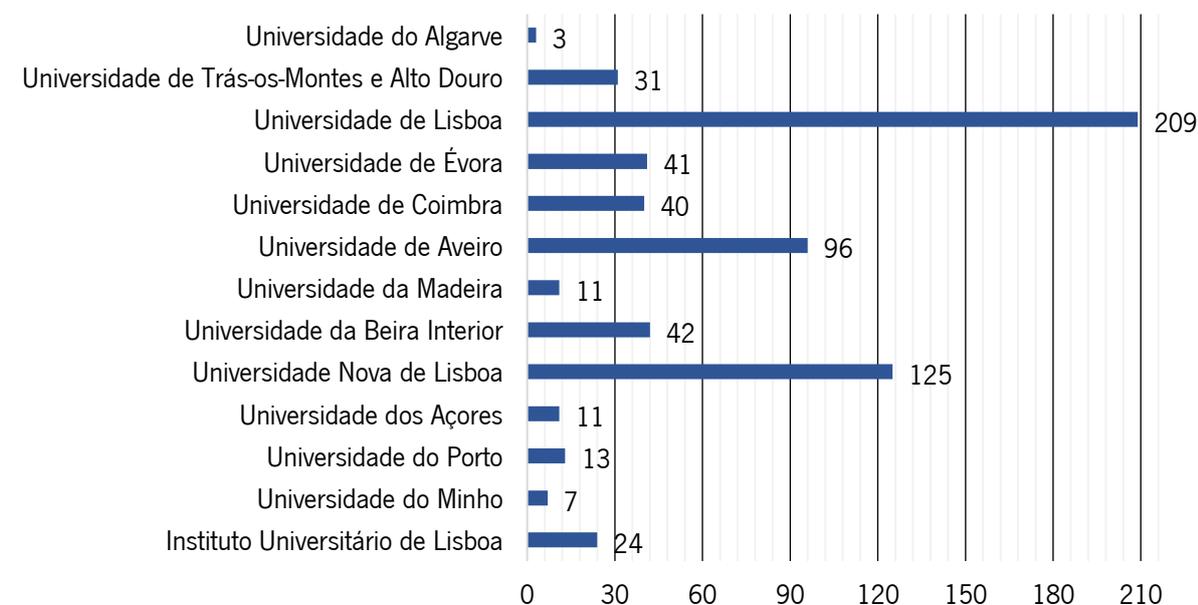
Distribuição dos participantes por domínio científico



Também foi questionado aos participantes a sua instituição de ensino, onde podemos verificar que há uma representação de docentes de todas as universidades públicas portuguesas de Portugal, sendo a participação mais expressiva da Universidade de Lisboa com 209 participantes (32%), seguido da Universidade Nova de Lisboa com 125 participantes (19,1%), como podemos verificar na figura 19.

Figura 19

Distribuição dos participantes por instituição de ensino

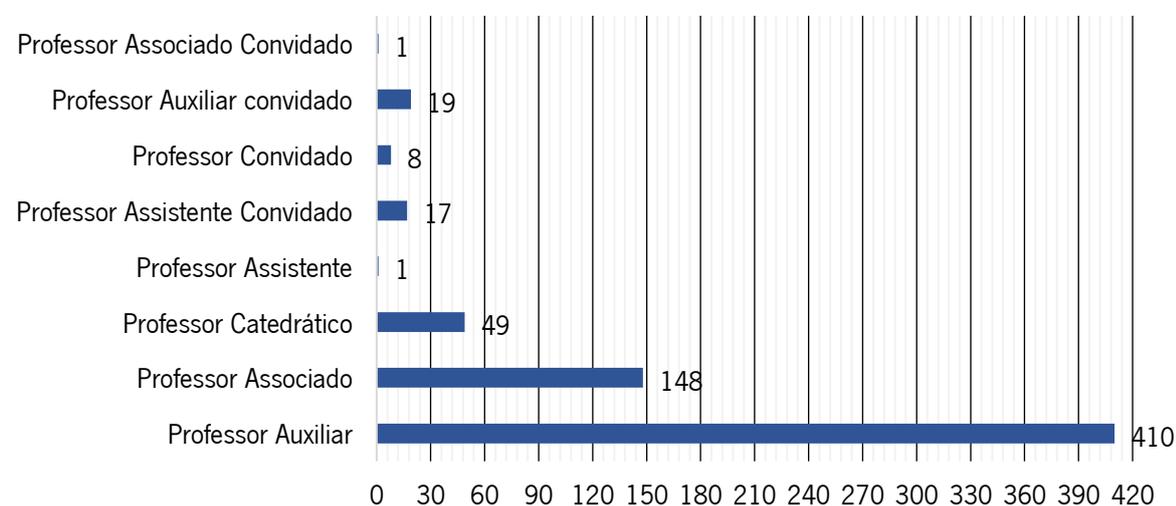


Em relação aos anos de serviço verificou-se que, em média, os participantes têm 22 anos de serviço ($DP=12.12$), sendo que, foram verificados três dados omissos, totalizando assim 650 respostas válidas.

No que diz respeito à categoria profissional é notória a predominância de participantes com a categoria de professor auxiliar ($n=410$; 62,8%), como é possível observar pela figura 20.

Figura 20

Distribuição dos participantes por categoria profissional



5.7 Análise de dados

Tendo em consideração a multiplicidade dos dados recolhidos, as análises foram realizadas conforme o caráter quantitativo destes mesmos dados. Estes foram analisados com recurso ao *software Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 27 e 28 para Mac, e versão 27 e 28 para Windows, e com o *software Analysis of Moment Structures* (AMOS), versão 28 para Windows. Os dados da recolha *online* foram primeiramente importados para o *software Microsoft Office Excel*, versão 2019 e em seguida para o software SPSS. Primeiramente, foram efetuadas as análises de estatística descritiva (média, frequência e percentagem), para a caracterização sociodemográfica dos participantes, bem como as principais características da sua relação laboral, como o nível de formação, domínio científico, instituição de afiliação, anos de serviço e categoria profissional. Posteriormente, foi realizada uma caracterização descritiva das respostas, com o intuito de analisar e entender as características e tendências dos dados recolhidos. De seguida, com o objetivo de realizar a análise de caminhos (*path analysis*), para cada instrumento de recolha de dados e as suas respetivas escalas e subescalas, foram verificados os pressupostos da linearidade, multicolinearidade, normalidade e *outliers*. Por último, foram efetuadas análises de caminhos para avaliar os modelos que constituem este estudo.

5.8 Sinopse

Este capítulo teve como principal propósito a apresentação da metodologia deste estudo. As opções metodológicas apresentadas neste capítulo têm por base a evidência empírica apresentada nos capítulos anteriores. Assim sendo, este capítulo, entre outros aspetos, apresentou os objetivos que norteiam este estudo e é uma ponte entre a parte concetual e empírica do estudo, que permitirá dar respostas às questões de investigação já apresentadas. Nesta linha de pensamento, no capítulo seguinte são apresentados os resultados obtidos.

Capítulo VI

Resultados

6.1 Preâmbulo

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar os resultados das análises multivariadas realizadas, nas dimensões de características do trabalho, conflito trabalho-família, satisfação laboral, gestão pessoal de carreira e bem-estar analisadas nos capítulos anteriores.

Para executar as análises de caminhos, garantimos que os pressupostos estatísticos intrínsecos aos modelos de equações estruturais foram validados. Com isto em mente, o passo inicial implicou mostrar um relato descritivo das respostas, juntamente com as correlações entre as variáveis deste estudo e métricas, tais como valores médios, desvios padrão e índices de consistência interna. Além disso, foram apresentados os índices de ajustamento para os modelos estruturais por instrumento de medida antes da realização de análises de caminhos como fase final do nosso estudo.

Por último, pudemos executar com sucesso as análises de caminhos, assegurando que todos os pressupostos estatísticos dos modelos de equações estruturais foram validados. Estes esforços permitiram a realização de um estudo exaustivo com resultados fiáveis.

6.2 Resultados

A caracterização descritiva das respostas permite a identificação de padrões e tendências nos dados recolhidos, possibilitando uma melhor compreensão e interpretação dos resultados obtidos na pesquisa (Quivy & Campenhoudt, 2017). Por exemplo, a análise descritiva pode revelar a frequência com que certas respostas aparecem, a distribuição dos dados em relação a uma determinada variável ou o grau de associação entre duas variáveis, o que pode ser útil na identificação de correlações e relações causais entre os construtos em estudo. Nesta perspetiva, de seguida, é apresentada a análise descritiva das respostas dadas pelos participantes.

O Questionário de Conteúdo do Trabalho (QCT) (Karasek et al., 1998; Castanheira & Chambel, 2010), como já apresentado, da primeira à sétima pergunta corresponde às exigências quantitativas e da oitava à decima primeira corresponde à autonomia no trabalho. Neste sentido, começando pelas exigências quantitativas, através da tabela 6, podemos perceber que a maioria dos participantes concorda com todas as afirmações, à exceção da afirmação três, onde os participantes concordam totalmente (54%) com a grande quantidade de coisas que têm de fazer no seu trabalho. Estes resultados, reforçam as perspetivas já apresentadas (e.g., Anastasiou & Evaggelos, 2020; Bakker & Vries, 2021; Paredes & Andrade, 2019), das elevadas exigências quantitativas que os docentes universitários se deparam no âmbito da sua profissão e emprego.

Através da análise da tabela 6, é possível compreender que as respostas têm média de quatro, ou muito próximas deste valor, indicando que os docentes experienciam exigências quantitativas na sua profissão em emprego. Por sua vez, na subescala da autonomia, ocorre um fenômeno semelhante, indicando que, apesar das elevadas exigências quantitativas apresentadas, as percepções de autonomia que os docentes universitários têm da sua profissão é, também, elevada (e.g., Orakci & Durnali, 2022).

Tabela 6*Análise descritiva das respostas do Questionário de Conteúdo do Trabalho (QCT)*

| Escala de resposta | | 1 - Discordo | 2 - | 3 - Não | 4 - | 5 - | | |
|-----------------------------|--|--------------|----------|--------------------------|----------|------------------------|----------|-----------|
| Afirmações (conteúdo chave) | | Totalmente | Discordo | Concordo nem Discordo | Concordo | Concordo Totalmente | <i>M</i> | <i>DP</i> |
| Exigências Quantitativas | 1 - Exigência para trabalhar depressa. | 1% | 10% | 23% | 45% | 21% | 3.77 | .929 |
| | 2 - Exigência para trabalhar duramente. | 1% | 6% | 18% | 40% | 35% | 4.02 | .926 |
| | 3 - Quantidade elevada de coisas para fazer. | 0% | 2% | 4% | 40% | 54% | 4.46 | .681 |
| | 4 - Falta de tempo para fazer todo o trabalho. | 3% | 13% | 20% | 35% | 29% | 3.75 | 1.103 |
| | 5 - Demasiado trabalho. | 3% | 8% | 18% | 36% | 35% | 3.94 | 1.035 |
| | 6 - Falta de tempo para terminar o trabalho. | 3% | 12% | 20% | 35% | 30% | 3.77 | 1.102 |
| | 7 - Exigências contraditórias. | 5% | 17% | 25% | 34% | 19% | 3.44 | 1.140 |
| Autonomia | 8 - Poder de organização do trabalho. | 0% | 6% | 13% | 55% | 26% | 4.00 | .808 |
| | 9 - Controlo sobre o que acontece. | 2% | 16% | 33% | 42% | 7% | 3.37 | .900 |
| | 10 - Possibilidade de tomar decisões. | 1% | 5% | 18% | 58% | 18% | 3.88 | .775 |
| | 11 - Exigências para tomar decisões. | 1% | 6% | 19% | 56% | 18% | 3.85 | .823 |

O Questionário sobre Estratégias de Carreira (Gould & Penley, 1984; Matias, 2013), encontra-se dividido em quatro dimensões, nomeadamente: comportamentos de *networking*, criação de oportunidades, automeação e a procura de orientação de carreira. Na dimensão de *networking*, da afirmação um à quatro, de acordo com a tabela 7, é possível verificar que as respostas médias variam entre baixo e mediano, o que permite perceber a necessidade de os docentes universitários, por um lado, desenvolverem competências de *networking*, por outro lado, caso essas competências já estejam desenvolvidas, promover um ambiente informal e aberto para a criação de relações informais nos departamentos ou locais de trabalho.

As três afirmações seguintes (cinco à sete), correspondem à dimensão de criação de oportunidades que, de acordo com a tabela 7, os participantes pontuam como sendo elevada a capacidade ou possibilidade de adotarem comportamentos que permitam desenvolver competências, capacidade e especializações que possam ser relevantes para os indivíduos ou para os departamentos onde estão inseridos, bem como assumir um papel de liderança, quando assim o seja necessário. Os resultados nesta dimensão permitem reforçar os resultados anteriores sobre a autonomia percebida pelos docentes universitários, sendo possível afirmar que a autonomia que os docentes universitários têm para organizar, controlar e tomar decisões sobre o seu trabalho propiciam a criação de oportunidades de carreira.

Na dimensão seguinte, de automeação, da afirmação oito à dez, os docentes pontuam como mediana a possibilidade de dar a conhecer aos seus supervisores o sucesso alcançado nas tarefas, as tarefas que gostariam de desempenhar, bem como, as suas aspirações e objetivos de carreira. Estes resultados demonstram a necessidade de os supervisores ou superiores hierárquicos, desenvolverem relações mais próximas e atentas para com os docentes universitários.

Por fim, nas últimas quatro afirmações correspondentes à dimensão de procura de orientação de carreira, os docentes universitários inquiridos percebem como baixa a possibilidade do seu superior oferecer algum tipo de orientação de carreira, permitindo inferir, uma falta de orientação e apoio por parte dos seus supervisores hierárquicos. Por sua vez, os docentes pontuam como mediana a possibilidade de procurar orientações de carreira junto de pessoas mais experientes, quer do seu departamento, quer fora deste, bem como discutir os seus interesses de carreira com outros.

Sumariamente, os resultados realçam as percepções dos docentes universitários relativamente às oportunidades de desenvolvimento de carreira. Apesar de relatarem um elevado nível de autonomia, há necessidade de mais trabalho em rede e relações informais dentro dos departamentos e locais de trabalho. Além disso, a criação de oportunidades para o desenvolvimento de competências e papéis de

liderança é importante para melhorar as perspectivas de carreira. A relação entre os docentes e os seus supervisores poderia também beneficiar de uma maior atenção ao sucesso alcançado nas tarefas, bem como às aspirações e objetivos de carreira. Finalmente, procurar orientação de indivíduos experientes continua a ser um aspeto importante do desenvolvimento de carreiras que requer uma maior exploração tanto pelos próprios docentes como pelos seus superiores. Globalmente, estes resultados sugerem várias vias para melhorar o crescimento profissional em ambientes académicos que podem levar a uma maior satisfação profissional entre os membros do corpo docente universitário. Sendo, portanto, perceptível a necessidade de adoção e desenvolvimento de comportamentos de gestão pessoal de carreira no meio académico.

Tabela 7*Análise descritiva das respostas do Questionário sobre Estratégias de Carreira (QEC)*

| Afirmações (Conteúdo chave) | Escala de resposta | | | | | <i>M</i> | <i>DP</i> |
|--|-----------------------|--------------|----------------|----------------|-------------------------|----------|-----------|
| | 1 - Muito baixo | 2 - Baixo | 3 - Mediano | 4 - Elevado | 5 - Muito elevado | | |
| 1 - Construir uma rede de contactos. | 8% | 18% | 42% | 26% | 6% | 3.01 | .982 |
| 2 - Construir uma rede de amizades para progredir na carreira. | 23% | 30% | 29% | 14% | 4% | 2.45 | 1.109 |
| 3 - Fazer amizades com outras pessoas do departamento. | 12% | 24% | 36% | 24% | 4% | 2.84 | 1.052 |
| 4 - Tentar interagir com pessoas influentes. | 18% | 28% | 37% | 14% | 3% | 2.55 | 1.43 |
| 5 - Tentar desenvolver capacidades relacionadas com objetivos de carreira. | 3% | 8% | 22% | 48% | 19% | 3.73 | .954 |
| 6 - Assumir o papel de líder. | 7% | 14% | 34% | 36% | 9% | 3.26 | 1.034 |
| 7 - Tentar desenvolver capacidades e especialização em áreas críticas. | 4% | 14% | 29% | 41% | 12% | 3.44 | 1.001 |
| 8 - Dar a conhecer o seu sucesso ao superior. | 12% | 21% | 36% | 25% | 6% | 2.93 | 1.082 |
| 9 - Dar a conhecer tarefas profissionais desejadas. | 10% | 19% | 34% | 31% | 6% | 3.03 | 1.057 |
| 10 - Dar a conhecer aspirações e objetivos. | 18% | 24% | 32% | 21% | 5% | 2.72 | 1.123 |
| 11 - Pedir algum tipo de orientação de carreira. | 27% | 29% | 25% | 16% | 3% | 2.40 | 1.140 |
| 12 - Procurar orientação de carreira nos mais experientes. | 19% | 21% | 27% | 26% | 7% | 2.82 | 1.211 |
| 13 - Procurar orientação de carreira de uma pessoa fora do departamento. | 17% | 18% | 31% | 25% | 9% | 2.90 | 1.212 |
| 14 - Discutir os seus interesses de carreira. | 9% | 17% | 34% | 33% | 7% | 3.13 | 1.060 |

Com o intuito de mensurar a satisfação laboral dos docentes universitários, foi utilizada a subescala da satisfação laboral do Questionário Psicossocial de Copenhaga II, onde foi solicitado aos participantes que indicassem o quão satisfeitos estão em relação ao seu trabalho, numa escala de respostas de cinco pontos, em que um significa “Nunca/quase nunca” e cinco significa “Extremamente” considerando as questões apresentadas.

Ao aprofundar a análise, a leitura da tabela 8 indica que os docentes demonstram um nível moderado de satisfação com as suas perspectivas de trabalho, condições físicas de trabalho e utilização das suas competências no local de trabalho. Esta constatação realça a necessidade de mais investigação sobre a melhoria destes componentes-chave para aumentar a satisfação geral dos professores. No entanto, é necessária uma maior exploração para determinar quais os fatores específicos que contribuem para esta perspectiva sobre a satisfação laboral entre os docentes em relação ao seu trabalho e criar um ambiente de trabalho mais satisfatório. Não obstante, os docentes universitários, expressam-se como tendo muita satisfação em relação ao seu trabalho de uma forma global.

Tabela 8

Análise descritiva das respostas do Questionário Psicossocial de Copenhaga II (COPSOQ II), para a subescala da satisfação laboral

| Afirmações (conteúdo chave) | Escala de resposta | 1 - Nunca/ quase nunca | 2 - Um pouco | 3 - Moderadamente | 4 - Muito | 5 - Extremamente | <i>M</i> | <i>DP</i> |
|--------------------------------|-----------------------|---------------------------------|--------------------|----------------------|--------------|---------------------|----------|-----------|
| 1- Perspetivas de trabalho. | | 6% | 14% | 48% | 28% | 4% | 3.10 | .895 |
| 2- Condições físicas. | | 8% | 15% | 38% | 32% | 7% | 3.14 | 1.021 |
| 3 - Utilização de capacidades. | | 6% | 17% | 43% | 31% | 3% | 3.09 | .912 |
| 4 - Trabalho no global. | | 1% | 8% | 38% | 48% | 5% | 3.49 | .761 |

Continuando com o Questionário Psicossocial de Copenhaga II, mas agora com a subescala do conflito trabalho-família e utilizando a mesma escala de resposta de cinco pontos, os docentes universitários foram questionados sobre o modo como o trabalho afeta a sua vida privada.

Após análise dos resultados descritos na tabela 9, torna-se evidente que os docentes universitários têm consciência das elevadas interferências que o domínio do trabalho tem no domínio da família. Consequentemente, pode deduzir-se que as exigências quantitativas, tais como a elevada carga de trabalho, aliados a um tempo insuficiente para o cumprir, têm o devido impacto no equilíbrio entre as

esferas da vida profissional e familiar. No entanto, apesar deste conflito observado entre as atividades profissionais e familiares, os docentes exibem satisfação geral com a sua vocação tal como anteriormente apresentado.

Tabela 9

Análise descritiva das respostas do Questionário Psicossocial de Copenhaga II (COPSOQ II), para a subescala do conflito trabalho-família

| Escala de resposta Afirmações (conteúdo chave) | 1 - Nunca/ quase nunca | 2 - Um pouco | 3 - Moderadamente | 4 - Muito | 5 - Extremamente | <i>M</i> | <i>DP</i> |
|--|---------------------------------|-----------------|----------------------|--------------|---------------------|----------|-----------|
| 5 - Energia do trabalho e vida privada. | 7% | 14% | 30% | 34% | 15% | 3.35 | 1.125 |
| 6 - Tempo no trabalho e vida privada. | 8% | 15% | 27% | 32% | 18% | 3.36 | 1.177 |
| 7 - <i>Feedback</i> da família e amigos. | 7% | 15% | 17% | 34% | 27% | 3.59 | 1.226 |

A última subescala utilizada do Questionário Psicossocial de Copenhaga II, corresponde à saúde e bem-estar, com uma escala de respostas de cinco pontos, em que um significa “Nunca/quase nunca” e cinco significa “Sempre”. Considerando as questões apresentadas, foi solicitado aos participantes que assinalassem com que frequência sentiram, durante as últimas quatro semanas, os sintomas apresentados.

Na tabela 10 é possível verificar que, as respostas variam entre raramente, às vezes, frequentemente e sempre. De acordo com as respostas, os docentes universitários, raramente se sentem cansados. Por sua vez, afirmam sentir, às vezes, dificuldade em adormecer, dormir mal ou de forma sobressaltada, acordar demasiado cedo ou várias vezes durante a noite e ter dificuldade em adormecer novamente, sentirem-se esgotados, física e emocionalmente exaustos, irritados, tristes, com dificuldades de se lembrarem de algo e com dificuldades em pensar claramente. Sendo que, as respostas para os sentimentos de tensão e ansiedade são relatadas como sentidos raramente ou às vezes. Os docentes, afirmam que frequentemente sentem falta de confiança, e dificuldades em tomar decisões, sendo que, às vezes e frequentemente, têm dificuldades em concentrarem-se. Os docentes, relataram, na sua maioria, sentirem sempre sentimentos de peso na consciência ou culpa, falta de interesse por coisas quotidianas, dores de barriga, aperto ou dor no peito, dores de cabeça, palpitações e tensão em vários músculos. Para concluir, os docentes enfrentam dificuldades de sono e emocionais que afetam o seu

bem-estar. Os resultados indicam que a maioria dos professores luta com insónia, exaustão, falta de confiança, dificuldade de concentração e tomada de decisões. As universidades precisam de reconhecer os desafios enfrentados pelos membros do corpo docente e fornecer sistemas de apoio adequados para mitigar estas questões. Mais investigação pode ser conduzida para melhor compreender as causas profundas e desenvolver intervenções eficazes para melhorar a saúde e produtividade globais dos docentes universitários.

Tabela 10

Análise descritiva das respostas do Questionário Psicossocial de Copenhaga II (COPSOQ II), para a subescala de saúde e bem-estar

| Afirmações (conteúdo chave) | 1 - Nunca/ quase nunca | 2 - Raramente | 3 - Às vezes | 4 - Frequentemente | 5 - Sempre | <i>M</i> | <i>DP</i> |
|--|---------------------------|------------------|-----------------|-----------------------|---------------|----------|-----------|
| 8 - Dificuldades em adormecer. | 4% | 20% | 31% | 26% | 19% | 3.34 | 1.124 |
| 9 - Dormir mal em sobressalto. | 4% | 27% | 32% | 22% | 15% | 3.17 | 1.116 |
| 10 - Acordar cedo com dificuldade em adormecer. | 5% | 28% | 31% | 19% | 17% | 3.16 | 1.145 |
| 11 - Acordar várias vezes durante a noite e não conseguir adormecer novamente. | 3% | 21% | 27% | 25% | 24% | 3.46 | 1.152 |
| 12 - Sensação de cansaço. | 17% | 41% | 29% | 9% | 4% | 2.42 | 1.004 |
| 13 - Sensação de esgotamento. | 11% | 24% | 28% | 19% | 18% | 3.09 | 1.258 |
| 14 - Sensação de exaustão física. | 9% | 23% | 29% | 21% | 18% | 3.16 | 1.219 |
| 15 - Sensação de exaustão emocional. | 12% | 24% | 30% | 17% | 17% | 3.01 | 1.254 |
| 16 - Sensação de dificuldade para relaxar. | 15% | 33% | 25% | 16% | 11% | 2.76 | 1.208 |
| 17 - Sensação de irritação. | 6% | 26% | 35% | 22% | 11% | 3.07 | 1.078 |
| 18 - Sensação de tensão. | 10% | 32% | 32% | 16% | 10% | 2.83 | 1.112 |
| 19 - Sensação de ansiedade. | 11% | 29% | 29% | 20% | 11% | 2.91 | 1.179 |
| 20 - Sensação de tristeza. | 5% | 17% | 30% | 26% | 22% | 3.42 | 1.162 |
| 21 - Sensação de falta de autoconfiança. | 4% | 13% | 25% | 32% | 26% | 3.62 | 1.124 |
| 22 - Sensação de peso na consciência ou culpa. | 6% | 17% | 19% | 24% | 34% | 3.63 | 1.264 |
| 23 - Sensação de falta de interesse. | 6% | 14% | 25% | 25% | 30% | 3.59 | 1.211 |
| 24 - Sintomas de dores abdominais. | 1% | 5% | 9% | 19% | 66% | 4.46 | .902 |
| 25 - Sintomas cardiovasculares. | 1% | 8% | 12% | 21% | 58% | 4.27 | 1.021 |
| 26 - Sintomas de dores de cabeça. | 3% | 13% | 22% | 24% | 38% | 3.80 | 1.168 |
| 27 - Sensação de palpitações. | 1% | 6% | 14% | 19% | 60% | 4.32 | .975 |
| 28 - Tensão muscular. | 6% | 21% | 21% | 23% | 29% | 3.47 | 1.263 |
| 29 - Dificuldades de concentração. | 6% | 23% | 28% | 28% | 15% | 3.23 | 1.153 |
| 30 - Dificuldades em decidir. | 3% | 13% | 29% | 32% | 23% | 3.60 | 1.069 |
| 31 - Dificuldades de memória. | 6% | 27% | 30% | 25% | 12% | 3.11 | 1.119 |
| 32 - Dificuldades de pensamento claro. | 4% | 15% | 31% | 30% | 20% | 3.47 | 1.094 |

Por fim, foi pedido aos participantes que avaliassem, numa escala de resposta em que um significa “Discordo totalmente” e cinco significa “Concordo Totalmente”, o seu grau de concordâncias com as afirmações apresentadas relativamente ao contexto pandémico que se vivenciava no momento de aplicação do questionário. Nesta perspetiva, na tabela 11 é possível verificar que, embora os docentes não comuniquem necessariamente mudanças negativas no seu trabalho e comportamentos de carreira, especificamente atribuídas à pandemia, também não discordam totalmente de tais afirmações. Por seu turno, os docentes concordam que com a pandemia as exigências do trabalho agravaram a conciliação deste com a vida familiar/privada. Em resumo, os resultados sugerem que os professores tiveram de enfrentar desafios significativos durante a pandemia, particularmente no que diz respeito às exigências do trabalho e ao equilíbrio das suas vidas pessoais, o que realça a necessidade de apoio em tempos de crise.

Tabela 11*Análise descritiva das respostas do Questionário Pandêmico*

| Escola de resposta Afirmações (conteúdo-chave) | 1 - Discordo Totalmente | 2 - Discordo | 3 - Não Concordo nem Discordo | 4 - Concordo | 5 - Concordo Totalmente | <i>M</i> | <i>DP</i> |
|---|----------------------------|--------------|-------------------------------------|--------------|----------------------------|----------|-----------|
| 1 - Alteração de sentimentos em relação ao trabalho devido à pandemia. | 17% | 26% | 29% | 22% | 6% | 2.76 | 1.161 |
| 2 - Alteração de comportamentos de carreira em relação ao trabalho devido à pandemia. | 21% | 27% | 30% | 16% | 6% | 2.60 | 1.156 |
| 3 - Agravamento do conflito trabalho-família devido às exigências do trabalho durante a pandemia. | 10% | 14% | 17% | 33% | 26% | 3.50 | 1.288 |

Com o intuito de perceber o índice de fiabilidade das escalas utilizadas, analisamos os índices de consistência interna das variáveis do modelo estrutural, para o total da amostra (n=653), que é apresentado na tabela 12, juntamente com a correlação entre as variáveis em estudo, os valores médios e os *desvios-padrão*.

