

DM

# Avaliação da Eficácia de um Programa de Promoção do Bem-Estar para Docentes

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Cláudia Vanessa Garcês de Freitas**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

julho | 2021

# **Avaliação da Eficácia de um Programa de Promoção do Bem-Estar para Docentes**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Cláudia Vanessa Garcês de Freitas**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTAÇÃO

Soraia Fernandes Garcês

## **Agradecimentos**

Ao concluir mais uma etapa do meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal, levo comigo muitas aprendizagens e conquistas, que não seriam possíveis sem o apoio de todos aqueles a quem agradeço.

Às minhas orientadoras, Doutora Margarida Pocinho e Doutora Soraia Garcês, agradeço todo o apoio, pela disponibilidade constante, pela confiança e por toda a transmissão de conhecimento e partilha de experiências.

Agradeço a todos os que estiveram envolvidos e tornaram este projeto possível. Um especial agradecimento aos docentes que participaram no projeto formativo, e partilharam as suas experiências, preocupações e conquistas.

Aos meus pais, Luísa e Horácio, agradeço por todo o amor, carinho e amizade, por acreditarem sempre em mim e por me apoiarem em todos os momentos da minha vida. Obrigada por toda a paciência que têm comigo, sei que posso sempre contar convosco!

Ao meu namorado, Roberto, por me apoiar sempre, por estar ao meu lado nos momentos mais importantes da minha vida, por motivar-me sempre a ser uma melhor pessoa, e por todo o seu amor e paciência.

Às minhas amigas e colegas, por toda a ajuda ao longo do curso e por todos os momentos que partilhámos. Um especial agradecimento à Monica Quintal, pelo apoio nesta etapa, por me ouvir sempre e por todas as palavras de conforto e de força.

Aos meus restantes familiares e amigos, pelo carinho e por contribuírem para o meu crescimento pessoal.

Muito obrigada!

## Resumo

O bem-estar possibilita que os docentes lidem com as exigências e dificuldades profissionais, superando-as e melhorando o seu desempenho (Jesus, 2002). Neste estudo quasi-experimental com metodologia mista, pretende-se avaliar a eficácia de um programa de promoção do bem-estar docente. A amostra é constituída por 36 participantes, com idades entre os 29 e os 63 anos. Relativamente aos instrumentos utilizados, foi aplicado um Questionário Sociodemográfico, a Escala PERMA *Profiler* (Kern & Butler, 2016), a Escala do Bem-Estar Experiencial (Pocinho & Garcês, 2019), a Escala de Personalidade Criativa – Forma Curta (Pocinho, Garcês, Jesus, Viseu & Tobal, 2020), a Escala de Resiliência – “*Measuring State Resilience*” (Martins, 2005), a Escala de Otimismo (Oliveira, 1998), a Escala de Espiritualidade (Pinto & Ribeiro, 2007) e a Escala de Avaliação de *Mobbing* (Pocinho & Garcês, 2018). Estes instrumentos foram aplicados em dois momentos distintos (pré e pós-teste) e utilizaram-se outras fontes de informação para realizar a análise qualitativa, nomeadamente as reflexões pessoais de cada participante, o *feedback* recolhido na última sessão e as conversas no grupo de *WhatsApp*. Os resultados obtidos permitiram verificar que o programa formativo promoveu mudanças significativas nos níveis de bem-estar e fatores associados; que na maioria dos casos as variáveis sociodemográficas não influenciam a eficácia do programa e que a formação teve um impacto bastante positivo na vida pessoal e profissional dos participantes. Estes resultados revelam a importância de promover o bem-estar junto da comunidade docentes. Conclui-se este trabalho com as suas implicações práticas, limitações e sugestões para futuras investigações.

*Palavras-chave:* Bem-Estar; Docente; Educação; Psicologia Positiva.

## Abstract

Well-being enables teachers to deal with professional demands and difficulties, overcoming them and improving their performance (Jesus, 2002). In this quasi-experimental study with mixed methodology, we intend to evaluate the effectiveness of a program to promote teacher well-being. The sample consists of 36 participants, aged between 29 and 63 years old. Regarding the instruments used, a Sociodemographic Questionnaire was applied, the PERMA Profiler Scale (Kern & Butler, 2016), the Experiential Well-Being Scale (Pocinho & Garcês, 2019), the Creative Personality Scale - Short Form (Pocinho, Garcês, Jesus, Viseu & Tobal, 2020), the Resilience Scale - "Measuring State Resilience" (Martins, 2005), the Optimism Scale (Oliveira, 1998), the Spirituality Scale (Pinto & Ribeiro, 2007) and the Mobbing Rating Scale (Pocinho & Garcês, 2018). These instruments were applied at two different times (pre-test and post-test) and other sources of information were used to carry out the qualitative analysis, namely the personal reflections of each participant, the feedback collected in the last session and the conversations in the WhatsApp group. The results allowed us to verify that the training program promoted significant changes in the levels of well-being and associated factors, that in most cases sociodemographic variables do not influence the effectiveness of the program and to understand that the training had a very positive impact on personal and professional life of the participants.

*Keywords:* Well-Being; Teachers; Education; Positive Psychology.

## Índice

Introdução .....	1
Capítulo I - Bem-estar.....	2
A Evolução do Conceito de Bem-estar .....	2
<i>Bem-estar Subjetivo</i> .....	3
<i>Bem-estar Psicológico</i> .....	5
O Bem-Estar e a Psicologia Positiva.....	7
<i>O Modelo PERMA e o Modelo HOPE</i> .....	8
Bem-Estar e os Benefícios do Mindfulness .....	11
Capítulo II - Bem-Estar e Mal-Estar no Ensino.....	13
Do bem-estar ao mal-estar docente .....	13
Stress, Burnout e a Profissão Docente .....	16
A Importância do Autocuidado .....	18
<i>Estratégias de Coping e Autoeficácia</i> .....	20
Práticas para a Promoção do Bem-estar Docente.....	22
Capítulo III - Metodologia .....	26
Objetivos de investigação.....	26
Amostra .....	26
Instrumentos .....	26
<i>Questionário Sociodemográfico</i> .....	26
<i>Escala PERMA Profiler</i> .....	27

<i>Escala do Bem-Estar Experiencial</i> .....	28
<i>Escala de Personalidade Criativa</i> .....	29
<i>Escala de Resiliência – “Measuring State Resilience”</i> .....	29
<i>Escala de Otimismo</i> .....	29
<i>Escala de Espiritualidade</i> .....	30
<i>Escala de Avaliação de Mobbing</i> .....	30
<i>Reflexões Sobre o Impacto do Programa Formativo</i> .....	31
Procedimentos.....	31
Descrição do Programa de Bem-Estar.....	33
Capítulo IV – Resultados.....	36
Análise Descritiva.....	36
Análise da Avaliação da Eficácia do Programa Formativo.....	38
<i>Análise de Diferenças Intergrupais - Género</i> .....	40
<i>Análise Diferenças Intergrupais - Grupo de Recrutamento</i> .....	42
<i>Análise Diferenças Intergrupais - Anos de Serviço</i> .....	44
<i>Análise Diferenças Intergrupais - Idade dos Participantes</i> .....	45
<i>Análise Diferenças Intergrupais - Estado Civil</i> .....	47
Análise Qualitativa.....	50
Discussão e Conclusão.....	53
Referências Bibliográficas.....	63

## Índice de Tabelas

Tabela 1: Escala PERMA Profiler – Fatores, Itens e Alfa de Cronbach .....	27
Tabela 2: Descrição do Programa Formativo .....	34
Tabela 3: Participação em Atividades de Relaxamento.....	36
Tabela 4: Médias e Desvio-Padrão das Variáveis/Fatores.....	37
Tabela 5: Teste de Amostras Emparelhadas .....	38
Tabela 6: Teste de Amostras Independentes - Género.....	40
Tabela 7: Teste de Amostras Independentes – Grupo de Recrutamento .....	42
Tabela 8: Teste de Amostras Independentes – Anos de Serviço .....	44
Tabela 9: Teste de Amostras Independentes - Idade .....	46
Tabela 10: Teste de Amostras Independentes – Estado Civil.....	48
Tabela 11: Análise de Conteúdo .....	50

## Introdução

Devido a diversas mudanças profundas em Portugal e na Europa, os sistemas de ensino, e mais especificamente os professores, têm de adaptar a sua resposta a uma nova realidade, que é descrita como mais mutável, exigente e global (Picado, 2009). Estas transformações aumentam as necessidades de ajuste dos professores, uma vez que lidam diariamente com novas exigências sociais, tecnológicas e profissionais (Picado, 2009), e também os seus níveis de *stress* e de problemas relacionados com a saúde mental (Capelo, Pocinho, & Santos, 2013).

O bem-estar reflete o funcionamento adaptativo do sujeito, ou seja, como este lida com as exigências internas ou externas, recorrendo a estratégias adequadas em situações percecionadas como potencialmente ameaçadoras (Pereira, 2004). Do mesmo modo, o conceito de bem-estar docente, enquadrado num conceito mais amplo da Psicologia Positiva (Marujo, Neto, & Perloiro, 2000), refere-se à motivação e realização do professor. Esta motivação e realização deve-se a um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas pelo professor, de forma a lidar com as exigências e dificuldades profissionais, superando-as e melhorando o seu desempenho (Jesus, 2002). O bem-estar docente tem sido evidenciado como um fator determinante para o bem-estar dos alunos, pelo que, tendo em consideração os fenómenos de modelação, um professor motivado e realizado tem maior probabilidade de ter alunos com as mesmas características (Jesus & Abreu, 1995). Neste sentido, esta investigação pretende promover o bem-estar dos docentes e avaliar a eficácia de um programa de bem-estar dirigido aos mesmos.

No capítulo I da presente investigação, será apresentado conceptualmente o conceito de bem-estar, e no capítulo II o bem-estar e mal-Estar no ensino. Posteriormente, no capítulo III, caracteriza-se a metodologia utilizada, e no capítulo IV os resultados obtidos. Por fim, é realizada uma discussão dos resultados obtidos, confrontando-os com a literatura consultada, concluindo a investigação efetuada.

## Capítulo I - Bem-estar

### A Evolução do Conceito de Bem-estar

Ao longo da história, surgiram duas abordagens distintas para a definição do conceito de bem-estar. Uma abordagem acentuou construtos como a felicidade, o afeto positivo e a satisfação com a vida (e.g., Bradburn, 1969) e outra destacou o funcionamento psicológico e o desenvolvimento humano (e.g., Ryff, 1989) (Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012).

A primeira tentativa de definir o construto bem-estar, foi através de uma pesquisa de Bradburn (1969), que manifestou interesse na forma como os indivíduos lidavam com as dificuldades que enfrentavam no seu dia a dia (Dodge et al., 2012). Deste modo, o autor referiu que o bem-estar psicológico (“felicidade”) tinha elevada importância na vida humana, indo ao encontro da ideia de Aristóteles, que defendia que todas as ações do ser humano tinham como objetivo a felicidade (Dodge et al., 2012). Assim, a pesquisa de Bradburn (1969) centrou-se maioritariamente na distinção entre afeto positivo e afeto negativo, pelo que o seu modelo defendia que um sujeito terá bem-estar psicológico no grau em que o afeto positivo predomina sobre o negativo, e vice-versa (Dodge et al., 2012).

Shin e Johnson (1978) definiram bem-estar como “uma avaliação global da qualidade de vida de uma pessoa, de acordo com os seus próprios critérios escolhidos” (p. 478). Neste sentido, é importante referir que a qualidade de vida foi definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), no seu grupo de estudo *The Whoqol Group*, como “a perceção do indivíduo sobre a sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores nos quais ela vive, e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHOQOL-BREF, 1996, p. 6). No entanto, parece que um foco quase exclusivo na qualidade de vida pode não ajudar a definir adequadamente o conceito de bem-estar, uma vez que esta parece tratar-se apenas de uma das possíveis dimensões de bem-estar (Dodge et al., 2012).

Nos últimos anos os investigadores têm manifestado interesse pelo funcionamento positivo (Duckworth, Steen & Seligman, 2005; Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006), com início no trabalho de William James sobre a mentalidade saudável (James, 1902, cit. in James, 1988) e passando pela teoria de Rogers (1961) (Dodge et al., 2012). Este autor considerava que cada indivíduo se esforçava com o objetivo de ser uma “pessoa em pleno funcionamento”, com abertura à experiência e com confiança no seu próprio organismo (Dodge et al., 2002; Rogers, 1961, p. 187). O seu trabalho influenciou parcialmente o modelo de Ryff (1989) e Ryff e Keyes (1995) sobre o bem-estar psicológico, que veio indicar as fragilidades do modelo de bem-estar subjetivo (Diener, 1984). Atualmente, o conceito de bem-estar é amplamente estudado pela Psicologia Positiva (Dodge et al., 2002; Seligman, 2011).

### ***Bem-estar Subjetivo***

Segundo Diener, Suh e Oishi (1997), o campo de estudos do bem-estar subjetivo tem uma natureza global, pelo que é essencial proceder-se à validação das variáveis em investigação. Assim, os autores identificaram três características do bem-estar subjetivo como campo de estudo.

A primeira característica refere que o bem-estar subjetivo analisa todo o espectro do bem-estar, pelo que não se foca exclusivamente em estados, emoções ou experiências indesejáveis (Galinha & Ribeiro, 2005). Assim, este campo de estudo manifesta especial interesse nas diferenças individuais nos níveis do bem-estar positivo, procurando compreender quais são os fatores que diferenciam “as pessoas ligeiramente felizes, das moderadamente felizes e das extremamente felizes” (Galinha & Ribeiro, 2005, p. 212).

A segunda característica relaciona-se com o facto de o bem-estar subjetivo ser definido pelas experiências internas do indivíduo, pelo que não se impõe critérios ou avaliações externas (Galinha & Ribeiro, 2005). Deste modo, o bem-estar subjetivo procura compreender as

avaliações que os indivíduos fazem da sua vida, pelo que deve ser medido a partir da perspectiva dos mesmos (Galinha & Ribeiro, 2005; Siqueira & Padovam, 2008).

Por fim, a terceira característica do campo de estudos refere que pretende-se estudar o bem-estar subjetivo a longo prazo, e não apenas o “humor momentâneo” (Galinha & Ribeiro, 2005). Segundo Diener, Suh & Oishi (1997), os investigadores devem interessar-se pelo humor ao longo do tempo de vida da pessoa, e não apenas em emoções temporárias (Galinha & Ribeiro, 2005).

Tendo em consideração estas características, o sujeito ao avaliar o bem-estar subjetivo, deve analisar a sua satisfação global com a vida e em domínios específicos (e.g., casamento, trabalho), e deve incluir uma análise pessoal sobre a frequência com que surgem emoções positivas e negativas (Siqueira & Padovam, 2008). Deste modo, para se considerar que uma pessoa manifesta um nível de bem-estar subjetivo adequado, é necessário que esta reconheça manter a sua satisfação com a vida num nível elevado e manifestar alta frequência de experiências emocionais positivas, bem como baixa frequência de emoções negativas (Siqueira & Padovam, 2008).

O conceito de bem-estar subjetivo engloba então duas dimensões diferentes: a dimensão emocional, onde estão incluídas as emoções positivas e negativas; e a dimensão cognitiva, que se refere à satisfação com a vida (Diener et al., 1999; Siqueira & Padovam, 2008) A dimensão emocional do conceito de bem-estar subjetivo, segundo Keyes, Shmotkin e Ryff (2002), inclui um balanço entre as experiências emocionais positivas e as experiências emocionais negativas. Assim, para que este balanço seja considerado uma dimensão de bem-estar subjetivo, não é necessária a identificação constante de emoções positivas, mas sim uma vivência de menos emoções negativas que positivas ao longo da vida (Keyes, Shmnotkin & Ryff, 2002; Siqueira & Padovam, 2008).

O afeto positivo representa “a extensão em que uma pessoa se sente entusiasta, ativa e alerta” (Siqueira & Padovam, 2008, p. 203; Watson, Clark & Tellegen, 1988). Assim, um alto nível de afeto positivo refere-se a uma condição de muita energia e de concentração plena. Por outro lado, o afeto negativo pode ser caracterizado por tristeza e letargia, sendo que inclui, num nível elevado, sentimentos e sensações negativas como a culpa, o medo, a raiva e o nervosismo, e num nível baixo sossego, calma e serenidade (Siqueira & Padovam, 2008).

