

DM

**O impacto do bem-estar dos professores
no bem-estar e rendimento académico
dos alunos de 2º e 3º ciclo
da Região Autónoma da Madeira**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carlota Sofia Gouveia Freitas
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2024

**O impacto do bem-estar dos professores
no bem-estar e rendimento académico
dos alunos de 2º e 3º ciclo
da Região Autónoma da Madeira**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carlota Sofia Gouveia Freitas
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO
Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

Agradecimentos

“O que prevemos raramente ocorre; o que menos esperamos geralmente acontece.”

(Benjamin Disraeli)

Este êxito, que representa a conclusão de mais uma fase da minha vida, não teria sido possível sem os meus alicerces que me acompanharam sempre desde o início do meu percurso. Assim, é com profunda gratidão que agradeço,

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Doutora Margarida Pocinho. A sua dedicação, apoio, flexibilidade, suporte e entusiasmo, não só guiaram esta investigação, como também me inspiraram a ir além dos meus próprios limites. A sua confiança em mim, mesmo nos momentos de incerteza, foi o farol que me conduziu nos dias mais difíceis. Obrigada por ter sido mais do que uma orientadora, mas uma fonte de inspiração.

À minha mãe, cujas palavras de encorajamento e amor incondicional me fortaleceram ao longo de toda a jornada. A sua presença constante, foi essencial para que eu nunca perdesse de vista os meus objetivos. Mãe, devo-te tudo o que sou e tudo o que alcancei.

À minha família pela ajuda incondicional, pela compreensão nos momentos difíceis, pela preocupação constante e pelo apoio que nunca faltou. Sei que muitas vezes fui ausente, que os momentos de lazer em família foram poucos, e que tiveram de suportar as oscilações do meu humor, especialmente nas fases de maior ansiedade. Mas mesmo assim, nunca me abandonaram.

Uma menção especial ao meu namorado, o meu grande pilar. Em cada momento de dúvida ou desânimo, esteve ao meu lado, fazendo questão de me lembrar do meu próprio valor. O teu amor, apoio e compreensão foram a base sobre a qual me apoiei, e

sem ti, nada disto seria possível. Obrigada por acreditares em mim quando eu mesma duvidei e por seres o meu refúgio no meio da tempestade.

Aos diretores institucionais que permitiram a realização desta investigação, o meu sincero agradecimento.

Aos participantes do presente estudo, que dispensaram do seu tempo para contribuir com as suas respostas, deixo aqui a minha profunda gratidão.

À minha terapeuta e amiga Cláudia, cujas palavras de conforto chegaram sempre no momento certo. As suas orientações ajudaram-me não só a manter o equilíbrio, como também permitiram-me crescer enquanto pessoa ao longo deste processo. Obrigada por seres a luz e uma amiga em todas as horas.

Às minhas colegas e amigas, Sara, Eduarda, Catarina e Andreia, o meu mais sincero agradecimento. A amizade, o apoio mútuo e os momentos de partilha foram fundamentais para transformar esta jornada num caminho menos solitário. A nossa cumplicidade foi um dos maiores presentes que esta experiência me deu.

E, por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer a mim mesma. Por cada vez que me levantei após uma queda, por cada noite mal dormida, por cada página escrita com amor e dedicação. Reconheço em mim a força que muitas vezes pensei não ter e celebro a pessoa que me tornei.

A todos vocês, o meu mais sincero obrigada!

Resumo

Nos últimos anos, o bem-estar dos docentes tem sido cada vez mais reconhecido como determinante no contexto escolar, afetando diretamente o bem-estar e o desempenho académico dos alunos. O presente estudo tem como objetivo analisar o impacto do bem-estar dos professores no bem-estar e rendimento académico dos alunos da Região Autónoma da Madeira. A amostra é composta por 61 professores e 352 alunos dos 2º e 3º ciclos de quatro escolas, com uma média de idades de 53 anos para os docentes e 13 anos para os alunos. A investigação adotou uma metodologia mista. Para avaliar o bem-estar, foi utilizada a Escala PERMA-Profiler e para analisar o rendimento académico, os alunos foram questionados referentes às disciplinas de Português, Matemática e Inglês, posteriormente ambos os grupos responderam a uma questão aberta sobre o cansaço. Os resultados quantitativos revelam uma correlação positiva entre o bem-estar dos professores e o dos alunos, indicando que, nas escolas onde os docentes relatam maior bem-estar, os alunos também apresentam melhores níveis de bem-estar e desempenho académico. A análise qualitativa mostrou que tanto docentes como alunos identificam a carga de trabalho e as pressões associadas ao ambiente escolar como inibidores do seu bem-estar. Estas conclusões sublinham a importância de desenvolver estratégias psicológicas que promovam o bem-estar de professores e alunos, criando um ambiente escolar mais equilibrado e propício ao sucesso académico.

Palavras-chave: Bem-estar dos professores; Bem-estar dos alunos; Rendimento académico

Abstract

In recent years, the well-being of teachers has been increasingly recognized as a determinant in the school context, directly affecting the well-being and academic performance of students. The present study aims to analyze the impact of teachers' well-being on students' well-being and academic performance in the Autonomous Region of Madeira. The sample consists of 61 teachers and 352 students from the 2nd and 3rd cycles of four schools, with an average age of 53 years for teachers and 13 years for students. The research used a mixed methodology. To assess well-being, the PERMA-Profiler scale was used and to analyze academic performance, students were asked about the subjects Portuguese, Mathematics and English, then both groups answered an open-ended question about tiredness. The quantitative results show a positive correlation between teacher well-being and student well-being, indicating that in schools where teachers report higher well-being, students also have better well-being and academic performance. The qualitative analysis showed that both teachers and students identified the workload and pressures associated with the school environment as barriers to their well-being. These conclusions underline the importance of developing psychological strategies that promote the well-being of teachers and students, creating a more balanced school environment conducive to academic success.

Keywords: Teacher well-being; Student well-being; Academic performance

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento teórico.....	3
Conceito de Bem-Estar	3
Psicologia Positiva associada ao Bem-Estar.....	5
Bem-Estar dos professores.....	6
Mal-Estar dos professores.....	9
Bem-Estar dos alunos	12
Rendimento Académico	15
II – Metodologia	17
Método.....	17
Objetivos de Investigação	18
Participantes.....	19
Instrumentos.....	21
<i>Questionário sociodemográfico</i>	21
<i>Escala PERMA-Perfil</i>	21
<i>Rendimento Académico</i>	24
<i>Fatores que influenciem o bem-estar</i>	24
Procedimentos.....	24
Análise de Conteúdo da Questão Aberta	26
III - Resultados.....	29
Diferenças Intergrupais	30
Estatística Correlacional	40
Análise Estatística Comparativa	48
IV - Discussão e Conclusão	54
Referências Bibliográficas	68
Anexos	90

Anexo 1 – Aprovação da Comissão de Ética.....	91
Anexo 2 – Consentimento Informado.....	93
Anexo 3 – Autorização da Direção Regional da Educação	98

Índice de Tabelas

Tabela 1 Distribuição da amostra por idades dos alunos.....	19
Tabela 2 Consistência Interna das Subescalas do PERMA Profiler	23
Tabela 3 Resultados das dimensões do PERMA consoante o género das crianças	30
Tabela 4 Resultados das dimensões do PERMA consoante o género dos professores.	32
Tabela 5 Resultados das dimensões do PERMA consoante os ciclos escolares das crianças	33
Tabela 6 Resultados das dimensões do PERMA consoante os ciclos escolares que os professores lecionam	36
Tabela 7 Resultados das dimensões do PERMA consoante a classe etária das crianças	37
Tabela 8 Resultados das dimensões do PERMA consoante a classe etária dos professores	39
Tabela 9 Resultados das Correlações entre o Modelo PERMA e as Perceções dos Professores	41
Tabela 10 Resultados das Correlações entre a Idade, Dimensões do Modelo PERMA e Desempenho Académico dos Alunos nas Disciplinas de Português, Matemática e Inglês	44
Tabela 11 Resultados do PERMA dos Professores consoante as escolas.....	50
Tabela 12 Resultados do PERMA e do Rendimento Académico dos Alunos consoante as escolas	51

Introdução

O conceito de bem-estar tem sido objeto de estudo em diversas áreas, representando a sua complexidade e importância para a qualidade de vida dos indivíduos. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a saúde deve ser compreendida como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doenças (Segre & Ferraz, 1997). Nas últimas décadas, este conceito foi alargado com o objetivo de incluir dimensões afetivas e cognitivas, tais como a satisfação com a vida e o equilíbrio emocional, aspetos que são fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano (Machado & Bandeira, 2010; Huppert, 2017).