A magnitude das relações indica a presença de relações moderadas ($.30 < r < .50$) e de relações fortes ($r > .50$) (Cohen, 1988) entre as variáveis, sem existência de multicolinearidade. Na sua generalidade, as correlações são estatisticamente significativas ($p < .001$), estando assim, cumprido o pressuposto da linearidade. No entanto, o questionário de estratégias de carreira, apenas apresenta correlações estatisticamente significativas ($p < .001$) com a subescala da satisfação laboral e com a subescala da autonomia, não obstante, numa primeira fase, decidimos avançar com as análises estatísticas.

Tabela 12

Correlações entre as variáveis de estudo, valores médios, desvios-padrão e índices de consistência interna

| | QCT | QEC | SL | CTF | SBE | EQ | M | DP | α |
|-----|---------|--------|---------|---------|---------|---------|-------|-------|----------|
| QCT | . | . | . | . | . | . | 42.25 | 5.49 | .75 |
| QEC | .05 | . | . | . | . | . | 41.22 | 9.67 | .89 |
| SL | -.03 | .31*** | . | . | . | . | 12.82 | 2.82 | .79 |
| CTF | .55*** | .06 | -.21*** | . | . | . | 10.3 | 3.19 | .89 |
| SBE | -.32*** | .05 | .38*** | -.57*** | . | . | 65.65 | 19.44 | .95 |
| EQ | .88*** | -.04 | -.24*** | .67*** | -.49*** | . | 27.14 | 5.36 | .88 |
| A | .29*** | .19*** | .43*** | -.21*** | .33*** | -.20*** | 15.10 | 2.65 | .81 |

Nota. Consideram-se os resultados para 653 participantes; QCT = Questionário de Conteúdo do Trabalho; QEC = Questionário sobre Estratégias de Carreira; SL = Satisfação Laboral; CTF = Conflito Trabalho-Família; SBE = Saúde e Bem-Estar; EQ = Exigências Quantitativas; A = Autonomia; *** $P < 0.001$

Adicionalmente, no que diz respeito aos índices de consistência interna, as escalas de conteúdo do trabalho e a subescala de satisfação laboral apresentam um índice aceitável de adequação da amostra ($.70 < \alpha < .80$), a escala sobre estratégias de carreira, e as suas subescalas de exigências quantitativas e autonomia, bem como a subescala de conflito trabalho-família apresentam um bom índice de adequação da amostra ($.80 < \alpha < .90$) e, por fim, a subescala de saúde e bem-estar apresentam um índice excelente de adequação da amostra ($\alpha < .90$) (Gliem & Gliem, 2003).

Os modelos de equações estruturais (SEM) têm como principal objetivo procurar uma explicação para a relação entre múltiplas variáveis, tendo por base a análise fatorial e análises de regressão múltipla. Os modelos de equações estruturais apresentam uma mais-valia face aos demais modelos de regressão, considerando que permitem a (1) estimação de relações, simultâneas, de dependência múltiplas e

interrelacionadas, (2) possibilidade de representar a relação de conceitos não observáveis diretamente e de correção do erro de medida ao longo do processo de estimação, (3) definir um modelo teórico e explicar todo o conjunto de relações e, ainda, (4) têm a capacidade de apresentar os principais pressupostos identificadores, ou seja, não apresenta todas as relações possíveis entre as variáveis, mas sim um conjunto único de revelações que melhor explicam determinada variável (Hair et al., 2019).

Assim, no sentido de avançar com o modelo de equações estruturais é necessário que sejam cumpridos um conjunto de pressupostos, sem os quais os resultados provenientes das análises realizadas podem ser seriamente comprometidos (Marôco, 2010). Neste sentido, verificou-se (1) a existência de um tamanho mínimo da amostra entre 100 e 200 participantes (Schumacker & Lomax, 2010) ou ≥ 200 participantes (Ramayah et al., 2018), como a amostra deste estudo é constituída por 653 participantes, estes pressuposto é cumprido; (2) normalidade multivariada quando $sk=ku=0$, sendo sk a assimetria univariada e ku o achatamento ou curtose univariada, não obstante, quando o valor é inferior a três este pressuposto é cumprido (coeficiente de Mardia ≤ 3), o que não se verificou para a presente amostra, assim sendo, quando existe a violação de normalidade é utilizado o método *bootstrapping* com 500 amostras e um intervalo de confiança de 95% (e.g. Marôco, 2010; Gilson et al., 2013); (3) a inexistência de *outliers* ou casos extremos (e.g. Ullman & Bentler, 2012; Pretis et al., 2019), através da distância de Mahalanobis ($< .001$), sendo que, apesar de os *outliers* serem encarados como uma fonte de viés da amostra, estes também podem ser uma “ferramenta de diagnóstico que permite que os pesquisadores obtenham *insights* sobre os processos em estudo” (Leys et al., 2018, p. 151) e, nesta linha de pensamento, as análises foram realizadas com e sem a presença de *outliers* (Pinto et al., 2013); e como já mencionado anteriormente (4) a ausência de multicolinearidade (Roche et al., 2019) e (5) a linearidade (Marôco, 2010), ou seja a existência de correlações estatisticamente significativas entre as variáveis.

Na fase seguinte, foi necessário definir o modo de avaliação do ajustamento do modelo, sendo que, este tem como intuito “avaliar o quão bem o modelo teórico é capaz de reproduzir a estrutura correlacional das variáveis manifestas observadas na amostra sob estudo” (Marôco, 2010, p.40).

Sendo esta uma área onde é difícil encontrar consenso entre os autores (e.g., Bentler, 1990; Browne & Cudeck, 1992; Hox, 2010; Ryu & West, 2009; Yuan & Bentler, 2007), definiram-se como índices para a análise do ajustamento dos modelos de medida e, posteriormente do modelo estrutural aos dados: *Goodness of Fit Index* (GFI), tendo um ajustamento bom com valores de GFI $\geq .90$; *Comparative Fit Index* (CFI), tendo um ajustamento bom com valores de CFI $\geq .90$; *Root Mean Square Error of Aproximation* (RMSEA), tendo um ajustamento bom com valores entre $.05 \leq RMSEA < .10$; e o

Akaike Information Criterion (AIC), tendo um melhor ajustamento do modelo quanto menor forem os valores e *Bollen- Stine chi-square goodness of fit test*, com 500 amostras com um intervalo de confiança de 95% (Marôco, 2010).

Realizaram-se as análises fatoriais confirmatórias aos instrumentos utilizados, mais concretamente, ao questionário de conteúdo do trabalho, questionário sobre estratégias de carreira, subescala de satisfação laboral, subescala de conflito trabalho-família, subescala de saúde e bem-estar, subescala de exigências quantitativas e subescala de autonomia, sendo que as apreciações dos índices de ajustamento foram realizadas com e sem a presença de *outliers*, com o intuito de controlar possíveis enviesamentos das amostras (Pinto et al., 2013). Os índices de ajustamento para os modelos de medida de cada instrumento, encontram-se na tabela 13, para o modelo hierárquico ou de segunda ordem.

Tabela 13

Índices de ajustamento para os modelos de medida por instrumento (modelo hierárquico ou de segunda ordem)

| | GFI | CFI | RMSEA | AIC |
|----------------------------|-----|-----|-------|---------|
| QCT (com <i>outliers</i>) | .71 | .68 | .21 | 1230.02 |
| QCT (sem <i>outliers</i>) | .70 | .68 | .20 | 1268.02 |
| QEC (com <i>outliers</i>) | .93 | .93 | .08 | 423.41 |
| QEC (sem <i>outliers</i>) | .93 | .93 | .08 | 443.87 |

Nota. Consideram-se os resultados para 653 participantes; QCT = Questionário de Conteúdo do Trabalho; QEC = Questionário sobre Estratégias de Carreira

Considerando a tabela 13 e de acordo com Marôco (2010) o questionário de conteúdo do trabalho, com e sem *outliers*, apresenta valores de GFI e CFI maus (<.80) e valores de RMSEA inaceitáveis (>.10), por sua vez, o questionário sobre estratégias de carreira, com e sem *outliers*, apresenta valores de GFI e CFI considerados bons (.90<GFI<.95; .90<CFI<.95) e valores de RMSEA bons (.05<RMSEA<.10).

Adicionalmente foram realizados os índices de ajustamento para os instrumentos de medida, para o modelo correlacional ou de primeira ordem, sendo também apresentados os valores com e sem *outliers*, como se pode constatar na tabela 14.

Tabela 14

Índices de ajustamento para os modelos de medida por instrumento (modelo correlacional ou de primeira ordem)

| | GFI | CFI | RMSEA | AIC |
|----------------------------|-----|-----|-------|---------|
| QCT (com <i>outliers</i>) | .90 | .92 | .10 | 388.22 |
| QCT (sem <i>outliers</i>) | .90 | .92 | .11 | 395.55 |
| QEC (com <i>outliers</i>) | .75 | .71 | .16 | 1337.52 |
| QEC (sem <i>outliers</i>) | .73 | .70 | .16 | 1417.74 |
| SL (com <i>outliers</i>) | .99 | .99 | .07 | 24.28 |
| SL (sem <i>outliers</i>) | .99 | .99 | .08 | 25.98 |
| CTF (com <i>outliers</i>) | .98 | .99 | .16 | 26.68 |
| CTF (sem <i>outliers</i>) | .99 | .99 | .13 | 22.27 |
| SBE (com <i>outliers</i>) | .63 | .71 | .14 | 3889.80 |
| SBE (sem <i>outliers</i>) | .62 | .72 | .14 | 3834.81 |
| EQ (com <i>outliers</i>) | .91 | .93 | .14 | 229.92 |
| EQ (sem <i>outliers</i>) | .89 | .92 | .16 | 269.84 |
| A (com <i>outliers</i>) | .97 | .97 | .16 | 51.23 |
| A (sem <i>outliers</i>) | .97 | .96 | .17 | 57.06 |

Nota. Consideram-se os resultados para 653 participantes; QCT = Questionário de Conteúdo do Trabalho; QEC = Questionário sobre Estratégias de Carreira; SL = Satisfação Laboral; CTF = Conflito Trabalho-Família; SBE = Saúde e Bem-Estar; EQ = Exigências Quantitativas; A = Autonomia

De um ponto de vista mais concreto, de acordo com Marôco (2010), podemos verificar que o questionário de conteúdo do trabalho, com e sem *outliers*, apresenta valores de GFI e CFI bons ($.90 < \text{GFI} < .95$; $.90 < \text{CFI} < .95$) e valores de RMSEA bons ($.05 < \text{RMSEA} < .10$) com *outliers*, contudo, sem *outliers* o valor de RMSEA é considerado inaceitável ($> .10$); o questionário sobre estratégias de carreira, com e sem *outliers*, apresenta valores de GFI e CFI considerados maus ($\text{GFI} < .80$; $\text{CFI} < .80$) e valores de RMSEA, com e sem *outliers*, inaceitáveis ($< .10$); a subescala da satisfação laboral, com e sem *outliers*, apresenta valores de GFI e CFI considerados muito bons ($\text{GFI} > .95$; $\text{CFI} > .95$) e valores de RMSEA, com e sem *outliers*, bons ($.05 < \text{RMSEA} < .10$); a subescala do conflito trabalho-família, com e sem *outliers*, apresenta valores de GFI e CFI considerados muito bons ($\text{GFI} > .95$; $\text{CFI} > .95$) e valores de RMSEA, com e sem *outliers*, inaceitáveis ($< .10$); a subescala de saúde e bem-estar, com e sem *outliers*, apresenta valores de GFI e CFI considerados maus ($\text{GFI} < .80$; $\text{CFI} < .80$) e valores de RMSEA, com e sem *outliers*, inaceitáveis ($< .10$); a subescala de exigências quantitativas, com *outliers*, apresenta um valor de GFI bom ($.90 < \text{GFI} < .95$), mas sem *outliers* o valor é sofrível ($.80 < \text{GFI} < .90$), os valores de CFI, com e sem *outliers*, são bons ($.90 < \text{CFI} < .95$) e valores de RMSEA, com e sem *outliers*, inaceitáveis ($< .10$), por fim, a subescala de autonomia, com e sem *outliers*, apresenta valores de GFI e CFI considerados muito bons ($\text{GFI} > .95$; $\text{CFI} > .95$) e valores de RMSEA, com e sem *outliers*, inaceitáveis ($< .10$).

Em suma, é possível constatar que ambos os instrumentos de medida se mostraram, maioritariamente, invariantes, independentemente da existência de *outliers*. Perante os resultados obtidos, foi possível avançar para as análises de caminhos (Marôco, 2010).

À semelhança dos instrumentos de medida, também no modelo estrutural, as apreciações dos índices de ajustamento foram realizadas com e sem a presença de *outliers* (Pinto et al., 2013). De acordo com Marôco (2010), podemos verificar que o modelo estrutural, com *outliers*, apresenta valores de GFI de .94, ou seja, bom ajustamento ($.90 < \text{GFI} < .95$), o CFI tem um ajustamento sofrível (.83) ($.80 < \text{CFI} < .90$), o RMSEA é inaceitável (.30), uma vez que é superior a .10, por fim o AIC tem valores de 143.02. No que diz respeito ao ajustamento do modelo estrutural sem *outliers*, os valores são muito semelhantes, de um modo mais esmiuçado podemos verificar que os valores de GFI de .94, ou seja, bom ajustamento ($.90 < \text{GFI} < .95$), o CFI tem um ajustamento sofrível (.83) ($.80 < \text{CFI} < .90$), o RMSEA é inaceitável (.30), uma vez que é superior a .10, por fim o AIC tem valores de 142.48.

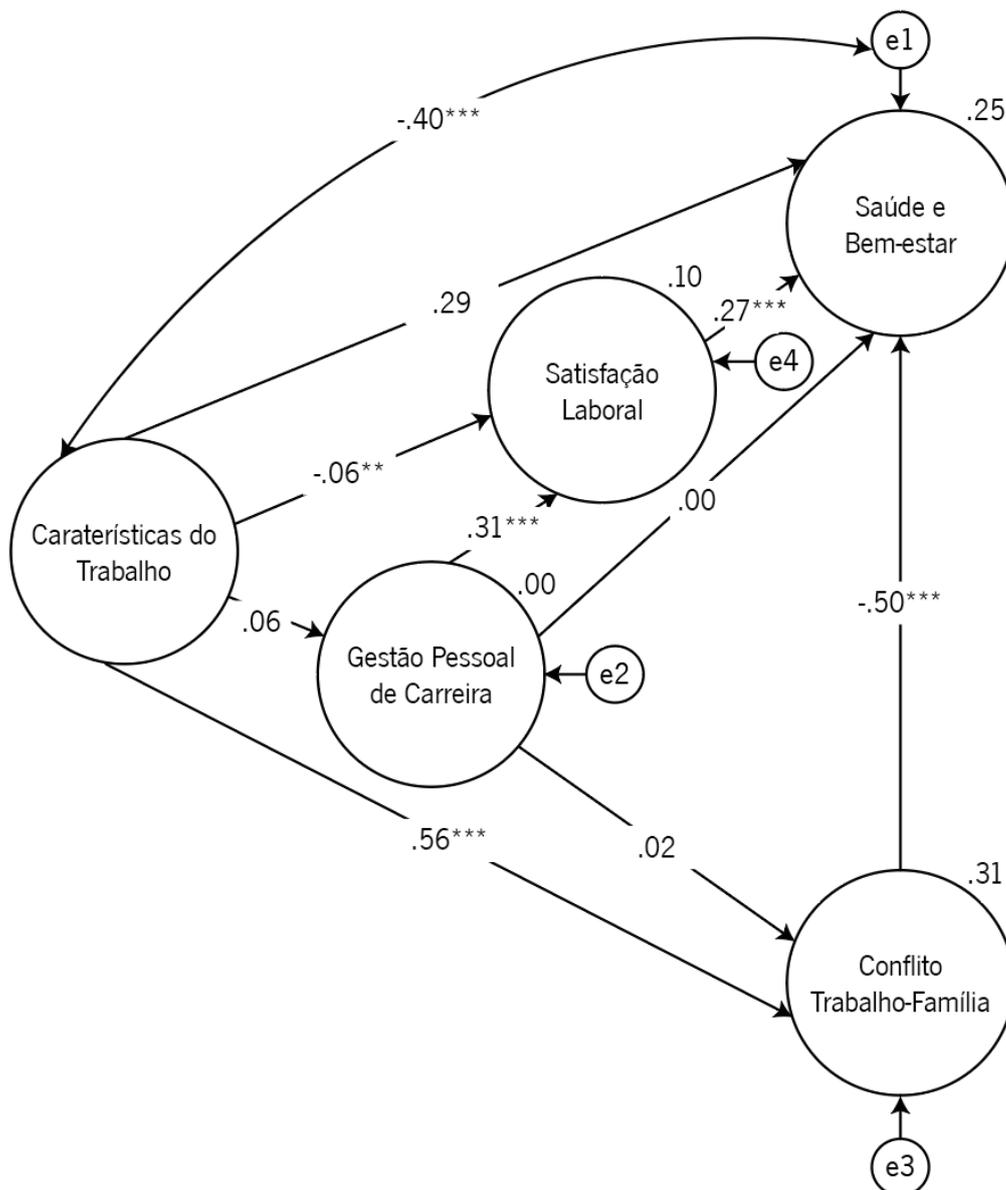
Considerando os valores apresentados, foi necessário proceder à melhoria do modelo estrutural, tendo por base os índices de modificação (IM) sugeridos pelo *software* AMOS. Neste sentido foram sugeridas correlações entre o erro um e as características do trabalho (IM=48.39), os erros três e quatro (IM=39.75) e os erros um e três (IM=22.03), assim correlacionamos o erro um com as características do trabalho, pois apresenta o valor mais elevado de acordo com o índice de modificação. Depois desta alteração, os índices de qualidade de ajustamento melhoraram significativamente, pelo que optamos por não realizar mais correlações no modelo estrutural. Assim sendo, de acordo com Marôco (2010), podemos verificar que o modelo estrutural, com *outliers*, apresenta valores de GFI de .98, ou seja, um ajustamento muito bom ($\geq .95$), o CFI tem um ajustamento bom (.94) ($.90 < \text{CFI} < .95$), o RMSEA é inaceitável (.25), uma vez que é superior a .10, por fim o AIC tem valores de 70.82. Relativamente ao modelo estrutural, sem *outliers*, apresenta valores de GFI de .98, ou seja, um ajustamento muito bom ($\geq .95$), o CFI tem um ajustamento bom (.94) ($.90 < \text{CFI} < .95$), o RMSEA é inaceitável (.25), uma vez que é superior a .10, por fim o AIC tem valores de 69.01.

Além do mais, com o intuito de avaliar a significância das estimativas padronizadas indiretas do modelo estrutural, foram ainda realizadas análises de *bootstrapping* com 1000 amostras, com um intervalo de confiança de 95% (Cheung & Lau, 2007). Neste modelo, foi fixado um peso fatorial na relação entre as características do trabalho e saúde e bem-estar, deixando os restantes livres. As variações entre os índices de ajustamento com e sem *outliers* podem sugerir um enviesamento destas observações. Assim privilegiaram-se os resultados sem *outliers*, sendo retratado o modelo estrutural na figura 21.

Não obstante, considerando a violação do pressuposto da linearidade ($p < .001$) pelo questionário de estratégias de carreira com os restantes instrumentos presentes no modelo estrutural, foi realizada uma análise aos índices de fiabilidade das subescalas do questionário de estratégias de carreira, com o objetivo de observar o raciocínio teórico de modo mais concreto e direto. De um modo mais concreto, contribuir para compreensão do papel que estas subescalas podem adquirir no modelo estrutural em substituição da escala total do questionário de estratégias de carreira.

Figura 21

Modelo estrutural. Amostra sem outliers (N=651).



Nota: $***P < 0.001$; $**P < 0.01$; $*P < 0.05$

Na tabela 15 são apresentados os índices de consistência interna, para o total da amostra ($n=653$), juntamente com a correlação, os valores médios e os desvios-padrão para as subescalas.

A magnitude das relações indica a presença de relações fracas ($r < .29$) entre as variáveis, sem existência de multicolinearidade (Cohen, 1988). No que diz respeito ao pressuposto da linearidade, as correlações estatisticamente significativas ($p < .001$) verificam-se na subescala de criação de oportunidades, nas restantes subescalas e categorias compósitas não se verificam correlações estatisticamente significativas ($p < .001$).

Em relação aos índices de consistência interna, apenas a subescala de criação de oportunidades apresenta um índice questionável de adequação da amostra ($.60 < \alpha < .70$), os restantes apresentam um bom índice de adequação da amostra ($.80 < \alpha < .90$) (Gliem & Gliem, 2003).

Tabela 15

Correlações entre as subescalas e categorias compósitas, valores médios, desvios-padrão e índices de consistência interna

| | QCT | CTF | SBE | <i>M</i> | <i>DP</i> | α |
|-----|-------|-------|------|----------|-----------|----------|
| CN | .02 | .04 | -.02 | 10.85 | 3.34 | .81 |
| CO | .17** | .11** | .08* | 10.43 | 2.35 | .69 |
| A | .00 | .03 | .04 | 8.68 | 2.90 | .86 |
| POC | .02 | .02 | .07 | 11.25 | 3.75 | .83 |

Nota. Consideram-se os resultados para 653 participantes; QCT = Questionário de Conteúdo do Trabalho; CTF = Conflito Trabalho-Família; SBE = Saúde e Bem-Estar; CN = Comportamentos de *Networking*; CO = Criação de Oportunidades; A = Automeação; POC = Procura de Orientação de Carreira; ** = $P < 0.01$

Posteriormente, realizou-se a análise fatorial confirmatória à subescala de criação de oportunidades, sendo as apreciações dos índices de ajustamento realizadas com e sem a presença de *outliers* (Pinto et al., 2013). Assim, de acordo com Marôco (2010) os valores, com *outliers*, de GFI e CFI são muito bons ($\geq .95$) e o valor de RMSEA é muito bom ($\leq .05$) e o valor de AIC é 10.471, os valores, sem *outliers*, apenas sofrem alterações do AIC, que passa a ser de 10.532. Perante os resultados obtidos foi possível avançar para as análises de caminhos (Marôco, 2010).

Em analogia com os instrumentos de medida, também no modelo estrutural, as apreciações dos índices de ajustamento foram realizadas com e sem a presença de *outliers* (Pinto et al., 2013). O modelo estrutural com a subescala de criação de oportunidades, com *outliers*, apresenta valores de GFI de .94, ou seja, um ajustamento bom ($.90 < \text{GFI} < .95$); o CFI tem um ajustamento sofrível (.83) ($.80 < \text{CFI} < .90$); o RMSEA é inaceitável (.30), uma vez que é superior a .10; por fim o AIC tem valores de 144.24. Relativamente ao modelo estrutural, sem *outliers*, apresenta valores de GFI de .93, ou seja, um ajustamento bom ($.90 < \text{GFI} < .95$), o CFI tem um ajustamento sofrível (.82) ($.80 < \text{CFI} < .90$), o RMSEA é inaceitável (.30), uma vez que é superior a .10; por fim o AIC tem valores de 148.51 (Marôco, 2010).

Com o intuito de avaliar a significância das estimativas padronizadas indiretas do modelo estrutural, foram ainda realizadas análises de *bootstrapping* com 1000 amostras, com um intervalo de confiança de 95% (Cheung & Lau, 2007). Neste modelo, foi fixado um peso fatorial na relação entre as características do trabalho e saúde e bem-estar, deixando os restantes livres.

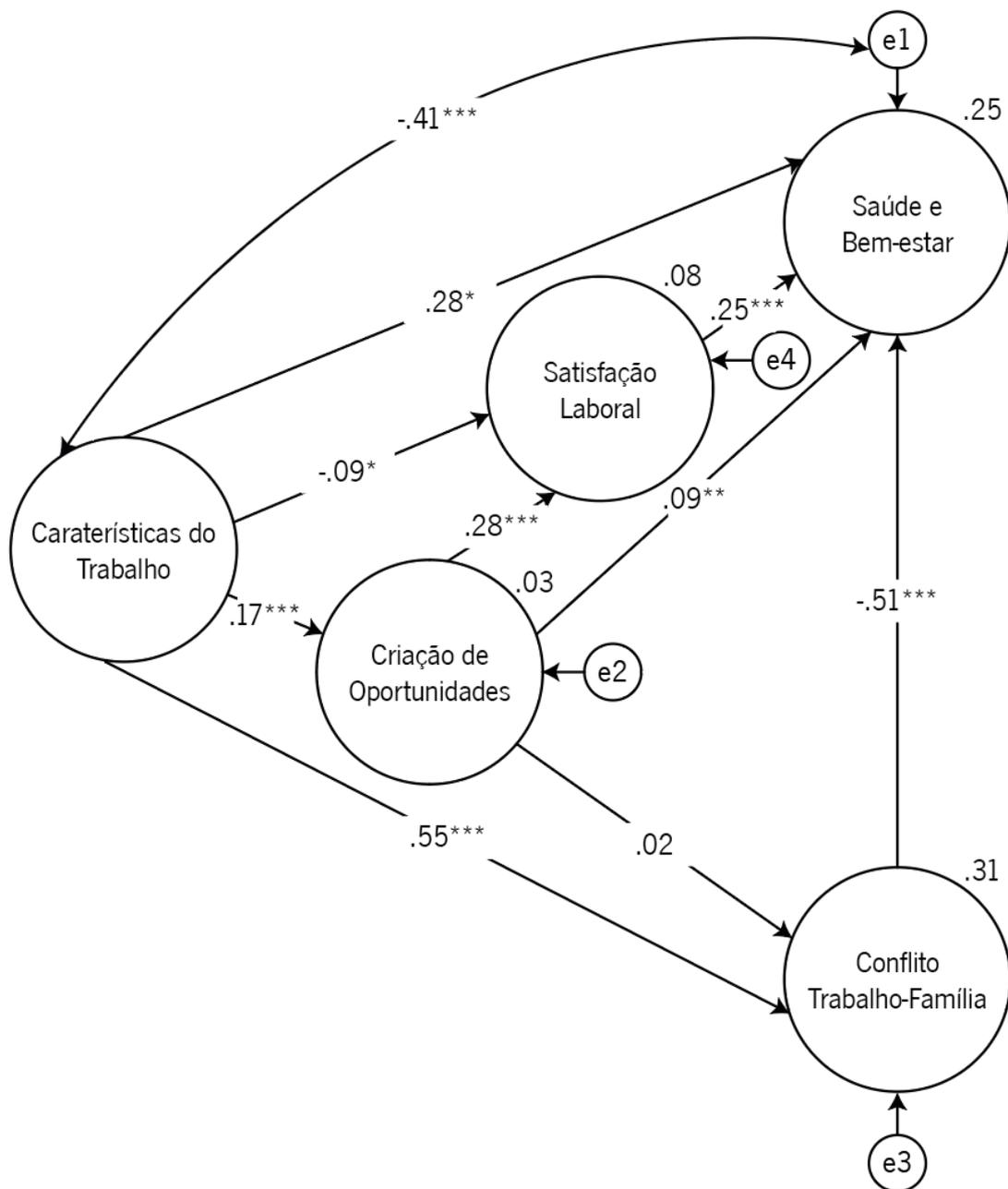
O software AMOS sugeriu índices de modificação que alteraram significativamente estes resultados, apresentando sugestão de correlação entre o erro um e as características do trabalho (IM=52.52), os erros três e quatro (IM=38.50) e os erros um e três (IM=23.45). Assim, à semelhança do realizado anteriormente, correlacionamos o erro um com as características do trabalho, pois apresenta o valor mais elevado de acordo com o índice de modificação. Depois desta alteração, os índices de qualidade de ajustamento melhoraram significativamente, pelo que optamos por não realizar mais correlações no modelo estrutural.