A satisfação com a vida foi reconhecida como a dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo por diversos pesquisadores (George & Bearon, 1980; Stull, 1987) na década de 1980 (Siqueira & Padovam, 2008). A dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo, relacionada com a satisfação com a vida, refere-se ao julgamento que cada indivíduo faz sobre a sua vida (Keyes et al., 2002). Deste modo, a satisfação com a vida reflete se o sujeito considera estar próximo ou distante dos seus objetivos e aspirações (Siqueira & Padovam, 2008).

Este passo foi essencial para a distinção e compreensão da estrutura dos dois componentes do bem-estar subjetivo: a dimensão emocional e a dimensão cognitiva. De igual modo, permitiu que os investigadores em Psicologia tivessem elaborações teóricas mais consistentes, de modo a estudar e a medir o bem-estar subjetivo (Siqueira & Padovam, 2008).

### ***Bem-estar Psicológico***

No final da década de 1980 surgiu o modelo do bem-estar psicológico, através do trabalho de Ryff (1989) e posteriormente de Ryff & Keyes (1995). Segundo os autores, as formulações teóricas do modelo de bem-estar subjetivo eram frágeis (Siqueira & Padovam, 2008). Após realizar uma análise e revisão da literatura, Ryff (1989) concluiu que a estrutura de uma abordagem sobre o funcionamento psicológico positivo é baseada em diversas teorias psicológicas (Ryff, 1989; Siqueira & Padovam, 2008). Assim, destacam-se as teorias sobre os processos de individuação (Jung, 1933), a autorrealização (Maslow, 1968), a maturidade (Allport, 1961) e o completo funcionamento do indivíduo (Rogers, 1961). De igual modo, as

teorias sobre o desenvolvimento humano (Erickson, 1959; Neugarten, 1973), onde se incluem as formulações sobre os estágios de desenvolvimento e as descrições de mudanças de personalidade na idade adulta e velhice (Siqueira & Padovam, 2008), e também a teoria sobre a saúde mental (Jahoda, 1958).

Tendo em consideração estas teorias, Ryff (1989) e mais tarde Ryff e Keyes (1995) elaboraram o modelo dos seis fatores do bem-estar psicológico. Este modelo conta com seis fatores, nomeadamente a autoaceitação, o relacionamento positivo com as outras pessoas, a autonomia, o domínio do ambiente, o propósito de vida e o crescimento pessoal (Ryff, 1989; Ryff & Reyes, 1995; Siqueira & Padovam, 2008).

A autoaceitação trata-se de uma característica relacionada com o elevado nível de autoconhecimento, de ótimo funcionamento e de maturidade, pelo que é considerada o aspeto central da saúde mental (Ryff, 1989; Ryff & Reyes, 1995; Siqueira & Padovam, 2008). O relacionamento positivo com outras pessoas refere-se aos sentimentos de empatia e de afeição por todos os seres humanos, com a capacidade de manter relações de amizade e de amor forte, e de se identificar com o outro (Ryff, 1989; Ryff & Reyes, 1995; Siqueira & Padovam, 2008). No que se refere ao fator autonomia, este relaciona-se com o uso de padrões internos de autoavaliação, com a resistência à aculturação e com a independência de aprovações externas (Ryff, 1989; Ryff & Reyes, 1995; Siqueira & Padovam, 2008). Em relação ao domínio do ambiente, este fator refere-se à capacidade do indivíduo para escolher ou criar ambientes que sejam adequados às suas características psíquicas, de participação elevada no seu contexto e manipulação e controlo de ambientes complexos (Ryff, 1989; Ryff & Reyes, 1995; Siqueira & Padovam, 2008). No que se concerne ao propósito de vida, este está ligado com a manutenção de objetivos, com as intenções e direção perante a vida, com o sentimento de que a vida tem significado (Ryff, 1989; Ryff & Reyes, 1995; Siqueira & Padovam, 2008). Por fim, o crescimento pessoal, está relacionado com a necessidade de crescimento e aprimoramento

pessoal, abertura à experiência e a superação de desafios ou dificuldades que possam surgir ao longo da vida do sujeito (Ryff, 1989; Ryff & Reyes, 1995; Siqueira & Padovam, 2008).

### **O Bem-Estar e a Psicologia Positiva**

O movimento da Psicologia Positiva teve início em 1998, pelo psicólogo Martin Seligman. Segundo este autor, a ciência psicológica tinha vindo a negligenciar os aspetos positivos dos seres humanos, como a esperança, a criatividade, a coragem, a sabedoria, a espiritualidade e a felicidade (Seligman & Czikszentmihalyi, 2000).

Seligman (2002) salienta que a Psicologia não se deve concentrar apenas em corrigir o que está errado, mas também identificar e fortalecer o que está bom. A partir deste pensamento, o autor deu início ao movimento da Psicologia Positiva, que pretende contribuir para o florescimento e para o funcionamento saudável de indivíduos, grupos e instituições, visando fortalecer competências, e não corrigir deficiências (Paludo & Koller, 2007; Seligman & Czikszentmihalyi, 2000), sendo em última instância considerada a ciência do bem-estar.

Seligman (2003) identifica três tópicos essenciais para a investigação na Psicologia Positiva: a experiência subjetiva, as características individuais do sujeito e as instituições e comunidades. A experiência subjetiva diz respeito aos estudos sobre o bem-estar subjetivo, sobre as experiências positivas, as emoções positivas, a felicidade, entre outros (Paludo & Koller, 2007). Ao nível das características individuais, estas podem ser investigadas através dos estudos relacionados com as capacidades para o afeto, como a espiritualidade, o talento e a sabedoria (Paludo & Koller, 2007). Por fim, as instituições e comunidades permitem investigar sobre o funcionamento dos grupos, e algumas virtudes cívicas, como a tolerância, a ética no trabalho, a responsabilidade e o altruísmo (Paludo & Koller, 2007).

Desta forma, a Psicologia Positiva trouxe várias contribuições para a Psicologia, nomeadamente a construção de instrumentos de avaliação focados na identificação das virtudes e aspetos positivos de indivíduos e respetivos ambientes, e de modelos de intervenção (Paludo

& Koller, 2007; Seligman, 2002). Segundo Paludo & Koller (2007), a Psicologia Positiva procura criar métodos preventivos através do conhecimento dos fatores preditivos e aprimorar técnicas de avaliação psicológica. Assim, têm sido vários os avanços na área da intervenção psicoterapêutica, através da construção de instrumentos psicológicos e de novas metodologias de intervenção (Snyder & Lopez, 2002).

Outra contribuição a salientar do movimento da Psicologia Positiva, é a terapia positiva. Esta modalidade tem como objetivo fortalecer os aspetos saudáveis e positivos dos sujeitos, “(re)construir” as suas virtudes e forças pessoais, bem como ajudá-lo a encontrar e explorar recursos essenciais para mudança positiva (Paludo & Koller, 2007). Diversos estudos enfatizam a importância da prevenção, da identificação dos aspetos saudáveis e fortalecimento dos mesmos, pelo que estes são fatores de proteção do sujeito. Assim, as investigações têm vindo a partilhar técnicas e treino para os profissionais e para os clientes, de modo a construir e consolidarem as forças e as virtudes pessoais, numa proposta em que o terapeuta e o cliente têm ambos um papel ativo no processo terapêutico (Paludo & Koller, 2007).

Por fim, é importante salientar que a Psicologia Positiva reconhece a importância do ambiente social para o comportamento humano. Assim, este movimento permite abordar aspetos do desenvolvimento dos indivíduos, tendo em consideração que os mesmos estão inseridos em contextos sociais e culturais (Paludo & Koller, 2007). Neste sentido, têm sido realizados diversos estudos que enfatizam esta perspetiva, nomeadamente a importância das relações sociais, do ambiente de trabalho e da família para o bem-estar dos indivíduos e respetivo florescimento (Myers, 2000; Paludo & Koller, 2007; Turner, Barling & Zacharatos, 2002; Winner, 2000).

### ***O Modelo PERMA e o Modelo HOPE***

Seligman (2011) propôs um modelo multidimensional com o objetivo de avaliar o bem-estar, denominado Modelo PERMA. Este modelo é composto por cinco domínios,

nomeadamente, Emoções Positivas (“*Positive Emotions*”), Envolvimento (“*Engagement*”), Relações (“*Relationships*”), Significado (“*Meaning*”) e Realização (“*Achievement*”).

O domínio Emoções Positivas refere-se à quantidade de palavras e emoções positivas que o sujeito experiencia ao longo do dia, incluindo a felicidade e a satisfação com a vida (Seligman, 2011). Assim, quanto maior for a quantidade de sensações e pensamentos positivos, maior será o bem-estar do indivíduo (Seligman, 2011). De seguida, o domínio Envolvimento, diz respeito à capacidade de o sujeito envolver-se positivamente nas tarefas (Seligman, 2011). Neste sentido, se o indivíduo começar a considerar as suas tarefas de forma mais positiva, irá experienciar um aumento do seu bem-estar (Seligman, 2011).

No que se refere ao domínio Relações, este está relacionado com a capacidade do sujeito em gerir as suas relações interpessoais, de uma forma construtiva (Seligman, 2011). O quarto domínio, referente ao Significado, relaciona-se com a capacidade de o indivíduo compreender o significado da vida, ao ser solidário e ajudar o outro (Seligman, 2011). Por fim, o domínio Realização, refere-se ao sentimento de sucesso, experienciado pelo indivíduo após a realização de alguma tarefa (Seligman, 2011). Esta capacidade de realização está relacionada com a autodeterminação, uma vez que o indivíduo para chegar ao sucesso e conseguir alcançar os seus objetivos, necessita da capacidade de persistir e de não desistir (Goodman, Disabato, Kashdan, & Kauffman, 2018).

Tendo por base este modelo concetual da Psicologia Positiva, Pocinho & Garcês (2019), desenvolveram um novo modelo, acrescentando três novas variáveis a este modelo inicialmente proposto por Seligman, nomeadamente a criatividade, o otimismo e a espiritualidade. A criatividade está relacionada com a criação de algo novo e inovador, mas focando-se na psicologia positiva como parte da sabedoria e do conhecimento (Bacon, 2005; Pocinho & Garcês, 2019). Em relação ao otimismo, este refere-se à habilidade do indivíduo compreender eventos não tão agradáveis como sendo específicos, instáveis e externos

(Hershberger, 2005; Pocinho & Garcês, 2019). Por fim, a espiritualidade está relacionada com a procura de experiências significativas na vida (Hill et al., 2000; Pocinho & Garcês, 2019).

Deste modo, a criatividade, o otimismo e a espiritualidade, bem como o bem-estar, são a base do modelo HOPE (*Human Optimal Psychological Experience*) que sustenta teoricamente a Escala de Bem-estar Experiencial (Pocinho & Garcês, 2019). Este modelo considera que durante uma determinada experiência, o bem-estar dos indivíduos é influenciado pela sua criatividade, otimismo e espiritualidade (Pocinho & Garcês, 2019). De igual modo, é importante realçar que, segundo o Modelo HOPE, o bem-estar influencia a experiência do sujeito num determinado momento, e é igualmente influenciado pela mesma (Pocinho et al., 2017).

A partir deste modelo, pretende-se refletir sobre a importância de uma abordagem multidisciplinar para avaliar as experiências de bem-estar, de modo a promover o bem-estar dos indivíduos (Pocinho & Garcês, 2019). Assim, através de uma abordagem multidisciplinar das experiências reais de bem-estar das pessoas e de resolução de problemas, é possível compreender melhor os indivíduos e como podemos promover o desenvolvimento de estratégias para que se sintam melhor no seu cotidiano. (Pocinho & Garcês, 2019).

As experiências de bem-estar implicam mudanças na rotina do indivíduo, pelo que as três variáveis do Modelo HOPE têm um papel essencial (Pocinho & Garcês, 2019). Neste sentido, são necessários pontos de vista novos das situações (criatividade), os indivíduos devem ver as más experiências como uma oportunidade de aprendizagem (otimismo), e por fim, permite que os sujeitos aumentem a sua autoconsciência (espiritualidade) (Pocinho & Garcês, 2019).

## **Bem-Estar e os Benefícios do Mindfulness**

O termo *mindfulness* tem sido utilizado para definir um estado psicológico de consciência, uma prática que promove a consciência, e um modo de processamento de informações (Brown et al., 2007; Davis & Hayes, 2011). De igual modo, o *mindfulness* pode ser definido como um estado de liberdade psicológica, que ocorre quando a atenção não se foca em nenhum aspecto específico (Davis & Hayes, 2011; Martin, 1997).

Segundo Davis e Hayes (2011), o *mindfulness* é definido como uma consciência “*moment-to-moment*” (p.198) da própria experiência e sem julgamento. Neste sentido, o *mindfulness* é visto como um estado, e não como um traço de personalidade, que pode ser promovido através de diversas práticas e disciplinas, embora a maioria das investigações sobre o *mindfulness* tenha foco na meditação *mindfulness* (Davis & Hayes, 2011; Siegel, 2007).

A meditação pode ser definida como um conjunto de práticas de autorregulação, focadas no treino da atenção e da consciência, visando um maior controlo voluntário dos processos mentais (Walsh & Shapiro, 2006). Deste modo, pretende-se promover o bem-estar geral do indivíduo bem como desenvolver capacidades específicas, como a calma e a concentração (Walsh & Shapiro, 2006). Uma das formas de cultivar o *mindfulness*, é através da meditação Vipassana, que consiste em o indivíduo focar a atenção nas suas sensações corporais, emoções, pensamentos e ambiente que o rodeia (Davis & Hayes, 2011).

No que se refere aos benefícios do *mindfulness*, estes podem ser categorizados em três dimensões distintas, nomeadamente benefícios afetivos, benefícios interpessoais e benefícios intrapessoais (Davis & Hayes, 2011). Segundo Corcoran e colaboradores (2010), a meditação *mindfulness* promove a consciência metacognitiva, diminui a ruminação, aumenta a capacidade de atenção, promove as emoções positivas e minimiza os afetos negativos, pelo que facilita a regulação das emoções (Davis & Hayes, 2011). Assim, surgiu o conceito “regulação emocional *mindfulness*”, referindo-se à capacidade de permanecer consciente em todos os momentos,

independentemente do tipo ou da magnitude da emoção experienciada (Davis & Hayes, 2011). Ainda dentro dos benefícios afetivos, é de salientar que o *mindfulness* permite que o indivíduo seja menos reativo, tenha uma resposta mais adaptativa a situações negativas ou de *stress*, e apresente uma maior flexibilidade cognitiva (Siegel, 2007).

Em relação aos benefícios interpessoais, a literatura sugere que o *mindfulness* pode melhorar a satisfação nos relacionamentos, a capacidade de resposta aos fatores de stress, a habilidade de identificar e comunicar as suas emoções (Barnes et al., 2007; Davis & Hayes, 2011). De igual modo, poderá permitir uma diminuição da quantidade de conflito nas relações, uma discussão com níveis mais baixos de raiva e de ansiedade, bem como um aumento da empatia e diminuição da negatividade do indivíduo (Barnes et al., 2007; Davis & Hayes, 2011).

No que se refere os benefícios intrapessoais, é de salientar que o *mindfulness* melhora funções como a autoperceção, a moralidade, a intuição e a modulação do medo (Davis & Hayes, 2011; Siegel, 2007). De igual forma, o *mindfulness* traz benefícios à saúde dos indivíduos, bem como melhora o seu bem-estar e reduz o *stress* (Davidson et al., 2003). Por fim, é importante referir que a meditação *mindfulness* também melhora a velocidade de processamento de informação e diminui o esforço para a realização de determinada tarefa, uma vez que o sujeito será capaz de gerir as suas distrações, tendo menos pensamentos não relacionados com a tarefa em execução (Davis & Hayes, 2011; Moore & Malinowski, 2009)

## Capítulo II - Bem-Estar e Mal-Estar no Ensino

### Do bem-estar ao mal-estar docente

O conceito de bem-estar docente, enquadrado num conceito mais amplo da Psicologia Positiva (Marujo, Neto, & Perloiro, 2000, citado por Picado, 2011), refere-se à motivação e realização do professor. Esta motivação e realização deve-se a um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas pelo professor, de forma a lidar com as exigências e dificuldades profissionais, superando-as e melhorando o seu desempenho (Jesus, 2002).