No contexto educativo, a importância do bem-estar tornou-se ainda mais evidente com a ascensão da Psicologia Positiva (Seligman, 2002), onde o foco deve estar na promoção de aspetos positivos da vida, como emoções positivas e relações interpessoais saudáveis, em vez de focar exclusivamente na correção de problemas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Esta abordagem assume especial relevância nas escolas, onde a criação de um ambiente emocionalmente positivo não só tem o potencial de transformar as vidas de estudantes, professores e diretores, mas também de promover relações mais construtivas e duradouras. Além disso, capacita os indivíduos para uma convivência social mais equilibrada, contribuindo para a redução dos níveis de stress, depressão e ansiedade, enquanto os prepara para enfrentar os desafios com maior resiliência e eficácia (dos Santos, 2023).

O exercício docente é, por natureza, uma profissão exigente, que requer competências técnicas e emocionais para lidar com as múltiplas demandas do ambiente escolar (Hargreaves, 2004). Contudo, os professores enfrentam desafios crescentes, decorrentes de transformações sociais, tecnológicas e institucionais, que muitas vezes

resultam em níveis elevados de stress e esgotamento (Capelo et al., 2013; Luz et al., 2019). Este cenário de desgaste pode comprometer a sua saúde mental, afetando não só a sua eficácia profissional, mas também o ambiente de aprendizagem e, consequentemente, o sucesso escolar dos alunos (Machado & de Araújo, 2021).

No que toca ao bem-estar dos alunos, a literatura demonstra que aqueles que experienciam níveis mais elevados de bem-estar tendem a apresentar melhor rendimento académico, enquanto os outros que enfrentam dificuldades emocionais têm maior probabilidade de ter resultados inferiores e de abandonar os estudos (Crede et al., 2015; van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013). Estes dados sublinham a importância de se garantir que o ambiente escolar seja propício ao desenvolvimento integral dos estudantes, não apenas académico, mas também emocional e social (Anderson & Graham, 2016).

Com base no que foi mencionado, considerou-se pertinente compreender qual o impacto do bem-estar dos professores no bem-estar e rendimento académico dos alunos de 2º e 3º ciclo da Região Autónoma da Madeira (RAM). Neste sentido, o presente estudo procura, numa primeira instância, realizar o enquadramento teórico que aborde os conceitos centrais que sustentam a investigação, nomeadamente, o Bem-Estar; a Psicologia Positiva associada ao Bem-estar; o Bem-Estar e o Mal-Estar dos professores; o Bem-estar dos alunos, e por último, o Rendimento Académico. Concluída a revisão teórica, procede-se à componente metodológica, onde são descritos os objetivos, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos adotados e os resultados obtidos através da análise estatística. Por fim, é apresentada a discussão e as respetivas conclusões do estudo, fazendo referência às limitações inerentes e a sugestões para futuras investigações.

I – Enquadramento teórico

Conceito de Bem-Estar

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a saúde não se limita ao estado físico de um indivíduo, mas inclui também o bem-estar mental e social. Assim, a saúde deve ser compreendida como um estado de completo bem-estar, não se restringindo apenas à ausência de doenças (Segre & Ferraz, 1997).

O bem-estar é um conceito complexo e dinâmico, que tem passado por várias revisões e adaptações ao longo do tempo, refletindo as transformações sociais de diferentes períodos históricos (Machado & Bandeira, 2010). É um conceito que abrange tanto os domínios afetivos quanto os da qualidade de vida, envolvendo dimensões cognitivas, como as avaliações de vida, e emocionais, como emoções positivas e negativas. É expresso através da satisfação geral ou específica com a vida e pelas emoções experienciadas (Picado, 2009).

Além disso, o bem-estar é inerentemente subjetivo, o que torna a sua definição um desafio. É influenciado por uma variedade de fatores internos e externos, tais como, o ambiente de trabalho, as condições pessoais e familiares, que podem impactar significativamente a saúde física e mental do indivíduo, refletindo-se tanto no seu comportamento pessoal quanto no profissional (Onusic & Mendes-Da-Silva, 2015). Dado o seu carácter multidimensional, abrange diversas facetas que, em conjunto, compõem o estado geral de bem-estar. Huppert (2017) oferece uma análise de conceitos associados ao bem-estar, que incluem, entre outros, a autoestima, a resiliência, a satisfação com a vida e a saúde mental positiva. Esta perspetiva destaca as complexidades inerentes à compreensão e à promoção do bem-estar, englobando não

apenas a saúde física, mas também dimensões psicológicas, sociais, emocionais, mentais e espirituais.

Neste sentido, Pereira (2004) complementa que, o bem-estar resulta da capacidade adaptativa do indivíduo, ou seja, da habilidade em lidar com as demandas internas e externas, utilizando estratégias apropriadas para enfrentar situações potencialmente alarmantes. De forma sucinta, é “ponto de equilíbrio entre o conjunto de recursos de um indivíduo e os desafios que enfrenta” (Dodge et al., 2012, p. 230).

Num estudo recente conduzido por Vujčić e colaboradores (2019), foi constatado que as crianças atribuem ao bem-estar um caráter complexo e multidimensional, associando-o não apenas com o estado de bem-estar ou satisfação, mas também com a eficácia do funcionamento em diversas áreas da vida.

Embora este conceito seja frequentemente associado à presença conjunta de saúde física e mental, essa visão é considerada insuficiente para compreender a complexidade do tema (Malvezzi, 2015). A pesquisa sobre o conceito tem avançado reconhecendo que é composto por diversas dimensões interdependentes, que influenciam a qualidade de vida dos indivíduos de maneira multifacetada. Em consonância com tal perspectiva, Ribeiro e Silva (2018) destacam a necessidade de adotar uma abordagem abrangente e holística para compreender plenamente o bem-estar, considerando a interação entre as múltiplas variáveis que o compõem.

Considerando todas essas dimensões, há um consenso generalizado entre os investigadores de que o bem-estar se trata de um conceito complexo, passível de ser compreendido, a partir de duas abordagens principais: o hedonismo e a eudaimonia (Huta, 2016; Freire et al., 2013). O hedonismo foca-se na felicidade como prazer imediato, associada à experiência de emoções positivas, satisfação momentânea e

diversão. A eudaimonia, por sua vez, centra-se no desenvolvimento humano, na autorrealização e na procura de um propósito e significado de vida (Ryan & Deci, 2001; Huta, 2016). Embora estas dimensões possam ser analisadas e interpretadas de forma independente, não se deve desconsiderar uma perspetiva em detrimento da outra, mas sim integradas de forma complementar (Huta & Ryan, 2010). Esta linha de raciocínio constitui a base para a maioria das teorias de bem-estar no contexto da psicologia positiva.

Psicologia Positiva associada ao Bem-Estar

Seligman (2002) defende 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, em vez de corrigir imperfeições (Paludo & Koller, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Consequentemente, a Psicologia Positiva tem dedicado especial atenção à investigação do bem-estar como uma de suas principais áreas de interesse (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000; Ivtzan et al., 2016). Sob essa ótica, o bem-estar não se resume à simples ausência de estados negativos, como *stress* e depressão. Trata-se de um conceito versátil que engloba diversos indicadores, como emoções positivas, consciência do propósito e realização na vida, além de sentimentos de satisfação e plenitude (Disabato et al., 2021).

De acordo com Seligman (2012), o bem-estar pode ser descrito tendo por base cinco elementos, nomeadamente, a emoção positiva, o envolvimento, o significado, as relações positivas e a realização pessoal. Esses elementos são representados pelo

acrônimo PERMA (*Positive emotion, Engagement, positive Relationships, Meaning, Achievements*) na versão inglesa, que trabalham em conjunto para promover o florescimento humano e a melhoria da qualidade de vida. De acordo com Antunes e colegas (2018), o florescimento refere-se a um estado de funcionamento, no qual o indivíduo experimenta níveis elevados de satisfação com a vida, participação ativa e comprometida no trabalho, relacionamentos positivos, propósito de vida e realização pessoal. Vai, portanto, além da simples ausência de doenças mentais e físicas, pressupondo o bem-estar e o funcionamento efetivo do indivíduo, resultando em uma vida mais saudável, produtiva, com expectativas mais elevadas e um impacto positivo na comunidade em que está inserido.

Desta forma, a Psicologia Positiva, no âmbito da Educação, propõe-se a agir de forma preventiva, antecipando-se ao surgimento do mal-estar através da identificação de fatores stressores e da potencialização de qualidades e virtudes positivas (Timm et al., 2014). Uma educação que priorize o bem-estar e a felicidade tem o potencial de transformar vidas de estudantes, professores e diretores, criando um ambiente emocionalmente positivo e promovendo relações mais construtivas e duradouras. Paralelamente, o desenvolvimento de competências socioemocionais capacita os jovens para uma convivência social mais equilibrada, contribuindo para a redução dos níveis de *stress*, depressão e ansiedade, enquanto os prepara para enfrentar os desafios da vida com maior resiliência e eficácia (dos Santos, 2023).