Assim sendo, de acordo com Marôco (2010), podemos verificar que o modelo estrutural, com *outliers*, apresenta valores de GFI de .98, ou seja, um ajustamento muito bom ($\geq .95$); o CFI tem um ajustamento bom (.94) ($.90 < \text{CFI} < .95$); o RMSEA é inaceitável (.24), uma vez que é superior a .10, por fim o AIC tem valores de 67.95. Relativamente ao modelo estrutural, sem *outliers*, apresenta valores de GFI de .98, ou seja, um ajustamento muito bom ($\geq .95$); o CFI tem um ajustamento bom (.94) ($.90 < \text{CFI} < .95$), o RMSEA é inaceitável (.25), uma vez que é superior a .10; e, por fim, o AIC tem valores de 67.68 (Marôco, 2010).

Importa referir que o RMSEA é um índice que apresenta alguma sensibilidade ao tamanho da amostra e à complexidade do modelo (Chen, 2007; Marôco, 2010). Assim sendo, a decisão de aceitar este modelo final teve como base o valor de CFI, uma vez que este é um índice mais robusto (Cheung & Rensvold, 2002). Além do mais, com o intuito de avaliar a significância das estimativas padronizadas indiretas do modelo estrutural. Foram ainda realizadas análises de *bootstrapping* com 1000 amostras, com um intervalo de confiança de 95% (Cheung & Lau, 2007). Neste modelo, foi também fixado um peso fatorial na relação entre as características do trabalho e saúde e bem-estar, deixando os restantes livres. Neste sentido na figura 22, é apresentado o novo modelo estrutural, sem *outliers*.

Figura 22

Modelo estrutural com a subescala da criação de oportunidades. Amostra sem outliers (N=651)



Nota: $^{***}P<0.001$; $^{**}P<0.01$; $^*P<0.05$

Com o intuito de testar as restantes hipóteses de investigação apresentadas anteriormente, foi realizado o modelo estrutural substituindo as características do trabalho pelas suas subescalas, nomeadamente as exigências quantitativas e a autonomia.

No que diz respeito ao modelo estrutural com a subescala das exigências quantitativas, com *outliers*, apresenta valores de GFI de .94, ou seja, um ajustamento bom ($.90 < \text{GFI} < .95$), o CFI tem um

ajustamento sofrível (.87) ($.80 < CFI < .90$), o RMSEA é inaceitável (.29), uma vez que é superior a .10. Por fim, o AIC tem valores de 134.47. Relativamente ao modelo estrutural, sem *outliers*, apresenta valores de GFI de .94, ou seja, um ajustamento bom ($.90 < GFI < .95$), o CFI tem um ajustamento sofrível (.87) ($.80 < CFI < .90$), o RMSEA é inaceitável (.29), uma vez que é superior a .10. Por fim, o AIC tem valores de 136.44 (Marôco, 2010). Com o intuito de avaliar a significância das estimativas padronizadas indiretas, do modelo estrutural, foram ainda realizadas análises de *bootstrapping* com 1000 amostras, com um intervalo de confiança de 95% (Cheung & Lau, 2007). Neste modelo, foi fixado um peso fatorial na relação entre as características do trabalho e saúde e bem-estar, deixando os restantes livres.

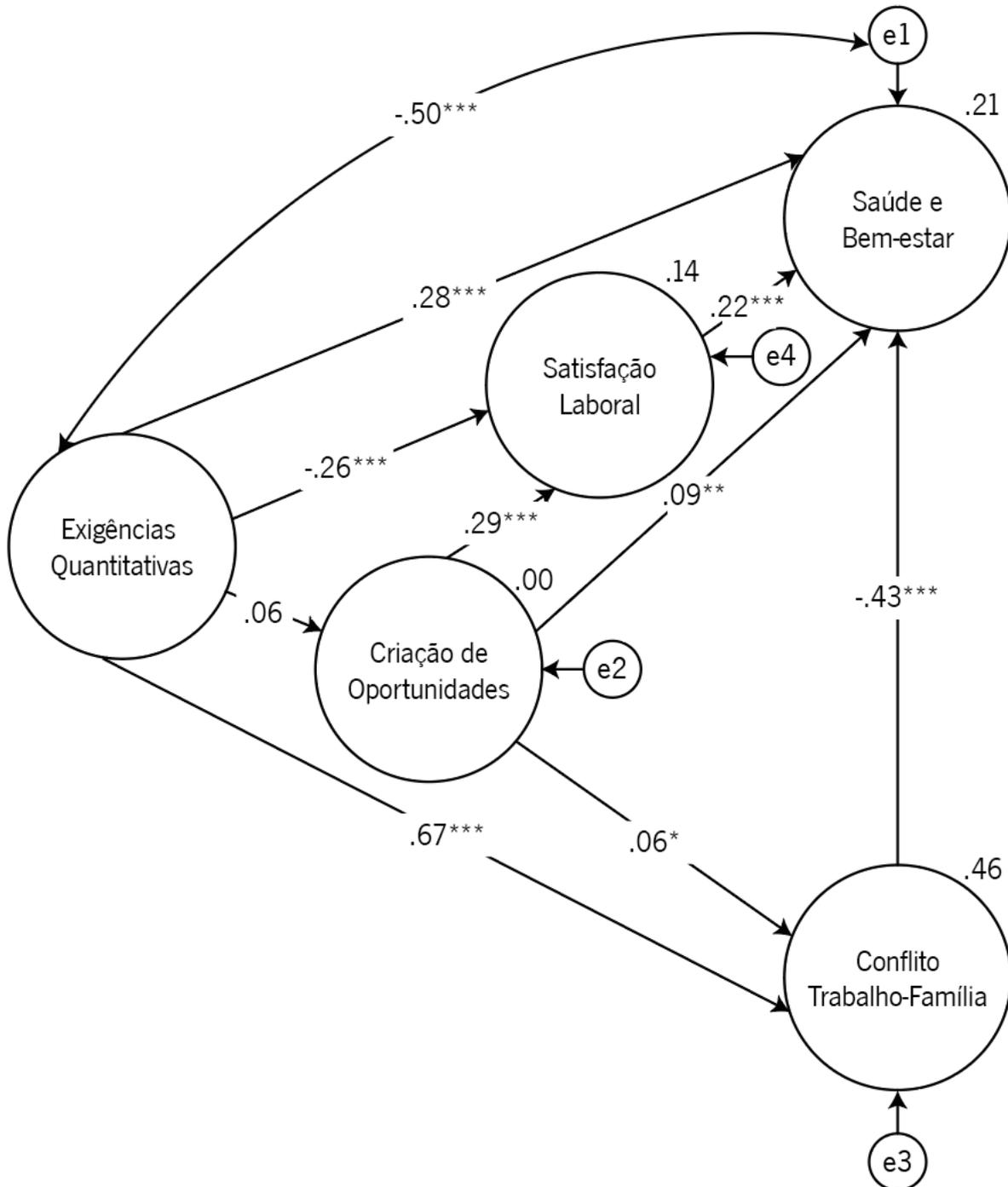
Não obstante, o software AMOS sugeriu índices de modificação que alteraram significativamente estes resultados, apresentando sugestão de correlação entre o erro um e a subescala das exigências quantitativas (IM=51.76), os erros um e três (IM=43.56), os erros três e quatro (IM=4.42) e os erros um e quatro (IM=4.18). À semelhança do realizado anteriormente, correlacionamos o erro um com as exigências quantitativas, pois apresenta o valor mais elevado de acordo com o índice de modificação. Depois desta alteração, os índices de qualidade de ajustamento melhoraram significativamente, pelo que optamos por não realizar mais correlações no modelo estrutural.

Assim sendo, de acordo com Marôco (2010), podemos verificar que o modelo estrutural, com *outliers*, apresenta valores de GFI de 1, ou seja, um ajustamento perfeito; o CFI tem um ajustamento muito bom (.99) ($\geq .95$); o RMSEA é bom (.08) ($.05 < RMSEA < .10$); e, por fim, o AIC tem valores de 33.73. Relativamente ao modelo estrutural, sem *outliers*, apresenta valores de GFI de 1, ou seja, um ajustamento perfeito; o RMSEA é bom (.07) ($.05 < RMSEA < .10$), e o AIC tem valores de 32.45 (Marôco, 2010).

Além do mais, com o intuito de avaliar a significância das estimativas padronizadas indiretas do modelo estrutural, foram ainda realizadas análises de *bootstrapping* com 1000 amostras, com um intervalo de confiança de 95% (Cheung & Lau, 2007). Neste modelo, foi fixado um peso fatorial na relação entre as exigências quantitativas e saúde e bem-estar, deixando os restantes livres. Neste sentido na figura 23, é apresentado o modelo estrutural, com a subescala das exigências quantitativas, sem *outliers*.

Figura 23

Modelo estrutural com a subescala das exigências quantitativas. Amostra sem outliers (N=649)



Nota: $***P<0.001$; $**P<0.01$; $*P<0.05$

Através da análise da figura 23, é possível apurar que se verificam as hipóteses 1, 2, 3, 4 e 9. Por sua vez, não se verificam as hipóteses 5, 6, 7 e 8, pois apesar de existirem relações entre as variáveis, não são relações estatisticamente significativas ($P>0.05$).

Em relação ao modelo estrutural com a subescala da autonomia, com *outliers*, apresenta valores de GFI de .99, ou seja, um ajustamento muito bom ($\geq .95$); o CFI tem um ajustamento muito bom (.97) ($\geq .95$); o RMSEA é inaceitável (.11), uma vez que é superior a .10; por fim, o AIC tem valores de 44.27. Relativamente ao modelo estrutural, sem *outliers*, apresenta valores de GFI de .99, ou seja, um ajustamento muito bom ($\geq .95$), o CFI tem um ajustamento muito bom (.98) ($\geq .95$); o RMSEA é bom (.10) ($.05 < \text{RMSEA} < .10$); por fim, o AIC tem valores de 42.26 (Marôco, 2010). Com o intuito de avaliar a significância das estimativas padronizadas indiretas do modelo estrutural, foram ainda realizadas análises de *bootstrapping* com 1000 amostras, com um intervalo de confiança de 95% (Cheung & Lau, 2007). Neste modelo, foi fixado um peso fatorial na relação entre a autonomia e saúde e bem-estar, deixando os restantes livres.

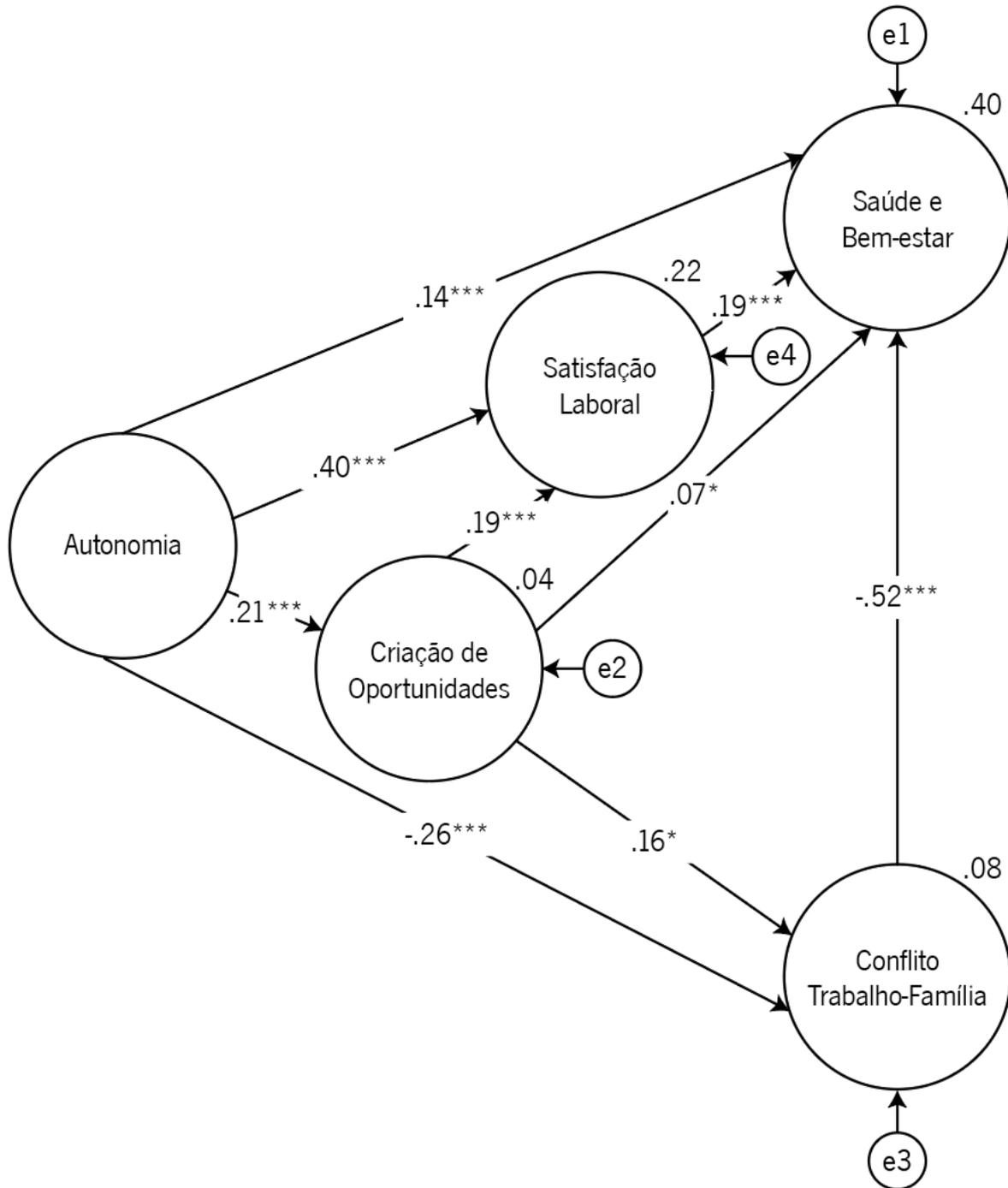
O software AMOS sugeriu índices de modificação que não alteraram significativamente estes resultados, apresentando sugestão de correlação entre o erro três e o erro quatro ($IM=15.88$), neste sentido optamos por não representar a correlação sugerida no modelo estrutural.

Neste sentido, na figura 24, é apresentado o modelo estrutural com a subescala da autonomia, sem *outliers*.

Efetivamente, com o intuito de avaliar a significância das estimativas padronizadas indiretas do modelo estrutural com a autonomia, foram ainda realizadas análises de *bootstrapping* com 1000 amostras, com um intervalo de confiança de 95% (Cheung & Lau, 2007). Neste modelo, foi fixado um peso fatorial na relação entre a saúde e bem-estar, deixando os restantes livres. Através da análise da figura 24, abaixo, é possível apurar que se verificam todas as hipóteses estipuladas.

Figura 24

Modelo estrutural com a subescala da autonomia. Amostra sem outliers (N=649)



Nota: $^{***}P < 0.001$; $^{**}P < 0.01$; $^*P < 0.05$

Capítulo VII

Discussão dos resultados

7.1 Preâmbulo

O capítulo que se segue apresenta uma discussão abrangente dos resultados elucidados no capítulo anterior. Foi apresentada uma miríade de abordagens analíticas que vão desde avaliações estatísticas a intrincadas interpretações de dados, que estão agora abertas a uma maior exploração, com o objetivo de descobrir novas perspectivas e debater os resultados alcançados. O capítulo começa com um resumo das principais descobertas antes de se proceder a uma discussão detalhada de cada conjunto de resultados, tudo no quadro, tanto do modelo de exigências quantitativas como do modelo de autonomia, enquanto acompanhado de conjuntos de dados relevantes, bem como de provas estatísticas. Ao longo desta parte, é prestada uma atenção significativa não só ao exame dos resultados, mas também à discussão dos mesmos em comparação com as revisões e teorias existentes na literatura. Esta análise proporciona implicações teóricas que expandem a compreensão destes resultados de um ponto de vista académico.

7.2 Discussão dos resultados

O trabalho docente universitário é caracterizado por uma multiplicidade de papéis que os docentes têm de desempenhar decorrentes da sua profissão, pois estamos perante uma profissão bastante complexa. Ela envolve o desempenho de diversos papéis como o ensino, onde é exigido que os docentes adaptem os conteúdos com o intuito de facilitar a aprendizagem dos estudantes e não apresentem uma postura simplista de transmissão de conhecimentos (Vaz-Rebelo et al., 2010), o papel de orientadores e facilitadores (Perpétuo & Pestana, 2020), de investigação, e de gestão, *business* e institucionais (Vaz-Rebelo et al., 2010). Para este estudo, enquadrámos a profissão de docente universitário em duas características globais: as exigências quantitativas e a autonomia. Neste sentido, com o intuito de promover uma discussão dos resultados obtidos de um modo mais minucioso, estes são apresentados tendo em conta estas dimensões principais das características da profissão docente.

No que diz respeito ao modelo das exigências quantitativas, os principais resultados indicam que (1) estas exigências que os docentes universitários experienciam na sua profissão e emprego têm um efeito positivo na sua saúde e bem-estar. No entanto, este efeito não é estatisticamente significativo, sendo que, devido à correlação entre o erro da saúde e bem-estar e as exigências quantitativas, ficam por determinar quais os outros fatores que podem ajudar a explicar a relação entre os dois construtos; (2) as exigências quantitativas têm um efeito contrário na satisfação laboral, ou seja, quanto mais

elevadas forem as exigências quantitativas, menor será a satisfação laboral sentida pelos docentes; (3) por sua vez, apesar da relação entre as exigências quantitativas e a satisfação laboral ser negativa, esta atua como mediador na relação entre as exigências quantitativas e a saúde e bem-estar; (4) as exigências quantitativas apresentam uma relação direta com a existência de um conflito trabalho-família, na medida em que pressões de tempo e elevada carga de trabalho impossibilita os docentes universitários de atender às exigências do domínio da família; (5) as exigências quantitativas apresentam uma relação direta com a criação de oportunidades, ou seja, o facto de os docentes universitários experienciarem exigências quantitativas na sua profissão e emprego, potencia o desenvolvimento, por parte destes profissionais, de capacidades, com o intuito de atingir os seus objetivos de carreira, permitindo que os docentes possam assumir o papel de líder em tarefas onde parece não haver qualquer liderança e que tentem desenvolver capacidades e especialização em áreas que são consideradas críticas para o departamento onde estão inseridos; por fim, (6) verifica-se que o conflito trabalho-família influencia negativamente a saúde e bem-estar dos docentes.

Através deste modelo também é possível verificar que a criação de oportunidades, apesar de apresentar uma relação direta com as exigências quantitativas, não atua como um mediador entre as exigências quantitativas e satisfação laboral, exigências quantitativas e saúde e bem-estar, e entre as exigências quantitativas e o conflito trabalho-família.

Em relação ao modelo da autonomia, os principais resultados indicam que (1) a autonomia relaciona-se positivamente com a saúde e bem-estar; (2) a autonomia relaciona-se positivamente com a satisfação laboral; (3) a relação entre a autonomia e a saúde e bem-estar é mediada pela satisfação laboral; (4) a autonomia tem um efeito inverso na existência do conflito trabalho-família; (5) a autonomia relaciona-se positivamente com a criação de oportunidades; (6) a criação de oportunidades atua como mediador entre a autonomia e a satisfação laboral, a autonomia e a saúde e bem-estar, e entre a autonomia e o conflito trabalho-família; e (7) o conflito trabalho-família existente influencia negativamente a saúde e bem-estar dos docentes.

Com o intuito de compreender melhor os resultados obtidos apresenta-se, de seguida, uma explanação dos mesmos à luz das hipóteses de investigação previamente estabelecidas.

Modelo das exigências quantitativas

O ensino a nível universitário é uma profissão exigente que envolve várias tarefas, que vão desde a preparação de cursos, a realização de palestras, a classificação de tarefas e exames até à realização de investigação e supervisão de estudantes. Estas exigências quantitativas exigem muito tempo e esforço, podendo levar a elevados níveis de *stress* e esgotamento entre os docentes universitários. Estas tarefas exigentes podem deixar pouco tempo para o autocuidado e resultar numa perda de saúde e bem-estar.

Estudos anteriores associam as exigências quantitativas à perda de saúde e bem-estar, por exemplo, através da associação de elevadas exigências quantitativas, à ausência dos trabalhadores por motivo de dor por lombalgia (Stevens et al., 2022), ou por dor lombar e no pescoço e/ou ombro, em professores do ensino secundário (Zamri et al., 2017).

Neste sentido, era expectável que as exigências quantitativas se relacionassem negativamente com a saúde e bem-estar, uma vez que estas caracterizam-se pela existência de um elevado número de tarefas face a um curto espaço de tempo para as realizar, podendo ser exigências mentais, socioemocionais, físicas ou organizacionais, originando problemas físicos e mentais aos trabalhadores e consequente, perda de saúde e bem-estar (Paredes & Andrade, 2019; Stevens et al., 2022).

Os resultados obtidos permitem confirmar a hipótese um, onde se estima que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam diretamente com a saúde e bem-estar, com um $\beta = .28$.

Estes resultados, estatisticamente significativos ($p < 0.001$), podem ser explicados pelo processo motivacional, ou seja, o apoio dos colegas de trabalho, neste caso, os outros docentes, com quem é possível partilhar os sentimentos negativos e positivos sobre o trabalho, potenciando o aumento da saúde e bem-estar, maior envolvimento no trabalho e maior satisfação laboral (Simbula, 2010). O trabalho em equipa também pode ser um fator explicativo da relação positiva entre as exigências quantitativas e a saúde e bem-estar, pois a colaboração e o desenvolvimento de projetos por parte dos docentes em equipas de investigação promovem o envolvimento no trabalho, trabalho em grupo, divisão de tarefas e, por sua vez, uma maior energia, dedicação e absorção, independentemente das condições laborais (Bakker et al., 2006).

Também é de referir que, as perceções do construto “exigências quantitativas” variam conforme as diferenças sociais, pois trabalhadores de profissões de colarinho branco (e.g., gerentes, funcionários, técnicos, arquitetos, etc.), de colarinho azul (e.g., trabalhadores da indústria alimentar, motoristas, cozinheiros, etc.) e dos serviços humanos (e.g., enfermeiros, professores, etc.) possuem conceções

diferentes, pois trabalhadores de colarinho branco tenderem a reportar maiores taxas de exigências quantitativas que os demais (Kristensen et al., 2004). Por sua vez, a percepção do nível de exigências quantitativas também varia para diferentes docentes em diferentes dias (Tadić et al., 2003). Portanto, se considerarmos que a recolha de dados foi efetuada durante o período de fevereiro, março e abril de 2021, ou seja, no início do segundo semestre onde, em geral, as exigências quantitativas não são tão elevadas como no final do semestre, com maior carga de atividades de avaliação, por exemplo, é compreensível que os docentes reconheçam a existência de exigências quantitativas na sua profissão, mas não estejam, aquando da sua participação neste estudo, a sentir os efeitos ao nível de saúde e bem-estar.

Outro aspeto que pode contribuir para a compreensão da relação positiva entre as exigências quantitativas e a saúde e bem-estar, reside no facto de os docentes universitários encararem as exigências quantitativas como um desafio e/ou oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal, como já foi verificado num estudo anterior, realizado na China continental, onde docentes universitários com exigências de trabalho desafiadoras relatam efeitos positivos no seu bem-estar (Han, Yin, Wang et al., 2020).

Além do mais, a clareza de papel e a comunidade de apoio social positivo, foram identificados como recursos relevantes e com uma relação com a existência de valores mais elevados de saúde e bem-estar em docentes universitários, mesmo com níveis elevados de exigências quantitativas (Zábrodská et al., 2018). Sendo que, também foram encontrados resultados semelhantes em populações congêneres (e.g., Kattenbach & Fietze, 2018; Zappalà et al., 2022).

Por sua vez, outro aspeto que pode explicar a relação positiva entre as exigências quantitativas e a saúde e bem-estar experienciada pelos docentes, poderão ser as crenças de autoeficácia. Recordando a conceitualização de autoeficácia proposta por Bandura (1977), onde as crenças de autoeficácia, podem ser entendidas como a percepção que os indivíduos têm de si próprios perante a capacidade de realizar uma determinada tarefa. E, segundo a Teoria Social Cognitiva, o comportamento e as escolhas de um indivíduo são influenciados pela sua percepção de autoeficácia, que funciona dentro de um quadro de reciprocidade triádica, entre o indivíduo, o comportamento e o ambiente (Bandura, 1986; Schunk, 2012). Isto implica que as pessoas que possuem níveis mais elevados de autoeficácia percebida tendem a estar mais motivadas para se envolverem em atividades, em comparação com as pessoas com níveis mais baixos. Além disso, o sentido de controlo dos indivíduos sobre os seus resultados influencia o nível a que exercem os seus esforços para alcançar o sucesso.

Neste sentido, a investigação tem demonstrado que o desempenho dos docentes é afetado pela sua percepção de autoeficácia (Bzuneck & Guimarães, 2003). Os docentes que possuem fortes convicções na sua capacidade de ensinar são mais persistentes na superação de obstáculos e contratemplos. Além disso, estes docentes têm uma maior capacidade para inspirar e motivar os estudantes para o sucesso acadêmico. Apresentam níveis elevados de empenho na sua profissão, enquanto apresentam taxas de absentismo mais baixas do que as dos que têm crenças mais baixas de autoeficácia. Finalmente, também relatam níveis mais elevados de satisfação profissional em comparação com os seus pares (Gibbs, 2002).

Tal como foi afirmado por Bandura (1977), existem quatro fontes primárias que contribuem para o sentido de autoeficácia de um indivíduo e que podem ser transpostas para os docentes universitários, como: a excelência individual, pode ser trabalhada nos docentes, por exemplo, através dos vários *feedbacks* que estes recebem de revisores de revistas ou de conferências sobre o trabalho que desenvolvem e procuram publicar, fomentando assim, uma melhoria contínua das suas competências; aprendizagem vicariante/por observação, onde por exemplo, a inserção destes docentes em grupos de investigação permite que observem e conheçam novos métodos de trabalho, pesquisa, plataformas existentes, entre outros; persuasão social, uma vez que, os docentes moldam significativamente a experiência de aprendizagem dos estudantes, tanto dentro como fora da sala de aula, assim, os docentes podem usar as capacidades interpessoais para influenciar positivamente as atitudes, crenças e comportamentos dos estudantes através de técnicas como o fornecimento de *feedback* positivo e o destaque dos benefícios de estratégias de aprendizagem específicas ou material didático; e estados psicológicos/afetivos, pois quando os docentes possuem uma perspetiva positiva em relação às suas capacidades de ensino e investigação, como resultado, são mais propensos a persistir face aos desafios e a acreditar que podem fazer a diferença, sendo que, esta perspetiva psicológica positiva traduz-se em níveis mais elevados de motivação, resiliência e entusiasmo.

Assim, quando os docentes universitários estão envolvidos nas fontes primárias identificadas, estes desenvolvem o sentido de autoeficácia e por sua vez, expectativas de resultados. Estas expectativas de resultados referem-se às crenças dos indivíduos relativamente às possíveis consequências de se envolverem em determinados comportamentos ou cursos de ação. Estes resultados podem ser vistos como positivos, neutros ou negativos (Lent & Brown, 2013). Bandura (1986) propôs três tipos de consequências antecipadas que um indivíduo poderia esperar: resultados sociais (e.g., benefícios para a família), benefícios materiais (e.g., ganhos financeiros) e autoavaliações (e.g., autoaprovação).

É importante notar que existe uma diferença entre a autoeficácia e a expectativa de resultados. A autoeficácia refere-se à crença da pessoa na sua capacidade de executar tarefas específicas com êxito, enquanto a expectativa de resultados diz respeito, mais amplamente, a questões relacionadas com o que poderia acontecer se a pessoa optasse por tomar determinadas ações - "O que acontecerá se eu tentar?" (Lent & Brown, 2013).

Portanto, em linha com investigações anteriores, podemos concluir que, quando os resultados alcançados pelos docentes, ao se envolverem em determinadas tarefas, vão ao encontro das expectativas, estes podem apresentar mais competências para lidar com as exigências quantitativas da sua profissão e emprego e um efeito positivo no seu bem-estar (Han, Yin & Wang, 2020); um maior sentido de autoeficácia está correlacionado com emoções positivas (Zhang et al., 2019), níveis mais baixos de exaustão emocional (Hall et al., 2019) e menos *stress* ocupacional (Pinheiro et al., 2015).