A profissão docente é repleta de um conjunto de emoções que têm um papel importante na satisfação profissional (Rausch & Dubiella, 2013). Segundo Marchesi (2009), os professores experienciam muitos sentimentos, como a alegria, o afeto, a preocupação, a tristeza, a ansiedade, etc., pelo que o equilíbrio destes sentimentos é essencial para manter o bem-estar, importante para a boa prática educativa (Rausch & Dubiella, 2013).

O bem-estar docente tem sido evidenciado como um fator determinante para o bem-estar dos alunos, pelo que, tendo em consideração os fenómenos de modelação, um professor motivado e realizado tem maior probabilidade de ter alunos com as mesmas características (Jesus, Abreu & Esteve, 1995). Da mesma forma, o bem-estar deve ser alvo de interesse pelas administrações educacionais e pelos próprios professores. A literatura sugere que os docentes com bem-estar, que trabalham em equipa com os seus colegas, que têm melhores condições de trabalho e mais recursos ao seu dispor, irão apresentar índices mais altos de satisfação, de motivação, de autoestima e de confiança (Marchesi, 2009; Rausch & Dubiella, 2013).

Contrariamente, segundo Jesus (2004), o conceito de mal-estar refere-se a um “processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão” (p. 122). De igual forma, Esteve (1994) refere que o mal-estar docente descreve “os efeitos permanentes de carácter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (p. 24-25).

Existem diversos fatores que podem ter impacto no exercício da atividade docente e, em última instância, que podem levar ao seu mal-estar. Deste modo, Blase (1982) estabeleceu uma classificação de indicadores da presença de mal-estar docente: os fatores de segunda ordem e os fatores de primeira ordem (Esteve, 1994; Zacharias et al., 2011). Assim, são considerados fatores de segunda ordem aqueles que incidem indiretamente sobre a ação docente, que afetam a eficácia do professor, diminuem a sua motivação no trabalho e estão relacionados com as condições ambientais e do contexto (Zacharias et al., 2011). Segundo Esteve (1994), estes fatores de segunda ordem estão relacionados com a alteração do papel professor e dos agentes de socialização, com a contestação e contradições da função docente, com a modificação do apoio do contexto social, com os objetivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos, e por fim, com a imagem do professor (Zacharias et al., 2011).

No que se refere à alteração do papel do professor, esta está relacionada com as alterações do contexto social e com as novas formas de transmissão de conhecimento, como as tecnologias de informação, que fizeram com que o professor deixasse de ser visto como a única fonte de saber (Esteve, 1994; Zacharias et al., 2011). A contestação do saber dos professores, e a contradição das funções do mesmo também podem levar ao mal-estar. De igual modo, a modificação do apoio do contexto social tem impacto nesta temática, uma vez que antigamente os pais esforçavam-se para ensinar determinados valores aos filhos e apoiavam os professores, enquanto que atualmente esta sintonia não acontece (Esteve, 1994; Zacharias et al., 2011).

Quanto aos objetivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos, estes ocorrem devido às alterações na educação, levando a que os professores se possam sentir inseguros com estas mudanças rápidas que têm ocorrido nos últimos anos (Esteve, 1994; Zacharias et al., 2011). Por fim, a imagem do professor, que está relacionada com o foco dado pelos meios de comunicação à postura do docente, costuma ser demonstrada de duas formas distintas: conflituosa, onde são vistos conflitos e violência no contexto de sala de aula; ou

fantasiosa, em que os professores são vistos como amigos e conselheiros, imagem muito distante da realidade escolar (Zacharias et al., 2011).

No que se refere aos fatores de primeira ordem, estes incidem diretamente sobre a ação docente, podendo gerar tensão negativa na sua prática diária. Estes fatores estão relacionados com os recursos materiais e as condições de trabalho, com a violência nas escolas, e por fim, com a escassez de locais adequados. (Esteve, 1994; Zacharias, 2011). Em relação aos recursos materiais e às condições de trabalho dos professores, é de salientar que a falta de materiais didáticos e de locais adequados limitam e dificultam o exercício da profissão (Zacharias et al., 2011). De igual forma, a ocorrência de violência na escola, incluindo agressão física e verbal aos docentes, pode fazer com que estes se sintam inseguros e intranquilos, provocando mal-estar (Zacharias et al., 2011). No que se refere ao esgotamento docente e à acumulação de exigências, relacionado com a sobrecarga de trabalho e muitas responsabilidades que os professores têm, é de salientar que estas podem levar ao *burnout* (Zacharias et al., 2011).

De igual forma, existem outros estudos que apontam diversas causas para o mal-estar docente. Segundo Mosquera e Stobäus (1996), a falta de tempo, a descrença no ensino, as alterações ao nível do conhecimento e as inovações sociais podem provocar ansiedade e um sentimento de inutilidade por parte dos professores. De igual modo, Jesus (2001) considera que os professores no início de carreira manifestam maior grau de mal-estar, uma vez que pode haver conflito entre a realidade do contexto da sala de aula e os comportamentos e valores dos alunos no mesmo. Outra problemática também identificada pelos professores relaciona-se com a falta de apoio e preparação para a inclusão (Zacharias et al., 2011).

Tendo em consideração estes fatores mencionados, Jesus (2004) refere que muitos professores apresentam sintomas físicos, emocionais e cognitivos. Desta forma, podem manifestar hipertensão arterial, dores de cabeça, fadiga crónica, perda de peso, insónias, abuso de álcool ou drogas, falta de empenho profissional, distanciamento afetivo, diminuição da

autoestima, impaciência e irritabilidade, frustração e dificuldade na tomada de decisão (Jesus, 2004; Zacharias et al., 2011). No mesmo sentido, Esteve (1994) indica que o mal-estar docente influencia de forma negativa a prática profissional, uma vez que os professores apresentam baixa motivação, cansaço, ansiedade, insatisfação, mau relacionamento com os outros, entre outros fatores (Zacharias et al., 2011). De igual modo, segundo a literatura o absentismo e o abandono da profissão são assumidos pelos docentes como sendo as reações mais frequentes para lidar com os problemas físicos e psicológicos causados pelo mau estar (Esteve, 1994; Zacharias et al., 2011). Assim, o absentismo surge como uma maneira que os professores encontram para procurar o descanso, com o objetivo de se escapar momentaneamente das tensões acumuladas no trabalho, tendo como última opção o abandono da carreira docente (Esteve, 1994; Zacharias et al., 2011).

### **Stress, Burnout e a Profissão Docente**

O *stress* é um fenómeno relevante que condiciona o comportamento e o desenvolvimento dos indivíduos (Gomes, et al., 2006; Pocinho & Capelo, 2009). Segundo Lazarus e Folkman (1984), o *stress* consiste no confronto permanente entre o indivíduo e o seu mundo exterior, onde este avalia se a relação excede, ou não, as suas capacidades e coloca o seu bem-estar em risco (Pocinho & Capelo, 2009). De igual forma, Vaz Serra (2000) considera que um indivíduo se sente em *stress* quando está perante um acontecimento que para si é significativo e que considera não ter recursos e aptidões suficientes, pessoais ou sociais, para enfrentá-lo. Deste modo, o sujeito pode desenvolver a perceção de não ter controlo sobre o tal acontecimento, pelo que se passa a sentir vulnerável em relação a essa ocorrência (Vaz Serra, 2000).

O *stress* não deve ser sempre considerado prejudicial, uma vez que, em situações intermédias, constitui uma fonte de impulso que faz com que o sujeito resolva problemas e tome decisões, melhorando o seu funcionamento e as suas aptidões (Vaz Serra, 2000). Assim,

o *stress* pode ajudar o indivíduo a atingir os seus objetivos, tornando-se num incentivo de realização pessoal e profissional (Pocinho & Capelo, 2009; Vaz Serra, 2000). Por outro lado, quando o *stress* é intenso e prolongado no tempo, é prejudicial para o ser humano (Vaz Serra, 2000).

Relativamente ao mundo do trabalho, o *stress* assume contornos significativos quando associado ao mesmo. As exigências colocadas aos trabalhadores, relacionadas com as alterações impostas pela vida moderna, geram tensões e desorientações, podendo provocar o desgaste físico e psicológico dos trabalhadores (Pocinho & Capelo, 2009; Toffler, 1970). De modo mais específico, esta questão é evidente quando aplicada à docência, uma vez que é uma atividade extremamente exigente e onde os professores experienciam níveis de *stress* superiores, quando comparados com outras profissões (Kriacou & Sutcliffe, 1978; Pocinho & Capelo, 2009). Existem diversos estudos que mostram que a classe docente está inserida nas profissões que apresentam níveis mais elevados de *stress*, sendo que é considerada uma prática profissional de risco de esgotamento mental e físico (OIT, 1981; Pocinho & Capelo, 2009). Assim, a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1981), denunciou a gravidade desta situação, referindo que o *stress* é uma das principais causas de abandono da profissão de docente (Pocinho & Capelo, 2009).

Segundo Maslach e Jackson (1981), o *burnout* traduz-se na presença de três fatores, nomeadamente a exaustão emocional, a despersonalização e a reduzida realização profissional. A exaustão emocional caracteriza-se por uma elevada sensação de esgotamento mental e físico, relacionado com o sentimento de não poder trabalhar da mesma forma e de ter chegado ao limite dos seus recursos pessoais (Maslach & Jackson, 1981). A despersonalização pode ser observada através de atitudes de isolamento, e por relações interpessoais onde estão presentes o cinismo e a ironia (Maslach & Jackson, 1981). Esta despersonalização pode ser vista como uma consequência da exaustão emocional, uma vez que o indivíduo procura proteger-se ao

neutralizar as suas dificuldades, através do sarcasmo e do distanciamento dos outros (Maslach & Jackson, 1981). Por fim, a reduzida realização profissional está relacionada com o declínio da satisfação e do sentimento de competência nas atividades laborais desempenhadas pelo sujeito (Maslach & Jackson, 1981).

O *burnout* tem várias consequências que afetam de forma negativa a qualidade de vida e o trabalho do docente, bem como o seu bem-estar físico e psicológico (Carlotto et al., 2015; Silva, 2019). Os professores relatam como sintomas do *burnout* elevada pressão sanguínea, perda de peso, dores de cabeça, perda de energia, entre outros (Carlotto et al., 2015). De igual modo, relatam também problemas psicológicos, tais como a depressão e a ansiedade (Carlotto et al., 2015). Ao nível afetivo, são relatadas consequências como a infelicidade, os sentimentos de inferioridade, a resignação, e a falta de motivação (Carlotto et al., 2015; Silva, 2019). Por fim, é de salientar que o *burnout* contribui para o aumento dos níveis de absentismo, pelo que os professores manifestam falta de motivação para ir trabalhar e procuram afastar-se do ambiente que lhes causa sofrimento (Carlotto et al., 2015).

### **A Importância do Autocuidado**

Neste sentido, o autocuidado é importante para que os professores consigam manter a sua saúde e bem-estar físico e psicológico. O autocuidado consiste num conjunto de conhecimentos e capacidades que um sujeito utiliza para avaliar, de forma contínua as suas necessidades, de modo a promover e a manter a sua saúde e bem-estar (Orem, 1991). Segundo Silva (2019), o autocuidado é um conjunto de ações e comportamentos, mediados por um nível cognitivo de consciência e conhecimento, com o objetivo de promover a saúde e o bem-estar, bem como prevenir e gerir possíveis doenças. Assim, é importante a prática do autocuidado, uma vez que o mundo do trabalho, apesar de ser considerado uma fonte de *stress*, é uma parte essencial da vida do ser humano (Silva, 2019).

Segundo Silva e colaboradores (2011), o conceito de capacidade de autocuidado está dividido em diferentes elementos básicos, nomeadamente as capacidades fundamentais, as componentes de poder e as operações de autocuidado. As capacidades fundamentais consistem nas capacidades básicas que cada indivíduo deve ter para poder aprender ou realizar atividades (Silva, 2019; Silva et al., 2011). No que se refere às componentes de poder, estas relacionam-se com a capacidade das pessoas para raciocinar e aprender, de modo a realizar uma tarefa (Silva, 2019; Silva et al., 2011). Estas operações procuram o conhecimento empírico e técnico, visando compreender o objetivo e a metodologia necessária para cada ação (Silva, 2019; Silva et al., 2011). Assim, as componentes de poder facilitam o autocuidado, uma vez que o indivíduo aprende a cuidar de si próprio, reconhecendo os significados positivos das ações para a sua qualidade de vida (Silva et al., 2011; Silva, 2019). Por fim, as operações de autocuidado estão relacionadas com o facto de as pessoas precisarem de estar preparadas mediante os outros dois elementos básicos para realizarem o seu autocuidado, ou seja, serem capazes de determinar o que é necessário para o autocuidado e tomar decisões sobre as suas ações (Silva, 2019; Silva et al., 2011).

É importante o indivíduo estar atento às suas necessidades de autocuidado para as diferentes situações, pelo que podem surgir novas circunstâncias que requeiram novas estratégias e práticas de autocuidado (Silva, 2019). No caso da profissão docente, os professores para além de tratarem de doenças que possam surgir, devem procurar tomar decisões de modo a prevenir ou tratar possíveis problemas (Silva, 2019). Assim, estes profissionais devem procurar ajuda médica e psicológica, mas também devem recorrer simultaneamente ao autocuidado, como forma de melhorar a sua qualidade de vida pessoal e profissional (Silva, 2019).

### ***Estratégias de Coping e Autoeficácia***

O interesse pela capacidade e formas de adaptação do ser humano a circunstâncias adversas, bem como o esforço para lidar com situações indutoras de *stress*, tem sido objeto de estudo através do termo *coping* (Pocinho & Capelo, 2009). Este construto pode ter o significado de enfrentar, ultrapassar, lidar com, dar resposta, reagir ou adaptar-se a condições adversas (Pocinho & Capelo, 2009).

Segundo Folkman et al., (1986), o *coping* refere-se aos “esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos pela pessoa, para gerir (reduzir, minimizar, dominar ou tolerar) as exigências internas e externas das transações pessoais que são avaliadas como excedendo os recursos da pessoa [...]” (p. 572), ou seja, é entendido como os esforços que cada indivíduo faz de forma a lidar com situações stressantes. Neste sentido, o *coping* é considerado um fenómeno adaptativo, uma vez que contribui para a sobrevivência do indivíduo e para o desempenho do mesmo nas suas tarefas (Pocinho & Capelo, 2009).

De acordo com Latack (1984) existem três estratégias de *coping*: controlo ou confronto; escape ou evitamento; e gestão de sintomas. As estratégias de controlo ou confronto são referentes às ações e reavaliações cognitivas proativas do sujeito (e.g., discutir a situação com o seu supervisor; tentar ver a situação como uma possível aprendizagem e possibilidade para o desenvolvimento de novas competências) (Latack, 1984; Pocinho & Capelo, 2009). No que se refere às estratégias de *coping* de escape, estas referem-se a ações ou cognições que sugerem o evitamento da situação (e.g., convencer-se de que o tempo irá resolver a situação; delegar o trabalho nos outros) (Latack, 1984; Pocinho & Capelo, 2009). Por fim, as estratégias de gestão de sintomas, estão relacionadas com o controlo dos sintomas provocados pelo *stress* profissional (e.g., fazer compras; procurar ajuda profissional) (Latack, 1984; Pocinho & Capelo, 2009). Num estudo realizado por Jesus e Pereira (1994) relativo às estratégias de *coping* utilizadas pelos professores portugueses para lidar com o mal-estar ocupacional, os

autores concluíram que os docentes utilizavam mais estratégias de controlo ou confronto, em segundo lugar estratégias de escape e por fim as de gestão de sintomas (Pocinho & Capelo, 2009).