Bem-Estar dos professores

O exercício docente envolve um conjunto de emoções que desempenham um papel crucial na satisfação profissional dos professores, pois, segundo Hargreaves (2004, p. 97), "as emoções são essenciais para o ensino". Devido à sua posição fundamental na educação, o professor deve adotar uma abordagem proativa para

responder às necessidades dos alunos, tanto dentro como fora da sala de aula. Para isso é necessário, que atuem de forma profissional no controle das emoções durante o processo de ensino e aprendizagem, bem como em outras situações no contexto escolar (Roeser et al., 2012). Essa atividade profissional exige um leque abrangente de competências, nas quais se incluem a capacidade de aprendizagem, o domínio de ensino e, principalmente, a contribuição significativa para o desenvolvimento de uma sociedade enriquecida pelo conhecimento (Guimarães et al., 2019).

Ensinar é uma tarefa complexa e dinâmica que exige ao professor, não apenas competências técnicas e recursos pedagógicos apropriados, mas também a capacidade de gerir múltiplas demandas e interações sociais inerentes ao ambiente escolar. Este é um contexto particularmente exigente, não só em relação às competências necessárias para o exercício profissional do docente, mas também no que se refere à manutenção do seu bem-estar físico e mental (Guterres, 2020; Luz et al., 2019), condições indispensáveis para que o exercício profissional se faça com a profundidade científico-pedagógica exigida, capacitando-o a enfrentar as questões fundamentais no âmbito da formação crítica e reflexiva dos alunos.

Até há pouco tempo, a literatura desvalorizava frequentemente a importância do funcionamento psicológico dos professores. (Collie et al., 2018; Korthagen & Evelein, 2016). No entanto, à luz das transformações que estão a ocorrer no sistema educativo, é de extrema importância, que o bem-estar dos professores seja considerado uma temática central a ser abordada (Patrão et al., 2012). Essas transformações têm gerado novas exigências sociais, tecnológicas e profissionais, que requerem dos docentes um constante processo de adaptação (Picado, 2009), o que, como consequência, pode afetar significativamente os seus níveis de *stress* e saúde mental (Capelo et al., 2013).

Segundo de Jesus (2004), o bem-estar docente visa descrever a motivação e realização do professor, resultantes da sua capacidade em desenvolver um conjunto de competências (resiliência) e estratégias (*coping*) para enfrentar as exigências e dificuldades profissionais, superando-as e aprimorando a sua própria efetividade. Por outro lado, Rebolo (2012) afirma que este conceito é caracterizado como uma experiência positiva que gera satisfação e prazer, mas que é regulada pela frequência e intensidade das vivências. Representa um processo dinâmico que surge da avaliação cognitiva e afetiva efetuada pelo professor em relação ao seu trabalho, bem como das condições que lhe são oferecidas para exercê-lo.

Face ao exposto, a partir dos vários estudos realizados sobre esta temática, é possível constatar que esta profissão é reconhecida como uma das que apresenta maiores níveis de *stress*, sendo considerada uma prática laboral de alto risco para o esgotamento físico e mental, (OIT, 1981; Pocinho & Capelo, 2009). Tal fato é corroborado através de uma investigação levada a cabo por Johnson e colaboradores (2005), onde classificou os professores como a segunda profissão com maior *stress* físico e emocional de entre os 25 empregos analisados. Estudos adicionais também revelam que os professores podem sofrer consequências negativas decorrentes do elevado nível de *stress*, como distúrbios físicos, depressão e tensão, que interferem no funcionamento fisiológico e psicológico (Landman & Meisel, 2010). Luz e colaboradores (2019) identificam o contexto educacional como um dos cenários laborais mais vulneráveis a conflitos, classificando a docência como uma das profissões mais desafiantes, exigentes e suscetíveis a fatores de risco para a saúde a nível global.

Portanto, a salvaguarda do bem-estar dos professores configura-se como uma questão de alta relevância, principalmente diante dos desafios inerentes à pandemia do COVID-19 e da elevada carga de trabalho imposta aos docentes para garantir a

continuidade do processo educacional por meio de novas tecnologias online, oferecer suporte remoto aos alunos em relação à sua participação, frequência e comportamento, e prestar assistência a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade (Gouedard, 2020). Desta forma, o bem-estar dos docentes não é apenas um elemento central para a sua satisfação e realização pessoal, mas também um fator determinante para a qualidade da prática pedagógica e para o sucesso escolar dos alunos. Professores que experienciam satisfação e realização na sua profissão têm uma maior propensão para promover um ambiente de aprendizagem mais envolvente, o que, por sua vez, potencia o desempenho dos estudantes (Machado & de Araújo, 2021).

Face a este cenário em que as experiências agravantes só intensificam o desgaste físico e mental dos professores, a promoção da sua saúde torna-se uma medida de extrema importância. Nesse sentido, é fundamental incentivá-los a cuidarem de si mesmos, não apenas para garantir a eficácia do seu desempenho, mas também para manter um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo (Carroll et al., 2021). Assim, torna-se essencial, reconhecer a sua importância no processo educativo, valorizando o seu trabalho e garantindo condições adequadas para o desempenho das suas atividades (da Costa et al., 2024).

Mal-Estar dos professores

O mal-estar docente muitas vezes instala-se de forma quase impercetível, através de pequenas tensões e dificuldades diárias que se acumulam gradualmente, comprometendo o desempenho profissional e podendo levar a um estado de exaustão física e mental. Como consequência, o interesse e o desejo de continuar a lecionar podem ser afetados negativamente (Dworak & Camargo, 2017).

De acordo com Jesus (2000), o mal-estar é um “processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão” (p. 235). Por outro lado, Esteve (1999) caracteriza-o como um sentimento decorrente dos efeitos negativos persistentes que afetam a personalidade do professor, causados pelas exigências excessivas do quotidiano. Esses efeitos podem ser observados através de sintomas bio fisiológicos, comportamentais, emocionais e cognitivos, incluindo a desmotivação, a sobrecarga de trabalho, o *stress*, a irritabilidade e a diminuição da autoestima.

Ao analisar a situação do trabalho docente em Portugal, Jesus (1998, p. 17) constatou que “os professores portugueses apresentam índices de mal-estar superiores aos verificados com os professores de outros países europeus”. Esse quadro é reflexo da sua desvalorização em relação a outras profissões, agravada pelas diferentes circunstâncias geopolíticas do país (Barbosa & Fernandes, 2016). Tendo isso em conta, Pessanha e Corrêa (2015) inferiram que a saúde do professor está intrinsecamente ligada ao reconhecimento do exercício de sua profissão. Como tal, a sua não valorização, não se limita apenas a questões salariais, mas também é influenciada por uma carga horária excessiva, que acarreta sofrimento e, conseqüentemente, desmotivação.

Wandscheer (2012, citado por Timm, 2014) enfatiza a importância de identificar as causas e sintomas do mal-estar docente, como um passo fundamental para implementar intervenções eficazes. Atendendo ao isso, Blase (1982) propôs uma classificação dos fatores que contribuem para esse mal-estar docente, dividindo-os em fatores de primeira e de segunda ordem (Esteve, 1994; Zacharias et al., 2011). Os fatores de primeira ordem estão diretamente ligados às condições de trabalho, como a falta de recursos e a sobrecarga de trabalho, tendo um impacto direto na sua prática diária gerando tensões negativas e desgaste na sua atuação (Esteve, 1994; Zacharias et

al., 2011). Em contrapartida, os fatores de segunda ordem não afetam diretamente a ação docente, mas podem influenciar a sua eficácia e diminuir a sua motivação porque estão associados às condições ambientais e ao contexto em que o professor atua (Zacharias et al., 2011).

Estudos recentes continuam a evidenciar a persistência desses desafios na sua rotina profissional. Boicko Poli e colegas (2023) reforçam que a sobrecarga de trabalho, a insuficiência de recursos, a desvalorização social, o excesso de burocracia, a precarização das condições de trabalho, as dificuldades nas relações interpessoais com colegas, a inclusão de alunos com deficiência sem o suporte necessário, o excesso de alunos por turma, os problemas familiares e sociais dos alunos, as exigências hierárquicas, as frequentes mudanças nas definições do papel e estatuto do professor, bem como a falta de participação efetiva dos responsáveis pelas crianças na vida escolar, permanecem como fatores críticos que intensificam o mal-estar docente, afetando negativamente a sua motivação e eficácia profissional. Tal *stress* pode levar a situações de mal-estar, caracterizadas por uma redução da satisfação e empenho profissional (Silva & Oliveira, 2019), impactando negativamente o processo de ensino e aprendizagem e, em casos mais extremos levar ao esgotamento ou até ao desejo de abandono da profissão (Souza, 2020).