Na hipótese dois estima-se que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam diretamente com a satisfação laboral, esta foi confirmada ($\beta = -.26$), sendo estatisticamente significativa ($p < 0.001$).

O ensino a nível universitário é um trabalho altamente exigente e intelectualmente desafiante que requer um investimento extensivo de tempo, esforço e dedicação à excelência académica. Exige conhecimentos especializados da matéria, bem como, competências pedagógicas para comunicar eficazmente conceitos e ideias complexas a estudantes de diversas origens (Vaz-Rebelo et al., 2010). Além disso, fazer parte do meio académico envolve também a aprendizagem contínua através de atividades de investigação destinadas a fazer avançar o conhecimento no próprio campo. Em geral, o ensino a nível universitário representa uma oportunidade de realização para aqueles que são apaixonados pelo ensino superior e empenhados em ter um impacto positivo na vida dos seus estudantes (-Hughes, 2016).

Contudo, as exigências quantitativas do trabalho de ensino universitário estão negativamente associadas à satisfação profissional entre os docentes (Han et al., 2019). Assim, de acordo com os resultados obtidos, à medida que a carga de trabalho dos docentes universitários aumenta, com mais responsabilidades de ensino e deveres administrativos, ou seja, exigências quantitativas, a sua satisfação laboral diminui (Han et al., 2019, Sousa et al., 2020). Além disso, a relação negativa entre as exigências quantitativas do trabalho docente universitário e a satisfação profissional pode afetar a motivação dos membros do corpo docente para prosseguir projetos de investigação ou para se envolverem em oportunidades de desenvolvimento profissional (-Hughes, 2016; Collie et al., 2012).

Por conseguinte, verifica-se uma necessidade de implementar medidas eficazes que possam ajudar a gerir as exigências quantitativas no meio académico, fornecer os recursos e apoio necessários, e oferecer oportunidades de crescimento profissional.

Dar prioridade a diretrizes mais claras para a distribuição da carga de trabalho, implementar estratégias que visem aliviar a carga excessiva de trabalho dos docentes e proporcionar flexibilidade nas responsabilidades de trabalho para evitar a sobrecarga de trabalho entre os membros do corpo docente. Reconhecer o impacto negativo das exigências quantitativas na satisfação laboral do corpo docente e tomar medidas para aliviar estas pressões pode conduzir a uma força de trabalho mais motivada e satisfeita no contexto universitário. Por exemplo, implementar medidas que fomentem a eficácia e o envolvimento profissional dos docentes, pois estes estão positivamente relacionados com a satisfação laboral (Hoigaard et al., 2012).

A terceira hipótese estima que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam indiretamente com a saúde e bem-estar através da satisfação laboral, também foi confirmada ($\beta = -.21$), sendo estatisticamente significativa ($p < 0.01$). Ou seja, a satisfação laboral atua como um mediador na relação entre as exigências quantitativas e a saúde e bem-estar. Na medida em que, considerando o baixo nível de satisfação laboral dos docentes, pois estes indicaram sentir sempre insónia, exaustão, falta de confiança, dificuldade de concentração e tomada de decisões (dados apresentados na tabela 10), quanto mais elevadas forem as exigências quantitativas menor será a saúde e bem-estar experienciada pelos docentes.

De facto, as exigências colocadas aos docentes universitários podem ter efeitos indiretos na sua saúde e bem-estar através de fatores como a satisfação no trabalho. Isto porque o ensino a nível universitário pode ser rigoroso e exigir uma quantidade significativa de tempo e energia considerando a multiplicidade de tarefas a desempenhar (Vaz-Rebelo et al., 2020). Isto pode levar a *stress* relacionado com o trabalho (Yucel, 2019) e a uma diminuição da satisfação no trabalho (Han et al., 2019). Além disso, a pressão para satisfazer exigências quantitativas tais como prazos de classificação e resultados da investigação pode também contribuir para o *stress* e a insatisfação no trabalho.

A investigação demonstrou que a satisfação profissional é uma componente importante do bem-estar geral, e que os indivíduos com elevada satisfação profissional tendem a ter melhores resultados em termos de saúde física e mental (Lemos et al., 2019; Yin et al., 2018). Por conseguinte, é importante considerar as exigências quantitativas impostas aos docentes universitários e o seu potencial impacto na satisfação no trabalho e, em última análise, na saúde e bem-estar (Converso et al., 2019; Zappalà et al., 2022).

Além disso, o apoio à gestão da carga de trabalho e das competências de gestão do tempo pode ser benéfico para assegurar que os docentes universitários sejam capazes de satisfazer as exigências profissionais sem sacrificar o seu bem-estar. Ainda, a criação de um ambiente de trabalho de apoio e positivo que valorize as contribuições dos docentes universitários pode também contribuir para a satisfação no trabalho e o bem-estar geral.

A quarta hipótese foi verificada com um $\beta = .67$, sendo estatisticamente significativa ($p < 0.001$). Nesta hipótese, estima-se que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam diretamente com o conflito trabalho-família.

A profissão de docência implica que uma parte do trabalho possa ser feita em casa, como a preparação das aulas ou a classificação de exercícios de avaliação, o que potencia a existência de um conflito trabalho-família, na medida em que o tempo que poderia ser dedicado à família, filhos ou desempenho de tarefas domésticas é ocupado pelo desempenho de tarefas profissionais fora do horário de trabalho (Simbula, 2010).

O conflito entre o trabalho e a família refere-se ao conflito que surge quando os indivíduos são incapazes de equilibrar as suas responsabilidades laborais com as obrigações familiares, levando a impactos negativos em ambos os domínios (Greenhaus & Beutell, 1985). Nos resultados obtidos, as exigências quantitativas do trabalho docente universitário estão diretamente relacionadas com o conflito trabalho-família, conforme já identificado em estudos anteriores (e.g., Beigi et al., 2017; Carlo et al., 2019; Linková, 2014; Ren & Caudle, 2016; Ren et al., 2020; Sarwar et al., 2021).

De facto, na esfera académica, os docentes do ensino universitário encontram várias exigências quantitativas, como carga de trabalho, *stress* emocional e pressão cognitiva devido à sua profissão e emprego. Tais exigências tendem a reduzir a sua capacidade de gerir outras responsabilidades fora do trabalho, resultando em conflitos entre o domínio de trabalho e as obrigações familiares (Sarwar et al., 2021). Isto pode dever-se ao facto de muitas vezes terem de passar uma quantidade significativa de tempo a preparar-se para palestras e trabalhos de classificação ou exames, por exemplo, o que pode invadir o seu tempo pessoal e limitar a sua capacidade de cumprir as obrigações familiares. Além disso, a pressão para publicar investigação exacerba mais este conflito, uma vez que requer compromissos de tempo adicionais, deixando pouco espaço para as atividades familiares.

Um estudo conduzido por Greenhaus e Beutell (1985) concluiu que as exigências do trabalho eram um preditor significativo do conflito trabalho-família, salientando o papel crucial que as exigências quantitativas desempenham na exacerbação desta questão. Além disso, a natureza do trabalho académico intensifica ainda mais este conflito, uma vez que se espera frequentemente que os membros

do corpo docente sejam acessíveis e recetivos aos estudantes fora das horas de trabalho tradicionais, reduzindo ainda mais o seu tempo disponível para responsabilidades familiares. Por exemplo, os membros da família podem experimentar sentimentos de negligência ou frustração quando os membros da faculdade são incapazes de assistir a eventos importantes ou cumprir as tarefas domésticas devido às exigências do trabalho. Também, os impactos negativos dos conflitos entre o trabalho e a família podem alastrar a outras áreas da vida, tais como a saúde física e o desempenho profissional (Lima & Lima-Filho, 2009).

Para compreender plenamente a relação entre as exigências quantitativas da carga de trabalho e o conflito trabalho-família entre membros do corpo docente universitário, é necessário considerar fatores contextuais mais amplos. Isto porque, o ambiente tem um papel determinante enquanto preditor do conflito trabalho-família (Frone, 2002; Frone et al., 1992). Um desses fatores poderia ser a cultura organizacional, na medida em que, universidades com culturas que dão prioridade à produtividade em detrimento do bem-estar dos funcionários podem perpetuar um clima em que é difícil para os membros do corpo docente equilibrar as exigências quantitativas do trabalho com as exigências familiares. Além do mais, os recursos provenientes do trabalho docente, incluindo, mas não se limitando ao apoio social prestado por supervisores e colegas, autonomia no controlo das tarefas de trabalho e do horário, bem como amplas oportunidades de desenvolvimento no local de trabalho, contribuem significativamente para melhorar a capacidade dos docentes para gerir eficazmente o seu papel multidomínio (Sarwar et al., 2021). Além disso, verificou-se que estes fatores conduzem a uma avaliação favorável do equilíbrio entre os domínios do trabalho e da família.

Por sua vez, o impacto da tecnologia nas exigências da carga de trabalho não deve ser negligenciado. Apesar de todos os aspetos positivos mencionados, acerca do uso da tecnologia durante a pandemia de SARS-CoV-2, é relevante mencionar que, com os avanços das tecnologias da comunicação, o corpo docente pode sentir-se pressionado a responder rápida e diligentemente fora do horário normal de trabalho, e assim esbater as fronteiras entre as responsabilidades profissionais e a vida pessoal, exacerbando ainda mais os conflitos entre as duas esferas de vida, conforme já identificado anteriormente (e.g., Bauwens et al., 2020). Por conseguinte, as universidades devem reconhecer o impacto das exigências quantitativas no conflito entre o trabalho e a família, e tomar medidas para mitigar esta questão.

A implementação de políticas eficazes permitirá às universidades posicionarem-se melhor perante uma força de trabalho cada vez mais diversificada, enquanto aumenta os níveis de produtividade, promovendo atitudes positivas dos trabalhadores através da redução do *stress* relacionado.

Uma forma de reduzir o impacto das exigências do trabalho nas responsabilidades familiares poderá ser através da implementação de disposições de trabalho flexíveis que permitam aos membros do corpo docente ajustar a sua carga de trabalho para melhor se alinharem com as suas obrigações familiares. Além disso, a prestação de apoio aos membros do corpo docente, tais como serviços de cuidados infantis e de cuidados a idosos no local de trabalho, pode aliviar o peso das responsabilidades familiares dos membros do corpo docente universitário.

É também importante que as universidades promovam uma cultura que valorize o equilíbrio trabalho-família e encoraje os membros do corpo docente a darem prioridade ao seu bem-estar e às suas responsabilidades familiares. As universidades devem encorajar uma comunicação aberta e proporcionar acesso a recursos, tais como serviços de aconselhamento, o que pode criar um ambiente de apoio que fomenta o envolvimento e a produtividade dos membros da faculdade, enquanto promove o seu bem-estar pessoal e familiar. Além disso, as universidades podem também apoiar os membros do corpo docente na sua procura de oportunidades de desenvolvimento profissional que lhes permitam manter e melhorar a sua eficácia de ensino, reduzindo em simultâneo o tempo que necessitam de estar nas instalações das universidades.

A implementação de tais medidas pode não só ajudar os docentes a equilibrar as suas responsabilidades profissionais e familiares, mas também melhorar as taxas de retenção e melhorar a qualidade geral do ensino e da investigação conduzida pelos docentes. Assim, ao tomar medidas proativas para mitigar o impacto das exigências quantitativas nos docentes, as universidades podem criar um ambiente de apoio que fomenta o bem-estar e a produtividade dos membros da faculdade e, em última análise, beneficia tanto os indivíduos como a instituição. Nesta linha de pensamento, o fornecimento de serviços de apoio, tais como aconselhamento e programas de bem-estar, podem ajudar os membros do corpo docente a gerir o *stress* relacionado com o trabalho e a manter um equilíbrio saudável entre a vida profissional e familiar.

No entanto, a responsabilidade de reduzir o conflito trabalho-família não pode ser atribuída apenas às universidades, pois os decisores políticos e a sociedade em geral devem reconhecer a importância de promover o equilíbrio entre o trabalho e a vida familiar e prestar apoio aos funcionários em todos os setores, assegurando assim a sustentabilidade e o florescimento dos indivíduos e comunidades. Como por exemplo, o Programa 3 em Linha (XXI Governo Constitucional, 2018), desenvolvido pelo Governo de Portugal, entre 2018 e 2019, constituído por 33 medidas, que visam promover o equilíbrio entre a vida familiar, profissional e pessoal e, como tal, a possibilidade de os indivíduos realizarem escolhas livres em todas as esferas de vida.

Globalmente, a resolução do conflito trabalho-família é uma questão multifacetada que requer esforços concertados e colaboração entre universidades, decisores políticos e a sociedade no seu conjunto. Uma solução potencial para resolver o conflito trabalho-família entre os membros do corpo docente universitário é a de proporcionar políticas e benefícios favoráveis à família. Estas políticas podem incluir horários flexíveis, licença parental, assistência à infância, e opções de teletrabalho. Além disso, as universidades podem considerar a possibilidade de oferecer extensões de horário para os membros do corpo docente que se tornem os principais prestadores de cuidados a crianças pequenas ou membros idosos da família.

As hipóteses cinco a oito não se confirmam no modelo estrutural. Apesar de se verificarem relações entre os construtos, estas não são estatisticamente significativas ($p > 0.05$). Recorde-se que estas hipóteses estimam que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam diretamente com as estratégias de carreira ($\beta = .06$), que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam indiretamente com a satisfação laboral através das estratégias de carreira ($\beta = .009$), que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam indiretamente com a saúde e bem-estar através das estratégias de carreira ($\beta = .020$), e que as exigências quantitativas do trabalho docente universitário se relacionam indiretamente com o conflito trabalho-família através das estratégias de carreira ($\beta = .002$).

A carreira docente universitária pode ser considerada como uma carreira proteana e sem limites, onde o ambiente laboral é caracterizado por elevados níveis de incerteza, para jovens académicos, e um nível de competitividade elevado (Alisic & Wiese, 2020). Neste contexto, o desenvolvimento de competências de gestão pessoal de carreira permite a promoção de mecanismos de enfrentamento para lidar com a incerteza e a mudança na carreira (Wilhelm & Hirschi, 2019), promover a satisfação laboral (e.g., Marques & Taveira, 2020; Murphy & Ensher, 2001), o bem-estar (e.g., Hirschi & Koen, 2021; Marques & Taveira, 2020; Wilhelm & Hirschi, 2019), e equilíbrio trabalho-família (e.g., Kim et al., 2019; McIlveen et al., 2019). A aquisição de competências de gestão pessoal de carreira permitirá aos docentes universitários planear proativamente o crescimento e desenvolvimento das suas carreiras, apropriando-se da sua jornada profissional.

Alguns fatores que podem contribuir para o desenvolvimento de competências de gestão pessoal de carreira em docentes universitários seriam, por exemplo, a realização de cursos regulares de desenvolvimento profissional, a participação em redes entre pares e programas de tutoria, o envolvimento em atividades de investigação e publicação para melhorar o seu perfil académico e reputação, a manutenção de um *curriculum vitae*, participações em eventos científicos e publicações. Além disso, os

docentes universitários podem também desenvolver as suas capacidades de autogestão, identificando os seus pontos fortes, fracos e "lacunas" nos seus conhecimentos, e depois criar um plano personalizado para abordar estas áreas através de iniciativas de aprendizagem e desenvolvimento direcionadas. Além disso, a adoção de uma abordagem proativa à gestão de carreiras pode também ajudar os docentes universitários a navegar em tempos potencialmente incertos, tais como reestruturações departamentais ou cortes de financiamento. Globalmente, o desenvolvimento de competências de gestão de pessoal de carreira é um processo que envolve um compromisso contínuo com a aprendizagem e o crescimento (Nikandrou & Galanaki, 2016). Ao aperfeiçoar estas competências, os docentes universitários podem posicionar-se eficazmente para atingir os seus objetivos de carreira, manter-se relevantes num panorama académico em constante mudança, e proporcionar uma educação de alta qualidade aos seus estudantes.

Os resultados obtidos sublinham a necessidade premente de os docentes universitários expandirem as suas competências de gestão pessoal de carreira. Pois, foi possível verificar que, as médias das respostas dadas pelos docentes variam entre baixo e mediano para o Questionário sobre Estratégias de Carreira, onde foi possível aferir os comportamentos de *networking*, a criação de oportunidades, a automeação e a procura de orientações de carreira. Além disso, a ausência de significância estatística entre os construtos apresentados no modelo fundamenta a necessidade de alargar e aprofundar as proficiências de gestão pessoal de carreira. Isto sublinha um imperativo académico para que estes profissionais melhorem as suas competências e a sua base de conhecimentos no que diz respeito à gestão do desenvolvimento da sua carreira.

Para tal, isto pode implicar o desenvolvimento de um plano abrangente para o avanço profissional futuro, estabelecendo objetivos claros e mensuráveis, procurando ativamente oportunidades de aprendizagem e formação contínuas, cultivando ligações valiosas dentro da academia através de iniciativas de redes ou outros meios, bem como empenhando-se proativamente em atividades que promovam o desenvolvimento da carreira.

Em suma, verifica-se a necessidade de desenvolver competências relacionadas com a carreira, como, as capacidades de reflexão, de comportamento e de comunicação (Barnes et al., 2022). As competências reflexivas envolvem análise de lacunas, autoavaliação, comparação social, e orientação para objetivos, com o intuito de alinhar as reflexões pessoais/profissionais com os objetivos de carreira. As competências comportamentais incluem alinhamento estratégico, consciência universitária, controlo/autonomia, aprendizagem contínua e colaboração. Finalmente, Barnes e colaboradores (2022) afirmam que a proficiência na procura de informação e competências de negociação são cruciais para um trabalho em rede eficaz e promoção profissional.

A última hipótese no modelo das exigências quantitativas corresponde à hipótese nove, onde se estima que o conflito trabalho-família se relaciona diretamente com a saúde e bem-estar. Esta hipótese foi verificada com um $\beta = -.43$, sendo estatisticamente significativa ($p < 0.001$).

Esta relação entre o conflito trabalho-família, na medida em que, o aumento do conflito entre as duas esferas de vida traduz-se numa diminuição da saúde e bem-estar já foi explanada em estudos anteriores (e.g., Ifelunni et al., 2022; Ismail & Gali, 2017; Li et al., 2022; Muasya, 2020; Pu et al., 2017; Winefield et al., 2014; Zappalà et al., 2022).

O conflito trabalho-família refere-se às dificuldades que as pessoas experienciam quando tentam satisfazer simultaneamente as exigências do trabalho e da família (Frone, 2003; Greenhaus & Beutell, 1985). Estudos demonstraram que o conflito trabalho-família está fortemente associado a uma série de resultados negativos em termos de saúde e bem-estar, que incluem a perda de bem-estar subjetivo (e.g., Sirgy et al., 2020; Ghazbanzadeh & DashtBozorgi, 2018), perda de bem-estar psicológico (e.g., Obrenovic et al., 2020), perda de bem-estar no trabalho (e.g., Carvalho & Chambel, 2017), diminuição da saúde física, (Molina, 2021) como por exemplo, dor cervical e lombalgia (e.g., Baur et al., 2018), dor crónica (e.g., Shaygan & Yazdanpanahb, 2021), doenças cardiovasculares (Berkman et al., 2010), problemas de sono (Bowen et al., 2018), diminuição da satisfação no trabalho (e.g., Asbari et al., 2020; Dodanwala & Shrestha, 2021) e diminuição do envolvimento com o trabalho (Yucel, 2019).

Os efeitos negativos do conflito trabalho-família podem afetar não só o indivíduo, mas também os seus familiares e o local de trabalho. Por exemplo, um trabalhador que experimenta elevados níveis de conflito trabalho-família pode ser menos produtivo e empenhado no seu trabalho, levando a uma diminuição do desempenho organizacional. No caso dos professores universitários, os conflitos entre trabalho e família podem ter um impacto significativo na sua capacidade de desempenharem eficazmente as suas responsabilidades de ensino e de se envolverem em atividades de investigação. Por conseguinte, é importante para as universidades e instituições académicas reconhecer o impacto do conflito trabalho-família nos docentes universitários e fornecer programas de apoio ou recursos para ajudar a gerir estes conflitos e mitigar os seus efeitos negativos na saúde, bem-estar, e produtividade geral dos docentes universitários.

É crucial compreender que o conflito trabalho-família tem consequências tanto pessoais como organizacionais, salientando a necessidade de medidas proativas para prevenir ou gerir tais conflitos entre docentes universitários. Além disso, o reconhecimento do potencial impacto do conflito trabalho-família nos docentes universitários pode ajudar a criar um ambiente de trabalho positivo e de apoio que promova o bem-estar dos docentes.

Modelo da autonomia

A autonomia é fundamental no ensino superior, particularmente para os docentes universitários, sendo este o outro aspeto, a par das exigências quantitativas, que caracteriza esta dicotomia das características da profissão docente.

O conceito de autonomia tem sido associado a uma maior satisfação no trabalho e a níveis mais baixos de *stress* entre os professores (Pearson & Moomaw, 2005). Esta correlação pode ser atribuída ao grau de controlo que os docentes possuem sobre o seu ambiente de trabalho e conduta pessoal (Pearson & Hall, 1993). De acordo com a definição de Robert e Karasek (1979), a autonomia refere-se à capacidade de um trabalhador exercer controlo sobre as suas tarefas e comportamento durante o horário de trabalho. Neste contexto, Johari e colaboradores (2018) postulam que a autonomia se manifesta como a capacidade de um docente escolher os procedimentos de tarefas, e de programar atividades de trabalho de forma independente enquanto as executa livremente.

Assim, ao dar liberdade aos docentes para tomar decisões relacionadas com a sua abordagem pedagógica, métodos de investigação, e atividades académicas, a autonomia pode ter impactos de grande alcance tanto no seu crescimento pessoal como profissional.

Uma vantagem fundamental desta autonomia é que permite aos docentes adaptar as suas metodologias de ensino de acordo com as diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes. Esta adaptabilidade não só assegura que cada estudante receba uma educação adaptada especificamente para eles, mas também cria um ambiente de sala de aula inclusivo onde todos se sentem valorizados.

Outro benefício significativo da autonomia, é permitir aos professores escolher tópicos de investigação alinhados com os seus interesses e conhecimentos. Tal independência inspira maior paixão no trabalho de cada um, enquanto promove um envolvimento intelectual mais profundo. Além disso, ter controlo sobre as suas atividades académicas pode incentivar o pensamento criativo que resulta no desenvolvimento de estratégias instrucionais inovadoras, a par da exploração de novas áreas ou ideias inexploradas antes - impulsionando assim o progresso dentro da academia como um todo.

Perante os resultados apresentados anteriormente, é possível confirmar a hipótese 10, onde estima-se que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona diretamente com a saúde e bem-estar, com um $\beta = .14$, estatisticamente significativa ($p < 0.001$).

A autonomia do trabalho de ensino universitário está diretamente relacionada com a saúde e o bem-estar nos docentes universitários (Fotiadis et al., 2019), isto porque quando os docentes universitários têm maior autonomia no seu trabalho, são capazes de conceber e implementar estratégias

de ensino que se alinhem com as suas filosofias, objetivos pedagógicos, conhecimentos e interesses, levando a uma instrução mais absorvente e desafiante. Além disso, o envolvimento na tomada de decisões relacionadas com o currículo e métodos de ensino pode também aumentar a autonomia dos docentes universitários (Yolcu & Akar-Vural, 2021).

Isto leva a níveis mais elevados de satisfação profissional e reduz o *stress* e o esgotamento entre os docentes, o que por sua vez beneficia a sua saúde e bem-estar (Kyff & Keyes, 1995; Sonnentag et al., 2023).

Além disso, a autonomia desempenha um papel significativo na obtenção de resultados de aprendizagem positivos, fomentando um ambiente que encoraja o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e o crescimento académico (Svetlana et al., 2020). Esta abordagem capacita os docentes a elaborar currículos que respondam às necessidades específicas dos seus alunos, proporcionando ao mesmo tempo amplas oportunidades de estímulo intelectual através de métodos pedagógicos inovadores (Reeve & Cheon, 2021). Consequentemente, isto conduz a uma melhor experiência educacional com melhores níveis de envolvimento dos estudantes e melhores taxas de retenção cognitiva.

Inversamente, quando os docentes universitários têm autonomia limitada e são obrigados a aderir a métodos de ensino ou currículos rígidos, podem experimentar sentimentos de frustração e desinteresse, o que pode ter um impacto negativo na sua saúde mental e níveis de motivação.

Para mitigar os efeitos negativos da autonomia limitada dos docentes universitários, é importante reforçar o seu sentido de autonomia através de práticas tais como o incentivo ao desenvolvimento pessoal e práticas pedagógicas inovadoras. A investigação demonstrou que os docentes universitários que sentem um maior sentido de autonomia têm mais probabilidades de exibir um comportamento pedagógico autónomo e aumentar a motivação intrínseca dos seus alunos (Pei et al., 2022).

Na hipótese 11, que estima que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona diretamente com a satisfação laboral, foi confirmada com um $\beta = .40$, estatisticamente significativa ($p < 0.001$).

Os resultados obtidos vão ao encontro de outros estudos que encontraram uma relação positiva entre a autonomia do trabalho docente universitário e a satisfação profissional (Gözükara & Çolakoğlu, 2016; Jordan, et al., 2017; Lam & Yan, 2011; Liu et al., 2021; Pearson & Moomaw, 2005), bem como, vontade de permanecer nas organizações onde desempenham funções (Jordan, et al., 2017). De acordo com a investigação conduzida por Bakker e Demerouti já em 2007, a concessão de autonomia aos trabalhadores demonstrou aumentar significativamente a sua motivação, empenho e produtividade

global. Estas descobertas sublinham o valor de permitir aos docentes um maior controlo sobre os seus processos de trabalho como meio de promover melhores resultados de desempenho dentro das universidades.

Os indivíduos que relatam níveis mais elevados de satisfação profissional tendem a demonstrar um maior empenho para com a sua organização, o que, por sua vez, reflete-se positivamente no seu sentido geral de realização na vida (Qureshi et al., 2023). Portanto, é mais provável que os docentes demonstrem melhor desempenho no trabalho, enquanto se envolvem em comportamentos de cidadania organizacional que vão para além dos requisitos básicos.

A satisfação laboral está associada a uma maior criatividade e inovação no local de trabalho, tipicamente taxas de esgotamento reduzidas, bem como um menor absentismo do que os menos satisfeitos com os seus empregos - levando, em última análise, a uma maior produtividade (Li & Xie, 2020; Qureshi et al., 2023; Sazili et al., 2022)

A autonomia permite aos professores universitários adaptar as suas aulas de acordo com os seus conhecimentos e interesses, levando a uma instrução mais absorvente e desafiante. Além disso, o envolvimento na tomada de decisões relacionadas com o currículo e métodos de ensino pode também aumentar a autonomia (Yolcu & Akar-Vural, 2021).

No entanto, é de notar que o nível de autonomia por si só pode não ser suficiente para aumentar a satisfação profissional dos docentes universitários. Outros fatores, tais como apoio dos superiores hierárquicos e dos colegas, reconhecimento do seu trabalho, pacotes de compensação apropriados e oportunidades de desenvolvimento profissional, devem ser considerados para fomentar a satisfação profissional entre os docentes do ensino superior (–Hughes, 2016; Bozeman & Gauchan, 2011; Brondino et al., 2022; Jordan, et al., 2017; Khan et al., 2022; Sakiru et al., 2014; Tonder & Williams, 2009; Yucel, 2019).

A décima segunda hipótese foi verificada com um $\beta = .04$, estatisticamente significativa ($p < 0.01$). Nesta hipótese, estima-se que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona indiretamente com a saúde e bem-estar, através da satisfação laboral.