No entanto, embora as estratégias de *coping* sejam cada vez mais consideradas numa perspetiva de promoção da saúde e da qualidade de vida dos trabalhadores, estas são influenciadas pela autoeficácia (Pocinho & Capelo, 2009; Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005). A autoeficácia são as crenças do indivíduo nas suas capacidades de organização e execução de tarefas desejadas e com os resultados pretendidos, ou seja, é a avaliação que cada sujeito faz sobre as suas capacidades para desempenhar uma determinada tarefa (Bandura et al., 1999; Pocinho & Capelo, 2009). Segundo este autor, todos os seres humanos têm crenças de autoeficácia, que possibilitam o controlo das suas próprias ações, comportamentos e pensamentos (Bandura et al., 1999). Estas crenças de autoeficácia são essenciais para que os indivíduos consigam concretizar os seus objetivos e atingir com sucesso as metas que estabelecem (Bandura et al., 1999).

As expectativas de autoeficácia poderão afetar a tentativa do sujeito em enfrentar as situações, uma vez que se o indivíduo acredita que não tem poder para produzir resultados, não tenta que eles aconteçam (Pocinho & Capelo, 2009; Salanova, Grau & Martínez, 2006). De igual modo, se o indivíduo se julga capaz, irá confiar nas suas capacidades de execução de uma tarefa, contribuindo para o êxito do seu desempenho (Pocinho & Capelo, 2009). Assim, a perceção de autoeficácia pode ter diferentes efeitos no comportamento dos indivíduos, nos seus padrões de pensamento e nos aspetos emocionais, bem como na quantidade de esforço e tempo que investe nos desafios (Pocinho & Capelo, 2009).

Segundo Grau, Salanova e Peiró (2001), a autoeficácia modera a relação entre as fontes de stress e as suas consequências, uma vez que níveis mais baixos de autoeficácia se associam a maiores níveis de stress. De igual forma, níveis mais elevados de autoeficácia estão

associados a níveis mais baixos de mal-estar psicológico (Salanova, Grau & Martinez, 2006). Assim, se o sujeito tem um nível elevado de autoeficácia, pode exercer controlo sobre os estímulos do contexto, utilizando estratégias de *coping* ativas em situações de sobrecarga de trabalho (Pocinho & Capelo, 2009).

No que se refere à profissão docente, é de salientar que o professor é o próprio instrumento de trabalho, pelo que tem a função de mediar as interações de ensino/aprendizagem, num contexto que, apesar de muito importante, tem diversos desafios e exigências (García-Renedo et al., 2004; Pocinho & Capelo, 2009). Desta forma, os docentes podem sentir ameaças e receios a nível pessoal e profissional, pelo que o sentido de autoeficácia do mesmo irá exercer um papel relevante no seu desempenho laboral (Pocinho & Capelo, 2009).

### **Práticas para a Promoção do Bem-estar Docente**

Segundo Almeida (2006), “para cuidar bem do outro, é preciso cuidar-se” (p. 54). Neste sentido, o autor identificou algumas medidas que envolvem reflexão e autoconhecimento, que os educadores podem implementar de modo a promover o seu bem-estar e a encontrar um equilíbrio entre a sua realização como profissionais e como pessoas (Mendes, 2011).

Assim, os docentes devem prestar atenção a si mesmos, procurar identificar e questionar quais as situações que lhes provocam sentimentos positivos e negativos e aceitar-se como pessoa com condições internas, como as suas expectativas, valores e crenças, e possíveis limitações externas, como por exemplo o ambiente escolar (Almeida, 2006). Do mesmo modo, o professor deve procurar compreender qual é o sentido e o significado do seu trabalho, refletir sobre as suas experiências e crenças, organizar o seu cotidiano de modo a ter tempo para a sua vida pessoal, partilhar as suas dúvidas e questões com os colegas, enfrentar os objetivos que surjam e não colocar objetivos desproporcionais e inalcançáveis (Almeida, 2006).

Da mesma forma, Mosquera (1978) indica algumas práticas em que os professores podem investir para o seu bem-estar. Assim, os docentes devem procurar enriquecer a sua autoconsciência e promover o seu desenvolvimento pessoal, uma vez que quanto mais e melhor o sujeito se entende, melhor consegue aceitar e entender o outro (Mosquera, 1978). De igual modo, o professor deve adotar novas formas de ensino, tentar resolver algum problema que possa surgir e distinguir o tempo livre do tempo para trabalhar, investindo em atividades que não estejam relacionadas com a educação (Mosquera, 1978). De modo a reduzir ou aliviar possíveis tensões sentidas pelos docentes, o autor sugere que, para além de falarem e desabafarem com os seus familiares, amigos ou colegas e praticarem atividade física, também devem procurar apoio profissional para não descarregarem as frustrações nos seus alunos, que não podem nem devem ser penalizados (Mosquera, 1979).

Segundo Maslach (1982, 1999), deve ser feita uma prevenção e intervenção profilática em diferentes níveis, nomeadamente a nível individual, a nível indivíduo/organização e a nível da organização. A um nível individual, o autor realça a importância de os professores terem um modo de vida saudável e um equilíbrio entre a atividade profissional e o lazer (Maslach, 1982, 1999). Assim, de forma a aumentar a resistência dos sujeitos aos desafios profissionais, estes devem promover um conjunto de cuidados físicos como a alimentação saudável, o exercício físico regular e a rotina do sono (Maslach, 1982, 1999).

Em relação ao nível indivíduo/organização, Maslach (1982) refere que a importância dos fatores interpessoais, associados ao desenvolvimento do *burnout*, nomeadamente as estratégias de gestão de tempo e o treino de competências interpessoais (Picado, 2009). Neste sentido, é importante que os professores consigam gerir o seu tempo, tendo em consideração os objetivos da organização e as suas funções e fazendo um planeamento a curto, médio e longo prazo (Maslach, 1982). Esta organização e gestão de tempo por parte dos profissionais poderá ajudar num equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, de modo que estes tenham momentos

de descompressão e de recuperação de recursos emocionais (Maslach, 1982; Picado, 2009). No que se refere ao treino de competências interpessoais, Maslach (1982) refere que o profissional deverá saber iniciar, manter e terminar o processo de relacionamento interpessoal, tendo em consideração as diferenças individuais. Da mesma forma, Del Prette e Del Prette (1999) apontam que é essencial a promoção de habilidades sociais como a expressão de afetos, opiniões e direitos, que favorecem um clima de cooperação. Outro aspeto a realçar é a qualidade da relação professor-aluno, uma vez que é fundamental para o bem-estar e para o processo de ensino-aprendizagem (Maslach, 1982).

Por fim, no que se refere às estratégias dirigidas à instituição, o autor refere um conjunto de medidas que podem ser negociadas entre os professores e a direção, entre elas, o melhoramento do ambiente de trabalho e a formação nos domínios sociais e interpessoais (Maslach, 1982).

Promover o bem-estar docente deve ser uma preocupação pessoal, mas também deve ser encarado como um desafio à Educação no seu todo. Contudo, na pesquisa realizada não foram encontrados muitos estudos relacionados com a eficácia de programas de promoção do bem-estar a docentes. As escassas referências encontradas referem-se a programas baseados no *mindfulness*. Deste modo, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, por Hwang, Barlett, Greben e Hand (2017), sobre as intervenções baseadas em *mindfulness* em professores em serviço. Nesta investigação foram analisados 16 artigos científicos, e todos os estudos referiram efeitos positivos no *mindfulness* nos docentes (Hwang et al., 2017). Estes efeitos foram demonstrados através do uso de medidas subjetivas na primeira pessoa e terceira pessoa (Hwang et al., 2017).

Em dez estudos foi possível verificar quantitativamente os efeitos positivos da atenção plena no bem-estar e no desempenho dos docentes (Hwang et al., 2017). Verificou-se que o *mindfulness* produz efeitos positivos no bem-estar dos docentes, proporcionando reduções no

*stress* autopercebido e nos sintomas de *stress*, bem como no esgotamento físico, depressão, ansiedade e sofrimento psicológico no geral (Hwang et al., 2017). De igual modo, foi possível verificar que o *mindfulness* e a autocompaixão podem levar a um aumento da resiliência nos professores (Mansfield et al., 2016; Hwang et al., 2017).

Este estudo, também verificou que os programas baseados no *mindfulness* se revelam eficazes para a melhoria do desempenho do professor ((Hwang et al., 2017). Os artigos analisados salientam que houve um aumento da organização da sala de aula, e que os professores começaram a utilizar mais palavras de afeto positivo (Hwang et al., 2017).

## Capítulo III - Metodologia

### Objetivos de investigação

A presente investigação pretende promover o bem-estar dos docentes e avaliar a eficácia de um programa de bem-estar dirigido aos mesmos. Neste sentido, foram definidos objetivos específicos: (a) verificar se houve mudanças nos níveis de bem-estar e fatores associados depois da formação; (b) verificar se as variáveis sociodemográficas influenciam na eficácia do programa; (c) compreender o impacto da formação na vida pessoal e profissional dos participantes.

### Amostra

A presente investigação contou com 36 participantes, sendo que 19.4% (7 participantes) são do sexo masculino e 80.6% (29 participantes) do sexo feminino. As idades oscilaram entre os 29 e os 63 anos, sendo que a média 49.03 anos ( $DP = 7,87$ ).

Em relação ao estado civil da amostra, 55.6% são casados, 16.7% são solteiros, 19.4% são divorciados/separados, 2.8% viúvos e 4.6% vivem em união de facto. A maioria dos participantes vive na Região Autónoma da Madeira (94.4%), sendo que 5.6% residem fora da mesma.

No que se refere ao grupo de recrutamento, 16.7% dos docentes eram especializados, sendo que a maioria dos participantes não eram especializados (83.3%). Os anos de serviço dos docentes participantes no estudo variaram entre 1.5 e 35 anos, sendo a média 24.31 anos ( $DP = 7,85$ ).

### Instrumentos

#### *Questionário Sociodemográfico*

De forma a recolher dados dos participantes que caracterizam a amostra, recorreu-se a um Questionário Sociodemográfico com as seguintes variáveis: idade, género, estado civil, local de residência, grupo de recrutamento e anos de serviço.

### ***Escala PERMA Profiler***

A Escala PERMA Profiler de Kern e Butler (2016) tem como objetivo avaliar o bem-estar dos indivíduos, de acordo com o Modelo PERMA. Esta escala é composta por 23 questões, avaliadas numa escala do tipo Likert de dez pontos. Esta escala está dividida em sete fatores diferentes, nomeadamente Emoções Positivas, Envolvimento, Relações, Significado, Realização, Emoções Negativas e Saúde. De igual modo, existem duas questões globais, uma relativa à Solidão e outra à Felicidade. A pontuação de cada fator é obtida através da soma das respostas dos itens. Na tabela 1 apresenta-se os valores de *alfa de Cronbach* obtidos na presente investigação para cada fator.

### **Tabela 1**

*Escala PERMA Profiler – Fatores, itens e Alfa de Cronbach*

Fator	Itens da Escala	<i>α de Cronbach</i>	
		Pré-teste	Pós-teste
Emoções Positivas	Em geral, com que frequência se sente alegre?	.90	.87
	Com que frequência se sente positivo(a)?		
	Em que medida se sente satisfeito(a)?		
Envolvimento	Com que frequência se envolve nas tarefas que está a realizar?	.34	... *
	Até que ponto sente entusiasmo e interesse pelas coisas?		
	Considera que o tempo passa muito rápido quando está a fazer algo de que gosta?		
Relações	Considera que os outros ajudam e apoiam-no quando necessita?	.46	.66
	Sente-se amado(a)?		
	Sente-se satisfeito com as suas relações pessoais?		

Significado	Em geral, até que ponto considera ter uma vida com propósito e significado? Em geral, em que medida atribui valor e importância àquilo que faz na sua vida? Até que ponto sente que a sua vida tem um rumo?	.74	.84
Realização	Em que medida sente que está a progredir de modo a atingir os seus objetivos? Com que frequência consegue atingir os seus objetivos? Com que frequência cumpre as suas responsabilidades?	.41	.56
Emoções Negativas	Em geral, com que frequência se sente ansioso(a)? Com que frequência se sente zangado(a)? Com que frequência se sente triste?	.72	.54
Saúde	Em geral, como diria que está a sua saúde? Sente-se satisfeito(a) com a sua saúde física atual? Como considera estar a sua saúde, quando comparada com a dos seus colegas da sua faixa etária e sexo?	.82	.91

---

\* O valor do fator Envolvimento no pós-teste não foi considerado favorável. Este facto vai ao encontro da literatura consultada, que indica valores inferiores neste fator.

### ***Escala do Bem-Estar Experiencial***

A Escala do Bem-Estar Experiencial de Pocinho e Garcês (2019), tem como objetivo avaliar o bem-estar do sujeito face às experiências vivenciadas pelo mesmo. Esta escala é composta por dez itens, numa escala do tipo *Likert*, em que 1 significa “discordo totalmente” e 7 “concordo totalmente”. A pontuação da escala é obtida através da soma das respostas de todos os itens, pelo que varia entre um mínimo de dez e um máximo de setenta valores. Na amostra da presente investigação, esta escala apresentou um *alfa de Cronbach* no pré-teste de .65, e no pós-teste de .53, revelando um nível fraco de confiabilidade (Pestana & Gageiro, 2008).

### ***Escala de Personalidade Criativa***

A Escala de Personalidade Criativa foi construída e validada por Garcês, Pocinho, Jesus, Viseu, Imagináiro e Wecshler (2015) e tem como objetivo medir as características da personalidade criativa. Nesta investigação utilizou-se a Escala de Personalidade Criativa – Versão reduzida, de Pocinho, Garcês, Jesus, Viseu e Tobal (2020), que é composta por nove itens, numa escala do tipo *Likert* de cinco pontos, em que 1 significa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente. Esta escala apresenta um *alfa de Cronbach* igual a .86, pelo que tem boa fiabilidade (Pocinho, et al., 2020). Na presente investigação, a escala apresentou um *alfa de Cronbach* de .76 no pré-teste, e de .75 no pós-teste, pelo que tem uma fiabilidade razoável (Pestana & Gageiro, 2008).

### ***Escala de Resiliência – “Measuring State Resilience”***

A Escala de Resiliência “Measuring State Resilience” foi construída por Hiew (1998) e tem como objetivo avaliar a intensidade da resiliência nos sujeitos (Fonseca & Queirós, 2010). Na presente investigação utilizou-se a versão adaptada e validada para a população portuguesa, por Martins (2005). Esta escala é composta por 14 itens, distribuídos numa escala do tipo *Likert* de cinco pontos, em que 1 significa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. Esta escala apresenta um *alfa de Cronbach* de .73, pelo que manifesta boas características de validade e de fiabilidade (Fonseca & Queirós, 2010). Na presente investigação, o instrumento apresentou um *alfa de Cronbach* de .66 no pré-teste, e de .55 no pós-teste, pelo que tem fraca fiabilidade (Pestana & Gageiro, 2008).

### ***Escala de Otimismo***

A Escala de Otimismo foi construída e validada por Oliveira (1998) e tem como objetivo avaliar o otimismo dos indivíduos. É uma escala constituída por quatro itens, distribuídos numa escala do tipo *Likert* de cinco pontos, em que 1 significa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente.” Esta escala apresenta um *alfa de Cronbach* de .75, pelo

que é considerado um instrumento fiável (Oliveira, 1998). Na presente investigação, a escala apresentou um *alfa de Cronbach* de .90 no pré-teste, e de .88 no pós-teste, pelo que apresenta boa fiabilidade (Pestana & Gageiro, 2008).

### ***Escala de Espiritualidade***

A Escala de Espiritualidade, de Pinto e Ribeiro (2007), tem como objetivo quantificar a concordância dos indivíduos com questões relacionadas com a dimensão da espiritualidade. Esta escala conta com cinco itens distribuídos numa escala do tipo *Likert* de cinco valores, em que 0 significa “Nunca” e 4 “Sempre”. Estes itens estão divididos em dois fatores, nomeadamente Crenças e Esperança/Otimismo, e a cotação de cada subescala é realizada através da média dos itens. Na presente investigação, a subescala Crenças apresentou um *alfa de Cronbach* de .92 no pré-teste, e de .91 no pós-teste, pelo que tem uma fiabilidade muito boa (Pestana & Gageiro, 2008). A subescala Esperança/Otimismo apresentou um *alfa de Cronbach* de .79 no pré-teste, e de .82 no pós-teste, pelo que tem uma boa fiabilidade (Pestana & Gageiro, 2008).