Assim, embora esses fatores sejam comuns ao contexto educacional, podem afetar de maneira distinta cada professor, dependendo de suas características individuais. Por conseguinte, a avaliação do grau de gravidade desses fatores deve ser realizada a partir da percepção subjetiva do docente e da frequência com que se apresentam na sua prática profissional, a fim de identificar o seu verdadeiro impacto no desempenho do professor (de Jesus, 2006).

De facto, investigações atuais evidenciaram que o desempenho dos professores no que diz respeito à influência no bem-estar emocional dos alunos, revela-se mais significativo do que se supunha (Mainhard, et al., 2018). Como tal, é preocupante constatar que, quando os professores se encontram sobrecarregados com as suas responsabilidades e demonstram falta de disponibilidade para colaborar com os alunos, é provável que ocorra um aumento nas dificuldades comportamentais dos estudantes (Hoglund et al., 2015).

Esta constatação revela de forma incontestável, que as perceções dos professores acerca do seu próprio funcionamento emocional exercem um impacto substancial nas relações estabelecidas com os alunos (Poulou, 2017; Roffey, 2012). Diante disso, torna-se imperativo investigar as perspetivas dos docentes quanto à satisfação das suas próprias necessidades no ambiente escolar, com o propósito de fomentar relações positivas com os estudantes e contribuir o bem-estar destes.

Bem-Estar dos alunos

Durante um longo período, houve uma confusão entre o ato de ensinar e o simples ato de transmitir conhecimento. O estudante era considerado um agente passivo no processo de aprendizagem, enquanto o professor desempenhava o papel de transmissor, muitas vezes desconsiderando as necessidades individuais do aluno. Desta forma, considerava-se que discentes e docentes habitavam realidades distintas e que os propósitos da educação diferiam, com alguns dedicados a falar e outros a ouvir. No entanto, é responsabilidade da escola dedicar-se à temática do conhecimento e da qualidade das suas relações, uma vez que as interações afetivas existentes no ambiente escolar desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na construção do saber (Martins et al., 2018). Neste sentido, para além da vocação académica, a atual

missão da escola inclui de forma prioritária o cuidado com o bem-estar e o desenvolvimento integral de cada aluno (OECD, 2018).

Considerando o exposto, têm sido adotadas várias abordagens para tratar do conceito de bem-estar do aluno. Todavia, no âmbito educacional, há uma crescente ênfase em explorá-lo de maneira mais abrangente (Soutter et al., 2014).

De acordo com a definição estabelecida pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2015), o bem-estar dos estudantes é analisado tendo por base cinco domínios distintos. O primeiro domínio é o bem-estar cognitivo, onde engloba variáveis alusivas com conhecimentos e competências dos alunos para resolver desafios diários. O bem-estar psicológico corresponde ao segundo domínio, em que, considera as percepções dos alunos sobre as suas próprias experiências de vida, participação na escola e perspectivas para o futuro. O terceiro domínio é o bem-estar físico, onde inclui o estado de saúde dos alunos e as suas atitudes em relação à prática de exercícios físicos e aos hábitos alimentares. O bem-estar social constitui o quarto domínio, onde se avalia a forma como os alunos percebem as suas interações e vínculos tanto no contexto escolar como fora dele. Por último, o quinto domínio aborda o bem-estar material, que diz respeito aos meios disponíveis para satisfazer as necessidades dos alunos (Borgonovi & Pál, 2016).

Segundo Hymel e Ford (2011), a insatisfação escolar é um dos fatores que contribuem para o abandono precoce dos estudos e resultados académicos insuficientes. Além disso, o relacionamento com professores e colegas desempenha um papel significativo no ambiente escolar, impactando diretamente o desempenho académico. Estudos indicam que um vínculo positivo com os professores está relacionado com um melhor desempenho académico.

Adicionalmente, existem outros fatores que influenciam diretamente o bem-estar dos alunos, impactando diretamente no seu desempenho acadêmico. As exigências acadêmicas, como o volume de trabalho, a complexidade das tarefas e as expectativas de desempenho, podem gerar *stress* e ansiedade, afetando-os negativamente. Porém, quando esses desafios são equilibrados com um apoio acadêmico adequado, podem contribuir para um ambiente mais saudável e promotor de um desempenho positivo (Abreu et al., 2023). A saúde física e mental é outro fator de extrema importância; problemas como a privação de sono, a alimentação inadequada, o sedentarismo, e questões de saúde mental, como a ansiedade e a depressão, têm impactos adversos consideráveis (da Costa & Santos, 2023). No entanto, a participação em atividades escolares de extensão, como palestras, simpósios e eventos desportivos, é outro fator que pode fomentar o bem-estar no ambiente escolar. Por fim, o suporte de um ambiente familiar estável e de apoio revela-se essencial, ajudando a amenizar os efeitos negativos do *stress* escolar e a melhorar o desempenho acadêmico dos alunos (Sampaio de Carvalho, 2020).

Assim, quando o bem-estar dos alunos é fomentado, estes tornam-se mais resilientes face aos desafios escolares. Como resultado, os alunos que se sentem satisfeitos com a escola tendem a adotar uma postura mais positiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem, o que se traduz em melhorias significativas no seu desempenho acadêmico (Jarvela, 2011). É ainda relevante considerar que vários estudos transversais têm apontado para a existência de uma associação entre o bem-estar subjetivo dos alunos e o seu desempenho acadêmico, sugerindo que existe uma relação entre esses dois fatores (Crede et al., 2015). Acrescentando a isso, pesquisas recentes enfatizam que obtenções de bons resultados nas avaliações têm um impacto positivo na satisfação geral dos estudantes com as suas vidas (Crede et al., 2015).

À vista disso, é essencial que as instituições de ensino criem um ambiente propício ao bem-estar dos educandos, não apenas para promover o seu desenvolvimento cognitivo, mas também para desenvolver o seu bem-estar emocional. Isto implica proporcionar condições físicas e materiais adequadas, assim como promover relações interpessoais baseadas em valores como segurança, felicidade, respeito, amor e saúde, que são aspetos pelos quais os alunos caracterizam o seu bem-estar (Anderson & Graham, 2016). Essa promoção do bem-estar emocional é fundamental para capacitar os alunos a se tornarem cidadãos produtivos no futuro (Schonert-Reichl, 2017).

Conforme apontam da Costa e Santos (2022), assim como Ferronato e dos Santos (2021), cabe à direção escolar a responsabilidade de assegurar que as necessidades emocionais dos alunos sejam devidamente atendidas. Isso pode ser alcançado através da implementação de programas de apoio psicossocial, que disponibilizem profissionais especializados para auxiliar os alunos em questões emocionais, como ansiedade, *stress* e problemas familiares. Além disso, a direção escolar pode promover a sensibilização acerca da importância da saúde mental e emocional, por meio de palestras, workshops e outras atividades educativas (Cofferri, 2021; Boicko Poli et al., 2023).

Rendimento Académico

A definição de rendimento académico refere-se aos resultados obtidos pelos alunos em termos de competências académicas, quando submetidos a avaliações nas distintas áreas de aprendizagem. De acordo os estudos conduzidos por Lemos e colaboradores (2008), desde o início do século XX, o rendimento académico tem sido sistematicamente avaliado por meio de testes psicológicos, que permitem não só, a avaliação da inteligência, mas também a identificação de dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Atualmente, uma das preocupações centrais no contexto educacional reside na questão do fracasso escolar e, por conseguinte, no abandono precoce da escola (Paiva & Lourenço, 2011). A superação do insucesso escolar é impulsionada pela construção de ambientes de sala de aula que envolvam a implementação de métodos de aprendizagem, com o intuito de estimular nos alunos um maior envolvimento e interesse no processo educativo. Tais métodos visam capacitá-los a desempenhar um papel ativo na identificação e resolução de problemas tanto no âmbito educacional quanto no processo de adaptação (Paiva & Lourenço, 2011).

Desta forma, o rendimento académico destaca-se como um dos principais indicadores do sucesso escolar, assumindo relevância tanto na avaliação das estratégias pedagógicas que visam melhorar a aprendizagem, como na análise de características específicas dos alunos, tais como o tempo dedicado ao estudo, o género e a escola que frequentaram (Meurer et al., 2018).