A satisfação profissional é um fenómeno complexo que envolve vários fatores pessoais e organizacionais, conforme foi possível verificar através do modelo de satisfação laboral de Lent & Brown (2006), apresentado anteriormente. Estes fatores desencadeiam reações emocionais, que podem afetar positiva ou negativamente o nível de compromisso de um indivíduo com a sua organização. A inter-relação entre as emoções e a satisfação profissional tem implicações significativas para o desempenho global de uma organização, em termos de produtividade, desempenho profissional, flutuação e

absentismo (Judge et al., 2002). Além disso, a satisfação profissional não só tem impacto na vida profissional dos indivíduos, como também influencia as suas relações pessoais fora do local de trabalho. Segundo o estudo de Jordan e colaboradores (2017), verifica-se uma forte ligação entre os fatores de *stress* relacionados com o domínio do trabalho e o bem-estar e a qualidade de vida em geral de um indivíduo.

Os resultados encontrados neste estudo estão em linha com resultados anteriores (e.g., Vousiopoulos, et al., 2019), onde se verificou que as condições de trabalho influenciam a satisfação laboral dos docentes, bem como, uma relação entre uma maior satisfação laboral e níveis mais baixos de esgotamento, ou seja, verifica-se que docentes com maior satisfação laboral têm níveis mais elevados de bem-estar. De facto, a autonomia dos docentes universitários relaciona-se indiretamente com a saúde e o bem-estar através da satisfação profissional (Čučković et al., 2019).

À luz deste entendimento sobre a importância de assegurar a saúde e bem-estar dos trabalhadores no trabalho as organizações, as universidades precisam de reconhecer o valor da autonomia no trabalho como um meio de aumentar a satisfação profissional, o que em última análise tem implicações positivas para a saúde e bem-estar dos seus membros do corpo docente. As universidades devem esforçar-se por criar locais de trabalho positivos que promovam condições de trabalho saudáveis, enquanto cuidam não só da saúde física, mas também do bem-estar mental. Isto contribuirá positivamente para as taxas de retenção dos docentes, melhores níveis de criatividade, desempenho e rentabilidade mais elevada.

Na hipótese 13, estima-se que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona diretamente com o conflito trabalho-família. Esta hipótese foi verificada com um $\beta = -.26$, estatisticamente significativa ($p < 0.001$).

A investigação sugere que a autonomia no trabalho desempenha um papel crucial na determinação da capacidade de um indivíduo para equilibrar a sua vida profissional e familiar (Yucel, 2018, 2019). O mesmo se verifica no caso dos docentes universitários, isto pode dever-se ao facto de a autonomia no trabalho permitir aos docentes flexibilidade na gestão da sua carga de trabalho, na tomada de decisões e na priorização das tarefas (Beigi et al., 2018), o que pode ajudar a reduzir o *stress* e a fadiga associados ao trabalho, levando, em última análise, a um equilíbrio mais positivo entre trabalho e vida pessoal.

Além disso, a investigação demonstrou que a autonomia profissional está positivamente relacionada com a facilitação do trabalho para a família, uma vez que permite aos indivíduos transferir competências e recursos obtidos do trabalho para domínios familiares, à luz do modelo do enriquecimento trabalho-família (Greenhaus & Powell, 2006).

Isto salienta a necessidade de as universidades fornecerem aos seus docentes orientação e apoio na consecução do equilíbrio entre a vida profissional e familiar, através de uma comunicação eficaz e de políticas que permitam uma maior flexibilidade nos horários e na gestão das exigências quantitativas (Johari et al., 2018).

Foi possível também verificar a hipótese 14, onde se estima que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona diretamente com as estratégias de carreira, com um $\beta = .21$, estatisticamente significativa ($p < 0.001$).

Não obstante, é de referir que, no modelo testado, a escala das estratégias de carreira foi substituída pela subescala da criação de oportunidades, pois em testes prévios, as restantes subescalas do QEC (Matias 2013) não registaram valores estatisticamente significativos e, como tal, não foram inseridas no modelo.

Na perspetiva da gestão pessoal de carreira, a autonomia do trabalho docente universitário proporciona a estes profissionais um maior controlo sobre as suas oportunidades de desenvolvimento de carreira. De facto, nos resultados obtidos, os participantes pontuam como elevada, a sua capacidade ou possibilidade de adotarem comportamentos que permitam desenvolver competências, capacidade e especializações que possam ser relevantes para os indivíduos ou para os departamentos onde estão inseridos, bem como para assumir um papel de liderança, quando seja necessário.

Os professores que têm autonomia no seu trabalho de ensino podem alinhar os seus objetivos profissionais com práticas de ensino e investigação inovadoras (Svetlana et al., 2020), que podem resultar na criação de novas oportunidades de progressão e realização na carreira. Além disso, a autonomia do trabalho docente universitário pode também contribuir para uma redução do conflito trabalho-família (Yucel, 2019) e satisfação laboral dos docentes (Worth & Van den Brande, 2020), o que, por sua vez, promove o seu bem-estar e crescimento profissional (Fotiadis et al., 2019).

Globalmente, a autonomia do trabalho docente universitário é um facto essencial na criação de oportunidades para os professores se destacarem e atingirem os seus objetivos profissionais, enquanto apoiam o sucesso académico dos estudantes. Portanto, através de uma perspetiva de gestão pessoal de carreira, a autonomia do trabalho docente universitário está positivamente relacionada com a criação de oportunidades para o desenvolvimento da carreira dos professores e, em última análise, para o seu bem-estar, satisfação profissional e sucesso. Portanto, podemos concluir que, quando os docentes universitários possuem um nível considerável de autonomia que lhes permite organizar, controlar e tomar decisões relacionadas com o seu trabalho, de forma eficaz, fomenta, não só um ambiente de crescimento na carreira, como também facilita a expansão académica.

Na hipótese 15, estima-se que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona indiretamente com a satisfação laboral através das estratégias de carreira. Foi possível verificar esta hipótese com um $\beta = .44$, estatisticamente significativa ($p < 0.01$).

Não obstante é de referir que, no modelo, a escala das estratégias de carreira foi substituída pela subescala da criação de oportunidades, pois as restantes subescalas do QEC (Matias 2013) não eram estatisticamente significativas e como tal não podiam ser inseridas no modelo.

As instituições académicas são frequentemente consideradas como locais de criação e disseminação do conhecimento, impulsionadas pela autonomia para selecionar interesses de investigação em consonância com os interesses e valores dos docentes (Nguyen et al., 2022). Esta autonomia pode ser um fator crucial na determinação da satisfação profissional entre os membros do corpo docente (Lam & Yan, 2011; Lui et al., 2021).

A investigação demonstrou que a autonomia profissional pode conduzir a vários resultados positivos na carreira, tais como o compromisso de carreira, crescimento e desenvolvimento pessoal, maior satisfação profissional e bem-estar (Larrotta & Chung, 2021). No entanto, devido ao aumento de deveres administrativos e burocráticos, o nível de autonomia profissional entre os membros do corpo docente tende a diminuir. Esta diminuição da autonomia no emprego afeta negativamente o compromisso de carreira e subsequentemente reduz os níveis de satisfação profissional entre os membros do corpo docente.

De notar que a adoção de comportamentos de gestão pessoal de carreira funciona como mediador entre a autonomia e a satisfação laboral, conforme os resultados apresentados. Nesta linha de pensamento, é relevante que os docentes universitários implementem estes comportamentos de gestão pessoal de carreira, com o intuito de promoverem a sua satisfação laboral, para gerir a incerteza e navegar em possíveis mudanças na trajetória da carreira (Wilhelm & Hirschi, 2019). Estas capacidades de gestão pessoal de carreira estão relacionadas com níveis mais elevados de satisfação profissional (Marques & Taveira, 2020; Murphy & Ensher, 2001).

Através do aperfeiçoamento contínuo do seu conjunto de competências, os docentes universitários podem estabelecer-se com sucesso no meio académico. Isto implica o desenvolvimento e implementação de metodologias de ensino inovadoras, envolvimento ativo em atividades de investigação de modo a contribuir para avanços científicos, e colaboração eficaz com pares dentro e fora do seu campo de especialização.

O meio académico está em constante mudança, conforme evidenciado no capítulo um, portanto, é essencial possuir uma gama diversificada de competências relacionadas com a carreira que se estenda

para além das capacidades técnicas tradicionais. Os autores Barnes e associados (2022) sublinham a importância das competências reflexivas, comportamentais e de comunicação como componentes cruciais no desenvolvimento de uma trajetória de carreira de sucesso.

As competências reflexivas (Barnes et al., 2022) vão para além da introspeção básica e envolvem práticas estratégicas de autoavaliação, tais como análise de lacunas, comparação social, orientação para objetivos e alinhamento de reflexões pessoais com aspirações profissionais. Estes processos cognitivos permitem que os indivíduos adquiram conhecimentos mais profundos sobre os seus pontos fortes e fracos que podem informar os objetivos futuros.

As competências comportamentais (Barnes et al., 2022) incluem um conjunto de atributos necessários ao sucesso, incluindo o alinhamento estratégico com objetivos organizacionais, técnicas de controlo/autonomia que aumentam a capacidade de decisão, abordagens de aprendizagem contínua orientadas para o desenvolvimento profissional e métodos colaborativos destinados a promover um trabalho de equipa eficaz entre colegas.

Finalmente, as competências de comunicação (Barnes et al., 2022) aliadas à fineza da negociação são ingredientes vitais quando se forjam novas ligações ou se dão passos dentro da estrutura de trabalho.

De um modo geral, a autonomia profissional do corpo docente universitário está indiretamente relacionada com a satisfação profissional através de estratégias de carreira. A autonomia profissional permite aos membros do corpo docente selecionar temas de investigação e cursos de ensino que se alinhem com os seus interesses e conhecimentos. Este alinhamento das funções com os interesses e conhecimentos pessoais pode levar a níveis mais elevados de empenho, entusiasmo e produtividade. Portanto, a autonomia profissional desempenha um papel essencial na determinação dos níveis de satisfação profissional dos membros do corpo docente universitário e das suas estratégias de desenvolvimento de carreira.

Foi possível verificar a hipótese 16 onde se estima que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona indiretamente com a saúde e bem-estar através das estratégias de carreira, com um $\beta = .10$, estatisticamente significativa ($p < 0.05$).

É de referir que, no modelo, a escala das estratégias de carreira foi substituída pela subescala da criação de oportunidades, pois as restantes subescalas do QEC (Matias 2013) não eram estatisticamente significativas e como tal não podiam ser inseridas no modelo.

O ensino superior está repleto de numerosos desafios, um dos quais é a escalada de responsabilidades de trabalho que os membros do corpo docente têm de suportar. Esta tendência deu origem a um aumento das exigências quantitativas, tais como prazos rigorosos e sobrecarga de trabalho

- fatores que, se não forem controlados, podem levar a resultados negativos, como o aumento dos níveis de *stress* e a redução do bem-estar geral dos educadores (Yucel, 2019).

A autonomia está positivamente relacionada com a saúde e bem-estar dos docentes universitários, de acordo com pesquisas recentes conduzidas por Fotiadis e colaboradores (2019). Estas descobertas revelaram que os indivíduos que exercem uma maior autonomia no seu trabalho tendem a experimentar níveis de satisfação acrescidos com as suas carreiras, conforme se pode verificar pelos resultados já apresentados.

De facto, estudos anteriores (Hirschi & Koen, 2021; Wilhelm & Hirschi, 2019) demonstraram que o envolvimento em comportamentos de gestão pessoal de carreira é uma forma eficaz de os indivíduos aumentarem o seu sentido de controlo sobre as tarefas relacionadas com o trabalho, o que os leva, em última análise, a alcançar um estado de bem-estar melhorado. Por conseguinte, abraçar a autodeterminação no local de trabalho poderia, potencialmente, aumentar o moral entre o pessoal universitário, promovendo assim resultados positivos na saúde mental.

Verifica-se a hipótese 17, onde se estima que a autonomia do trabalho docente universitário se relaciona indiretamente com o conflito trabalho-família através das estratégias de carreira, com um $\beta=.041$, estatisticamente significativa ($p<0.01$).

Note-se mais uma vez que, no modelo, a escala das estratégias de carreira foi substituída pela subescala da criação de oportunidades, pois as restantes subescalas do QEC (Matias 2013) não eram estatisticamente significativas e como tal não podiam ser inseridas no modelo.

Os membros do corpo docente universitário experimentam frequentemente conflitos entre trabalho e família devido às elevadas exigências das suas responsabilidades académicas e à falta de controlo sobre os seus horários (e.g., Anastasiou & Evaggelos, 2020; Dizenzo et al., 2015). Um fator potencial que pode influenciar a relação entre as exigências do trabalho e o conflito trabalho-família entre os membros do corpo docente universitário é a autonomia do trabalho, que se refere à perceção do professor e o nível de controlo tanto sobre o seu ambiente de trabalho como sobre a sua agência pessoal (Pearson & Hall, 1993).

A investigação sugere que a autonomia profissional pode ter um impacto indireto no conflito trabalho-família através de estratégias de carreira, tais como a gestão de fronteiras (Clark, 2000).

De acordo com a Teoria das Fronteiras (Clark, 2000), os indivíduos utilizam estratégias para separar os seus papéis de trabalho e familiares, sendo que, estas fronteiras podem ter como características a permeabilidade, flexibilidade, fusão de fronteiras ou robustez. Portanto, é relevante que os docentes universitários possuam autonomia no seu trabalho para poderem ter mais controlo sobre os

seus horários, o que pode facilitar a gestão de fronteiras e as estratégias proativas de gestão de fronteiras, levando a uma diminuição dos conflitos entre o trabalho e a família. Além disso, a autonomia permite que os membros da faculdade tenham a flexibilidade de dar prioridade ao seu trabalho e às suas responsabilidades pessoais, o que alivia o *stress* e a tensão na sua vida familiar.

Por fim, na hipótese 18, estima-se que o conflito trabalho-família se relaciona diretamente com a saúde e bem-estar. Esta hipótese foi verificada com um $\beta = -.52$, sendo estatisticamente significativa ($p < 0.001$).

No modelo anterior, das exigências quantitativas, foi possível verificar que a relação entre o conflito trabalho-família e a saúde e bem-estar, apresentava um $\beta = -.43$. Por sua vez, no modelo da autonomia, verifica-se uma relação, mais forte, de $\beta = -.52$, apesar de ambas serem negativas, ou seja, à medida que se verifica um aumento do conflito trabalho-família a saúde e bem-estar dos docentes diminui. Esta diferença poderá ser explicada através da análise comparativa dos dois modelos. Ora vejamos, no modelo das exigências quantitativas, verifica-se que estas têm um efeito positivo no conflito trabalho-família. Por sua vez, o impacto na perda de saúde e bem-estar é menos acentuado. Por outro lado, no modelo da autonomia, verifica-se que esta tem um efeito negativo no conflito trabalho-família, por sua vez, quando se verifica a existência deste conflito, o impacto na perda de saúde e bem-estar é mais acentuado.

Em relação aos efeitos da pandemia de SARS-CoV-2, para este estudo foi desenvolvido e utilizado o questionário do contexto pandémico. Os resultados revelaram que os docentes não percebem mudanças negativas nos seus sentimentos em relação ao trabalho ou aos comportamentos de carreira no trabalho. No entanto, verifica-se que os professores perceberam um aumento das exigências quantitativas no trabalho que exacerbou os conflitos entre as suas responsabilidades profissionais e a vida familiar.

O agravamento deste conflito pode ser atribuído à utilização das tecnologias de comunicação, uma vez que os membros do corpo docente podem sentir-se pressionados a responder rápida e diligentemente fora do horário normal de trabalho. Isto corrói as fronteiras entre as obrigações profissionais e a vida pessoal, levando a exacerbações adicionais dos conflitos existentes entre estas duas esferas, tal como anteriormente identificados (e.g., Bauwens et al., 2020).

Conclusão Geral

O trabalho pode desempenhar um papel significativo para muitos indivíduos, uma vez que pode oferecer estrutura, propósito e significado à vida das pessoas (Bakker & Vries, 2021). Através do trabalho, os indivíduos podem fazer uma diferença real e ter um impacto positivo em clientes ou colegas. Neste contexto, a literatura tem evidenciado que a profissão e o trabalho de docente universitário podem estar associados a sentimentos prazerosos, como a possibilidade de expressar opiniões, o uso da criatividade nas tarefas realizadas, sentimentos de orgulho em relação à profissão e confiança nos colegas de trabalho (Galindo et al., 2020). Mas, por outro lado, é uma profissão que também pode estar associada a sentimentos negativos, de inutilidade, ritmo de trabalho intenso, desgaste físico e emocional, *stress*, frustração, insegurança, elevado nível de foco e atenção nas tarefas e falta de reconhecimento do trabalho realizado (Galindo et al., 2020).

Nesta perspectiva, os resultados deste estudo contribuíram para identificar os efeitos duplos, positivos e negativos, das exigências quantitativas do trabalho dos docentes universitários. Com efeito, apesar de em alguns estudos, os níveis de exigências quantitativas elevadas estarem associados a níveis baixos de saúde e bem-estar (e.g., Paredes & Andrade, 2019; Stevens et al., 2022), neste estudo, como em outros anteriores (e.g., Han et al., 2019), as exigências quantitativas apresentam uma associação positiva com as percepções de saúde e bem-estar dos docentes universitários inquiridos. No entanto, verificou-se também uma relação entre as exigências quantitativas e a existência de conflito trabalho-família nos docentes universitários estudados, algo verificado em outras populações congêneres (e.g., Asiedu et al., 2018; Demirbag & Demirbag, 2022; Kumar & Narula, 2021; Paredes & Andrade, 2019). Por sua vez, verificou-se que quanto maior for a dimensão do conflito trabalho-família nos indivíduos, menor será o nível de saúde e bem-estar experienciado.

Torna-se assim evidente que a natureza multifacetada do trabalho dos docentes não só é vital para o seu sucesso profissional como também tem consequências positivas para a sua saúde pessoal e bem-estar. Pois, conforme já apresentado, a multiplicidade de papéis que os docentes têm de desempenhar na sua profissão e emprego, tem um impacto direto positivo na sua saúde e bem-estar. Contudo, enquanto se espera que os docentes desempenhem numerosos papéis, estas mesmas exigências podem muitas vezes levar a uma sensação esmagadora de conflito entre o trabalho e a família. Neste sentido, verificou-se que os vários papéis desempenhados pelos docentes apresentam uma relação direta negativa com o conflito trabalho-família. Quando os docentes são confrontados com uma extensa carga de trabalho ou exigências de trabalho de alta pressão, experienciam consequências negativas não só nas suas vidas profissionais, mas também pessoais, resultando em conflitos entre o trabalho e a família, exacerbando ainda mais as suas preocupações gerais com o bem-estar. É imperativo ter em

conta esta ligação ao mesmo tempo que se concebem políticas destinadas a melhorar tanto a qualidade de vida dos docentes, a promoção de um equilíbrio entre o trabalho e a família como melhorar assim os resultados educacionais em todos os domínios através de mecanismos de apoio sustentáveis que abordem adequadamente estes fatores de *stress* (e.g., Azevedo et al., 2020; Johari et al., 2018; Lui et al., 2019).

Por seu turno, quando os docentes percecionam a existência de autonomia no seu trabalho, esta influencia positivamente a saúde e bem-estar, tendo como mediador o conflito trabalho-família. Como tal, pode-se concluir que quando os docentes se percebem a si próprios como tendo um maior controlo sobre as suas vidas profissionais através do aumento dos níveis de autonomia no seu ambiente de trabalho, eles tendem a relatar melhores resultados em termos de saúde, juntamente com uma maior sensação de bem-estar. Além disso, investigações já realizadas sugerem que, um fator que contribui para esta associação pode estar ligado à redução dos conflitos entre trabalho e família vividos por estes indivíduos (e.g., Beigi et al., 2017, 2018; Yucel, 2019, 2018) - reforçando assim a importância de níveis adequados de autonomia nos docentes universitários para um desempenho e satisfação ótimos em todas as frentes.

O equilíbrio entre o trabalho e a família é um fator importante para alcançar o bem-estar geral. Os docentes universitários, que frequentemente enfrentam pressões para equilibrar as responsabilidades de ensino e investigação com as exigências familiares, são suscetíveis de experimentar conflitos entre trabalho e família (Linková, 2014). Estudos anteriores mostraram que o conflito trabalho-família está fortemente relacionado com o *stress* entre professores (Greenhaus & Beutell, 1985; Lizana & Vega-Fernandes, 2021). A investigação também relatou uma relação negativa entre o conflito trabalho-família e o *stress* no local de trabalho (e.g., Dodanwala et al., 2022; Zhou et al., 2018), esta relação é multifacetada e pode afetar vários aspetos da saúde, bem-estar, diminuição da satisfação com o trabalho (e.g., Asbari et al., 2020; Dodanwala & Shrestha, 2021) e diminuição do envolvimento com o trabalho (Yucel, 2019).

Pode-se concluir, considerando estudos anteriores, que a exposição a fatores crónicos de *stress* no trabalho pode resultar numa série de problemas de saúde mental, tais como sintomas depressivos (e.g., Wang et al., 2012), exaustão emocional (e.g., Dodanwala & Shrestha, 2021; Vander Elst, et al., 2017), e problemas de sono (e.g., Silva-Costa et al., 2021). Além disso, verificou-se também que a saúde física pode ser negativamente afetada pelo *stress* no local de trabalho (Molina, 2021). Os indivíduos que sofrem de tensão crónica relacionada com o trabalho podem reportar dores cervicais ou lombares (Baur et al., 2018) que podem levar a condições mais graves como doenças cardiovasculares (Berkman et al.,

2010) ou dores crônicas (Shaygan & Yazdanpanahb, 2021). Além disso, os efeitos prejudiciais vão além dos domínios físicos e mentais - a investigação tem demonstrado resultados adversos no bem-estar subjetivo (e.g., Sirgy et al., 2020; Ghazbanzadeh & DashtBozorgi, 2018), bem-estar psicológico (Obrenovic et al., 2020), e no bem-estar no trabalho (e.g., Carvalho & Chambel, 2017), levando a uma diminuição do envolvimento dos trabalhadores, afetando assim o seu nível de saúde e bem-estar geral.

Estas conclusões da literatura, estão presentes, nos modelos estruturais das exigências quantitativas e da autonomia, já apresentados, pois verificou-se que existe uma correlação inequívoca e estatisticamente significativa entre o conflito trabalho-família e os efeitos adversos sobre a saúde e o bem-estar geral dos docentes universitários.

A partir dos resultados alcançados, é possível inferir a importância de compreender os fatores de *stress* que estão relacionados com o trabalho e abordar estratégias destinadas a reduzir os riscos profissionais prevalentes nos locais de trabalho, impactando assim positivamente o desempenho dos docentes.

Por sua vez, através do modelo da autonomia foi possível concluir que a adoção de comportamentos relacionados com a criação de oportunidades, funciona como mediador entre a autonomia e a saúde e bem-estar e entre a autonomia e o conflito trabalho-família.

Concluimos que a autonomia está negativamente relacionada com o conflito trabalho-família, no entanto, a adoção de comportamentos, mediadores que visem a criação de oportunidades por parte dos docentes universitários aumenta o conflito trabalho-família experienciado por estes. Por sua vez, concluímos que a autonomia tem um efeito positivo com a saúde e bem-estar, mas quando esta relação é mediada pela criação de oportunidades os valores diminuem. Em suma, a criação de oportunidades enquanto mediador destes construtos, aumenta o conflito trabalho-família e diminui a saúde e bem-estar dos docentes. Este resultado poderá, eventualmente, ser explicado com o aumento da carga de trabalho, pois os docentes ao criarem oportunidades de crescimento profissional a carga de trabalho aumenta, causando assim um aumento do conflito trabalho-família e diminuição da saúde e bem-estar.

Importa realçar que, três das quatro subescalas do Questionário de Estratégias de Carreira (Matias 2013), não foram incluídas nos modelos, pois não eram estatisticamente significativas. Foi apenas incluída a subescala da criação de oportunidades. Não obstante, conclui-se que a adoção de comportamentos de gestão pessoal de carreira permitem a promoção de mecanismos de enfrentamento para lidar com a incerteza e a mudança na carreira (Wilhelm & Hirschi, 2019), promover a satisfação laboral (e.g., Marques & Taveira, 2020; Murphy & Ensher, 2001), o bem-estar (e.g., Hirschi & Koen,

2021; Marques & Taveira, 2020; Wilhelm & Hirschi, 2019), e equilíbrio trabalho-família (e.g., Kim et al., 2019; McIlveen et al., 2019).

Perante a insignificância estatística das subescalas de comportamentos de *networking*, automeação e procura de orientação de carreira, bem como a infirmação das hipóteses cinco, seis, sete e oito, no modelo das exigências quantitativas, pode-se concluir que os docentes universitários necessitam de expandir as suas competências de gestão pessoal de carreira no que diz respeito à gestão do desenvolvimento da sua carreira. Ao aprofundar ou adquirir competências de gestão pessoal de carreira, os docentes universitários podem planear ativamente o seu crescimento e desenvolvimento profissional, assumindo a responsabilidade pelo seu percurso, através da participação em cursos regulares de desenvolvimento profissional, o envolvimento em redes de pares, programas de tutoria e manter um *curriculum* atualizado.

Em suma, como implicação para a prática, os docentes universitários têm a oportunidade de melhorar as suas capacidades de autogestão através de um processo abrangente de introspeção e aprendizagem. Avaliando cuidadosamente os seus pontos fortes, fraquezas e lacunas, podem desenvolver um plano personalizado que se centra na abordagem destas áreas com iniciativas específicas de desenvolvimento profissional. Além disso, a adoção de uma abordagem ativa em relação à gestão de carreira é também crucial para o corpo docente universitário, uma vez que os equipa com estratégias para superar desafios como a reestruturação de departamentos ou cortes de financiamento. Tais medidas proativas não só lhes permite navegar com sucesso em tempos incertos, como também ajudam a alcançar o crescimento a longo prazo e o sucesso no meio académico.

Portanto, é relevante que os docentes possam aprofundar o desenvolvimento de um plano abrangente, que tenha em conta todos os aspetos do avanço futuro. Isto implica estabelecer objetivos claros e mensuráveis que estejam alinhados com as aspirações pessoais, enquanto procuram ativamente oportunidades de aprendizagem e formação contínua para se manterem a par dos desenvolvimentos do campo de investigação.

O cultivo de ligações valiosas no seio da comunidade académica através de iniciativas de redes ou outros meios (comportamentos de *networking*) pode aumentar ainda mais as perspetivas de crescimento ao proporcionar acesso a indivíduos influentes que podem servir como mentores ou oferecer recomendações. Além disso, o envolvimento proativo em atividades que promovam o desenvolvimento da carreira, tais como a participação em conferências ou o voluntariado para funções de liderança, pode conduzir a novos conhecimentos e perspetivas sobre a melhor forma de navegar pelos potenciais desafios ao longo do caminho.

Em última análise, combinando o Modelo de Gestão de Carreira de Greenhaus e Callanan (1994) com estas implicações práticas, a realização de uma gestão pessoal de carreira eficiente requer uma abordagem multifacetada por parte dos docentes que combine o planeamento estratégico com um comprometimento de autoaperfeiçoamento, sendo este um processo cíclico que envolve um compromisso contínuo com a aprendizagem e crescimento (Nikandrou & Galanaki, 2016).

De um modo geral podemos concluir que, quando aprofundamos as características da profissão docente universitária, no modelo de exigências quantitativas, estas apresentam efeitos positivos na saúde e bem-estar, no entanto, tem um impacto negativo na satisfação profissional que, por sua vez, tem um efeito adverso na manutenção do equilíbrio trabalho-família. Em contraste com isto, quando olhamos para o modelo de autonomia dos docentes universitários, concluímos que, ter mais controlo sobre os processos de tomada de decisão tem um impacto positivo significativo tanto na saúde como nos níveis globais de satisfação no trabalho, enquanto conduz a uma redução dos conflitos entre o trabalho e a família. Notavelmente, a criação de oportunidades serve como um importante mediador entre a autonomia e vários aspetos tais como a manutenção do nível de satisfação no trabalho, juntamente com a garantia de melhores padrões de bem-estar físico e mental, e a minimização de quaisquer potenciais conflitos enfrentados nas relações trabalho-família.