### ***Escala de Avaliação de Mobbing***

A Escala de Avaliação de Mobbing, de Pocinho & Garcês (2018), tem como objetivo de identificar situações concretas da prática de *mobbing* ou assédio moral e/ou sexual no contexto profissional (Pocinho & Garcês, 2018). Esta escala é composta por 27 itens, distribuídos numa escala do tipo *Likert* de quatro pontos, em que 0 significa “Nunca” e 4 “Sempre”, e a cotação é feita através da soma de todos os itens. Na presente investigação, a escala apresentou um *alfa de Cronbach* de .81 no pré-teste, e de .84 no pós-teste, pelo que tem uma boa fiabilidade (Pestana & Gageiro, 2008).

### ***Reflexões Sobre o Impacto do Programa Formativo***

Foi solicitado que cada participante entregasse uma pequena reflexão pessoal, com um máximo de 400 palavras, sobre o impacto que a formação teve no seu bem-estar. Foi referido que os docentes deveriam utilizar alguns conceitos/modelos abordados ao longo das sessões.

De igual modo, foi utilizado um grupo no *WhatsApp*, em que os formandos comunicavam entre si e com as formadoras. A partir deste grupo também foi possível recolher diversas informações, nomeadamente sobre o impacto do programa formativo no bem-estar dos participantes.

### **Procedimentos**

O presente estudo trata-se de uma investigação quasi-experimental com metodologia mista. A investigação quasi-experimental constitui um estudo de natureza empírica, em que não existe um controlo total, nem aleatoriedade na seleção dos grupos (Campbell & Stanley, 2015). Os estudos quasi-experimentais pretendem levantar questões pertinentes que permitam a realização de estudos futuros mais profundos sobre o tema em questão (Campbell & Stanley, 2015). A utilização de uma metodologia mista permite a utilização dos pontos fortes da metodologia quantitativa e da metodologia qualitativa, de modo a obter uma visão mais abrangente, e uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007).

Num primeiro momento, foi enviado ao Centro de Desenvolvimento Académico (CDA) da Universidade da Madeira o pedido para a realização de um programa de atividade formativa denominado “Bem-Estar Docente e Educação Inclusiva”. Neste sentido, foi preenchido um formulário em que foram descritas as razões justificativas para a realização da formação, os objetivos gerais e específicos e os conteúdos que seriam abordados. Após a aprovação por parte do CDA, que colaborou no restante processo de validação, foi efetuado

um pedido à Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia para a validação da atividade formativa.

A ação de formação foi validada para todos os grupos de recrutamento, e o formulário de inscrição ficou disponível online. A promoção do programa foi realizada através do *site* do CDA, bem como pelo *Facebook* e por e-mail/contacto direto com alguns docentes que poderiam estar interessados. A formação decorreu durante o mês de março, em formato online, via *Zoom*, e contou com a participação de nove docentes. No início da formação os participantes preencheram o pré-teste dos instrumentos supracitados, e no fim preencheram o pós-teste, bem como escreveram uma reflexão pessoal sobre o impacto do programa no seu bem-estar.

Durante o mês de maio, surgiu a oportunidade de aplicar novamente o programa formativo a dois novos grupos de docentes, através da Associação de Investigação Científica do Atlântico (AICA). Esta formação também foi realizada em formato online, via *Zoom*, e contou com a participação de 27 docentes. Os participantes preencheram o pré-teste dos instrumentos supracitados no início do programa, e no fim preencheram o pós-teste e escreveram uma reflexão pessoal sobre o impacto do programa no seu bem-estar.

Esta formação foi inicialmente concebida para os docentes que trabalham com as NSE. No entanto, devido ao interesse de docentes de outros grupos de recrutamento, esta foi alargada a todos os docentes interessados.

Após a recolha de dados efetuada, os mesmos foram inseridos no *software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 25.0*, procedendo-se à sua análise estatística. Na presente investigação, foi possível assumir a normalidade da amostra, uma vez que de acordo com o Teorema do Limite Central, amostras em que o  $n > 30$  têm tendência de ser normal (Pestana & Gageiro, 2008). Desta forma, de modo a avaliar a eficácia do programa formativo utilizou-se a

estatística paramétrica, nomeadamente a estatística inferencial através do teste *t-student* para amostras emparelhadas.

Posteriormente, realizou-se uma análise qualitativa das reflexões pessoais que cada participante entregou no fim do programa formativo, bem do feedback recolhido na última sessão e no grupo de *WhatsApp* criado para os formandos e as formadoras comunicarem. Neste sentido, realizou-se uma análise de conteúdo do material recolhido, utilizando a técnica proposta por Bardin (2011). Este autor refere que a análise de conteúdo deve ser organizada em três frases distintas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2011; Silva & Fossá, 2015). A pré-análise procura sistematizar as ideias iniciais suportadas teoricamente e estabelecer indicadores para interpretação das informações recolhidas, e a segunda fase, de exploração do material, consiste na construção das operações de codificação (Bardin, 2011; Silva & Fossá, 2015). Por fim, a terceira fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes em todo o material recolhido (Bardin, 2011; Silva & Fossá, 2015). Na presente investigação utilizaram-se as categorias pré-definidas do Modelo PERMA para realizar a análise de conteúdo, uma vez que este foi o modelo de bem-estar abordado ao longo do programa formativo e os professores mostraram-se muito interessados e recetivos ao mesmo.

### **Descrição do Programa de Bem-Estar**

O programa formativo “Bem Estar Docente e Educação Inclusiva” teve como objetivos gerais: sensibilizar para a importância do bem-estar; promover o bem-estar docente; desenvolver competências relacionadas com o bem-estar, a Psicologia Positiva e o *mindfulness*; capacitar os formandos para a aplicação das ferramentas adquiridas no contexto educativo.

Em relação aos objetivos específicos do programa, estes consistiam em: explorar os principais aspetos teóricos e empíricos dos diferentes construtos relacionados com o bem-estar,

a Psicologia Positiva e o *mindfulness*; refletir sobre a importância do bem-estar na satisfação e produtividade profissional; debater o papel dos docentes no bem-estar dos alunos; refletir sobre o bem-estar de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE); potencializar o autoconhecimento e competências de autocuidado; conhecer mecanismos de regulação emocional e cognitiva; refletir sobre a vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores; apresentação do Modelo PERMA; sistematização do Modelo HOPE e; realização de dinâmicas de grupo.

O programa formativo foi desenvolvido para ter a duração de 25 horas, sendo 15 horas síncronas, e 10 horas assíncronas. Na tabela 2, é possível consultar os conteúdos abordados em cada sessão do programa, bem como as atividades desenvolvidas.

## Tabela 2

### *Descrição do Programa Formativo*

Sessão	Duração Tipologia	Conteúdos abordados	Atividades desenvolvidas
Sessão 1	4h 30 min. Síncrona	Apresentação e objetivos do programa de formação Psicologia Positiva; A evolução histórica da Psicologia Positiva; As contribuições da Psicologia Positiva; Modelos PERMA e HOPE.	Avaliação inicial (pré-teste) Brainstorming sobre a Psicologia Positiva; Visualização de uma <i>Ted Talk</i> de Martin Seligman; Carta de Gratidão
Sessão 2	3 horas Síncrona	Bem-Estar; A Evolução do conceito de Bem-Estar; Bem-Estar Subjetivo; Bem-Estar Psicológico; Mindfulness; Os benefícios do <i>Mindfulness</i> .	Experiência de <i>Mindfulness</i> ; Reflexão sobre situações que estão a afetar o bem-estar dos participantes e possíveis soluções.

Sessão 3	3 horas Síncrona	Bem-Estar Docente; Bem-Estar Docente; Mal-Estar Docente; Indicadores do Mal-Estar Docente; Stress; Stress e a Profissão Docente.	Reflexão em grupo sobre a importância do bem-estar docente no processo de ensino-aprendizagem e sobre as causas e consequências do mal-estar docente; Reflexão individual sobre situações que causam stress aos participantes e o podem fazer para melhorá-las.
Sessão 4	4 horas Assíncrona	Orientação e supervisão do trabalho autónomo dos formandos relacionado com a Psicologia Positiva.	Placar do Otimismo Reflexão individual sobre as primeiras sessões da formação.
Sessão 5	3 horas Assíncrona	Orientação e supervisão do trabalho autónomo dos formandos relacionado com o bem-estar;	Partilha com o grupo de uma música significativa; Reflexão individual sobre o dia.
Sessão 6	3 horas Assíncrona	Orientação e supervisão do trabalho autónomo dos formandos relacionado com o bem-estar docente;	Reflexão individual sobre o dia de trabalho; Reflexão em grupo sobre as atividades realizadas nas sessões assíncronas.
Sessão 7	4h 30 min. Síncrona	Bem-Estar Docente Burnout Autocuidado Estratégias de <i>Coping</i> Autoeficácia Promoção do Bem-Estar Docente	Reflexão em grupo sobre a promoção do bem-estar docente; Reflexão individual e em grupo sobre o programa; Avaliação Final (Pós-teste e reflexão individual escrita)

---

## Capítulo IV – Resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados desta investigação. Num primeiro momento serão apresentados os dados obtidos através da análise estatística efetuada, nomeadamente pela estatística descritiva e pela estatística inferencial. Posteriormente, serão apresentados os resultados obtidos na análise qualitativa, através de uma análise de conteúdo.

### Análise Descritiva

Inicialmente realizou-se uma análise descritiva dos dados, com o objetivo de caracterizar os participantes tendo em consideração as suas características sociodemográficas, e para as variáveis e fatores em estudo.

Neste sentido, é possível consultar na Tabela 3, a comparação entre as respostas obtidas nos dois momentos de avaliação, relativamente à participação em atividades de relaxamento.

### Tabela 3

#### *Participação em Atividades de Relaxamento*

		Frequência	Percentagem
Pré-teste	Participa	7	19.4%
	Não participa	29	80.6%
Pós-teste	Participa	11	30.6%
	Não participa	25	69.4%

Foi possível verificar que houve um aumento na participação dos formandos em atividades de relaxamento após a conclusão do programa formativo.

Na Tabela 4, é possível consultar os resultados obtidos na média e desvio-padrão das diferentes variáveis e fatores em estudo.

**Tabela 4***Médias e Desvio-Padrão das Variáveis/Fatores*

Variável/Fator		Média	Desvio-padrão
Significado	Pré-teste	25.11	2.69
	Pós-teste	26.69	2.49
Realização	Pré-teste	24.33	2.06
	Pós-teste	25.64	1.84
Envolvimento	Pré-teste	25.92	2.29
	Pós-teste	26.84	1.84
Saúde	Pré-teste	21.06	4.68
	Pós-teste	23.16	5.04
Emoções Positivas	Pré-teste	22.47	3.33
	Pós-teste	24.70	2.24
Relações	Pré-teste	22.47	3.44
	Pós-teste	25.03	3.07
Emoções Negativas	Pré-teste	16.36	5.07
	Pós-teste	14.66	4.49
Bem-Estar	Pré-teste	170.39	15.23
	Pós-teste	178.82	13,50
Criatividade	Pré-teste	46.56	4.02
	Pós-teste	49.10	3.46
Resiliência	Pré-teste	61.67	5.18
	Pós-teste	65.26	3.89
Otimismo	Pré-teste	16.25	2.55
	Pós-teste	17.56	2.36
Crenças	Pré-teste	3.13	0.94
	Pós-teste	3.26	0.91

Esperança	Pré-teste	3.22	0.66
	Pós-teste	3.57	0.54
Mobbing	Pré-teste	31.92	5.15
	Pós-teste	30.41	4.24

De um modo geral, foi possível verificar que as médias das diferentes variáveis/fatores do pós-teste são superiores às do pré-teste. No caso do fator Emoções Negativas e do fator *Mobbing*, que são variáveis que avaliam (in)diretamente situações de mal-estar, verifica-se que as médias diminuíram entre os dois momentos de avaliação.

### **Análise da Avaliação da Eficácia do Programa Formativo**

Relativamente aos resultados da eficácia do programa formativo, apresenta-se na Tabela 5 os resultados obtidos, através de um Teste *t-student* para amostras emparelhadas.

#### **Tabela 5**

##### *Teste de Amostras Emparelhadas*

		<i>T</i>	df	Sig. (2 extremidades)
Par 1	Significado – Pré-teste	-4.411	35	.000
	Significado – Pós-teste			
Par 2	Realização – Pré-teste	-3.42	35	.002
	Realização – Pós-teste			
Par 3	Envolvimento – Pré-teste	-2.193	35	.035
	Envolvimento – Pós-teste			
Par 4	Saúde – Pré-teste	-3.543	35	.001
	Saúde – Pós-teste			
Par 5	Emoções Positivas – Pré-teste	-5.256	35	.000
	Emoções Positivas – Pós-teste			
Par 6	Relações – Pré-teste	-5.023	35	.000
	Relações – Pós-teste			

Par 7	Emoções Negativas – Pré-teste	2.285	35	.028
	Emoções Negativas – Pós-teste			
Par 8	Bem-Estar – Pré-teste	-4.638	35	.000
	Bem-Estar – Pós-teste			
Par 9	Criatividade – Pré-teste	-4.207	35	.000
	Criatividade – Pós-teste			
Par 10	Resiliência – Pré-teste	-5.171	35	.000
	Resiliência – Pós-teste			
Par 11	Otimismo – Pré-teste	-4.119	35	.000
	Otimismo – Pós-teste			
Par 12	Crenças – Pré-teste	-1.302	35	.201
	Crenças – Pós-teste			
Par 13	Esperança – Pré-teste	-4.085	35	.000
	Esperança – Pós-teste			
Par 14	<i>Mobbing</i> – Pré-teste	2.508	35	.017
	<i>Mobbing</i> – Pós-teste			

Desta forma, foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, na maioria dos fatores, nomeadamente no fator Significado,  $t(35) = -4.411, p < .05$ ; no fator Realização,  $t(35) = -3.420, p < .05$ ; no fator Envolvimento,  $t(35) = -2.193, p < .05$ ; no fator Saúde,  $t(35) = -3.543, p < .05$ ; no fator Emoções Positivas,  $t(35) = -5.256, p < .05$ ; no fator Relações,  $t(35) = -5.023, p < .05$ ; no fator Emoções Negativas;  $t(35) = 2.285, p < 0.05$ ; no fator Bem-estar,  $t(35) = -4.638, p < .05$ ; no fator Criatividade,  $t(35) = -4.207, p < .05$ ; no fator Resiliência,  $t(35) = -5.171, p < .05$ ; no fator Otimismo,  $t(35) = -4.119, p < .05$ ; no fator Esperança,  $t(35) = -4.085, p < .05$ ; e no fator *Mobbing*  $t(35) = 2.508, p < .05$ . Neste sentido, é de salientar que se constatou uma melhoria dos resultados obtidos nos diversos fatores, uma vez que é possível verificar um aumento nas médias do pós-teste, apresentadas na Tabela 4. No caso dos fatores Emoções Negativas e o *Mobbing*, que avaliam (in)diretamente o mal-estar, verifica-se que as médias diminuíram entre os dois momentos de avaliação.

No que se refere ao fator Crenças, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação,  $t(35) = -1.302$ ,  $p = 0.201$ . No entanto, é possível verificar que, embora não seja significativo, houve um aumento na média obtida nos dois momentos de avaliação, como é apresentado na Tabela 4.

### *Análise de Diferenças Intergrupais - Género*

Depois de ser verificada a eficácia do programa formativo de um modo geral, achou-se pertinente verificar se existiriam diferenças estatisticamente significativas entre géneros. Embora haja diferenças no tamanho da amostra nesta variável, é de salientar que estas serão tidas em consideração na posterior análise e discussão dos resultados. Na Tabela 6 são apresentados os resultados obtidos.