Considerando esses fatores, é de destacar, com base no trabalho de Huertas (2000), a importância de criar espaços propícios onde os alunos possam sentir-se confortáveis e seguros para expressar as suas ideias, além de vivenciar sensações de progresso na aprendizagem e satisfação com as suas conquistas. Desta forma, ao encontrarem-se num espaço seguro, os alunos são encorajados a expressar as suas dúvidas, estabelecendo assim as condições necessárias para uma aprendizagem mais eficaz, que consequentemente se refletirá no seu rendimento académico.

Assim, considerando essa perspetiva e estabelecendo conexões com as outras variáveis, é possível comprovar que o bem-estar é um objetivo essencial na educação. Essa constatação é apoiada em estudos científicos que demonstram associações positivas entre o bem-estar dos discentes e um rendimento académico mais elevado (Kirkcaldy et al., 2004; Suldo et al., 2011). Além disso, um elevado nível de bem-estar

do aluno também está positivamente relacionado com outras características acadêmicas de grande relevância, como, autoconfiança, perspectiva de desenvolvimento contínuo e o estabelecimento de metas para melhorar o desempenho (King, 2017). Como tal, essas características acadêmicas têm sido associadas a um nível de rendimento acadêmico mais elevado (Blackwell et al., 2007). Em contrapartida, outras investigações indicam que um menor nível de bem-estar dos alunos está relacionado a um maior risco de resultados acadêmicos inferiores (van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013).

Com base em todas as informações apresentadas, a principal conclusão que podemos inferir é que, os alunos que expressam maior satisfação com as suas vidas tendem a ter experiências acadêmicas mais positivas, contrariamente aos alunos com menor nível de bem-estar, estando sujeitos a um risco mais elevado de abandonar os estudos e enfrentar dificuldades comportamentais, conforme evidenciado pelas pesquisas de Arslan e Renshaw (2018).

II – Metodologia

Este capítulo destina-se a expor a metodologia utilizada na investigação. Serão detalhados os objetivos delineados, a amostra que fundamenta o estudo, assim como os procedimentos e instrumentos aplicados. Posteriormente, serão apresentados os resultados obtidos, seguidos da respetiva discussão e das conclusões do trabalho.

Método

O presente estudo adota uma abordagem de natureza mista: quantitativa e qualitativa. Na parte quantitativa foram usadas escalas para a coleta e análise dos dados, e na parte qualitativa foi incluída uma questão aberta, tanto aos alunos como aos professores. “Sentes-te cansado? Se sim, porquê?”. O objetivo desta metodologia consiste em estabelecer relações e triangulações entre as variáveis em estudo, a saber, o

bem-estar dos professores, e seu impacto no bem-estar dos alunos e respetivo rendimento escolar (Coutinho, 2013).

Objetivos de Investigação

O principal objetivo deste estudo consiste em analisar a relação entre o bem-estar dos professores e o bem-estar e rendimento académico dos alunos da RAM. Para alcançar esse propósito, foram delineados objetivos específicos, nomeadamente: diagnosticar o nível de bem-estar dos professores e dos alunos; analisar as classificações académicas dos alunos; identificar os fatores que influenciam o bem-estar dos professores e como estes fatores afetam o bem-estar e rendimento académico dos alunos; e, por fim, verificar a relação entre o bem-estar dos professores e o desempenho académico dos alunos com base nas notas escolares.

Neste sentido, foram desenvolvidas as seguintes hipóteses de investigação:

H1: O bem-estar dos professores influencia o bem-estar e rendimento académico dos alunos.

H2: O bem-estar dos professores influencia o bem-estar dos alunos.

H3: O bem-estar dos professores influencia o rendimento académico dos alunos.

H4: O bem-estar dos alunos influencia o seu rendimento académico.

H5: O bem-estar dos alunos e o seu rendimento académico variam consoante as variáveis sociodemográficas.

H6: O bem-estar dos professores varia consoante as variáveis sociodemográficas.

Participantes

A seleção da amostra foi realizada mediante o método de amostragem não-probabilístico por conveniência, considerando a acessibilidade dos participantes. A coleta de dados decorreu em quatro escolas de 2º e 3º ciclo da RAM, com foco nos alunos e professores desses ciclos de ensino.

Desta forma, a presente investigação contou com uma amostra de 352 alunos ($N = 352$), dos quais 182 são do género feminino (51,7%) e 170 do género masculino (48,3%). Os participantes estão inseridos no contexto educativo do ano letivo 2023/2024, distribuídos da seguinte forma: 61 alunos (17,3%) encontram-se no 5º ano, 59 alunos (16,8%) no 6º ano, 74 alunos (21,0%) no 7º ano, 67 alunos (19,0%) no 8º ano e 91 alunos (25,9%) no 9º ano. Quanto às idades, a faixa etária dos alunos variou de 10 anos (mínima) a 17 anos (máxima), com uma média aproximadamente de 13 anos ($M = 12.63$; $DP = 1.63$). A Tabela 1 apresenta a distribuição detalhada da amostra por idades, demonstrando a frequência, a percentagem, a percentagem válida e a percentagem acumulativa para cada faixa etária.

Tabela 1

Distribuição da amostra por idades dos alunos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	10,00	44	12,5	12,5	12,5
	11,00	49	13,9	13,9	26,4
	12,00	76	21,6	21,6	48,0
	13,00	63	17,9	17,9	65,9
	14,00	74	21,0	21,0	86,9
	15,00	36	10,2	10,2	97,2
	16,00	9	2,6	2,6	99,7

17,00	1	,3	,3	100,0
Total	352	100,0	100,0	

No que se refere aos professores, a amostra totalizou 61 indivíduos ($N = 61$), sendo 47 (77%) do sexo feminino, 12 (19.7%) do sexo masculino e 2 (3.3%) omitiram essa informação. Relativamente à idade, a amostra apresenta uma idade mínima de 38 anos e máxima de 63 anos, com uma média de aproximadamente 53 anos ($M = 52.76$; $DP = 28.97$). No que diz respeito ao estado civil dos participantes, constatou-se que, 65.6% são casados (40), 16.4% são solteiros (10), que 13.1% são divorciados (8) e que, 1.6% encontram-se em união de facto. Vale ainda mencionar que 3.3% não declararam o estado civil (2).

No que concerne aos anos de escolaridade que lecionam, os participantes foram distribuídos da seguinte forma: 2 docentes lecionam o 5º ano (3,3%), 3 lecionam o 6º ano (4,9%), 6 docentes lecionam o 7º ano (9,8%), 10 lecionam o 8º ano (16,4%) e onze docentes lecionam o 9º ano (18,0%). Além disso, 7 lecionam simultaneamente o 5º e 6º anos (11,5%), 5 lecionam o 7º e 8º anos (8,2%), 5 lecionam o 8º e 9º anos (8,2%), 6 lecionam o 7º, 8º e 9º anos (9,8%), 2 lecionam o 5º, 6º e 7º anos (3,3%) e, finalmente, 2 docentes lecionam o 7º, 8º e 9º anos (3,3%). No total, foram analisados dados de 59 docentes, o que representa 96,7% da amostra total. Houve ainda 2 respostas omissas, correspondendo a 3,3% da amostra.

Relativamente ao grupo de especialidade dos docentes, a distribuição é a seguinte: 1 docente pertence ao grupo 200 (1,6%), 2 docentes pertencem ao grupo 210 (3,3%), 4 docentes pertencem ao grupo 220 (6,6%), 4 docentes pertencem ao grupo 230 (6,6%), 16 docentes pertencem ao grupo 300 (26,2%), 14 docentes pertencem ao grupo

330 (23,0%) e 18 docentes pertencem ao grupo 500 (29,5%). Porém, houve ainda 2 respostas omissas, correspondendo a 3,3% da amostra.

Em relação ao tempo de serviço, verificou-se um mínimo de 15 anos e um máximo de 42 anos, com uma média global de aproximadamente 29 anos ($M = 28.97$; $DP = 6.07$).

Instrumentos

Questionário sociodemográfico

Para a recolha dos dados dos participantes que compõem a amostra, foi utilizado um questionário sociodemográfico especificamente elaborado para esta investigação. Este questionário foi dividido em duas seções distintas, alinhadas com os objetivos do estudo. A primeira parte, destinada aos alunos, abordou variáveis como género, idade e ano de escolaridade. A segunda parte, dirigida aos docentes, incluiu variáveis como género, idade, estado civil, grupo de especialidade (categoria profissional), tempo de serviço e nível de ensino lecionado.

Escala PERMA-Perfil

Para avaliar o bem-estar dos professores e dos alunos, foi utilizada a Escala do Perfil PERMA, traduzida para o português e adaptada para crianças, jovens e adultos Pocinho e colaboradores em 2020, a partir da versão de Kern e Butler (2016) Esta escala multidimensional avalia o bem-estar individual, de acordo com o Modelo PERMA, fundamentado na teoria de bem-estar de Seligman (2011).