Concluimos, também, que o conflito trabalho-família apresenta uma relação negativa para a saúde e bem-estar em ambos os modelos. Assim, destaca-se o impacto do conflito trabalho-família na saúde dos docentes, pois estes relataram, na sua maioria, sentir sempre, sentimentos de peso na consciência ou culpa, falta de interesse por coisas quotidianas, dores de barriga, aperto ou dor no peito, dores de cabeça, palpitações e tensão em vários músculos, sendo que a maioria dos participantes apresenta insónia, exaustão, falta de confiança, dificuldade de concentração e tomada de decisões.

Assim, a abordagem de questões relacionadas com o equilíbrio trabalho-família requer intervenções a múltiplos níveis, incluindo políticas no local de trabalho em torno de disposições de trabalho flexíveis, juntamente com programas educativos destinados a promover ambientes domésticos de apoio conducentes a uma melhor gestão dos compromissos profissionais, juntamente com as prioridades da vida familiar.

Limitações e estudos futuros

Nesta fase conclusiva do estudo, é imperativo avaliar criticamente as limitações inerentes ao estudo e, ao mesmo tempo, oferecer recomendações destinadas a melhorar futuros estudos sobre este assunto. É essencial que se identifiquem áreas onde possam ser realizadas mais investigações para uma compreensão mais abrangente do tema em questão.

Antes de mais, é importante notar que todos os construtos presentes neste estudo foram avaliados através de escalas de autorrelato. Esta metodologia vem com limitações inerentes, uma vez que as respostas podem estar sujeitas a enviesamentos ou imprecisões. A fim de obter uma compreensão mais abrangente das experiências dos membros do corpo docente, a investigação futura poderia incorporar múltiplos métodos de recolha de dados, como a oportunidade de investigação qualitativa adicional sobre os meandros, padrões e subtilezas que envolvem as percepções do corpo docente. Tal abordagem facilitaria uma exploração mais profunda de questões complexas dentro do meio académico e melhoraria a compreensão global das mesmas.

Como já apresentado, a recolha de dados realizou-se apenas em formato *online*, considerando as limitações impostas pela pandemia de SARS-CoV-2 e decorreu nos meses de fevereiro, março e abril de 2021, ou seja, o início do segundo semestre no ensino superior. Como tal seria relevante realizar um novo estudo onde a recolha de dados decorresse no final do semestre com o intuito de comparar os resultados alcançados e verificar se existem alterações conforme o período temporal em que se realiza a recolha de dados.

Com o intuito de compreender a relação estatisticamente significativa entre as exigências quantitativas do trabalho docente universitário com a saúde e bem-estar, seria relevante investigar o nível de recursos adaptativos pessoais dos docentes nomeadamente, a inteligência emocional, personalidade proativa e otimismo, uma vez que estes traços de personalidade e habilidades estáveis estão associados à regulação do *stress* e potencialização da saúde e bem-estar por parte dos trabalhadores (Bakker & Vries, 2021). Também seria relevante compreender os outros fatores que influenciam esta relação entre as exigências quantitativas e a saúde e bem-estar, considerando a relação que existe entre o erro do construto de saúde e bem-estar e o construto das exigências quantitativas ($\beta = -.50$).

Tendo como objetivo uma avaliação abrangente das circunstâncias pessoais tais como questões de saúde ou obrigações familiares, que podem ter um impacto profundo nas realizações académicas do indivíduo, seria útil aprofundar em estudos futuros, a compreensão destes fatores multifacetados. E, ajudar a identificar áreas em que uma assistência extra ou flexibilidade seria benéfica para melhorar os

níveis globais de produtividade dentro das universidades sem afetar a saúde e bem-estar, a satisfação laboral e promover o equilíbrio trabalho-família nos docentes universitários.

Como estudos futuros propõe-se a replicação deste estudo com membros do corpo docente dos institutos politécnicos. Conduzindo um exame rigoroso, será possível verificar se existem quaisquer diferenças significativas em comparação com os dados obtidos ou se os resultados deste estudo podem ser aplicáveis a todas as facetas do ensino superior. Esta abordagem proporcionar-nos-á uma visão mais profunda dos resultados deste estudo e permitirá conclusões mais precisas quanto às suas implicações.

Para obter uma compreensão mais abrangente do impacto dos avanços tecnológicos nos docentes durante pandemias, como a SARS-CoV-2, estudos futuros poderiam aprofundar estratégias eficazes destinadas a resolver conflitos entre o trabalho e a família através da promoção de atitudes positivas em relação à conectividade digital. Além disso, estes estudos podem considerar a priorização da atribuição de tempo suficiente para atividades de recuperação fora do horário de trabalho, a fim de promover o bem-estar entre os docentes, reduzir o conflito trabalho-família, no meio das exigências crescentes trazidas pela tecnologia.

Por fim, numa perspetiva mais prática, sugere-se a criação de formações de curta duração, abrangentes e robustas para equipar os membros do corpo docente universitário com uma gama diversificada de competências - desde a construção de currículos e redes de contactos até ao planeamento estratégico e desenvolvimento profissional.

Referências

- Adam, A. (2020). Sample Size Determination in Survey Research. *Journal of Scientific Research & Reports*, 26 (5), 90 – 97. <https://doi.org/10.9734/JSRR/2020/v26i530263>
- Adisa, T. A., Aiyenitaju, O., & Adekoya, O. D. (2021). The work–family balance of British working women during the COVID-19 pandemic. *Journal of Work-Applied Management*, 13(2), 241-260. <https://doi.org/10.1108/JWAM-07-2020-0036>
- Agrasuta, V. (2013). The Adoption of Green Dentistry among Dentists in Thailand. [Master’s dissertation, The University of Mancheste]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3355.4403>
- Aguiar, C. V. N., Bastos, A. V. B., Jesus, E. S., & Lago, L. N. A. (2014). Um estudo das relações entre conflito trabalho-família, comprometimento organizacional e entrincheiramento organizacional. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14 (3), 283-291.
- Ajzen I. (2012). The theory of planned behavior. In P. A. M. V. Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446249215>
- Alam, G., & Asimiran, S. (2021). Online technology: Sustainable higher education or diploma disease for emerging society during emergency—comparison between pre and during COVID-19. *Technological Forecasting & Social Change*, 172, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121034>.
- Alexander, R. (2022). Spatialising careership: towards a spatio-relational model of career development. *British Journal of Sociology of Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2153647>
- Alisic, A., & Wiese, B. (2020). Keeping an insecure career under control: The longitudinal interplay of career insecurity, self-management, and self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103431>.
- Al-Jubari, I., Mosbah, A., & Salem, S. F. (2022). Employee Well-Being During COVID-19 Pandemic: The Role of Adaptability, Work-Family Conflict, and Organizational Response. *SAGE Open*, 12(3), 1-13. <https://doi.org/10.1177/21582440221096142>
- Allen, T. D., Johnson, R. C., Saboe, K. N., Cho, E., Dumani, S., & Evans, S. (2012). Dispositional variables and work–family conflict: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.04.004>
- Allen, T. D., Cho, E., & Meier, L. L. (2014). Work–family boundary dynamics. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 99-121. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091330>

- Almeida, C. (2021). Vivências da Pandemia numa Instituição de Ensino Superior do Norte de Portugal – Lições para o Presente e para o Futuro. *EaD em Foco*, 11(2), 1-8. <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i2.1487>
- Alonso, C., Fernández-Salineró, S., & Topa, G., (2019). The Impact of Both Individual and Collaborative Job Crafting on Spanish Teachers' Well-Being. *Education Sciences*, 9(2), 1-9. <https://doi.org/10.3390/educsci9020074>
- Alves, L. (2020). Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Educação*, 8 (3), 348–365. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>
- Anastasiou, S., & Evaggelos, B. (2020). Effect of Age on Job Satisfaction and Emotional Exhaustion of Primary School Teachers in Greece. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 10 (2), 644-655. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10020047>
- Ansah-Hughes, W. (2016). Assessing the Impact of Teacher Job Satisfaction Among Teachers. *Journal of Education and Practice*, 7 (30), 161-165.
- Antunes, F. (2017). Uma trajetória singular? Apontamentos sobre europeização, privatização e especificidades do ensino superior português. *Revista Eletrônica de Educação*, 11, 165-184. <https://doi.org/10.14244/198271992096>
- Aronson, B. D., & Janke, K. K. (2015). Rules of Engagement: The Why, What, and How of Professional Engagement for Pharmacy. *Innovations in Pharmacy*, 6(3), 1-9. <http://pubs.lib.umn.edu/innovations/vol6/iss3/1>
- Arnold, J. (1997). *Managing Careers into the 21st Century*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446219034>
- Arora, A. S., Rajput, H., & Changotra, R. (2021). Current perspective of COVID-19 spread across South Korea: exploratory data analysis and containment of the pandemic. *Environment, Development and Sustainability*, 23, 6553–6563. <https://doi.org/10.1007/s10668-020-00883-y>
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 295-306. <https://doi.org/10.1002/job.4030150402>
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996a). A career lexicon for the 21st century. *The Academy of Management Executive*, 10(4), 28-39. <https://doi.org/10.5465/ame.1996.3145317>
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996b). The boundaryless career as a new employment principle. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (pp. 3-20). New York: Oxford University Press.

- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (1989). Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 7–25). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625459.003>
- Asbari, M., Bernarto, I., Pramono, R., Purwanto, A., Hidayat, D. Sopa, A., Alamsyah, V. U., Senjaya, P., Fayzhall, M., & Mustofa. (2020). The Effect of work-Family conflict on Job Satisfaction and Performance: A Study of Indonesian Female Employees. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(3), 6724 – 6748.
- Ashforth, B. E., Kreiner, G. E., & Fugate, M. (2000). All in a day's work: boundaries and micro role transitions. *Academy of Management Review*, 25(3), 472–491. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.3363315>
- Asiedu, E. L. A., Annor, F., Amponsah-Tawiah, K., & Dartey-Baah, K. (2018). Juggling family and professional caring: Role demands, work–family conflict and burnout among registered nurses in Ghana. *Nursing Open*, 5(4), 451-648. <https://doi.org/10.1002/nop2.178>
- Azevedo, L., Shi, W., Medina, P., & Bagwell, M. (2020). Examining junior faculty work-life balance in public affairs programs in the United States. *Journal of Public Affairs Education*, 26 (4), 416-436. <https://doi.org/10.1080/15236803.2020.1788372>
- Badri, S. K. Z., & Panatik, S. A. (2020). The Roles of Job Autonomy and Self-Efficacy to Improve Academics' Work-life Balance. *Asian Academy of Management Journal*, 25(2), 85–108. <https://doi.org/10.21315/aamj2020.25.2.4>
- Bakker, A. B., Emmerik, H. V., & Euwema, M. C. (2006). Crossover of Burnout and Engagement in Work Teams. *Work and Occupations*, 33 (4), 464-489. <https://doi.org/10.1177%2F0730888406291310>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007) The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation: new explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>

- Barnes, N., Du Plessis, M., & Frantz, J. (2021). Career Management Programmes for Academics in the Higher Education Sector: A RE-AIM Systematic Review. *South African Journal of Higher Education*, 35(5), 4-22. <https://doi.org/10.20853/35-5-4012>.
- Barnes, N., Du Plessis, M., & Frantz, J. (2022). Career Competencies for Academic Career Progression: Experiences of Academics at a South African University. *Front. Educ.*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.814842>
- Barnett, R. C. (1998). Toward a review and reconceptualization of the work/family literature. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 124(2), 125-182.
- Baruch, Y., Szűcs, N., & Gunz, H. (2015). Career studies in search of theory: the rise and rise of concepts. *Career Development International*, 20(1), 3-20. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2013-0137>
- Baur, H., Grebner, S., Blasimann, A., Hirschmuller, A., Kubosch, E.J., & Elfering, A. (2018). Work–family conflict and neck and back pain in surgical nurses. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 24(1), 35-40. <https://doi.org/10.1080/10803548.2016.1263414>
- Bauwens, R., Muylaert, J., Clarysse, E., Audenaert, M., & Decramer, A. (2020). Teachers' acceptance and use of digital learning environments after hours: Implications for work-life balance and the role of integration preference. *Computers in Human Behavior*, 112, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106479>
- Beigi, M., Wang, J., & Arthur, M. B. (2017). Work–family interface in the context of career success: A qualitative inquiry. *Human Relations*, 70(9), 1091-1114. <https://doi.org/10.1177/0018726717691339>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Berkman, L. F., Buxton, O., Ertel, K., & Okechukwu, C. (2010). Managers' Practices Related to Work–Family Balance Predict Employee Cardiovascular Risk and Sleep Duration in Extended Care Settings. *J Occup Health Psychol*, 15(3), 316–329. <https://doi.org/10.1037/a0019721>.
- Blatný, M., Solcova, I., Květon, P., Jelínek, M., Zabrodska, K., Mudrak, J., & Machovcova, K. (2018). The Influence of Personality Traits on Life Satisfaction Through Work Engagement and Job Satisfaction among Academic Faculty Members. *Studia Psychologica*, 60(4), 274-286. <https://doi.org/10.21909/sp.2018.04.767>
- Boas, A. A. V., & Morin, E. M. (2014). Psychological well-being and psychological distress for professors in Brazil and Canada. *Revista de Administração Mackenzie*, 15(6), 201-219. <https://doi.org/10.1590/1678-69712014/administracao.v15n6p201-219>

- Boiarintseva, G., Ezzedeen, S. R., McNab, A., & Wilkin, C. (2022). A qualitative investigation of the work-nonwork experiences of dual-career professional couples without children. *Personnel Review*, 1-20. <https://doi.org/10.1108/PR-01-2021-0006>
- Boles, J. S., Howard, W. G., & Donofrio, H. H. (2001). An Investigation Into The Inter-Relationships Of Work-Family Conflict, Family-Work Conflict And Work Satisfaction. *Journal of Managerial Issues*, 13 (3), 376-390.
- Booth, A. L., & Van Ours, J. C. (2008). Job satisfaction and family happiness: the part-time work puzzle. *The Economic Journal*, 118(526), F77-F99. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2007.02117.x>
- Borges, S., Santos, C., Saraiva, A., & Pocinho, M. (2018). Avaliação de fatores de risco psicossociais: estudo com docentes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 4(1), 22-33. <https://doi.org/10.7342/ismt.rpics.2018.4.1.54>
- Borgmann, L. S., Rattay, P., & Lampert, T. (2019). Health-Related Consequences of Work-Family Conflict from a European Perspective: Results of a Scoping Review. *Front. Public Health*, 7(189), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00189>
- Bowen, P., Govender, R., Edwards, P., & Cattell, K. (2018) Work- related contact, work-family conflict, psychological distress and sleep problems experienced by construction professionals: an integrated explanatory model. *Construction Management and Economics*, 36(3), 153-174. <https://doi.org/10.1080/01446193.2017.1341638>
- Boyar, S. L., Maertz, C. P., Mosley, D. C., & Carr, J. C. (2008). The impact of work/family demand on work-family conflict. *Journal of Managerial Psychology*, 23(3), 215-235. <https://doi.org/10.1080/10.1108/02683940810861356>
- Bozeman, B., & Gaughan, M. (2011). Job Satisfaction among University Faculty: Individual, Work, and Institutional Determinants. *Journal of Higher Education*, 82(2), 154-186. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0011>
- Brondino, M., Signore, F., Zambelli, A., Ingusci, E., Pignata, S., Manuti, A., Giancaspro, M. L., Falco, A., Girardi, D., Guglielmi, D., Depolo, M., Loera, B., Converso, D., Viotti, S., Bruno, A., Gilardi, S., Cortini, M., Pace, F., Capone, V. ... Spagnoli, P. (2022). A New Academic Quality at Work Tool (AQ@workT) to Assess the Quality of Life at Work in the Italian Academic Context. *International Journal of Environmental and Public Health*, 19(6), 1-22. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063724>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>

- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research, 21*(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2019). Social Cognitive Career Theory at 25: Progress in Studying the Domain Satisfaction and Career Self-Management Models. *Journal of Career Assessment, 27*(4), 563-740. <https://doi.org/10.1177/1069072719852736>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Buchanan, E., & Hvizdak, E. (2009). Online Survey Tools: Ethical and Methodological Concerns of Human Research Ethics Committees. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics, 4*(2), 37–48. <https://doi.org/10.1525/jer.2009.4.2.37>
- Bunkanwanicha, P., Giuli, A. D., & Salvade, F (2022). Bank CEO careers after bailouts: The effects of management turnover on bank risk. *Journal of Financial Intermediation, 52*, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jfi.2022.100995>
- Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work–family conflict and its antecedents. *Journal of Vocational Behavior, 67*(2), 169-198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.009>
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Revista Psico-US, 8*(2), p. 137-143.
- Carlson, D. S., & Perrewé, P. L. (1999). The Role of Social Support in the Stressor-Strain Relationship: An Examination of Work-Family Conflict. *Journal of Management, 25*(4), 513–540. <https://doi.org/10.1177/014920639902500403>
- Callaghan, C. W. (2016). ‘Publish or perish’: Family life and academic research productivity. *SA Journal of Human Resource Management/SA Tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur, 14*(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.4102/sajhrm.v14i1.727>
- Callierys, V., & Casas, A. (2012). A utilização do método de coleta de dados via internet na percepção dos executivos dos institutos de pesquisa de mercado atuantes no Brasil. *Interações, 13*(1), 11-22. <https://doi.org/10.1590/S1518-70122012000100002>
- Castanheira, F., & Chambel, M. (2010). Reducing burnout in call centers through HR practices. *Human Resource Management, 49*(6), 1047–1065. <https://doi.org/10.1002/hrm.20393>
- Carlo, A. D., Girardi, D., Falco, A., Corso, L. D., & Sipio, A. D. (2019). When Does Work Interfere With Teachers' Private Life? An Application of the Job Demands-Resources Model. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01121>

- Carvalho, V. S., & Chambel, M. J. (2017). Work–Family Conflict and Enrichment Mediates the Relationship Between Job Characteristics and Well-Being at Work With Portuguese Marine Corps. *Armed Forces & Society* 2018, 44(2), 301-321. <https://doi.org/10.1177%2F0095327X17698121>
- Carvalho, V. S., & Chambel, M. J. (2014). Work-to-family enrichment and employees' well-being: High performance work system and job characteristics. *Social Indicators Research*, 119, 373–387. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0475-8>
- Carvalho, V.; Chambel, M.; Neto, M., & Lopes, S. (2018). Does Work-Family Conflict Mediate the Associations of Job Characteristics With Employees' Mental Health Among Men and Women? *Front Psychol*, 9- 966. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00966>
- Cardeira, L., Cabrito, B., & Mucharreira, P. (2019). O crescimento do ensino superior no Portugal democrático: evolução da pós-graduação e da produção científica. *EccoS – Revista Científica*, 51, 1-24. <http://dx.doi.org/10.5585/EccoS.N51.14974>
- Cardeira, L., Machado-Taylor, M., Cabrito, B., Patrocínio, T., Brites, R., Gomes, R., Lopes, J., Vaz, H., Peixoto, P., Magalhães, D., Silva S., & Ganga R. (2016). Brain drain and the disenchantment of being a higher education student in Portugal. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(1), 68-77. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1126892>
- Chan, J., Powell, C., & Collett, J. (2022). Profiling Hoarding Within the Five-Factor Model of Personality and Self-Determination Theory. *Behavior Therapy*, 53(3), 546-559. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2021.12.004>
- Chan, X.; Fan, S., & Snell, D. (2020). Managing intense work demands: how child protection workers navigate their professional and personal lives. *Community, Work & Family*. <https://doi.org/10.1080/13668803.2020.1830030>
- Chanlat, J. (1995). Quais carreiras e para qual sociedade? (I). *Revista de Administração de Empresas*, 35(6), 67-75. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000600008>
- Chen, C., Zhang, Z., & Jia, M. (2020). Effect of stretch goals on work–family conflict: Role of resource scarcity and employee paradox mindset. *Chinese Management Studies*, 14(3), 737-749. <https://doi.org/10.1108/CMS-06-2019-0240>
- Chen, F.F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14, 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chen, Y., Zhang, F., Wang, Y. & Zheng, J. (2020). Work–Family Conflict, Emotional Responses, Workplace Deviance, and Well-Being among Construction Professionals: A Sequential Mediation Model.

- Internatonal Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 1-19.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17186883>
- Cheng, Z. J., & Shan, J. (2020). 2019 Novel coronavirus: where we are and what we know. *Infection*, 48, 155–163. <https://doi.org/10.1007/s15010-020-01401-y>
- Cheung, G. W., & Lau, R. S. (2007). Testing Mediation and Suppression Effects of Latent Variables. *Organizational Research Methods*, 11, 296-325. <https://doi.org/10.1177/1094428107300343>
- Cheung, G. W., & Rensvold, B. R. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9, 233-255. https://doi.org/10.1207/s15328007sem0902_5
- Chiyaka, E. T., Kibirige, J., Sithole, A., McCarthy, P., & Mupinga, D. M. (2017). Comparative Analysis of Participation of Teachers of STEM and Non-STEM Subjects in Professional Development. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 18-26. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2527>
- Clark, S. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53(6), 747-770. <https://doi.org/10.1177/0018726700536001>
- Clark, S.C. (2001). Work cultures and work/family balance. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 348-365. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1759>
- Clinton, M. E., Conway, N., Sturges, J., & Hewett, R. (2020). Self-control during daily work activities and work-to-nonwork conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 118, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103410>
- Cohen, J. E. (1988). The significance of a Product Moment rs. In Cohen, J. E. (Ed.), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Ed, pp. 75-105). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Constituição da República Portuguesa. (1976). Diário da República n.º 86/1976, Série I. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>
- Converso, D., Sottimano, I., Molinengo, G., & Loera, B. (2019). The Unbearable Lightness of the Academic Work: The Positive and Negative Sides of Heavy Work Investment in a Sample of Italian University Professors and Researchers. *Sustainability*, 11(8), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su11082439>
- Coscioni, V. (2021). A comprehensive theory of life projects [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/95434>

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, *64*(1), 21–50. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6401_2
- Couvaneiro, J. (2013). History in higher education in Portugal (1859-1911). *História da Historiografia*, *11*, 162-171. <https://doi.org/10.15848/hh.v0i11.534>
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior and development*. McGraw-Hill.
- Čučković, M., Bogicevic-Milikic, B., & Čučković, M. (2019). How to increase job satisfaction and organisational commitment in the ICT sector through job design. *Economic Annals*, *64*(222), 81-116. <https://doi.org/10.2298/eka1922081b>
- Debnath, T. (2023). Work-From-Home Provides Benefits to Family and Workplace that Impact on Job Satisfaction: An Evidence from Bangladesh. *American Journal of Interdisciplinary Research and Innovation*, *1*(3), 69–75. <https://doi.org/10.54536/ajiri.v1i3.1118>
- Decreto-Lei n.º42/2005 do Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. (2005). Diário da República: I série-A, N.º37. <https://dre.pt/application/file/606224>
- Decreto-Lei n.º74/2006 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Diário da República: I série-A, N.º60. <https://dre.pt/application/file/671482>
- Decreto-Lei n.º369/2007 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2007). Diário da República: I série, N.º212. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/629433/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º107/2008 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2008). Diário da República: I série, N.º121. <https://dre.pt/application/file/a/456148>
- Decreto-Lei n.º65/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: 1ª série, N.º157. <https://dre.pt/application/conteudo/116068879>
- Decreto-Lei n.º27/2021 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2021). Diário da República: I série, N.º74. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/27/2021/04/16/p/dre>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010863499>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., & Bulters, A. J. (2004). The loss spiral of work pressure, work-home interference and exhaustion: Reciprocal relations in a three-wave study. *Journal of Vocational Behavior*, *64*(1), 131-149. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00030-7](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00030-7)

- Demerouti, E., Martinez-Corts, I., & Boz, M. (2013). A closer look at key concepts of the work–nonwork interface. In J. G. Grzywacz & E. Demerouti (Eds.), *New frontiers in work and family research* (1st Ed, pp. 34–43). London: Routledge.
- Demirbag, K. S., & Demirbag, O. (2022). Who said there is no place like home? Extending the link between quantitative job demands and life satisfaction: a moderated mediation model. *Personnel Review*, *51*(8), 1922-1947. <https://doi.org/10.1108/PR-01-2022-0048>
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, *23*(2), 165-174. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00005-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00005-5)
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Perfil do Docente do Ensino Superior - 2021/2022. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1395.html>
- Direnzo, M., Greenhaus, J., & Weer, C. (2015). Relationship between protean career orientation and work–life balance: A resource perspective. *Journal of Organizational Behavior*, *36*, 538–560. <https://doi.org/10.1002/job.1996>
- Diretiva n° 2019/1158 do Parlamento Europeu e do Conselho. (2019). Jornal Oficial da União Europeia, L 188/80. <http://data.europa.eu/eli/dir/2019/1158/oj>
- Dodanwala, T.C., Santoso, D.S., & Shrestha, P. (2022). The mediating role of work–family conflict on role overload and job stress linkage. *Built Environment Project and Asset Management*. <https://doi.org/10.1108/BEPAM-12-2021-0153>
- Dodanwala, T.C., & Shrestha, P. (2021), Work–family conflict and job satisfaction among construction professionals: the mediating role of emotional exhaustion. *On the Horizon*, *29*(2), 62-75. <https://doi.org/10.1108/OTH-11-2020-0042>
- Eaton, S. C., & Bailyn, L. (2000). Career as life path: Tracing work and life strategies of biotech professionals. In Peiperl, M., Arthur, M., Goffee, R. & Morris, T. (Eds.), *Career frontiers: New conceptions of working lives*. Oxford University Press, Oxford.
- Edoho, S. A. P., Bamidele, E. O., Neji, O. I., & Frank, A. E. (2015). Job Satisfaction among Nurses in Public Hospitals in Calabar, Cross River State Nigeria. *American Journal of Nursing Science*, *4*(4), 231-237. <https://doi.org/10.11648/j.ajns.20150404.22>
- Egerton, M. (2002). Higher education and civic engagement. *The British Journal of Sociology*, *53*(4), 603-620. <https://doi.org/10.1080/0007131022000021506>

- Elst, T. V., Verhoogen, R., Sercu, M., Van den Broeck, A., Baillien, E., & Godderis, L. (2017). Not extent of telecommuting, but job characteristics as proximal predictors of work-related well-being. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 59(10), 180–186. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000001132>
- Estatuto da Carreira Docente Universitária. (2010). Lei n.º 8/2010 da Assembleia da República. Diário da República: I série, N.º93. <https://data.dre.pt/eli/lei/8/2010/05/13/p/dre/pt/html>
- Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (2010). Lei n.º 7/2010 da Assembleia da República. Diário da República: I série, N.º93. <https://data.dre.pt/eli/lei/7/2010/05/13/p/dre/pt/html>
- Eshak, E.S., Elkhateeb, A.S., Abdellatif, O.K, Hassan, E. E., Mohamed, E. S., Ghazawy, E. R., Emam, S. A., & Mahfouz, E. M. Antecedents of work–family conflict among Egyptian civil workers. *Journal of Public Health*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10389-021-01641-8>
- Evetts, J. (1992). Dimensions of career: Avoiding reification in the analysis of change. *Sociology*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.1177/0038038592026001002>
- Evseeva, S., Evseeva, O., & Rawat, P. (2021). Employee Development and Digitalization in BANI World. In: Rodionov, D., Kudryavtseva, T., Skhvediani, A., Berawi, M.A. (Eds) *Innovations in Digital Economy. Communications in Computer and Information Science*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14985-6_18
- Fantin, M. (2017). Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. *Educação & Formação*, 2(6) 87-100. <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v2i6.2377>
- Faria, L., & Queirós, A. M. (2021). *Gestão Pessoal de Carreira: Guia teórico-prático*. Ordem dos psicólogos portugueses.
- Farfán, J., Peña, M., Fernández-Salineró, S., & Topa, G. (2020). The Moderating Role of Extroversion and Neuroticism in the Relationship between Autonomy at Work, Burnout, and Job Satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218166>
- Fernandes, M. (2015). A marca pessoal em contexto de carreira: a relação entre auto-gestão de carreira e personal branding [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/20801>
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. McGRAW-HILL.