**Tabela 6**

### *Teste de Amostras Independentes - Género*

	<i>t</i>	Df	Sig. (2 extremidades)
Significado – Pré-teste	0.973	34	.338
Significado – Pós-teste	0.532	34	.598
Realização – Pré-teste	-0.677	34	.503
Realização – Pós-teste	0.804	34	.427
Envolvimento – Pré-teste	0.106	34	.916
Envolvimento – Pós-teste	-0.888	34	.381
Saúde – Pré-teste	2.749	13.63	.016
Saúde – Pós-teste	1.164	34	.253
Emoções Positivas – Pré-teste	1.889	8.27	.094
Emoções Positivas – Pós-teste	1.979	34	.056
Relações – Pré-teste	0.939	34	.354
Relações – Pós-teste	0.374	34	.710

Emoções Negativas – Pré-teste	0.039	34	0.969
Emoções Negativas – Pós-teste	-1.47	34	.884
Bem-Estar – Pré-teste	1.440	34	.159
Bem-Estar – Pós-teste	1.072	34	.291
Criatividade – Pré-teste	0.011	34	.991
Criatividade – Pós-teste	0.399	34	.692
Resiliência – Pré-teste	-1.818	34	.078
Resiliência – Pós-teste	-1.529	34	.136
Otimismo – Pré-teste	1.035	34	.308
Otimismo – Pós-teste	0.646	34	.522
Crenças – Pré-teste	-1.070	34	.292
Crenças – Pós-teste	-0.963	34	.343
Esperança – Pré-teste	-0.349	34	.729
Esperança – Pós-teste	0.451	34	.655
<i>Mobbing</i> – Pré-teste	-0.519	34	.607
<i>Mobbing</i> – Pós-teste	0.647	34	.522

Foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos entre o género masculino e feminino, nomeadamente no fator Saúde no pré-teste, em que  $t(13.630) = 2.749, p < .05$ . Neste fator, verifica-se que o género masculino ( $M = 24.29$ ;  $DP = 3.09$ ) apresenta uma média superior à do género feminino ( $M = 20.28$ ;  $DP = 4.70$ ). Esse facto não se mantém no pós-teste, em que  $t(34) = 1.164, p = 0.253$ , uma vez que as médias do género masculino ( $M = 25.14$ ;  $DP = 4.22$ ) e do feminino ( $M = 22.68$ ;  $DP = 5.17$ ) alteraram-se e tornaram-se mais próximas.

No fator Emoções Positivas, é possível observar algumas tendências interessantes, embora não sejam estatisticamente significativas. No pré-teste, o género masculino ( $M = 24.71$ ;  $DP = 3.59$ ) obteve média superior ao género feminino ( $M = 21.93$ ;  $DP = 3.08$ ), mas no pós-

teste os valores do género masculino ( $M = 26.14$ );  $DP = 1.5736$ ) e feminino ( $M = 24.35$ ;  $DP = 2.25$ ) subiram e tornaram-se mais próximos.

De igual modo, no fator Resiliência, é possível observar alguma tendência no pré-teste, em que o género masculino ( $M = 58.57$ ;  $DP = 5.71$ ) apresenta uma média inferior à do género feminino ( $M = 62.41$ ;  $DP = 4.86$ ). No pós-teste, verificou-se que ambas as médias aumentaram, mas que o género masculino ( $M = 63.28$ ;  $DP = 4.19$ ) continua a apresentar uma média inferior à do género feminino ( $M = 65.74$ ;  $DP = 3.74$ ).

### ***Análise Diferenças Intergrupais - Grupo de Recrutamento***

De igual forma, achou-se pertinente verificar se houve diferenças estatisticamente significativas entre os docentes especializados e os docentes não especializados. Embora haja diferenças no tamanho da amostra nesta variável, é de salientar que estas serão tidas em consideração na posterior análise e discussão dos resultados. Na Tabela 7 são apresentados os resultados obtidos.

### **Tabela 7**

#### *Teste de Amostras Independentes – Grupo de Recrutamento*

	<i>t</i>	Df	Sig. (2 extremidades)
Significado – Pré-teste	-0.219	34	.828
Significado – Pós-teste	0.23	34	.982
Realização – Pré-teste	-1.090	34	.283
Realização – Pós-teste	-0.766	34	.449
Envolvimento – Pré-teste	-0.878	34	.386
Envolvimento – Pós-teste	-0.958	34	.345
Saúde – Pré-teste	-0.632	34	.532
Saúde – Pós-teste	-1.069	34	.293

Emoções Positivas – Pré-teste	-0.555	34	.583
Emoções Positivas – Pós-teste	-0.156	34	.877
Relações – Pré-teste	0.107	34	.916
Relações – Pós-teste	0.29	34	.977
Emoções Negativas – Pré-teste	1.448	34	.157
Emoções Negativas – Pós-teste	0.288	34	.775
Bem-Estar – Pré-teste	-0.397	34	.694
Bem-Estar – Pós-teste	-0.661	34	.513
Criatividade – Pré-teste	0.926	34	.361
Criatividade – Pós-teste	0.012	34	.990
Resiliência – Pré-teste	-0.085	34	.933
Resiliência – Pós-teste	-0.389	34	.699
Otimismo – Pré-teste	-0.087	34	.932
Otimismo – Pós-teste	0.066	34	.948
Crenças – Pré-teste	0.118	34	.907
Crenças – Pós-teste	-0.199	34	.843
Esperança – Pré-teste	-0.445	34	.659
Esperança – Pós-teste	0.334	34	.740
Mobbing – Pré-teste	-0.821	34	.417
Mobbing – Pós-teste	0.889	34	.380

---

Não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos entre os grupos de recrutamento no pré e pós-teste. No entanto, no fator Emoções Negativas, verifica-se uma tendência no pós-teste, em que  $t(34) = 1.448, p = .157$ , pelo que os docentes não especializados ( $M = 16.90; DP = 4.97$ ) apresentam uma média superior do que os docentes especializados ( $M = 13.67; DP = 5.13$ ). No pós-teste, verifica-se uma diminuição das médias, no entanto, os

docentes não especializados ( $M = 14.75$ ;  $DP = 3.96$ ) continuam a apresentar uma média superior à dos docentes especializados ( $M = 14.17$ ;  $DP = 7.08$ ).

### *Análise Diferenças Intergrupais - Anos de Serviço*

Procurou-se também verificar se houve diferenças estatisticamente significativas, considerando os anos de serviço dos docentes. Neste sentido, criaram-se dois grupos, tendo em consideração a média da amostra total ( $M = 24.31$ ;  $DP = 7.85$ ): os docentes que exercem até 24 anos, inclusive; e os que exercem há 25 ou mais anos. Na Tabela 8 são apresentados os resultados obtidos.

### **Tabela 8**

#### *Teste de Amostras Independentes – Anos de Serviço*

	<i>t</i>	Df	Sig. (2 extremidades)
Significado – Pré-teste	-1.397	34	.172
Significado – Pós-teste	0.092	34	.927
Realização – Pré-teste	0.267	34	.791
Realização – Pós-teste	-0.747	34	.460
Envolvimento – Pré-teste	0.228	34	.821
Envolvimento – Pós-teste	-0.663	34	.512
Saúde – Pré-teste	-0.569	34	.573
Saúde – Pós-teste	0.641	34	.526
Emoções Positivas – Pré-teste	-0.796	34	.431
Emoções Positivas – Pós-teste	-0.603	34	.551
Relações – Pré-teste	-0.966	34	.341
Relações – Pós-teste	0.493	34	.625
Emoções Negativas – Pré-teste	-1.752	34	.089

Emoções Negativas – Pós-teste	-0.652	34	.519
Bem-Estar – Pré-teste	-1.269	34	.213
Bem-Estar – Pós-teste	-0.272	34	.788
Criatividade – Pré-teste	-1.574	34	.125
Criatividade – Pós-teste	-0.319	34	.752
Resiliência – Pré-teste	1.602	34	.118
Resiliência – Pós-teste	0.831	34	.412
Otimismo – Pré-teste	0.816	34	.420
Otimismo – Pós-teste	0.131	34	.896
Crenças – Pré-teste	0.220	34	.827
Crenças – Pós-teste	0.085	34	.933
Esperança – Pré-teste	0.724	34	.474
Esperança – Pós-teste	0.464	34	.645
Mobbing – Pré-teste	0.293	34	.771
Mobbing – Pós-teste	0.421	34	.676

Não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos entre o tempo de serviço dos docentes. No entanto, no pré-teste do fator Emoções Negativas, é possível constatar uma tendência, embora não seja significativa, pelo que  $t(34) = -1.752$ ,  $p = .089$ . Verifica-se que neste fator, os docentes que trabalham há mais anos ( $M = 17.88$ ;  $DP = 4.94$ ) apresentam uma média mais elevada do que os docentes que trabalham há menos anos ( $M = 15.00$ ;  $DP = 4.92$ ). No pós-teste, verifica-se que as médias obtidas diminuíram, no entanto, os docentes que trabalham há mais anos ( $M = 15.18$ ;  $DP = 5.19$ ) continuam a apresentar uma média maior que os docentes que trabalham há menos anos ( $M = 14.19$ ;  $DP = 3.86$ ).

#### ***Análise Diferenças Intergrupais - Idade dos Participantes***

Procurou-se também verificar se houve diferenças estatisticamente significativas, tendo em conta as idades dos participantes. Neste sentido, criaram-se dois grupos, tendo em

consideração a média da amostra total ( $M = 49.03$ ;  $DP = 7.87$ ): os participantes que têm até 49 anos de idade, inclusive; e os que têm idade superior. Na Tabela 9 apresentam-se os resultados obtidos.

**Tabela 9**

*Teste de Amostras Independentes – Idade*

	<i>t</i>	Df	Sig. (2 extremidades)
Significado – Pré-teste	-1.445	34	.157
Significado – Pós-teste	-0.766	34	.449
Realização – Pré-teste	0.162	34	.872
Realização – Pós-teste	-1.187	34	.244
Envolvimento – Pré-teste	-0.772	34	.445
Envolvimento – Pós-teste	-0.067	34	.947
Saúde – Pré-teste	-1.482	34	.148
Saúde – Pós-teste	-0.501	34	.619
Emoções Positivas – Pré-teste	-1.327	34	.193
Emoções Positivas – Pós-teste	-0.979	34	.334
Relações – Pré-teste	-1.384	34	.175
Relações – Pós-teste	0.056	34	.956
Emoções Negativas – Pré-teste	-0.567	34	.575
Emoções Negativas – Pós-teste	-0.459	34	.649
Bem-Estar – Pré-teste	-1.592	34	.121
Bem-Estar – Pós-teste	-0.970	34	.339
Criatividade – Pré-teste	0.277	34	.784
Criatividade – Pós-teste	-0.149	34	.882
Resiliência – Pré-teste	1.249	34	.220
Resiliência – Pós-teste	0.884	34	.383

Otimismo – Pré-teste	0.625	34	.536
Otimismo – Pós-teste	0.978	34	.335
Crenças – Pré-teste	0.312	34	.757
Crenças – Pós-teste	0.258	34	.798
Esperança – Pré-teste	-0.168	34	.868
Esperança – Pós-teste	0.592	34	.558
Mobbing – Pré-teste	0.640	28.919	.527
Mobbing – Pós-teste	0.522	34	.605

Não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos entre as idades dos docentes. No entanto, no pré-teste do fator Bem-Estar, é possível constatar uma tendência, embora não seja significativa, pelo que  $t(34) = -1.592, p = .121$ . Neste sentido, verifica-se que neste fator, os docentes mais novos ( $M = 167.05; DP = 15.89$ ) apresentam uma média inferior à dos docentes mais velhos ( $M = 175.07; DP = 13.36$ ). No pós-teste, verifica-se que as médias obtidas neste fator aumentaram, no entanto, os docentes mais novos ( $M = 176.97; DP = 12.45$ ) continuam a apresentar uma média inferior à dos docentes mais velhos ( $M = 181.40; DP = 14.89$ ).

#### ***Análise Diferenças Intergrupais - Estado Civil***

De igual modo, considerou-se pertinente verificar se houve diferenças estatisticamente significativas, tendo em consideração o estado civil dos participantes. Neste sentido, distribuíram-se os participantes em dois grupos distintos: os que estão casados ou que vivem em união de facto; e os solteiros, viúvos e divorciados. É possível consultar na Tabela 10 os resultados obtidos.

**Tabela 10***Teste de Amostras Independentes – Estado Civil*

	<i>t</i>	Df	Sig. (2 extremidades)
Significado – Pré-teste	1.918	34	.063
Significado – Pós-teste	1.787	34	.083
Realização – Pré-teste	1.112	34	.274
Realização – Pós-teste	2.136	34	.040
Envolvimento – Pré-teste	2.001	34	.053
Envolvimento – Pós-teste	1.673	34	.103
Saúde – Pré-teste	0.345	34	.732
Saúde – Pós-teste	1.249	34	.220
Emoções Positivas – Pré-teste	0.674	34	.505
Emoções Positivas – Pós-teste	1.700	34	.098
Relações – Pré-teste	1.917	34	.064
Relações – Pós-teste	1.531	34	.135
Emoções Negativas – Pré-teste	1.588	34	.122
Emoções Negativas – Pós-teste	0.465	34	.645
Bem-Estar – Pré-teste	2.239	34	.032
Bem-Estar – Pós-teste	2.138	34	.040
Criatividade – Pré-teste	0.149	34	.882
Criatividade – Pós-teste	0.873	34	.389
Resiliência – Pré-teste	-0.304	34	.763
Resiliência – Pós-teste	-0.507	34	.615
Otimismo – Pré-teste	-0.599	34	.553
Otimismo – Pós-teste	0.405	34	.688
Crenças – Pré-teste	-0.270	34	.789

Crenças – Pós-teste	-0.294	34	.771
Esperança – Pré-teste	-0.454	34	.653
Esperança – Pós-teste	-0.231	34	.819
Mobbing – Pré-teste	-0.603	34	.551
Mobbing – Pós-teste	0.752	34	.457

Foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos, tendo em consideração os estados civis, nomeadamente no fator Bem-Estar, tanto no pré-teste, em que  $t(34) = 2.234, p < .05$ , como no pós-teste, em que  $t(34) = 2.138, p < .05$ . Neste sentido, verificou-se que no pré-teste do fator Bem-Estar, a média dos participantes casados ou em união de facto ( $M = 174.68; DP = 12.92$ ) era superior à dos solteiros, viúvos ou divorciados ( $M = 163.64; DP = 16.57$ ). De igual modo, no pós-teste, a média dos docentes casados ou em união de facto, no fator Bem-Estar ( $M = 182.47; DP = 13.14$ ) continuou a ser superior à dos restantes ( $M = 173.07; DP = 13.14$ ). É importante salientar ainda que em ambos os casos as médias aumentaram entre os dois momentos de avaliação.

No caso do fator Realização, também se encontraram diferenças estatisticamente significativas no pós-teste, pelo que  $t(34) = 2.136, p < .05$ . Neste caso verificou-se que a média dos docentes casados ou em união de facto ( $M = 26.14; DP = 1.81$ ) era superior à dos docentes solteiros, viúvos ou divorciados ( $M = 24.86; DP = 1.66$ ).

Apesar de não ser estatisticamente significativa, também foi possível observar uma tendência no pré-teste do fator Envolvimento, pelo que  $t(34) = 2.001, p = .053$ . Foi possível verificar que a média dos docentes casados ou em união de facto neste fator ( $M = 26.50; DP = 1.87$ ) era superior à dos docentes solteiros, viúvos ou divorciados ( $M = 25.00; DP = 2.63$ ). No pós-teste verifica-se que as médias obtidas aumentaram, no entanto, os docentes casados ou em união de facto ( $M = 27.24; DP = 1.68$ ) continuam a apresentar valores superiores aos restantes docentes ( $M = 26.21; DP = 1.97$ ).

No fator Relações, também é possível observar uma tendência no pré-teste, embora a diferença não seja estatisticamente significativa, pelo que  $t(34) = 1.917, p = .064$ . Neste caso, verificou-se que a média dos docentes casados ou em união de facto ( $M = 23.32; DP = 3.46$ ) era superior à dos docentes solteiros, viúvos ou divorciados ( $M = 21.14; DP = 3.08$ ). No pós-teste verifica-se que as médias obtidas aumentaram, no entanto, os docentes casados ou em união de facto ( $M = 25.65; DP = 2.84$ ) continuam a apresentar valores superiores aos restantes docentes ( $M = 24.07; DP = 3.27$ ).

### **Análise Qualitativa**

Depois de realizada a análise quantitativa dos dados recolhidos, passou-se para a análise qualitativa das reflexões pessoais de cada participante, bem como do feedback recolhido na última sessão e no grupo de *WhatsApp* criado para os formandos e as formadoras comunicarem. Utilizou-se como ponto de partida o Modelo PERMA para a construção das categorias de análise. Neste sentido, foram criadas cinco categorias referentes a: Emoções Positivas; Envolvimento; Relações, Significado e Realização. Na Tabela 11 é possível consultar alguns excertos das respostas dos diferentes participantes no programa formativo e a sua inclusão nas categorias pré-definidas do Modelo PERMA.