A escala é composta por 23 itens distribuídos em cinco domínios distintos: Emoções Positivas (P), Envolvimento (E), Relações Positivas (R), Significado (M) e Realização (A). Destes itens, quinze são diretamente relacionados aos domínios do PERMA, enquanto os oito restantes são destinados a interromper possíveis padrões de

resposta e obter informações adicionais sobre os participantes. Entre esses oito itens, um avalia a Felicidade geral, três medem Emoções Negativas (incluindo ansiedade, raiva e tristeza), um avalia a Solidão, e os três últimos focam na autopercepção da Saúde (física) (Bartholomaeus et al., 2020).

Cada item é avaliado através de uma escala do tipo *Likert*, que varia de 0 a 10 pontos, onde os extremos são descritos por termos como "Absolutamente Nada" ou "Nunca" para o valor 0, a "Totalmente" ou "Sempre" para o valor 10, dependendo do item avaliado. Entre as questões incluídas no questionário, podemos mencionar, por exemplo “*Em geral, até que ponto considera ter uma vida com propósito e significado?*” (item 1) e “*Em geral, com que frequência é que te sentes alegre?*” (item 5).

Os resultados do PERMA Profiler são obtidos pelo cálculo da média dos itens que constituem cada fator. As pontuações resultantes fornecem uma visão detalhada do perfil psicológico, o nível geral de bem-estar, a frequência de emoções negativas, a condição de saúde física e o grau de solidão (Alves et al., 2023).

Na adaptação para a população portuguesa, o PERMA Profiler é considerado uma medida psicométrica válida para avaliar o florescimento psicológico, apresentando elevados níveis de consistência interna tanto na escala geral quanto nas suas dimensões, calculados pelo coeficiente alfa de Cronbach. Os valores deste coeficiente para cada subescala variam entre 0,71 e 0,84, com exceção do domínio de Envolvimento, que possui um valor de 0,56 (Alves et al., 2016). A escala total apresenta um coeficiente de consistência interna (alfa de Cronbach) de 0,84, o que indica uma boa consistência interna, conferindo fiabilidade aos resultados obtidos.

No presente estudo, os valores do coeficiente alfa de Cronbach obtidos para as diferentes subescalas variaram entre .37 e .81 para os alunos e entre .73 a .91 para os professores, sendo possível verificar com maior detalhe na Tabela 2. De modo geral, a escala apresentou uma boa consistência interna tanto para os alunos como para os professores, reforçando a fiabilidade dos dados coletados.

Tabela 2

Consistência Interna das Subescalas do PERMA Profiler

	Subescala	Alfa de Cronbach	Ômega
Alunos	Emoções Positivas (P)	.80	.81
	Envolvimento (E)	.41	.43
	Relacionamentos (R)	.71	.72
	Significado (M)	.37	.37
	Realização (A)	.70	.70
	Saúde (H)	.81	.81
	Felicidade (H)	-	-
	Solidão (L)	-	-
	Emoções Negativas (N)	.62	.72
Professores	Emoções Positivas (P)	.91	.91
	Envolvimento (E)	.60	.60
	Relacionamentos (R)	.83	.83
	Significado (M)	.89	.89
	Realização (A)	.80	.82
	Saúde (H)	.89	.89
	Felicidade (H)	-	-
	Solidão (L)	-	-
	Emoções Negativas (N)	.73	.75

Rendimento Académico

Para aferir o rendimento académico dos alunos, verificaram-se as notas obtidas no último teste nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês, utilizando uma questão formulada para este fim. A questão foi apresentada da seguinte maneira: "Qual foi a classificação que obtiveste no último teste nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês?". Assim, através do consentimento informado, devidamente assinado pelos pais ou responsáveis legais, foi possível obter a autorização para a divulgação das notas dos educandos.

Fatores que influenciem o bem-estar

Por fim, com o objetivo de aferir possíveis fatores que possam influenciar o bem-estar dos professores e alunos no processo educacional, foi realizada uma pergunta aberta de caráter complementar: "Sentes-te cansado? Se sim, porquê?", de modo a explorar mais profundamente os aspetos que podem afetar o bem-estar.

Procedimentos

O primeiro passo desta investigação envolveu uma revisão da literatura existente, com o intuito de verificar o estado atual da arte sobre o tema e identificar dados previamente analisados que possam ter contribuído para avanços na área. Após essa revisão, delineou-se a estrutura do estudo, começando pela definição clara do objetivo principal da pesquisa. Em seguida, elaborou-se a metodologia apropriada para a execução do plano de investigação, o que incluiu a descrição dos procedimentos a serem seguidos e a elaboração de um plano para a análise dos dados coletados.

Concluída a fase inicial, foi construído um questionário sociodemográfico específico para a presente investigação. Além disso, foram realizados alguns ajustes nas formulações das perguntas do instrumento PERMA Profiler, utilizando termos mais

precisos de modo a simplificar e clarificar as questões. Posteriormente, procedeu-se à submissão do estudo para aprovação da Comissão de Ética e do Encarregado da Proteção de Dados da Universidade da Madeira (Anexo1), assegurando que todos os procedimentos éticos e legais fossem cumpridos. Assim, após essa aprovação, foi solicitada autorização à Direção Regional de Educação (DRE), a fim de obter a permissão necessária para realizar a pesquisa nas escolas, garantindo que todos os procedimentos fossem efetuados em conformidade com as normas estabelecidas.

Numa fase posterior, foi solicitado o consentimento informado tanto dos professores quanto dos encarregados de educação (Anexo 2), de forma a garantir que todos os envolvidos estivessem cientes e de acordo com o estudo, salvaguardando o consentimento informado para os menores.

Uma vez autorizada pelas entidades competentes, os questionários foram enviados a cada diretor de escola, previamente autorizado pela Direção Regional da Educação (DRE) (Anexo 3). O procedimento de aplicação dos questionários foi determinado pelas instruções de cada direção de escola, estando sempre presente a investigadora durante a aplicação dos instrumentos. Desta forma, a recolha dos dados decorreu entre os meses de fevereiro a abril do ano letivo de 2023/2024.

Para o registo, análise e tratamento de dados, foi utilizado o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS Statistics- versão 29.0). Nesse sentido, ao longo do estudo foram executadas as seguintes etapas: (i) o cálculo da consistência interna dos instrumentos aplicados através do Alfa de Cronbach e do Ómega; (ii) a análise descritiva das variáveis em estudo com medidas de tendência central; (iii) o diagnóstico dos níveis de bem-estar dos professores, bem-estar dos alunos e rendimento académico; (iv) as correlações de Pearson para analisar as associações entre as variáveis; e por fim

(v) as análises intergrupais através de teste T-Student, considerando tanto as variáveis em estudo como as sociodemográficas..

Análise de Conteúdo da Questão Aberta

Para complementar a investigação e responder ao objetivo da mesma, utilizou-se o método de análise de conteúdo para analisar a questão aberta “Sentes-te cansado (a)? Se sim, porquê?”. Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo consiste num conjunto complexo de técnicas que permitem ao pesquisador a coleta de informações relevantes. Através dessas técnicas, é possível desenvolver tanto a descrição quanto a compreensão de fenômenos, utilizando inferências fundamentadas.

Como tal, esta análise foi realizada tendo em conta as seguintes etapas: i) leitura exploratória do conteúdo em geral; ii) codificação e identificação de categorias ou temas recorrentes; iii) agrupar as respostas por categorias; iv) contar a frequência de cada grupo; e v) análise interpretativa dos dados, e extrair os insights. Assim, a análise de conteúdo permite superar a incerteza e aprofundar a compreensão de uma determinada mensagem (Schiavini, & Garrido, 2018).

Desta forma, as análises realizadas incluem várias respostas sobre os motivos apresentados tanto pelos professores como pelos alunos relativamente à sensação de cansaço. Este processo permitiu identificar diferentes padrões, frequências e categorias de resposta.

Partindo destes pressupostos, podemos verificar que, em relação aos alunos, foram destacadas diversas categorias que explicam a sensação de cansaço. Primeiramente, a categoria de cansaço escolar foi amplamente mencionada. Muitos estudantes relatam sentir-se exaustos devido à carga escolar intensa, caracterizada pela repetição de tarefas, provas frequentes e alta exigência académica. Como exemplos

podemos destacar: “A escola é muito cansativa e a forma como o sistema de ensino é executado é muito inflexível.” e “A escola nunca me deixa relaxar e faz muita pressão na aprendizagem, não me deixando com tempo livre para aproveitar com a minha família e amigos.”