- Ferreira, J., Machado, M., & Gouveia, O. (2012). Satisfação e motivação dos docentes do ensino superior em Portugal. *Revista Iberoamericana De Educación, 58*(1), 1-12.
<https://doi.org/10.35362/rie5811458>
- Fetherston, C., Fetherston, A., Batt, S., Sully, M., & Wei, R. (2020). Well-being and work-life merge in Australian and UK academics. *Studies in Higher Education, 55*(14), 1603-1620.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1828326>
- Filho, A. P., & Claro, J. A. C. S. (2019). The impact of well-being at work and psychological capital over the turnover intention: A study of teachers. *Revista de Administração Mackenzie, 20*(2), 1-27.
<https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG190064>
- Flauzino, V., Cesário, J., Hernandes, L., & Gomes, D. (2021). As dificuldades da educação digital durante a pandemia de COVID-19. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 3*(11).
<https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/saude/educacao-digital>
- Florenciano, A. S. F. G. (2022). Competências digitais de docentes após o ensino remoto de emergência [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Leiria.
- Flores, M., Barros, A., Simão, A., Pereira, D., Flores, P., Fernandes, E., Luis, C., & Ferreira, P. (2020). Portuguese higher education students' adaptation to online teaching and learning in times of the COVID-19 pandemic: personal and contextual factors. *Higher Education, 1*-20.
<https://doi.org/10.1007/s10734-021-00748-x>
- Fotiadis, A., Abdulrahman, K., & Spyridou, A. (2019). The Mediating Roles of Psychological Autonomy, Competence and Relatedness on Work-Life Balance and Well-Being. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-7.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01267>
- Freire, C., & Bettencourt, C. (2020). Impact of ethical leadership on job satisfaction: the mediating effect of work-family conflict. *Leadership & Organization Development Journal, 41*(2), 319-330.
<https://doi.org/10.1108/LODJ-07-2019-0338>
- Freire, R. M., Sousa, M. R., Pereira, F., & Martins, T. (2019). Estudo das propriedades psicométricas da escala de bem-estar psicológico de 42 itens. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental, 21*, 31-39. <http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0235>
- Frese, M., & Zapf, C. (1994). Action as the core of work psychology: A German approach. *Handbook of industrial and organizational psychology, 4*(2), 271-340.
- Frone, M. R. (2003). Work-family balance. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (2nd Ed, pp. 143-162). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10474-007>

- Frone, M. R., Russell, M., & Cooper, M. L. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: Testing a model of the work-family interface. *Journal of Applied Psychology, 77*(1), 65–78. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.77.1.65>
- Galindol, M. C. T., Maciel, R. H. M. O., Matos, T. G. R., Filho, M. V. C. V., Vale, S. F., & Silva, R. (2020). Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente em uma Instituição de Ensino Superior. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia, 13*(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202013e15215>
- Gani, K., Potgieter, I., & Coetzee, M. (2020). Dispositions of agency as explanatory mechanisms of employees' satisfaction with retention practices. *Journal of Psychology in Africa, 30*(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/14330237.2020.1744278>
- Garbin, M., & Oliveira, E. (2020). Por uma Nova Formação Docente: Por Que É Importante Aprender a Usar Tecnologias no Processo Formativo? *EaD Em Foco, 11* (2), 1-16. <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1347>
- Gareis, K. C., Barnett, R. C., Ertel, K. A., & Berkman, L. F. (2009). Work-Family Enrichment and Conflict: Additive Effects, Buffering, or Balance? *Journal of Marriage and Family, 71*(3), 696-707. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00627.x>
- Gautam, S., & Hens, L. (2020). COVID-19: impact by and on the environment, health and economy. *Environment, Development and Sustainability, 22*, 4953–4954. <https://doi.org/10.1007/s10668-020-00818-7>
- Gemelli, C., & Cerdeira, L. (2020). *COVID-19: Impactos e desafios para a educação superior Brasileira e Portuguesa*. In Guimarães, L., Carreteiro, T. & Nasciutti, J. (Eds.), *Janelas da Pandemia* (pp.115-124). Editora Instituto DH.
- Ghazbanzadeh, R., & DashtBozorgi, Z. (2018). Predicting subjective well-being based on health promoting lifestyle, work-family conflict and job satisfaction among exceptional school teachers. *Journal of Health Promotion Management, 7*(5), 15-22. <https://doi.org/10.21859/jhpm-07053>
- Ghislieri, C., Molino, M., Dolce, V. Sanseverino, D., & Presutti, M. (2021). Work-family conflict during the Covid-19 pandemic: teleworking of administrative and technical staff in healthcare. An Italian study. *La Medicina del Lavoro, 112*(3), 229-240. <https://doi.org/10.23749/mdl.v112i3.11227>
- Gilson, K.M., Bryant, C., Bei, B., Komiti, A., Jackson, H., & Judd, F. (2013). Validation of the Drinking Motives Questionnaire (DMQ) in older adults. *Addictive Behaviors, 38*(5), 2196-2202. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.01.021>

- Glibbs, C. (2022, setembro 12-14) Effective Teaching: exercise self-efficacy and thought control of action [Paper presentation]. Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England.
- Gliem, J., & Gliem, R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. <https://hdl.handle.net/1805/344>
- Gonçalo, S., Sousa, M., & Pereira, F. (2020). Distance Learning Perceptions from Higher Education Students—The Case of Portugal. *Education Sciences*, *10*(12), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci10120374>
- Goode W. J. (1960). A Theory of Role Strain. *American Sociological Review*, *25*(4), 483–496. <https://doi.org/10.2307/2092933>
- Gopalan, N., & Pattusamym, M. (2020). Role of Work and Family Factors in Predicting Career Satisfaction and Life Success. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *17*(14), 1-19; <https://doi.org/10.3390/ijerph17145096>
- Gorgievski, M. J., Halbesleben, J. R., & Bakker, A. B. (2011). Expanding the boundaries of psychological resource theories. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *84*(1), 1-7. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02015.x>
- Gould, S., & Penley, L. E. (1984). Career strategies and salary progression: A study of their relationships in a municipal bureaucracy. *Organizational Behavior & Human Performance*, *34*(2), 244–265. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(84\)90006-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(84)90006-0)
- Gouveia, C. J. B. (2010). Burnout, ansiedade e depressão nos professores [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2742/3/ulfp037556_tm_tese.pdf
- Gözükara, I., & Çolakoğlu, N. (2016). The Mediating Effect of Work Family Conflict on the Relationship between Job Autonomy and Job Satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *229*, 253-266. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.136>
- Greenhaus, J., & Beutell, N. (1985). Source of Conflict Between Work and Family Roles. *The Academy of Management Review*, *10*(1), 76–88. <https://doi.org/10.2307/258214>
- Greenhaus, J. H., & Callanan, G. A. (1994). *Career management* (2nd Ed.). Fort Worth, TX: The Dryden Press.

- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, *31*(1), 72-92. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.19379625>
- Greenhaus, J., Callanan, G.A., & Godshalk, V.M. (2010). *Career management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greenhaus, J., Collins, K., & Shaw, J. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, *63*, 510-531. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00042-8](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00042-8)
- Guest, D. E. (2002). Perspectives on the study of work-life balance. *Social Science Information*, *41*(2), 255-279. <https://doi.org/10.1177/0539018402041002>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, *16*(2), 250–279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hair, J. F., Black, B., Babin, B., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th Ed.) Cengage.
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, R., & Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*, *73*(1), 78-91. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.01.003>
- Halbesleben, J. R. B., Neveu, J. P., Paustian-Underdahl, S. C., & Westman, M. (2014). Getting to the “COR”: Understanding the Role of Resources in Conservation of Resources Theory. *Journal of Management*, *40*(5), 1334–1364. <https://doi.org/10.1177/0149206314527130>
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *The Academy of Management Executive (1993-2005)*, *10*(4), 8-16. <http://www.jstor.org/stable/4165349>
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, *65*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- Hall, N. C., Lee, S. Y., & Rahimi, S. (2019). Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: An international longitudinal analysis. *Plos One*, 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226716>
- Hamid, A. S. K. S., & Ahmad, A. R. (2022). Reviewing Civil Servants' Well-Being and the Role of the Ecological System Theory. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *12*(6), 1615 – 1626. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i6/14131>
- Han, J., Yin, H., & Wang, J. (2020). Examining the Relationships Between Job Characteristics, Emotional Regulation and University Teachers' Well-Being: The Mediation of Emotional Regulation. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1727-1727. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01727>

- Han, J., Yin, H., Wang, J., & Bai, Y. (2020). Challenge job demands and job resources to university teacher well-being: the mediation of teacher efficacy. *Studies in Higher Education, 45*(8), 1771-1785. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1594180>
- Han, J., Yin, H., Wang, J., & Zhang, J. (2019). Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology, 40*(3), 318-335. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1674249>
- Haque, M. S., Islam, K. M. A., Karim, M. M., Sultana, T., & Islam, S. (2022). Exploring the effect of job satisfaction, employee empowerment, and emotional intelligence on bank employee performance: A study on commercial banks in Bangladesh. *Banks and Bank Systems, 17*(3), 158-166. [https://doi.org/10.21511/bbs.17\(3\).2022.13](https://doi.org/10.21511/bbs.17(3).2022.13)
- He, G., An, R., & Zhang, F. (2019). Cultural Intelligence and Work–Family Conflict: A Moderated Mediation Model Based on Conservation of Resources Theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(13), 1-22. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132406>
- Heijden, B. V., & Spurk, D. (2019). Moderating role of LMX and proactive coping in the relationship between learning value of the job and employability enhancement among academic staff employees. *Career Development International, 24*(2), 163-186. <https://doi.org/10.1108/CDI-09-2018-0246>
- Heitor, M., & Horta H. (2016). Reforming higher education in Portugal in times of uncertainty: The importance of illities, as non-functional requirements. *Technological Forecasting & Social Change, 113*, 146–156. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2015.09.027>
- Heller, R. (1998). *Motivating People*. London: Dorling Kindersley Ltd.
- Henne, D., & Locke, E. A. (1985). Job dissatisfaction: What are the consequences? *International Journal of Psychology, 20*(2), 221–240. <https://doi.org/10.1080/00207598508247734>
- Hervás, G., & Vázquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative well-being in seven languages: The Pemberton Happiness Index. *Health and Quality of Life Outcomes, 11*(66), <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>
- Higgins, E. M., Swartz, K., & Roberts, A. (2022). How conflict ‘bleeds over’ for correctional staff: exploring work-family conflict through correctional subculture. *Journal of Crime and Justice, 45*(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/0735648X.2020.1870526>
- Hill, E. J., Allen, S., Jacob, J., Bair, A. F., Bikhazi, S. L., Langeveld, A. V., Martinengo, G., Parker, T. T.m & Walker E. (2007). Work-family facilitation: expanding theoretical understanding through qualitative exploration. *Advances in developing human resources, 9*(4) 507-552. <https://doi.org/10.1177/1523422307305490>

- Hirschi, A. (2018). The Fourth Industrial Revolution: Issues and Implications for Career Research and Practice. *The Career Development Quarterly*, *66*(3), 192-204. <https://doi.org/10.1002/cdq.12142>
- Hirschi, A. (2020). Whole-Life Career Management: A Counseling Intervention Framework. *The Career Development Quarterly*, *68* (1), 2-17. <https://doi.org/10.1002/cdq.12209>
- Hirschi, A., & Koen, J. (2021). Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. *Journal of Vocational Behavior*, *126*, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103505>
- Hobfoll, S. E. (1998). Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*, *44*(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hobfoll, S. E. (2001). The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory. *Applied Psychology*, *50*(3), 337-421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *84*(1), 116-122. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x>
- Hobfoll, S. E., & Lilly, R. S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, *21*, 128-148. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199304\)21:2<128::AID-JCOP2290210206>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199304)21:2<128::AID-JCOP2290210206>3.0.CO;2-5)
- Hobfoll, S. E., Tirone, V., Holmgreen, L., & Gerhart, J. (2016). Conservation of Resources Theory Applied to Major Stress. *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*, 65-71. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00007-8>
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J. P., & Westman, M. (2018). Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *5*, 103-28. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Hoigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, *35*(3), 347-357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Hornstra, L., Stroet, K., & Weijers, D. (2021). Profiles of teachers' need-support: How do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes? *Teaching and Teacher Education*, *99*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103257>

- Hox, J. J. (2010). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications* (2nd Ed). New York, Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203852279>
- Hughes, E. C. (1937). Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, *43*(3) 404–413. <https://doi.org/10.1086/217711>
- Huppert, F. A. (2009). Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *1*(2), 137-270. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Hwa, M. A. C. (2020). Work-life balance for sustainable development in Malaysian higher education institutions: fact or fiction? *Kajian Malaysia*, *38*(1), 33–50. <https://doi.org/10.21315/km2020.38.s1.3>
- Ifelunni, C. O., Ede, M. O., & Okeke, C. I. (2022). Rational emotive intervention for work-family conflict and female primary school teachers' well-being. *Current Psychology*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03704-9>
- Ilija, I., Rad, D., Dughi, T., Egerau, A., Demeter, E., & Rad, G. (2022). Schadenfreude and life satisfaction: effect of anger and aggressiveness. *Technium Social Sciences Journal*, *28*(1), 76–88. <https://doi.org/10.47577/tssj.v28i1.5808>
- Instituto Nacional de Estatística. (2020). Índice de Bem-estar 2004 - 2019. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=415624870&DESTAQUESmodo=2
- Ismail, H. N., & Gali, N. (2017). Relationships among performance appraisal satisfaction, work-family conflict and job stress. *Journal of management & organization*, *23*(3), 356-372. <https://doi.org/10.1017/jmo.2016.15>
- Jesus-Silva, N., Machado, A., & Caramelo-Gomes, J. (2019). Quality in higher education in Portugal the A3ES certifying entity: Accreditation of IQAS and institutional accreditation at one Portuguese university. In Proceedings of EDULEARN19 Conference, Palma, Mallorca, Spain, 1st-3rd July 2019 (1312-1317). <http://hdl.handle.net/11328/2846>
- Ji, D., & Yaping, Y. (2020). Relationship Between Kindergarten Organizational Climate and Teacher Burnout: Work-Family Conflict as a Mediator. *Frontiers in Psychiatry*, *11*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00408>
- Jiang, D., Chen, Q., Ning, L., & Liu, Q. (2022). Work-Family Conflict and Counterproductive Behavior of Employees in Workplaces in China: Polynomial Regression and Response Surface Analysis. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, *9* (6), 95-104. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2022.vol9.no6.0095>

- Jiménez-Figueroa, A., León-González, B., & Poblete-Gajardo, M. (2019). Work-family culture and perceived performance. *Dimensión Empresarial*, 17(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.15665/dem.v17i2.1601>
- Johari, J., Tan, F. Y., & Zulkarnain, Z. I. T. (2018). Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 107-120. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0226>
- Jones, F., & Fletcher, B. C. (2004). Job Control, Physical Health and Psychological Well-Being. *The Handbook of Work and Health Psychology*, 121–142. <https://doi.org/10.1002/0470013400.ch6>
- Jonsson, K. R., Busfield, J., Södergren, M., Karen, M., & Adjei, N. K. (2020). Social Capital, Deprivation and Psychological Well-Being among Young Adolescents: A Multilevel Study from England and Wales. *Int. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 1-19; <https://doi.org/10.3390/ijerph17103420>
- Jordan, G., Miglič, G., Todorović, I., & Marič, M. (2017). Psychological Empowerment, Job Satisfaction and Organizational Commitment Among Lecturers in Higher Education: Comparison of Six CEE Countries. *Organizacija*, 50, 17-32. <https://doi.org/10.1515/orga-2017-0004>
- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530–541. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.530>
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. John Wiley.
- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The job content questionnaire: an instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *J. Occup. Health Psychol*, 3, 322–355. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.3.4.322>
- Kattenbach, R., & Fietze, S. (2018). Entrepreneurial orientation and the job demands-resources model. *Personnel Review*, 47 (3), 745-764. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2016-0194>
- Kaur, S., Bherwani, H., Gulia, S., Vijay, R., & Kumar, R. (2021). Understanding COVID-19 transmission, health impacts and mitigation: timely social distancing is the key. *Environment, Development and Sustainability*, 23, 6681–6697. <https://doi.org/10.1007/s10668-020-00884-x>
- Kim, S. Y., Fouad, N., & Lee, J. (2018). The roles of work and family in men's lives: Testing the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 153-164. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.008>

- King, Z. (2001). Career self-management: a framework for guidance of employed adults. *British Journal of Guidance, Counseling, 29*(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/03069880020019365>
- King, Z. (2003). New or traditional careers? A study of UK graduates' preferences. *Human Resource Management Journal, 13*(1), 5-26. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2003.tb00081.x>
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior, 65*(1), 112-133. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00052-6](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00052-6)
- Khan, Z., Haq, N., & Ali, A. (2022). Job Satisfaction among University Faculty in Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *Sir Syed Journal of Education & Social Research, 5*(4), 1-4. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol5-iss4-2022\(1-4\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol5-iss4-2022(1-4))
- Kossek, E. E., Roberts, K., Fisher, S., & DeMarr, B. (1998). Career self-management: a quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personnel Psychology, 51*, 935-962. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1998.tb00746.x>
- Kossek, E. (2016). Managing work life boundaries in the digital age. *Organizational Dynamics, 45*, 258–270. <https://doi.org/10.1080/13668803.2016.1135540>
- Kristensen, T. S., Bjorner, J. B., Christensen, K. B., & Borg, V. (2004). The distinction between work pace and working hours in the measurement of quantitative demands at work. *Work & Stress, 18*(4), 305-322. <https://doi.org/10.1080/02678370412331314005>
- Kristensen T. S., Hannerz H., Høgh, A., & Borg, V. (2005) The Copenhagen Psychosocial Questionnaire— a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scand J Work Environ Health, 31*(6), 438–449. <https://doi.org/10.5271/sjweh.948>
- Kudarauskienė, A. & Žydžiūnaitė, V. (2018). Feeling Guilty by Being In-Between Family and Work: The Lived Experience of Female Academics. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 18*(2), 41-50. <http://dx.doi.org/10.1080/20797222.2018.1500670>
- Kumar, A., & Narula, S. (2021). Quantitative Demands, Burnout, and Allied Outcomes for Indian Police Officers. *Fortune Institute of International Business, 10*(1), 74-85. <https://doi.org/10.1177/2319714521999136>
- Kumari, K., Ali, S. B., Khan, N. N., & Abbas, J. (2021). Examining the Role of Motivation and Reward in Employees' Job Performance through Mediating Effect of Job Satisfaction: An Empirical Evidence. *International Journal of Organizational Leadership, 10*, 401-420. <https://doi.org/10.33844/ijol.2021.60606>
- Kuśnierz, C., Rogowska, A. M., Chilicka, K., Pavlova, I., & Ochnik, D. (2022). Associations of Work-Family Conflict with Family-Specific, Work-Specific, and Well-Being-Related Variables in a Sample of Polish

- and Ukrainian Adults during the Second Wave of the COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 1-20. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710954>
- Kuwato, M., & Hirano, Y. (2020). Sense of coherence, occupational stressors, and mental health among Japanese high school teachers in Nagasaki prefecture: a multiple regression analysis. *BMC Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09475-x>
- Lachowska, B H., Szpringer, M., Lachowski, S., & Porydzaj, K. (2018). Conflict and facilitation between family and occupational roles versus work-related stress in the teachers' group. *Medical Studies/Studia Medyczne*, 34(1), 41-56. <https://doi.org/10.5114/ms.2018.74820>
- Lam, B., & Yan, H. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: The impact of school-based factors. *Teacher Development*, 15(3), 333-348. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2011.608516>
- Lambert, C. H., Kass, S.J., Piotrowski, C., & Vodanovich, S. J. (2006). Impact factors on work-family balance: initial support for border theory. *Organization Development Journal*, 24(3), 64-75.
- Larrotta, C., & Chung, H. (2021). Professional socialization of foreign-born scholars into U.S. academe: A reflective case study. *International Journal of Scholars in Education*, 4(1), 26-37. [doi:10.52134/ueader.877225](https://doi.org/10.52134/ueader.877225)
- Leite, E. S., & Uva, A. D. S. (2010). *Stress (relacionado com o trabalho) e imunidade*. Sociedade Portuguesa de Medicina do Trabalho.
- Lent, R. W. (2004a). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: building a theoretical framework for career preparation. In M. C Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13-23). Coimbra, Editorial Almedina.
- Lent, R. W. (2004b). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: a social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236–247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior, 115*, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates, (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., 255-311), San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Morris, T. R., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2019). Social-cognitive predictors of career exploration and decision-making: Longitudinal test of the career self-management model. *Journal of Counseling Psychology, 66*(2), 184-194. <https://doi.org/10.1037/cou0000307>
- Lent, R. W., Taveira, M. C., & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior, 80*(2), 362-371. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.009>
- Le Roux, T., & Sutton, L. B. (2022). From a VUCA to a BANI world: Has the view and practice of internal communication changed through the pandemic? Reboot: Should Organizations Rediscover Communication with Internal & External Stakeholders? 29th International Public Relations Research Symposium BledCom.
- Lee, H. C., & Fung, J. (2022). Associations Between Work-Family Conflict, Psychological Distress, and Well-Being Among Taiwanese Clergy. *Journal of Psychology and Theology, 1-16*. <https://doi.org/10.1177/00916471221099543>
- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I série, n.º 237. <https://dre.pt/application/file/222361>
- Lei n.º 62/2007 da Assembleia da República. (2007). Diário da República: I série, n.º 174. <https://dre.pt/application/file/640244>
- Lei n.º 7 /2009 da Assembleia da República. (2009). Diário da República: I série, n.º 30. <https://data.dre.pt/eli/lei/7/2009/p/cons/20220103/pt/html>
- Lei n.º 85/2009 da Assembleia da República. (2009). Diário da República: I série, n.º 166. <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2009/08/16600/0563505636.pdf>
- Lemos, M., Calle, G., Roldán, T., Valencia, M., Orejuela, J. J., & Román-Calderón, J. P. (2019). Factores psicosociales asociados al estrés en profesores universitarios colombianos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 15*(1), 1-12. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.05>

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology, 60*(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Leys, C., Klein, O., Dominicy, Y., & Ley, C. (2018). Detecting multivariate outliers: Use a robust variant of the Mahalanobis distance. *Journal of experimental social psychology, 74*, 150-156. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2017.09.011>
- Li, L., & Lv, L. (2022). The Impact of Chinese EFL Teachers' Emotion Regulation and Resilience on Their Success. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.898114>
- Li, W. W., & Xie, G. (2020). Personality and job satisfaction among Chinese health practitioners: The mediating role of professional quality of life. *Health Psychology Open, 7*(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2055102920965053>.
- Lin, Q., Guan W., & Zhang, N. (2022). Work–family conflict, family well-being and organizational citizenship behavior: a moderated mediation model. *International Journal of Conflict Management, 33*(1), 47-65. <https://doi.org/10.1108/IJCMA-04-2021-0064>
- Lim, T. L., Omar, R., Ho, T. C. F., & Tee, P. K. (2021). The roles of work–family conflict and family–work conflict linking job satisfaction and turnover intention of academic staff. *Australian Journal of Career Development, 30*(3), 177-188. <https://doi.org/10.1177/10384162211068584>
- Lima, M. F. E. M., & Lima-Filho, D. O. (2009). Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição 2009, 14*(3), 62-82.
- Linková, M. (2014). Unable to resist: Researchers' responses to research assessment in the Czech Republic. *Human Affairs, 24*(1), 78-88. <https://doi.org/10.2478/s13374-014-0207-z>
- Liu, P., Wang, X. T., Li, A., & Zhou, L. (2019). Predicting Work–Family Balance: A New Perspective on Person–Environment Fit. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01804>
- Liu, S., Keeley, J. W., Sui, Y., & Sang, L. (2021). Impact of distributed leadership on teacher job satisfaction in China: The mediating roles of teacher autonomy and teacher collaboration. *Studies in Educational Evaluation, 71*, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101099>
- Lizana, P. A., & Vega-Fernandez, G. (2021). Teacher Teleworking during the COVID-19 Pandemic: Association between Work Hours, Work–Family Balance and Quality of Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(14), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147566>
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1343). Chicago: Rand McNally.

- Lyons, B., Baldrige, D., C., & Bryan, C. (2023). Disability Severity, Professional Isolation Perceptions, and Career Outcomes: When Does Leader–Member Exchange Quality Matter? *Journal of Management*, 1-31. <https://doi.org/10.1177/01492063221143714>
- Magalhães, M. (2005). Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta: Generatividade e carreira profissional [Tese de doutoramento]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- Maia, K., Alloufa, J. M., & Araújo, R. M. (2015). Interação trabalho e família: o enriquecimento como implicação da acumulação de papéis. *Revista de Gestão e Secretariado*, 6(2), 158-179. <https://doi.org/10.7769/gesec.v6i2.425>
- Matias, J. (2013). Os comportamentos de auto-gestão e o sucesso de carreira: Análise da relação directa, variáveis mediadoras e moderadoras [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/10510>
- Marks S. R. (1977). Multiple roles and role strain: Some notes on human energy, time and commitment. *American Sociological Review*, 42(6), 921–936. <https://doi.org/10.2307/2094577>
- Marks, S. R., & MacDermid, S. (1996). Multiple Roles and the Self: A Theory of Role Balance. *Journal of Marriage and Family*, 58(2), 417-432. <https://doi.org/10.2307/353506>
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software & Aplicações*. ReportNumber.
- Marques, C., & Taveira, M. C. (2020). Programa Gestão Pessoal da Carreira para Universitários: Análise Qualitativa do Processo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 123-136. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n201>
- McIlveen, P., Perera, H. N., Baguley, M., Rensburg, H. V., Ganguly, R., Jasman, A., & Veskova, J. (2019). Impact of teachers' career adaptability and family on professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(2), 103-117. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1444141>
- Mercado, J. O. (2021). Work Life Balance and Level of Satisfaction among Female Teachers Assigned to the Northernmost Part of the Province of Surigao del Sur, Philippines. *The South East Asian Journal of Management*, 13(2), 140-150. <https://doi.org/10.21002/seam.v13i2.11344>
- Mgaiwa, S. J. (2023). Predicting academics' job satisfaction from their perceived leadership styles: Evidence from Tanzania. *Cogent Psychology*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2156839>

- Molina, J. A. (2021). The Work–Family Conflict: Evidence from the Recent Decade and Lines of Future Research. *Journal of Family and Economic Issues*, *42*, 4–10. <https://doi.org/10.1007/s10834-020-09700-0>
- Moreira, J., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, *20*(26), 1-36. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>
- Morilo, M., Bakker, A. B., & Ghislieri, C. (2016). The role of workaholism in the job demands-resources model. *Anxiety, Stress, & Coping*, *29*(4), 400-414. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1070833>
- Muasya, G. (2020). Stressors and work-family conflict among female teachers in urban public schools in Kenya. *South African Journal of Education*, *40*(2), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n2a1769>
- Murphy, S. E., & Ensher, E. A. (2001). The Role of Mentoring Support and Self-Management Strategies on Reported Career Outcomes. *Journal of Career Development*, *27*(4), 229–246. <https://doi.org/10.1177/089484530102700401>
- Nascimento, R. K., Farias, G. O., Pereira, M. P. V. C., Both, J., & Folle, A. (2019). Avaliação da satisfação no trabalho de professores de educação física. *Pensar em movimento: Revista de Ciências del Ejercicio y la Salud*, *17*(2), 1 – 15. <http://dx.doi.org/10.15517/pensarmov.v17i2.34947>
- Nguyen, P. Webel, C., Yeo, S., & Zhao, W. (2022). Elementary teachers' agency: the role of perceived professional space and autonomy. *Journal of Curriculum Studies*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2081821>
- Nguyen, P. T., Sanders, K., Schwarz, G. M., & Rafferty, A. E. (2022). The linkage between cognitive diversity and team innovation: Exploring the roles of team humor styles and team emotional intelligence via the conservation of resources theory. *Organizational Psychology Review*, 1-25. <https://doi.org/10.1177/20413866221114847>
- Nikandrou, I., & Galanaki, E. (2016). Boundaryless Career and Career Outcomes: The Mediating Role of Individual Career Management Behaviours. *Zagreb International Review of Economics & Business*, *19*(1), 71-97. <https://doi.org/10.1515/zireb-2016-0014>
- Noe, R. (1996). Is Career Management Related to Employee Development and Performance? *Journal of Organizational Behavior*, *17*, 119–133. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199603\)17:2<119::AID-JOB736>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199603)17:2<119::AID-JOB736>3.0.CO;2-O)
- Nogueira, A. P. S., & Oliveira, A. F. (2022). Impacto da Percepção de Suporte Organizacional e Capital Psicológico no Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *42*, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003238418>