### **Tabela 11**

#### *Análise de Conteúdo*

<b>Categorias</b>	<b>Reflexões dos Participantes</b>
Emoções Positivas	<p>“Ajuda a sermos pessoas mais motivadas, mais alegres, mais positivas e por isso mesmo mais felizes.”</p> <p>“Levou-me a um estado de maior tranquilidade e otimismo”</p> <p>“Passei a acordar bem-disposta, com uma visão e pensamento otimista para o dia.”</p>
Envolvimento	<p>“Consegui identificar dificuldades e tenciono, muito, lutar para as ultrapassar.”</p>

	<p>“Permitiu-nos (...) assumirmos um controle e uma certa responsabilidade sobre o nosso bem-estar.”</p> <p>“Proponho-me a aplicar, com maior frequência, atividades com os meus alunos, pessoas das minhas relações próximas, e não só, os conhecimentos adquiridos nesta formação, com vista ao seu e ao meu, por consequência, bem-estar.”</p>
Relações	<p>“Permitiu-nos envolver num ambiente de prazer e confiança”</p> <p>“Ajuda-nos a resolver problemas, a ver o lado positivo das situações. Estas atitudes devem estar sempre presentes ao lidar com os outros, especialmente com os nossos alunos.”</p> <p>“A aposta no estabelecimento de relações de apoio e proteção são fundamentais e implicam a melhoria das nossas habilidades.”</p>
Significado	<p>“Esta formação fez-me refletir que a principal missão da vida é as pessoas estarem mais felizes, estarem mais realizadas e sentirem-se mais produtivas no seu quotidiano.”</p> <p>“Nos últimos meses tenho vindo a passar por processos difíceis, de grande instabilidade emocional. Foi por essa razão que me inscrevi nesta formação. (...) Sempre considere este tipo de formação essencial para nos ajudar a voltar ao nosso centro e a dar significados aos nossos processos pessoais”.</p> <p>“Afinal não sou a única a quem o mundo tirou a luz, sou apenas aquela a quem o mundo deu a oportunidade da escuridão, para que com um novo amanhecer pudesse ver os novos horizontes, focada no perdão, na família, nos amigos...”</p>
Realização	<p>“Sou grata por tudo o que alcançámos”.</p> <p>“Esta mudança de atitude fez com que chegasse ao fim de um dia de trabalho muito menos cansada e com o agradável sentimento de dever cumprido.”</p> <p>“Foi com muita expectativa que me inscrevi nesta ação de formação e é com muita satisfação que a termino. Tenho a certeza que foi uma das melhores decisões que tomei este ano.”</p>

---

A partir da análise de conteúdo realizada foi possível verificar que os participantes referiram ao longo das suas reflexões pessoais aspetos que podem ser categorizados nos fatores

do Modelo PERMA. De um modo geral foi possível verificar que o fator que surgiu mais vezes ao longo das reflexões foram as Emoções Positivas. De igual forma, verifica-se que é referido várias vezes pelos docentes que o programa formativo foi importante na sua vida pessoal e profissional.

Através de todos os materiais utilizados na análise qualitativa, foi possível constatar outros aspetos interessantes. Inicialmente os professores referem alguns fatores que têm impacto no seu bem-estar, nomeadamente: o comportamento e a falta de respeito dos alunos; o excesso de tarefas que tem a seu cargo; e a dificuldade no planeamento das avaliações. No fim do programa formativo, os participantes salientam que os maiores contributos foram: os modelos apresentados (Modelo PERMA e Modelo HOPE), as estratégias de relaxamento e de autocuidado, o apelo à gratidão e à promoção do bem-estar, e o ambiente de partilha entre os docentes.

É de salientar que foi notório o envolvimento de todos os participantes, que mesmo depois do fim da formação continuaram a partilhar experiências e reflexões nos grupos de *WhatsApp*, mantendo assim uma relação de proximidade. Alguns dos participantes também colocaram imediatamente em prática as estratégias abordadas, como por exemplo as aulas no exterior. De igual forma, os docentes tinham sempre a preocupação de partilhar o *feedback* dos seus alunos às novas estratégias implementadas na sala de aula, que foi muito positivo, bem como as suas reflexões pessoais sobre o bem-estar.

## Discussão e Conclusão

Após serem apresentados os resultados obtidos na presente investigação, é essencial compreendê-los e explorá-los tendo por base a revisão da literatura realizada.

De um modo geral, foi possível verificar mudanças nos níveis de bem-estar e dos fatores associados depois do programa formativo. Os resultados recolhidos no pré-teste representam o estado dos participantes antes do início da formação e o respetivo efeito dos desafios e dificuldades que enfrentam a nível pessoal e profissional. Neste sentido, foi possível verificar que existiam diversos fatores que estavam a ter um impacto no bem-estar dos participantes, nomeadamente o fator Emoções Negativas e o fator *Mobbing*. De igual modo, ao longo da formação, foi partilhado pelos docentes alguns fatores que influenciavam o seu bem-estar, tal como: o comportamento e a falta de respeito dos alunos; ansiedade devido ao excesso de tarefas a realizar e a preocupação no planeamento das avaliações.

Segundo a literatura, os docentes experienciam muitos sentimentos, pelo que é essencial um equilíbrio para manter o bem-estar (Raush & Dubiella, 2013). Existem diversos fatores que podem ter impacto no exercício da atividade docente e no bem-estar dos professores, bem como afetar a eficácia do professor e diminuir a sua motivação no trabalho (Blase, 1982; Esteve, 1994; Zacharias et al., 2011). Alguns desses fatores incidem indiretamente sobre a ação docente e estão relacionados com as condições ambientais e do contexto (Zacharias et al., 2011). Outros fatores incidem diretamente na ação docente, e estão relacionados com os recursos materiais e com as condições de trabalho. O *stress* também assume contornos significativos quando está associado ao mundo do trabalho, podendo provocar desgaste físico e psicológico aos trabalhadores (Toffler, 1970; Pocinho & Capelo, 2009). A profissão docente é extremamente exigente, e os professores experienciam níveis de *stress* superiores às outras profissões, pelo que é considerada uma prática profissional de risco de esgotamento mental e físico (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Pocinho & Capelo, 2009; OIT, 1981).

Os resultados obtidos no pós-teste, representam a eficácia do programa formativo no bem-estar docente. Quando comparamos os resultados dos dois momentos de avaliação, foi possível verificar que as médias de todos os fatores se alteraram positivamente. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos fatores Significado, Realização, Envolvimento, Saúde, Emoções Positivas, Relações, Emoções Negativas, Bem-Estar, Criatividade, Resiliência, Otimismo, Esperança e *Mobbing*.

Neste sentido, é possível verificar que os conteúdos abordados na formação tiveram um impacto positivo no bem-estar dos participantes. Ao longo do programa formativo foram apresentados diversos conteúdos relacionados com o bem-estar e com a Psicologia Positiva, com o objetivo de fornecer aos formandos um conjunto de conhecimentos e competências essenciais para potenciar o autoconhecimento e o autocuidado. Neste sentido, procurou-se sensibilizar os participantes para a importância do autocuidado, bem como apresentar diversas estratégias que pudessem pôr em prática no seu cotidiano.

O autocuidado é essencial para a saúde e para o bem-estar físico e psicológico dos docentes, e deve ser utilizado como forma de melhorar a sua qualidade de vida, pessoal e profissional (Silva, 2019). A literatura refere que a capacidade de autocuidado está dividida em diferentes elementos básicos, nomeadamente as capacidades fundamentais, as componentes de poder e as operações de autocuidado (Silva, 2019; Silva et al., 2011). As capacidades fundamentais consistem nas capacidades básicas que cada indivíduo deve ter para poder aprender ou realizar atividades (Silva, 2019; Silva et al., 2011). No que se refere às componentes de poder, estas relacionam-se com a capacidade das pessoas para raciocinar e aprender, de modo a realizar uma tarefa (Silva, 2019; Silva et al., 2011). Estas procuram o conhecimento empírico e técnico, com o objetivo de compreender a metodologia necessária para cada ação (Silva, 2019; Silva et al., 2011). Em relação às operações de autocuidado, relacionam-se com o facto de as pessoas precisarem de estar preparadas mediante os outros dois

elementos básicos para realizarem o seu autocuidado, ou seja, serem capazes de determinar o que é necessário para o autocuidado e tomar decisões sobre as suas ações (Silva, 2019; Silva et al., 2011).

No caso da presente investigação, os participantes já eram dotados das capacidades fundamentais para o autocuidado. No que se refere às componentes de poder, procurou-se fornecer aos participantes o conhecimento empírico e técnico necessário ao autocuidado. Por fim, em relação às operações de autocuidado, os docentes participantes mostraram-se preparados para realizarem o autocuidado. De um modo geral, o *feedback* recolhido dos participantes foi muito positivo, pelo que salientam as estratégias partilhadas como um dos maiores contributos do programa formativo.

Ao longo da formação, procurou-se igualmente promover o relaxamento dos participantes, através do *mindfulness*. Segundo a literatura, os benefícios do *mindfulness*, podem ser categorizados em três dimensões distintas, nomeadamente benefícios afetivos, benefícios interpessoais e benefícios intrapessoais (Davis & Hayes, 2011). A meditação *mindfulness* promove a consciência metacognitiva, diminui a ruminação, aumenta a capacidade de atenção, promove as emoções positivas e minimiza os afetos negativos, pelo que facilita a regulação das emoções (Davis & Hayes, 2011).

Não existem muitos estudos relacionados com a eficácia de programas no bem-estar docente, no entanto, as referências encontradas referem-se a programas baseados no *mindfulness*. Segundo a literatura, existem efeitos positivos do *mindfulness* nos docentes, pelo que esta prática melhora o desempenho profissional dos mesmos, proporcionando reduções no *stress* autopercebido, nos sintomas de *stress*, bem como no esgotamento físico, depressão, ansiedade e sofrimento psicológico no geral (Hwang et al., 2017). De igual modo, foi possível verificar que os programas baseados no *mindfulness* podem levar a um aumento da resiliência dos docentes, a uma melhor organização da sala de aula e ao aumento da utilização de palavras

de afeto positivo (Hwang et al., 2017). Estes resultados vão ao encontro dos que foram recolhidos na presente investigação, em que os participantes apresentaram diferenças significativas no bem-estar e nos fatores associados, para além de que após a formação houve um acréscimo de docentes a praticar técnicas de relaxamento.

O único fator em que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação foi o fator Crenças. Segundo a literatura, uma prática importante para a promoção do bem-estar docente é a reflexão sobre as próprias experiências e crenças (Almeida, 2006). Neste sentido, poderá considerar-se que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas neste fator porque seria necessária uma reflexão mais individual e profunda, por parte de cada docente. Esta reflexão poderá não ter sido totalmente realizada, devido à curta duração da formação, e também devido ao facto de esta ter sido realizada em grupo.

Para além de verificarmos a eficácia do programa formativo de modo geral, achou-se pertinente verificar se as variáveis sociodemográficas poderiam influenciar a eficácia do mesmo. No entanto, é sempre necessário ter em consideração que em algumas das variáveis o tamanho da amostra era bastante diferente, o que poderá influenciar os resultados obtidos.

Em relação ao género, foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas no fator Saúde, no pré-teste, em que o género masculino apresentou uma média superior à do género feminino. Num estudo realizado por Araújo, Godinho, Reis e Almeida (2006), foi possível verificar que as docentes do género feminino apresentavam mais queixas relacionadas com a sua saúde. Ao nível da saúde mental, as diferenças foram bastante significativas, pelo que o género feminino apresentou maior prevalência de sofrimento mental intenso, quando comparado com o género masculino (Araújo et al., 2006). De igual modo, foi possível observar no fator Emoções Positivas uma tendência, mesmo que não seja estatisticamente significativa, para o género masculino apresentar médias superiores ao género feminino. Também foi

possível verificar uma tendência para que o género masculino apresentasse uma média inferior à do género feminino no fator Resiliência. Estes resultados vão ao encontro da literatura, uma vez que, segundo Werner (2013), os indivíduos do género feminino apresentam uma adaptação mais positiva e com maior qualidade às adversidades sentidas na vida adulta, ou seja, são consideradas mais resilientes. No entanto, é importante salientar que estas diferenças podem estar relacionadas com as diferenças no tamanho da amostra da presente investigação. Foi possível verificar que as médias de todos os fatores, tanto no género feminino, como no género masculino, alteraram-se positivamente entre o pré-teste e o pós-teste. Este facto poderá indicar que a formação tem efeito positivo nos docentes, independentemente do género.

No que se refere ao grupo de recrutamento, não foram encontrados resultados estatisticamente significativos. No entanto, no fator Emoções Negativas verifica-se uma tendência no pós-teste, pelo que os docentes não especializados apresentam uma média superior à dos docentes especializados. Na literatura, não foram encontradas referências à relação entre as emoções negativas e o grupo de recrutamento, pelo que se salienta apenas que é essencial que os docentes desenvolvam e potenciem a sua inteligência emocional (Campos & Martins, 2016). Os resultados obtidos poderão estar relacionados com a diferença no tamanho da amostra. No entanto, foi possível verificar que as médias de todos os fatores, em ambos os grupos de recrutamento, alteraram-se positivamente entre o pré-teste e o pós-teste. Este facto poderá indicar que a formação tem efeito positivo nos docentes de todos os grupos de recrutamento, pelo que o mais importante é a sua abertura e disponibilidade para a formação.

Em relação aos anos de serviço, não foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos entre o tempo de serviço dos docentes. No fator Emoções Negativas, verifica-se uma tendência, embora não seja significativa, para que os docentes que trabalham há mais anos apresentem uma média mais elevada do que os que exercem há menos anos. A literatura refere que os professores no início de carreira manifestam maior grau de mal-estar, uma vez que pode

haver conflito entre a realidade do contexto da sala de aula e os comportamentos e valores dos alunos no mesmo (Jesus, 2001). Estes resultados não se verificaram na presente investigação, o que se pode relacionar com o facto de a média de anos de serviço dos participantes já ser muito alta, e não estarem em início de carreira.

Relativamente à idade dos participantes, não se verificaram resultados estatisticamente significativos. No entanto, no pré-teste do fator Bem-Estar, foi possível constatar uma tendência, embora não seja significativa, para os docentes mais novos apresentarem uma média inferior à dos docentes mais velhos. Estes resultados vão ao encontro da literatura, pelo que num estudo realizado por Ehrlich e Isaacowitz (2002), verificou-se que alguns dos componentes do bem-estar subjetivo parecem aumentar com a idade dos sujeitos. É importante salientar que foi possível verificar que as médias de todos os fatores, tanto no grupo de docentes mais novos, como no grupo de docentes mais velhos, alteraram-se positivamente entre o pré-teste e o pós-teste. Este facto poderá indicar que a formação tem efeito positivo nos docentes, independentemente da sua faixa etária.

No que se refere ao estado civil, foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente no fator Bem-Estar e no fator Realização, em que se verificou que a média dos docentes casados ou em união de facto era superior à dos docentes solteiros, viúvos ou divorciados. De igual modo, verifica-se uma tendência, embora não seja significativa, nos fatores Envolvimento e Relações, pelo que a média dos docentes casados ou união de facto era superior à média dos restantes docentes. Segundo Diener, Suh e Oishi (1997), o estado civil promove uma condição de apoio social para o indivíduo, podendo ajudá-lo em situações adversas. Num estudo realizado por Mookherjee (1997), verificou-se que existe uma relação positiva entre o estado civil e o bem-estar físico e psicológico dos indivíduos. Por outro lado, num estudo realizados por Solomou e colaboradores (1998), concluiu-se que as pessoas divorciadas apresentavam níveis inferiores de envolvimento e satisfação com a vida. Estes

resultados vão ao encontro dos relatados na presente investigação, que indicam que os docentes casados ou em união de facto apresentam níveis superiores de bem-estar, de realização, de envolvimento e de relações positivas.