Seguidamente, evidencia-se a categoria relacionada à rotina diária, onde vários alunos frequentemente mencionam o fato de acordar cedo e manter uma agenda limitada, com poucas ou nenhuma pausa, como causa de cansaço. Exemplos ilustrativos desta categoria são: “Acordo às 8, tenho aulas até à 1 ou às 6, depois às 6:30 tenho treino, e isto vai me cansando” e “Tenho atividades extracurriculares, uma grande quantidade de matéria para absorver diariamente e um grande número de testes e questões aulas.”

Outra categoria identificada são as atividades extracurriculares. A combinação de atividades como desportos e estudos contribui significativamente para o cansaço físico e mental dos estudantes. Como exemplos incluem: “A escola querendo ou não desgasta-nos bastante, e com treinos e atividades pessoais, exige ainda mais de nós.” e “Além da escola tenho um desporto e é cansativo”

A categoria de pressão e ansiedade é também frequentemente mencionada. Sentimentos de pressão e ansiedade são citados como causas de cansaço psicológico, conforme demonstrado pelos exemplos: “A minha vida já está muito cheia e às vezes sinto que vou explodir” e “Estou cansada de fazer as coisas e as pessoas não darem valor, estou cansada de estudar e estudar, mas nunca conseguir porque a minha cabeça não me deixa concentrar. Estou cansada por não conseguir dar o melhor de mim.”

Por último, problemas de sono constituem uma categoria importante. Muitos estudantes mencionam que a falta de sono contribui significativamente para o seu

cansaço. Exemplos desta categoria incluem: “Devido à falta de sono, pois tenho treinos, trabalhos de casa e depois vou dormir muito tarde e acordar muito cedo” e “Não durmo horas suficientes porque tenho de estudar para os testes.”

Feita a análise dos alunos, procede-se agora à dos docentes. Como principais temas identificam-se em primeiro lugar a burocracia, como uma das queixas mais frequentes. O excesso de tarefas administrativas, como o preenchimento de relatórios e planos, consome tempo e energia dos professores. Como exemplos disso destacamos: “Da burocracia dos papelinhos desnecessários que o exercício da minha profissão acarreta” e “Devido à burocracia que os professores estão envolvidos. Também temos muitas tarefas online que dobra o trabalho”.

Outro tema igualmente relevante é a carga de trabalho excessiva, mencionada repetidamente. Os docentes relatam que a preparação de aulas, o envolvimento em projetos, as avaliações, as reuniões e outras responsabilidades associadas à função contribuem significativamente para a sensação de exaustão. Exemplos ilustrativos são: “A nível profissional, uma vez que leciono 7º ano, 8º ano e 9º ano (3 níveis diferentes) e duas disciplinas (Português e Inglês)” e “Ser professor é uma profissão extremamente exigente e repleta de responsabilidades”.

A indisciplina dos alunos também foi apontada como um fator que contribui para o cansaço dos professores, afetando negativamente o ambiente de ensino. Como exemplos temos: “Alunos cada vez mais indisciplinados e excesso de trabalho burocrático” e “Gerir alunos diferentes, diariamente, acaba por ser cansativo, nesta profissão”.

O uso de tecnologia nas salas de aula, especificamente a exclusividade no uso de tablets em vez de manuais em papel, é visto como uma fonte de distração e dispersão

para os alunos, dificultando o trabalho dos professores. Exemplo dessa percepção é: “Do uso de meios eletrônicos (tablets) de forma exclusiva por parte dos alunos em vez de forma complementar com manuais em papel” e “A substituição dos manuais físicos pelos tablets têm dificultado a tarefa dos professores e os alunos exigem cada vez mais de nós.”

Além disso, o desgaste profissional é frequentemente mencionado, referindo-se ao desgaste psicológico e físico acumulado ao longo dos anos na profissão. Podemos destacar como exemplos: “Dado o desgaste que esta profissão provoca com o passar dos anos” e “É um cansaço psicológico, dado que é uma época de maior trabalho”.

O equilíbrio entre trabalho e vida pessoal também é um tema relevante. Muitos professores relatam que as exigências profissionais e familiares frequentemente entram em conflito, resultando em falta de tempo para descanso e atividades pessoais. Como exemplos temos: “Descanso pouco para o trabalho que tenho, quer doméstico como laboral. Também durmo mal” e “Um conjunto de trabalho, casa e família”.

Por fim, a falta de tempo é uma queixa constante entre os professores, dado que se sentem sobrecarregados com múltiplas tarefas que necessitam realizar. Exemplos dessa percepção são: “Falta-me sempre tempo para conseguir fazer todas as tarefas” e “Neste momento estou entre muitos projetos pessoais e profissionais que são muito exigentes”.

III - Resultados

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da análise estatística realizada com a totalidade da amostra. Inicialmente, serão discutidos os resultados obtidos a partir da análise estatística inferencial, posteriormente, a estatística correlacional e, por último, a análise estatística comparativa.

Diferenças Intergrupais

Com o intuito de verificar a existência de diferenças intergrupais, foi realizada uma análise estatística inferencial que visou identificar diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis, considerando-se o gênero das crianças, o gênero dos professores, os ciclos escolares frequentados pelas crianças, os ciclos escolares lecionados pelos professores, a classe etária das crianças e a classe etária dos professores. Os resultados dessas análises são apresentados nas tabelas subsequentes, nas quais são reportadas as médias (*M*), os desvios padrão (*DP*), os erros padrão da média (*EPM*) e os valores-*p* (*p*) correspondentes para cada dimensão do modelo PERMA. A interpretação dos valores-*p* permitirá identificar quais diferenças são estatisticamente significativas, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das variações nas dimensões do PERMA entre os diferentes grupos analisados.

Diferenças nas Dimensões do PERMA Segundo o Gênero das Crianças

Para iniciar a análise, foram comparadas as dimensões do PERMA de acordo com o gênero das crianças. A Tabela 3 apresenta os resultados desta comparação.

Tabela 3

Resultados das dimensões do PERMA consoante o gênero das crianças

	Gênero	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>EPM</i>	<i>p</i>
P_Emoções_Positivas	Feminino	179	7,44	1,72	,13	.056
	Masculino	166	7,78	1,57	,12	
E_Envolvimento	Feminino	179	8,08	1,20	,09	.933
	Masculino	167	8,07	1,03	,08	
R_Relacionamentos	Feminino	182	7,67	2,04	,15	.838
	Masculino	165	7,63	1,78	,14	
M_Significado	Feminino	179	7,58	1,69	,13	.112
	Masculino	166	7,99	3,01	,23	

A_Realização	Feminino	179	7,37	1,55	,12	.784
	Masculino	166	7,41	1,35	,10	
Felicidade	Feminino	181	8,28	1,81	,13	.694
	Masculino	170	8,20	2,07	,16	
L_Solidão	Feminino	181	3,31	3,30	,25	.196
	Masculino	168	2,87	3,02	,23	
H_Saúde	Feminino	180	7,82	2,01	,15	.099
	Masculino	167	8,16	1,79	,14	
N_Emoções_Negativas	Feminino	181	5,33	1,93	,14	<.001
	Masculino	167	4,54	1,81	,14	

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; EPM = Erro Padrão da Média

$p < 0.05$

De acordo com a Tabela 3, observa-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros das crianças relativamente às dimensões do PERMA, com exceção da variável Emoções Negativas. Nesta variável, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa ($t = 3.89$; $gl = 346$; $p < .001$), onde a média do género feminino ($M = 5.33$; $DP = 1.93$) é superior à média do género masculino ($M = 4.55$; $DP = 1.81$). Estes resultados sugerem que as crianças do género feminino podem experienciar mais emoções negativas do que as do género masculino.

No entanto, na variável Emoções Positivas, as crianças do género masculino apresentaram uma média ligeiramente superior ($M = 7,78$, $DP = 1,57$) em comparação com as crianças do género feminino ($M = 7,44$, $DP = 1,72$), com um valor- p de 0,056, indicando uma tendência para uma diferença significativa.

Desta forma, embora não se revelem diferenças estatisticamente significativas, observa-se uma tendência na variável Significado, em que a média do género masculino ($M = 7.99$; $DP = 3.01$) é superior à média do género feminino ($M = 7.58$; $DP = 1.69$).

Uma tendência semelhante é observada na variável Solidão, onde a média do género feminino ($M = 3.31$; $DP = 3.30$) supera a do género masculino ($M = 2.87$; $DP = 3.02$). Adicionalmente, na variável Saúde, a média do género masculino ($M = 8.16$; $DP = 1.79$) é superior à média do género feminino ($M = 7.82$; $DP = 2.01$).