- Nordenmark, M. (2018). The Importance of Job and Family Satisfaction for Happiness among Women and Men in Different Gender Regimes. *Societies*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.3390/soc8010001>
- Novanto, Y., Handoyo, S., & Setiawan, J. L. (2022). Predicting the life satisfaction of Indonesian Christian employees: Examining the role of religiosity, perceived organizational support, and meaningful work. *Jurnal Psikologi Ulayat*, 9(1), 116–141. <https://doi.org/10.24854/jpu189>
- Novitasar, D., & Asbari, M. (2020). Work-Family Conflict, Readiness for Change and Employee Performance Relationship During the Covid-19 Pandemic. *Jurnal Pendidikan Bisnis dan Manajemen*, 6(2), 67-77. <http://dx.doi.org/10.17977/um003v6i22020p067>
- Obrenovic, B., Jianguo, D., Khudaykulov, A., & Khan, M. (2020). Work-Family Conflict Impact on Psychological Safety and Psychological Well-Being: A Job Performance Model. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00475>
- Oliveira, E. C., & Casado, T. (2021). Work-nonwork conflict: an urgent situation for Brazilian women. *RAUSP Management Journal*, 56(1), 71-87. <https://doi.org/10.1108/RAUSP-08-2019-0167>
- Orakci, S., & Durnali, M. (2022). The mediating effects of metacognition and creative thinking on the relationship between teachers' autonomy support and teachers' self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 1-20. <https://doi.org/10.1002/pits.22770>
- Ota, M., & Dias-Trindade, S. (2020). Ambientes Digitais de Aprendizagem e Competências Digitais: Conhecer o Presente Para Agir Num Futuro Pós-Covid. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 211–226. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p211-226>
- Paredes, E., & Andrade, C. (2019). O papel das exigências e dos recursos no conflito trabalho-família: Um estudo com trabalhadores da indústria. *International Journal on Working Conditions*, 18, 52-65. <https://doi.org/10.25762/11v7-wz54>
- Parry, E., & Battista, V. (2019). The impact of emerging technologies on work: a review of the evidence and implications for the human resource function [version 1; peer review: 2 approved, 1 approved with reservations]. *Emerald Open Research*, 1(5), 1-14. <https://doi.org/10.12688/emeraldopenres.12907.1>
- Paschoal, T. (2008). Bem-estar no trabalho: relações com suporte organizacional, prioridades axiológicas e oportunidades de alcance de valores pessoais no trabalho [Tese de doutoramento]. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Pearson, L., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>

- Pearson, L. C., & Hall, B.C. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3),172-178. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38–53.
- Peçanha, T., & Peçanha, L. (2020). O ensino de artes na pandemia do coronavírus e as perspectivas futuras. In Monteiro, S. (Org.), *Educação a distância na era COVID-19: possibilidades, limitações, desafios e perspectivas* (pp. 117-127). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.05820011211>
- Pei, S., Chen, Z., Zhang, X., & Guo, J. (2022). An empirical study on the influencing mechanism of Chinese university teachers' wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.970593>
- Peng, Y, J., Wu, H. M., & Guo, C. (2022). The Relationship between Teacher Autonomy and Mental Health in Primary and Secondary School Teachers: The Chain-Mediating Role of Teaching Efficacy and Job Satisfaction. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 19(22), 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215021>
- Perpétuo, R., & Pestana, G. (2020, junho 24-27). Modelo de Avaliação das Características do Docente no Ensino Superior [Comunicação em Conferência]. 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies, Espanha.
- Perveen, S., Ikram, H., & Nisa, Q. U. (2021). Relationship among life satisfaction, self-esteem, and academic performance of university students in pakistan. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 9(3), 406-417. <https://doi.org/10.18510/hssr.2021.9341>
- Pien, L. C., Cheng, W. J., Chou, K. R., & Lin, L. C. (2021). Effect of Work–Family Conflict, Psychological Job Demand, and Job Control on the Health Status of Nurses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073540>
- Pinheiro, S. O., White, H. K., Buhr, G. T., Elbert-Avila, K., Cohen, H. J., & Heflin, M. T. (2015). Advancing geriatrics education through a faculty development program for geriatrics-oriented clinician educators. *Journal of the American Geriatrics Society*, 63(12), 2580-2587. <https://doi.org/10.1111/jgs.13824>
- Pinto, J. C., Taveira, M. C., Candeias, A., & Araújo, A. (2013). Análise fatorial confirmatória da Prova de Avaliação de Competência Social Face à Carreira. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 469-478. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000300006>
- Portaria n.º 256/2005 do Ministério das Atividades Económicas e do Trabalho. (2005). Diário da República: I série – B, n.º 53. <https://files.dre.pt/1s/2005/03/053b00/22812313.pdf>

- Powell, G. N., & Greenhaus, J. H. (2010). Sex, gender, and the work-to-family interface: exploring negative and positive interdependencies. *Academy of Management Journal*, *53*(3), 513–534. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.51468647>
- Pratama, Y. D., Putri, W., & Kesaulya, F. A. (2019). Student Behavior Intention: An Analysis of Culture, Lecturer Performance, and Academic Services Quality. *Journal of Accounting and Strategic Finance*, *2*(1), 34-47. <https://doi.org/10.33005/jasf.v2i2.32>
- Pretis, F., Reade, J. J., & Sucarrat, G. (2018). Automated general-to-specific (GETS) regression modeling and indicator saturation for outliers and structural breaks. *Journal of Statistical Software*, *86*(3), 1-44. <https://doi.org/10.18637/jss.v086.i03>
- Pu, J., Hou, H., Ma, R., & Sang, J. (2017). The effect of psychological capital between work–family conflict and job burnout in Chinese university teachers: Testing for mediation and moderation. *Journal of health psychology*, *22*(14), 1799-1807. <https://doi.org/10.1177/1359105316636950>
- Queiró, J. (2017). *O ensino Superior em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais*, 7ª edição, Gradiva,
- Qureshi, H., Lambert, E. G., Holbrook, M. A., Frank, J., Hines, C., & Thakur, M. (2023). Testing the job demands-resources model for Indian correctional staff job satisfaction. *International Journal of Law, Crime and Justice*, *72*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcrj.2022.100564>
- Ramayah, T., Cheah, J., Chuah, F., Ting, H., & Memon, M. A. (2018). *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using smartPLS 3.0. An updated guide and practical guide to statistical analysis*. Pearson.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, *56*(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Ren, X., & Caudle, D. (2016). Walking the tightrope between work and non-work life: strategies employed by British and Chinese academics and their implications. *Studies in Higher Education*, *41*(4), 599-618. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942277>
- Rice, R. W., Frone, M. R., & McFarlin, D. B. (1992). Work–nonwork conflict and the perceived quality of life. *Journal of Organizational Behavior*, *13*(2), 155–168. <https://doi.org/10.1002/job.4030130205>
- Robert, A., & Karasek, J. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, *24* (2), 285-308. <https://doi.org/10.2307/2392498>

- Roche, K. M., Little, T. D., Ghazarian, S. R., Lambert, S. F., Calzada, E. J., & Schulenberg, J. E. (2019). Parenting processes and adolescent adjustment in immigrant Latino families: The use of residual centering to address the multicollinearity problem. *Journal of Latinx Psychology, 7*(1), 6-21. <http://dx.doi.org/10.1037/lat0000105>
- Rothausen, T. J., & Henderson, K. E. (2019). Meaning-Based Job-Related Well-being: Exploring a Meaningful Work Conceptualization of Job Satisfaction. *Journal of Business and Psychology, 34*, 357–376. <https://doi.org/10.1007/s10869-018-9545-x>
- Rožman, M., Peša, A., Rajko, M., & Štrukelj, T. (2021). Building Organisational Sustainability during the COVID-19 Pandemic with an Inspiring Work Environment. *Sustainability, 13*(21), 1-22; <https://doi.org/10.3390/su132111747>
- Rugulies, R., Christensen, B., Borritz, M., Villadsen, E., Bultmann, U., & Kristensen, T. (2007). The contribution of the psychosocial work environment to sickness absence in human service workers: results from a 3-year follow-up. *Work Stress, 21*, 293-311. <https://doi.org/10.1080/02678370701747549>
- Runhaar, P., Bouwmans, M., & Vermeulen, M. (2019). Exploring teachers' career self-management. Considering the roles of organizational career management, occupational self-efficacy, and learning goal orientation. *Human Resource Development International, 22*(4), 364-384. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1607675>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry, 9*(1), 1–28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Ryu, E., & West, S. G. (2009). Level-specific evaluation of model fit in multilevel structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 16*(4) 583–601. <https://doi.org/10.1080/10705510903203466>
- Sá, M., Santos, A., Serpa, S., & Ferreira, C. (2021). Digitainability—Digital Competences Post-COVID-19 for a Sustainable Society. *Sustainability, 13*(17), 1-22. <https://doi.org/10.3390/su13179564>
- Sá, M., & Serpa, S. (2020). Higher Education in Times of Change. Services for Science and Education. United Kingdom. <https://doi.org/10.14738/eb.55.2020>

- Sakiru, O. K., Othman, J., Silong, A. D., Kareem, S. D., Oluwafemi, A. O., & Yusuf, G. O. (2014). Relationship between Head of Department Leadership Styles and Lecturers Job Satisfactions in Nigerian Public Universities. *Asian Social Science*, *10*(6), 138-144. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n6p138>
- Sakurai, Y., & Mason, S. (2022). Foreign early career academics' well-being profiles at workplaces in Japan: a person-oriented approach. *Higher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00978-7>
- Sanders, K., Kraimer, M. L., Greco, L., Morgeson, F. P., Budhwar, P. S., Sun, J. J., Shipton, H., & Sang, X. (2022). Why academics attend conferences? An extended career self-management framework. *Human Resource Management Review*, *32*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2020.100793>
- Santos, C. C., Pedro, N. S. G., & Mattar, J. (2021). Avaliação do nível da proficiência nas competências digitais dos docentes do ensino superior em Portugal. *Educação*, *46*(1), 1-37. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461414>
- Sarwar, F., Panatik, S. A., Sukor, M. S. M., & Rusbadrol, N. (2021). A Job Demand–Resource Model of Satisfaction With Work–Family Balance Among Academic Faculty: Mediating Roles of Psychological Capital, Work-to-Family Conflict, and Enrichment. *Sage Open*, *11*(2), 1-19. <https://doi.org/10.1177/21582440211006142>
- Satuf, C. V. V., Monteiro, S. J. F., Pereira, H., Esgalhado, G., Afonso, R. M., & Loureiro, M. (2018). A Influência da Satisfação Laboral no Bem-estar Subjetivo: Uma Perspetiva Geracional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *34*, 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3451>
- Savickas, M. L. (2002). A Developmental Theory of Vocational Behavior. In Brown, D. & Brooks, L. (Eds.), *Career Choice and Development* (4 ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2008). Helping People Choose Jobs: A History of the Guidance Profession. In Athanasou, J. A. & Esbroeck, R. (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp.87-113). Springer.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R., & Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, *75*, 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L. (2011). New Questions for Vocational Psychology: Premises, Paradigms, and Practices. *Journal of Career Assessment*, *19*(3), 251-258. <https://doi.org/10.1177/1069072710395532>
- Sazili, S., Ju'im, J., Indarti, S., & Efendi, R. (2022). Turnover Intention Influenced by Work Environment and Job Satisfaction. *International Journal of Social Science Research and Review*, *5*(6), 102-108. <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v5i6.291>

- Schad, E., & Johnsson, P. (2019). Well-Being and Working Conditions of Teachers in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 23-46. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0402>
- Schein, E. (1993). *Career anchors: Discovering your real values*. San Diego: Pfeiffer & Company.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010) *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3rd ed.). Routledge Taylor & Francis Group.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6nd ed.). Boston, Pearson.
- Sedaroglu, M. (2021). Determinants of work-family conflict in the context of the COVID-19 pandemic. *Studia Doctoralia. Psychology and Educational Science*, 12(1), 20-34. <https://doi.org/10.47040/sd0000086>
- Seo, G., Ahn, J., Huang, W. H., Makela, J. P., & Yeo, H. T. (2020). Pursuing Careers Inside or Outside Academia? Factors Associated With Doctoral Students' Career Decision Making. *Journal of Career Development*, 48(6), 787-1018. <https://doi.org/10.1177/0894845320907968>
- Serralheiro, A., & Morais, G. (2019, junho 19-22). A certificação dos sistemas da qualidade no âmbito da ISO e da A3ES e a importância do envolvimento da auditoria [Comunicação em Conferência]. 2019 14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), Coimbra.
- Shaygan, M., & Yazdanpanahb, M. (2021). Depression and work–family conflict mediating the effects of job stress on chronic pain: a structural equation modelling approach. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/10803548.2021.2008130>
- Shui, Y., Xu, D., Liu, Y., & Liu, S. (2020). Work-family balance and the subjective well-being of rural women in Sichuan, China. *BMC Women's Health*, 20(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s12905-019-0871-6>
- Sieber, S. D. (1974). Toward a Theory of Role Accumulation. *American Sociological Review*, 39(4), 567-578. <https://doi.org/10.2307/2094422>
- Silva, C., Amaral, V., Pereira, A., Bem-haja, P., Pereira, A., Rodrigues, V., Cotrim, T., Silvério, J., & Nossa, P. (2006). Copenhagen Psychosocial Questionnaire – COPSQ – Versão Portuguesa.
- Silva, C., & Ferreira, M. (2013). Dimensões e Indicadores da Qualidade de Vida e do Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(3), 331-339.
- Silva-Costa, A., Toivanen, S., Rotenberg, L., Viana, M.C., Fonseca, M.J.M., & Griep, R.H. (2021). Impact of Work-Family Conflict on Sleep Complaints: Results from the Longitudinal Study of Adult Health (ELSA-Brasil). *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.649974>
- Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: a diary study using the Job Demands–Resources model. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(5), 563-584. <https://doi.org/10.1080/10615801003728273>

- Singh, T. (2016). Relating Emotional Intelligence and Organisational Commitment through Moderated Mediation of Psychological Well-being and Work-life Balance: A Study on Teachers of NGOs. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 28-42. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v8n2.04>
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209.
- Sirgy, M. J., Lee, D. J., Park, S., Joshanloo, M., & Kim, M. (2020). Work–family spillover and subjective well-being: The moderating role of coping strategies. *Journal of Happiness Studies*, 21(8), 2909-2929. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00205-8>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466%2F14.02.PRO.114k14w0>
- Sobrinho, F. R., & Porto, J. B. (2012). Bem-Estar no Trabalho: um Estudo sobre suas Relações com Clima Social, Coping e Variáveis Demográficas. *Revista de Administração Contemporânea*, 16(2), 253-270. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552012000200006>
- Sonnentag, S., Tay, L., & Shoshan, H. N. (2023). A review on health and well-being at work: More than stressors and strains. *Personnel Psychology*, 1–38. <https://doi.org/10.1111/peps.12572>
- Sousa, C., Gonçalves, G., Sebastião, C., & Sousa, A. (2020). O efeito das exigências profissionais e familiares e do conflito trabalho-família no burnout e na satisfação profissional. *International Journal on Working Conditions*, 19, 103-118. <https://doi.org/10.25762/qfy1-5944>
- Spector, P. (1986). Perceived control by employees: a meta-analysis of studies concerning autonomy and participations at work. *Human Relations*, 39(11), 1005-1016. <https://doi.org/10.1177/001872678603901104>
- Steindorsdottir, B. D., Sanders, K., Arnulf, J. K., & Dysvik, A. (2023). Career transitions and career success from a lifespan developmental perspective: A 15-year longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 140, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103809>
- Stevens, M.L., Karstad, K., Mathiassen, S.E., Januario, L. B., Rugulies, R., Hallman, D., & Holtermann, A. (2022). Associations between perceived quantitative work demands at different organisational levels and pain and sickness absence in eldercare workers: a multi-level longitudinal analysis. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s00420-022-01850-y>

- Sturges, J., Guest, D., Conway, N., & Davey, K. M. (2002). A longitudinal study of the relationship between career management and organizational commitment among graduates in the first ten years at work. *Journal of Organizational Behavior*, *23*, 731–748. <https://doi.org/10.1002/job.164>
- Sullivan, S. E. (1999). The Changing Nature of Careers: A Review and Research Agenda. *Journal of Management*, *25*(3), 457–484. <https://doi.org/10.1177/014920639902500308>
- Sullivan, S., & Arthur, M. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior*, *69*(1), 19–29. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.001>
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of careers: an introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.
- Super, D. E. (1976). *Career Education and the Meanings of Work*; Monographs on career education. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior* *16*(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.). *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (pp. 192-234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Svetlana, A., Pletyago, T., & Ostapenko, A. (2020). Fostering Critical Thinking Skills in European and Asian Higher Education Institutions. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, *10*(2), 138–150. <https://doi.org/10.52634/mier/2020/v10/i2/1335>
- Sypniewska, B. A. (2014). Evaluation of Factors Influencing Job Satisfaction. *Contemporary Economics*, *8*(1), 57-72. <https://doi.org/10.5709/ce.1897-9254.131>
- Tadić, M., Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. M. (2013). Work happiness among teachers: A day reconstruction study on the role of self-concordance. *Journal of School Psychology*, *51*, 735–750. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.07.002>
- Tahar, Y. B., Rejeb, N., Maalaoui, A., Kraus, S., Westhead, P., & Jones, P. (2022). Emotional demands and entrepreneurial burnout: the role of autonomy and job satisfaction. *Small Business Economics*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11187-022-00702-w>
- Tallman, I. (1969). Working-Class Wives in Suburbia: Fulfillment or Crisis? *Journal of Marriage and the Family*, *31*(1), 65-72. <https://doi.org/10.2307/350009>

- Tang, R., & Braver, T. S. (2020). Towards an Individual Differences Perspective in Mindfulness Training Research: Theoretical and Empirical Considerations. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-14. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00818>
- Tang, Y., Y., Tang, R., & Gross, J. J. (2019). Promoting Psychological Well-Being Through an Evidence-Based Mindfulness Training Program. *Frontiers in Human Neuroscience, 13*, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00237>
- Taveira, M. C., Cardoso, B., & Marques, C. (2017). Fatores sociocognitivos e resultados da gestão pessoal da carreira em desempregados portugueses. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 7*, 1-5. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2978>
- Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2017). Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior: Determinantes pessoais e situacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 18*(1), 19-29. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p19>
- Toh, L., & Watt, H. M. G. (2023). How do occupational goals influence adult women's and men's decisions to opt out of aspired mathematics-related careers during adolescence? *The Australian Educational Researcher, 1*-21. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00606-4>
- Tonder, C. L. V., & Williams, C. (2009). Exploring the origins of burnout among secondary educators. *Sa Journal of Industrial Psychology, 35*(1), 1-15. <https://doi.org/10.4102/sajip.v35i1.762>
- Thompson, M. S., & Cooper, C. L. (2001). A rose by any other name...: A commentary on Hobfoll's Conservation of Resources theory. *Applied Psychology: An International Review, 50* (3), 408–418.
- Tran, T., & Do, Q. (2020). Factors Affecting Job Motivation among Faculty Members: Evidence from Vietnamese Public Universities. *The Journal of Asian Finance, Economics, and Business, 7*(9), 603-611. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no9.603>
- Treuthart, M. P. (1990). Adopting a more realistic definition of family. *Gonzaga Law Review, 26* (1), 91-124.
- Trisnawati, P., Arafat, Y., & Eddy, S. (2021). The Effect of Teacher Certification and Work Motivation on Performance of Teachers PNS SD Negeri. Proceedings of the International Conference on Education Universitas PGRI Palembang (INCoEPP 2021), *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 565*, 1146-1149. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210716.228>
- Trockel, M. T., Menon, N. K., Makowski, M. S., Wen, L. Y., Roberts, R., Bohman, B. D., & Shanafelt, T. D. (2023). IMPACT: Evaluation of a Controlled Organizational Intervention Using Influential Peers to Promote Professional Fulfillment. *Mayo Clinic Proceedings, 98*(1), 75-87. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2022.06.035>

- Trudel-Fitzgerald, C., Millstein, R. A., Hippel, C. V., Howe, C. J., Tomasso, L. P., Wagne, G. R., & VanderWeele, T. J. (2019). Psychological well-being as part of the public health debate? Insight into dimensions, interventions, and policy. *BMC Public Health*, 19, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8029-x>
- Turner, S. L., Lee, H., Jackson, A. P., Smith, S., Mason-Chagil, G. & Jacobs, S. C. (2022). Examining the Career Self-Management Model Among Native American Students With STEM Career Goals. *Journal of Career Development*, 49(3), 491-729. <https://doi.org/10.1177/0894845320959464>
- Ullman, J. B., & Bentler, P. M. (2012). *Structural equation modeling*. In *Handbook of Psychology*, (2nd Ed). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop202023>
- Vaz-Rebelo, P., Pessoa, T., & Barreira, C. (2010). Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 44(1), 63-82. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_3
- Vargas, L. M. G., Alegre, J. & Pasamar, S. (2022). Explaining job satisfaction through the use of work-family benefits and their impact on the employee's family context. *International Journal of Manpower*, 44(9), 20-36. <https://doi.org/10.1108/IJM-01-2022-0055>
- Vieira, J. A. C., Silva, F. J. F., Teixeira, J. C. A., Menezes A. J. V. F. G., & Azevedo S. N. B. (2023). Climbing the ladders of job satisfaction and employee organizational commitment: cross-country evidence using a semi-nonparametric approach. *Journal of Applied Economics*, 26(1). <https://doi.org/10.1080/15140326.2022.2163581>
- Vieira, M., & Pedro, N. (2021). O perfil do docente on-line no contexto da educação superior: um estudo no Brasil e em Portugal. *Revista e-Curriculum*, 19(1), 10-33. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1p10-33>
- Vondracek, F., Ferreira, J., & Santos, E. (2010). Vocational behavior and development in times of social change: New perspectives for theory and practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, 125–138. <https://doi.org/10.1007/s10775-010-9176-x>
- Vousiopoulos, S., Kouli, O., KourtessiS, T., Tsitskari, E., & Tsitskari, D. (2019). Job Satisfaction and Burnout among Greek Teachers and Physical Education Teachers. A Comparison in Minority and Public Sector Schools in Thrace. *Ann Appl Sport Sci*, 7(4), 52-60. <https://doi.org/10.29252/aassjournal.786>
- Voydanoff, P. (1988). Work Role Characteristics, Family Structure Demands, and Work/Family Conflict. *Journal of Marriage and Family*, 50(3), 749-761. <https://doi.org/10.2307/352644>

- Wang, J., Smailes, E., Sareen, J., Schmitz, N., Fick, G., & Patten, S. (2012). Three job-related stress models and depression: a population-based study. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, *47*, 185–193. <https://doi.org/10.1007/s00127-011-0340-5>
- Warr, P. (2002). The Study of Well-being, Behaviour and Attitudes. In P. Warr (Ed.), *Psychology at work* (pp. 1–25). Penguin Press.
- Wehmeyer, M.L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *14*(1), 53-62. <http://dx.doi.org/10.1177/108835769901400107>
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective Events Theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews*, *18*, 1–74. Elsevier Science/JAI Press.
- Wilensky, H. L. (1960). Work, careers and social integration. *International Social Science Journal*, *12*(4), 543–560.
- Wilhelm, F., & Hirschi, A. (2019). Career self-management as a key factor for career wellbeing. In Potgieter, I., Ferreira, N., Coetzee, M. (Eds.). *Theory, Research and Dynamics of Career Wellbeing* (pp. 117-137). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28180-9_6
- Wilson, J. C., & Caroline Strevens, C. (2018). Perceptions of psychological well-being in UK law academics. *The Law Teacher*, *52*(3), 335-349. <https://doi.org/10.1080/03069400.2018.1468004>
- Winefield, H. R., Boyd, C., & Winefield, A. H. (2014). Work-family conflict and well-being in university employees. *The Journal of psychology*, *148*(6), 683-697. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.822343>
- World Health Organization (2021). Health promotion glossary of terms 2021.
- Worth, J., & Van den Brande, J. (2020). Teacher Autonomy: How Does It Relate to Job Satisfaction and Retention? *National Foundation for Educational Research*, 1-28.
- Wright, K. (2017). Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *10*(3), 1-24. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x>
- Wu, J., & Zhou, J. (2020). How the configurations of job autonomy, work–family interference, and demographics boost job satisfaction: an empirical study using fsQCA. *Asian Business & Management*, *21*, 547–568. <https://doi.org/10.1057/s41291-020-00138-8>

- Yamane, T. (1967). *Statistics: An Introductory Analysis* (2nd Ed.). New York: Harper and Row.
- Yang, Y., Lu, X., Ban, Y., & Sun, J. (2022). Social Support and Job Satisfaction in Kindergarten Teachers: The Mediating Role of Coping Styles. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.809272>
- Yin, H., Huang, S., & Lv, L. (2018). A Multilevel Analysis of Job Characteristics, Emotion Regulation, and Teacher Well-Being: A Job Demands-Resources Model. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>
- Yogalakshmi, J. A., & Suganthi, L. (2020). Impact of perceived organizational support and psychological empowerment on affective commitment: Mediation role of individual career self-management. *Current Psychology, 39*, 885–899. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9799-5>
- Yolcu, O., & Akar-Vural, R. (2021). An Examination of Instructional Autonomy Practices of Science Teachers. *International Journal of Educational Methodology, 7*(1), 79-94. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.79>
- Yuan, K. H., & Bentler, P. M. (2007). Multilevel covariance structure analysis by fitting multiple single-level models. *Sociological Methodology, 37*(1), 53–82. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2007.00182.x>
- Yu, C. (2017). Managers Promote Knowledge Staff's Person-Career Fit: Career Self-Management and Perceived Organizational Support. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13*(8), 5173-51-84. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00992a>
- Yucel, D. (2019). Job Autonomy and Schedule Flexibility as Moderators of the Relationship Between Work-Family Conflict and Work-Related Outcomes. *Applied Research Quality Life, 14*, 1393–1410. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9659-3>
- XXI Governo Constitucional. (2018). 3 Em linha: Programa Para a Conciliação da Vida Profissional, Pessoal e Familiar. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAAABAAzszCxBAC2t1M6BAAAAA%3d%3d>
- Zábrodská, K., Mudrák, J., Šolcová, I., Květon, P., Blatný, M., & Machovcová, K. (2018). Burnout among university faculty: the central role of work–family conflict. *Educational Psychology, 38*(6), 800-819. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1340590>
- Zachosova, N., Kutsenko, D., & Koval, O. (2022). Strategy and mechanism of enterprises financial and economic security management in the conditions of war, industry 4.0 and bani world. *Financial and credit activity: problems of theory and practice, 4*(45), 223-233. <https://doi.org/10.55643/fcaptp.4.45.2022.3819>

- Zhang, L. F., Fu, M., Li, D. T., & He, Y. (2019). Emotions and teaching styles among academics: the mediating role of research and teaching efficacy. *Educational Psychology, 39*(3), 370-394. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1520970>
- Zamri, E. N., Moy, F. M., & Hoe, V. C. W. (2017). Association of psychological distress and work psychosocial factors with self-reported musculoskeletal pain among secondary school teachers in Malaysia. *PLoS One, 12*(2), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172195>
- Zappalà, S., Swanzy, E. K., & Toscano, F. (2022). Workload and Mental Well-Being of Homeworkers: The Mediating Effects of Work-Family Conflict, Sleeping Problems, and Work Engagement. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 64*(10), 647-655. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000002659>
- Zardo, E., & Carlotto, M. S. (2020). O papel mediador da satisfação com a vida na relação entre adição ao trabalho e o conflito trabalho-família. *Psicologia em Pesquisa, 14*(2), 50-68. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27410>
- Zhou, S., Da, S., Guo, H., & Zhang, X. (2018). Work–Family Conflict and Mental Health Among Female Employees: A Sequential Mediation Model via Negative Affect and Perceived Stress. *Frontiers in Psychology, 9*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00544>