Por fim, foi possível recolher o *feedback* dos participantes em relação ao impacto do programa formativo na sua vida pessoal e profissional. Este *feedback* foi organizado tendo em consideração as categorias do Modelo PERMA, um modelo multidimensional que avalia o bem-estar (Seligman, 2011). Neste sentido, foi possível compreender qual o impacto do programa formativo nos diferentes domínios do bem-estar: Emoções Positivas, Envolvimento, Relações, Significado e Realização (Seligman, 2011).

O domínio Emoções Positivas refere-se à quantidade de palavras e emoções positivas que o sujeito experiencia ao longo do dia, incluindo a felicidade e a satisfação com a vida (Seligman, 2011). Na presente investigação, foi possível verificar um aumento das emoções positivas experienciadas pelos participantes ao longo do dia, como é possível constatar na seguinte reflexão “ajuda a sermos pessoas mais motivadas, mais alegres, mais positivas e por isso mesmo mais felizes”.

O domínio Envolvimento, diz respeito à capacidade de o sujeito envolver-se positivamente nas tarefas (Seligman, 2011). Foi possível verificar que os docentes foram capazes de envolver-se nas tarefas propostas de forma positiva, salientado também que irão dar continuidade às mesmas após o fim do programa. “Proponho-me a aplicar, com maior frequência, atividades com os meus alunos, pessoas das minhas relações próximas, e não só, os conhecimentos adquiridos nesta formação, com vista ao seu e ao meu, por consequência, bem-estar.”

No que se refere ao domínio Relações, este está relacionado com a capacidade do sujeito em gerir as suas relações interpessoais, de uma forma construtiva (Seligman, 2011). Na presente investigação verificou-se que os docentes melhoraram a gestão das suas relações

interpessoais, a nível pessoal e profissional. “Ajuda-nos a resolver problemas, a ver o lado positivo das situações. Estas atitudes devem estar sempre presentes ao lidar com os outros, especialmente com os nossos alunos.”. Neste domínio também se considera importante salientar que os participantes referiram que um dos maiores contributos do programa formativo foi o ambiente de partilha entre os participantes.

O quarto domínio, referente ao Significado, relaciona-se com a capacidade de o indivíduo compreender o significado da vida, ao ser solidário e ajudar o outro (Seligman, 2011). O programa formativo promoveu a reflexão sobre o significado da vida dos participantes, pelo que estes salientam que “fez-me refletir que a principal missão da vida é as pessoas estarem mais felizes, estarem mais realizadas e sentirem-se mais produtivas no seu quotidiano.”, e que foi “essencial para nos ajudar a voltar ao nosso centro e a dar significados aos nossos processos pessoais”.

Por fim, o domínio Realização, refere-se ao sentimento de sucesso, experienciado pelo indivíduo após a realização de alguma tarefa (Seligman, 2011). Na presente investigação foi possível verificar que os docentes sentiram várias vezes o sentimento de sucesso, quer na concretização das diferentes tarefas que iam sendo propostas, como também no fim do programa formativo. “Foi com muita expectativa que me inscrevi nesta ação de formação e é com muita satisfação que a termino. Tenho a certeza que foi uma das melhores decisões que tomei este ano.”

Neste sentido, considera-se que os diferentes objetivos inicialmente propostos para a presente investigação foram cumpridos. Foi possível verificar que o programa formativo promoveu mudanças significativas nos níveis de bem-estar e fatores associados, que na maioria dos casos as variáveis sociodemográficas não influenciam a eficácia do programa e compreender que a formação teve um impacto bastante positivo na vida pessoal e profissional dos participantes.

No que se refere às limitações da presente investigação, começa-se por salientar o facto de ser ter utilizado uma amostra não aleatória por conveniência. O tamanho da amostra ( $n=36$ ) também poderá ser considerado uma limitação, uma vez que condiciona a generalização dos resultados obtidos. De igual modo, outra limitação prende-se com o facto de haver uma grande diferença entre participantes do género feminino e masculino, bem como de docentes especializados e não especializados, o que poderá ter influenciado os resultados obtidos. O facto de os participantes serem maioritariamente mais velhos e já exercerem a sua profissão há vários anos, também não permitiu verificar diferenças no bem-estar dos docentes em início de carreira. Ainda dentro das possíveis limitações da presente investigação, salienta-se o facto do *alfa de Cronbach* em algumas escalas não ter sido o mais indicado, especialmente do fator Envolvimento no pós-teste. Esta situação tem sido constatada em diversos estudos que o fator Envolvimento tem vindo a apresentar um *alfa de Cronbach* inferior ao dos outros fatores (Butler & Kern, 2016; Ryan et al., 2019; Wammerl, Jaunig, Mairunteregger & Streit, 2019) e leva à necessidade de interpretar estes resultados de forma cautelosa. Por fim, salienta-se o facto de não terem sido encontrados muitos estudos relativamente à eficácia de programas de bem-estar em docentes, pelo que os que foram referidos são apenas baseados no *mindfulness*.

Como sugestão para estudos futuros, seria pertinente aplicar o programa formativo a um maior número de docentes, em que houvesse um maior equilíbrio entre as variáveis sociodemográficas da amostra. De igual modo, também seria pertinente a realização de um *follow-up*, de modo a verificar se as melhorias no bem-estar se mantêm ao longo do tempo. Uma vez que existem poucos estudos sobre a eficácia de programas de bem-estar na população docente, considera-se que seria essencial para a área da Psicologia e da Educação um maior investimento e interesse neste tipo de investigação e de intervenção.

No que se refere ao programa formativo, sugere-se a realização de mais tarefas de reflexão individual e a realização de sessões de acompanhamento individualizado, de modo a

promover a reflexão mais profunda de cada participante. Por fim, considera-se que seria interessante aplicar o programa presencialmente, de forma a verificar se os resultados obtidos iam ao encontro dos referidos nesta investigação.

Como forma de conclusão, é de salientar que o bem-estar docente tem sido evidenciado como um fator determinante para o bem-estar dos alunos, pelo que deve ser alvo de interesse pelas administrações educacionais e pelos próprios professores. (Jesus, Abreu & Esteve, 1995). O autocuidado também é importante para que os professores consigam manter a sua saúde e bem-estar físico e psicológico. O mundo do trabalho, apesar de ser considerado uma fonte de *stress*, é uma parte essencial da vida do ser humano (Silva, 2019). Neste sentido, torna-se fundamental a realização de programas que transmitam aos docentes um conjunto de conhecimentos relativos ao bem-estar, à psicologia positiva e ao *mindfulness*, de modo a promover o seu bem-estar pessoal e profissional.

### Referências Bibliográficas

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Almeida, L. R. (2006). O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*, 41.
- Araújo, T. M. D., Godinho, T. M., Reis, E. J., & Almeida, M. M. G. (2006). Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11, 1117-1129.
- Bacon, D. (2005). Positive Psychology's Two Cultures. *Review of General Psychology*, 9 (2), 181-192.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). *Self-efficacy: The exercise of control*.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33, 482–500. doi:10.1111/j.1752–0606.2007.00033.x
- Blase, J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher's stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93-113.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well being*. Chicago: Aldine Publishing.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211–237. doi:10.1080/10478400701598298
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3).
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books.

- Campos, S., & Martins, R. (2016). A inteligência emocional em professores de educação especial da região de viseu. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, (43), 7-28.
- Capelo, R. & Pocinho, M. & Santos, C. (2013). Stress e coping em educadores de infância portugueses: Um estudo exploratório. *Trabajo: Revista de la Asociación Estatal de Centros Universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo*, 28, 69-81.
- Carlotto, M. S., Dias, S. R. D. S., Batista, J. B. V., & Diehl, L. (2015). O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. *Psico-USF*, 20(1), 13-23.
- Corcoran, K. M., Farb, N., Anderson, A., & Segal, Z. V. (2010). Mindfulness and emotion regulation: Outcomes and possible mediating mechanisms. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*. 339 –355. Guilford Press.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 66, 149 –152. doi:10.1097/01.psy.0000116716.19848.65
- Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Vozes.
- Diener, E. & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185.
- Diener, E. & Lucas, R. F. (2000). Subjective emotional well being. Em M. Lewis & J. M. Haviland (Orgs.), *Handbook of Emotions*, 325-33.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.

- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- 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.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 629–651.
- Ehrlich, B. S. & Isaacowitz, D. M. (2002). Does subjective well-being increase with age?. *Perspective in Psychology*, 3, 1, 20-26.
- Erickson, E. (1959). Identify and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, 18-164.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 50(5), 992.
- Fonseca, E. P. A. M., & Queirós, P. J. P. (2010). Propriedades psicométricas do inventário measuring state and child resilience. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 525-535.
- Galinha, I., & Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, saúde & doenças*, 6(2), 203-214.
- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. (2017). Positive Psychology Research as a Framework for a new conceptual model in Tourism Settings. *Modern research in health, education and social sciences. From evaluation to intervention*, 339-344.
- García-Renedo, M., Salanova, S., & Cifre, E. (2004). Antecedentes afectivos de la autoeficacia entre profesores: diferencias individuales. *Nuevos horizontes en la investigación sobre*

- la autoeficacia. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, DL, 244-255.*
- George, L. K. & Bearon, L. B. (1980). *Quality of life in older persons: Meaning and measurement.*
- Gomes, A., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação, 19(1), 67-93.*
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology, 13(4), 321-332.*
- Grau, R., Salanova, M., & Peiró, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain, 5(1), 63-74.*
- Hershberger, P. (2005). Prescribing Happiness: Positive Psychology and Family Medicine. *Family Medicine, 37 (9), 630-634.*
- Hiew, C. C. (1998). Resilience: Development and Measurement.
- Hill, P., Pargament, K., Hood, R., McCullough, M., Swyers, J., Larson, D., & Zinnbauer, B. (2000). Conceptualizing Religion and Spirituality: Points of Commonality, Points of Departure. *Journal for the Theory of Social Behaviors, 30 (1), 51-77.*
- Hwang, Y. S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education, 64, 26-42.*
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health.*
- James, W. (1988). *Writings 1902–1910.*

- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional.*
- Jesus, S. N. (2001). Pistas para o bem-estar dos professores. *Educação*, 43, 123-132.
- Jesus, S. N. (2002). Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. *Educação*, 48, 25-43.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da educação.*
- Jesus, S. N., Abreu, M.V., & Esteve, J. M. (1995). Cryances irrationnelles par rapport á l'enseignement et à la formation. Approche longitudinal et transversal dans l'analyse de ses alterations au cours de la formation inítfiale des enseignants. *Textes des communications affichées – XXV Journées d'Études de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française*, Universidade de Coimbra, 143-154.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Jung, C.G. (1933). *Modern man in search of a soul.* Harcourt, Brace & World.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British journal of educational psychology*, 48(2), 159-167.
- Latack, J. C. (1984). Career transitions within organizations: An exploratory study of work, nonwork, and coping strategies. *Organizational behavior and human performance*, 34(3), 296-322.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* Springer publishing company.

- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology*, 1, 3–16.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and teacher education*, 54, 77-87.
- Marchesi, Á. (2009). *O bem-estar dos professores*. Artmed Editora.
- Martin, J. R. (1997). Mindfulness: A proposed common factor. *Journal of Psychotherapy Integration*, 7, 291–312. doi:10.1023/B:JOPI .0000010885.18025.bc
- Martins, M.H.V. (2005). *Contribuições para a análise de crianças e jovens em situação de risco: Resiliência e Desenvolvimento*. Tese de Doutorado. Universidade do Algarve.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout*. 211-222
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being* (2ª ed.).
- Mendes, A. R. (2011). *Saúde docente: Uma realidade detetada – Em direção em bem-estar e à realização profissional*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Mookherjee HN. (1997). Marital status, gender, and perception of well-being. *Journal Social of Psychology*, 137, 1, 95-105.
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18, 176 –186. doi: 10.1016/j.concog.2008.12.008
- Mosquera, J. J. M. (1976). *O professor como pessoa, com uma investigação sobre os sentimentos dos professores*. Livraria Sulina Editora.

- Mosquera, J. J., & Stobaus, C. D. (1996). O mal-estar na docência: causas e conseqüências. *Revista da ADPPUCRS*, 23-34.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55(1), 56–67.
- Neugarten, B. L. (1973). Personality change in late life: A developmental perspective. Em C. Eisdorfer & M. P. Lawton (Orgs.), *The psychology of adult development and aging*. 311-335.
- Orem, D. (1991). *Nursing: concepts of practice*.
- Organização Internacional do Trabalho – OIT. (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*.
- Paludo, S. D. S., & Koller, S. H. (2007). Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17(36), 9-20.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.
- Picado, L. (2009). *Ser professor: Do mal-estar para o bem-estar docente*.
- Pinto, C., & Ribeiro, J. L. P. (2007). Avaliação da espiritualidade dos sobreviventes de cancro: implicações na qualidade de vida. *Revista portuguesa de saúde pública*, 28(1), 49-56.
- Pocinho, Garcês, Jesus, Viseu & Tobal (2020). Psychometric study of the short-form of the creative personality scale. *Revista PSICOLOGIA*.
- Pocinho, M. & Garcês, S. (2018). Construção duma escala de avaliação de Mobbing em Portugal. *Revista de Divulgação Científica AICA*.
- Pocinho, M. & Garcês, S. (2019). Developing the wellbeing experience scale. *Revista de Divulgação Científica, AICA*.
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367.

- Pocinho, M., & Garcês, S. (2019). Developing the wellbeing experience scale. *Revista de Divulgação Científica AICA*, 51-57.
- Rausch, R. B., & Dubiella, E. (2013). Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), 1041-1061.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*.
- Ryan, J., Curtis, R., Olds, T., Edney, S., Vandelanotte, C., Plotnikoff, R., & Maher, C. (2019). Psychometric properties of the PERMA Profiler for measuring wellbeing in Australian adults. *PLOS ONE*, 14(12).
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés*, 11.
- Salanova, M., Grau, R. M., & Martínez, I. M. (2006). Job demands and coping behaviour: The moderating role of professional self-efficacy. *Psychology in Spain*.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 3-9. Oxford University Press.
- Seligman, M. (2003). Foreword: The past and future of positive psychology. In C. L. M. Keyes, & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well lived* (pp. 11-20). American Psychological Association.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish – A new understanding of happiness and well-being – and how to achieve them*. Nicholas Brealey Publishing.

- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shin, D., & Johnson, D. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(1), 475–492.
- Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 16(1).
- Silva, A. P. D. S. (2019). Análise da relação entre práticas de autocuidado e Síndrome de Burnout na docência. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Silva, J. V. D., Haddad, J. G. V., Pereira, M. I. M., & Lima, R. S. (2011). Teoria de enfermagem do déficit do autocuidado: Dorothea Orem. *Teorias de enfermagem*. Iátria, 85-103.
- 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.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Solomou, W., Richards, M., Huppert, F. A., Brayne, C. & Morgan, K. (1998). Divorce, current marital status and well-being in an elderly population. *International Journal of Law, Policy and the Family*, 12, 3, 323-344.
- Stull, D. E. (1987). Conceptualization and measurement of well being: Implications for policy evaluation. Em E. F. Borgatta & R. J. V. Montgomery (Orgs.), *Critical Issues in Aging Policy*, 40-58. Sage Publications.
- Toffler, A. (1970). *O choque do futuro*. Edição Livros do Brasil.

- Turner, N., Barling, J., & Zacharatos, A. (2002). Positive psychology at work. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. 715-728.
- Vaz-Serra, A. (2000). A vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica*, 21(4), 261 - 278.
- Walsh, R., & Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and western psychology: A mutually enriching dialogue. *American Psychologist*, 61, 227–239.  
doi:10.1037/0003-066X.61.3.227
- Wammerl, M., Jaunig, J., Mairunteregger, T., & Streit, P. (2019). The German version of the PERMA-Profiler: evidence for construct and convergent validity of the PERMA theory of well-being in German speaking countries. *Journal of Well-Being Assessment*, 3(2), 75-96.
- Watson, D., Clark, E. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies?. In *Handbook of resilience in children*. 87-102. Springer, Boston, MA.
- WHOQOL-BREF. (1996). Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment. Programme on mental health. Acessado em <http://www.who.int>.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist* 55, 159-169.
- Zacharias, J., Mendes, A. R., Lettnin, C., Dohms, K. P., Mosquera, J. J. M., & Stobus, C. D. (2011). Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. *Educação Por Escrito*, 2(1).