Diferenças nas Dimensões do PERMA Segundo o Género dos Professores

Seguidamente, foram analisadas as dimensões do PERMA conforme o género dos professores, com o intuito de verificar possíveis diferenças nas perceções de bem-estar entre professores do género feminino e masculino. A Tabela 4 apresenta os resultados desta análise.

Tabela 4

Resultados das dimensões do PERMA consoante o género dos professores

	Género	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>EMP</i>	<i>p</i>
P_Emoções_Positivas	Feminino	47	7,75	1,40	,20	.310
	Masculino	12	7,31	1,08	,31	
E_Envolvimento	Feminino	47	9,27	4,33	,63	.502
	Masculino	12	8,42	,73	,21	
R_Relacionamento	Feminino	47	8,26	1,52	,22	.103
	Masculino	12	7,47	1,16	,33	
M_Significado	Feminino	47	8,61	1,36	,19	.337
	Masculino	12	8,19	1,19	,34	
A_Realização	Feminino	47	8,56	1,09	,16	.275
	Masculino	12	8,19	,72	,21	
Felicidade	Feminino	47	7,85	1,55	,23	.379
	Masculino	12	7,42	1,38	,39	
L_Solidão	Feminino	47	3,55	2,89	,42	.834
	Masculino	12	3,75	2,86	,83	
H_Saúde	Feminino	47	6,95	1,72	,25	.843
	Masculino	12	7,06	1,27	,37	

N_Emoções_Negativas	Feminino	47	5,03	1,77	,26	.999
	Masculino	12	5,03	1,44	,42	

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; EPM = Erro Padrão da Média

$p < 0.05$

A análise das dimensões do PERMA, considerando o género dos professores, não identificou diferenças estatisticamente significativas entre professoras e professores nas várias dimensões avaliadas (Emoções Positivas, Envolvimento, Relacionamentos, Significado, Realização, Felicidade, Solidão, Saúde e Emoções Negativas). Os valores- p para todas as comparações foram superiores a 0,05, indicando que as diferenças observadas nas médias não são estatisticamente significativas.

Diferenças nas Dimensões do PERMA Segundo os Ciclos Escolares das Crianças

Posteriormente, para verificar se existem diferenças nas dimensões do PERMA entre alunos do 2º e 3º ciclos escolares, procedeu-se à análise da Tabela 5 que apresenta os resultados desta análise, destacando as diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Tabela 5

Resultados das dimensões do PERMA consoante os ciclos escolares das crianças

	Ciclo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>EMP</i>	<i>p</i>
P_Emoções_Positivas	2º Ciclo	118	7,87	1,44	,13	0.030
	3º Ciclo	227	7,46	1,75	,12	
E_Envolvimento	2º Ciclo	119	8,25	1,05	,09	0.032
	3º Ciclo	227	7,98	1,15	,08	
R_Relacionamentos	2º Ciclo	119	8,11	1,72	,16	0.001
	3º Ciclo	228	7,41	1,98	,13	
M_Significado	2º Ciclo	119	8,26	3,40	,31	0.008

	3º Ciclo	226	7,53	1,65	,11	
A_Realização	2º Ciclo	117	7,69	1,52	,14	0.007
	3º Ciclo	228	7,24	1,39	,09	
Felicidade	2º Ciclo	120	8,66	1,84	,17	0.004
	3º Ciclo	231	8,03	1,96	,13	
L_Solidão	2º Ciclo	119	2,81	3,41	,31	0.219
	3º Ciclo	230	3,25	3,04	,20	
H_Saúde	2º Ciclo	119	8,16	1,89	,17	0.220
	3º Ciclo	228	7,89	1,93	,13	
N_Emoções_Negativas	2º Ciclo	119	4,82	1,69	,15	0.359
	3º Ciclo	229	5,02	2,02	,13	

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; EPM = Erro Padrão da Média

$p < 0.05$

Conforme apresentado na Tabela 5, a comparação das dimensões do PERMA entre os ciclos escolares das crianças evidenciou diferenças estatisticamente significativas em várias áreas entre os alunos do 2º e 3º Ciclo. As crianças do 2º Ciclo relataram uma média de 7,87 em Emoções Positivas ($DP = 1,44$, $EPM = 0,13$), enquanto as do 3º Ciclo obtiveram uma média de 7,46 ($DP = 1,75$, $EPM = 0,12$), com um valor de $p = 0,03$, indicando uma diferença estatisticamente significativa.

No que se refere ao Envolvimento, os alunos do 2º Ciclo apresentaram uma média de 8,25 ($DP = 1,05$, $EPM = 0,09$), comparado à média de 7,98 ($DP = 1,15$, $EPM = 0,08$) dos alunos do 3º Ciclo, com $p = 0,03$, também significando uma diferença significativa. Para a variável Relacionamentos, a média foi de 8,11 ($DP = 1,72$, $EPM = 0,16$) para o 2º Ciclo e 7,41 ($DP = 1,98$, $EPM = 0,13$) para o 3º Ciclo, com $p = 0,001$, evidenciando uma diferença notável. No que diz respeito ao Significado, as médias foram 8,26 ($DP = 3,40$, $EPM = 0,31$) para o 2º Ciclo e 7,53 ($DP = 1,65$, $EPM = 0,11$)

para o 3º Ciclo, com $p = 0,008$, sugerindo que os alunos do 2º Ciclo encontram mais significado nas suas vidas. Em termos de Realização, as médias foram 7,69 ($DP = 1,52$, $EPM = 0,14$) para o 2º Ciclo e 7,24 ($DP = 1,39$, $EPM = 0,09$) para o 3º Ciclo, com $p = 0,007$, indicando uma diferença estatisticamente significativa. Para a Felicidade, a média foi de 8,66 ($DP = 1,84$, $EPM = 0,17$) no 2º Ciclo e 8,03 ($DP = 1,96$, $EPM = 0,13$) no 3º Ciclo, com $p = 0,004$, mostrando uma diferença significativa. Em contrapartida, as variáveis de Solidão, Saúde e Emoções Negativas não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os ciclos escolares.

Em síntese, os alunos do 2º Ciclo demonstraram resultados superiores nas áreas de Emoções Positivas, Envolvimento, Relacionamentos, Significado, Realização e Felicidade em comparação com os do 3º Ciclo, enquanto as áreas de Solidão, Saúde e Emoções Negativas não mostraram diferenças significativas. Estes resultados sugerem que, para a maioria das dimensões do PERMA, as crianças do 2º Ciclo tendem a relatar melhores experiências de bem-estar em comparação com as do 3º Ciclo.

Diferenças nas Dimensões do PERMA Segundo os Ciclos Escolares que os Professores Lecionam

Em seguida, foram examinadas as dimensões do PERMA em relação aos ciclos escolares que os professores lecionam, com o objetivo de identificar possíveis variações nas percepções de bem-estar entre os docentes do 2º e 3º Ciclos. A Tabela 6 exibe os resultados dessa análise.

Tabela 6

Resultados das dimensões do PERMA consoante os ciclos escolares que os professores lecionam

	Ciclos que lecionam	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>EMP</i>	<i>p</i>
P_Emoções_Positivas	2º Ciclo	12	8,17	1,11	,32	.147
	3º Ciclo	45	7,51	1,41	,21	
E_Envolvimento	2º Ciclo	12	8,56	1,02	,29	.596
	3º Ciclo	45	9,24	4,42	,66	
R_Relacionamento	2º Ciclo	12	8,19	1,14	,33	.774
	3º Ciclo	45	8,05	1,60	,24	
M_Significado	2º Ciclo	12	8,69	1,13	,33	.595
	3º Ciclo	45	8,46	1,40	,21	
A_Realização	2º Ciclo	12	8,39	,95	,27	.770
	3º Ciclo	45	8,49	1,07	,16	
Felicidade	2º Ciclo	12	7,92	1,38	,39	.781
	3º Ciclo	45	7,78	1,57	,23	
L_Solidão	2º Ciclo	12	3,83	2,79	,81	.644
	3º Ciclo	45	3,40	2,89	,43	
H_Saúde	2º Ciclo	12	7,28	1,19	,34	.448
	3º Ciclo	45	6,87	1,75	,26	
N_Emoções_Negativas	2º Ciclo	12	4,53	1,89	,55	.326
	3º Ciclo	45	5,07	1,62	,24	

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; EPM = Erro Padrão da Média

$p < 0.05$

Os resultados indicam que não há diferenças estatisticamente significativas entre os professores do 2º e 3º Ciclo em nenhuma das dimensões avaliadas do PERMA. Isso sugere que as percepções e experiências de bem-estar dos professores são semelhantes, independentemente do ciclo escolar em que lecionam.

Diferenças nas Dimensões do PERMA Consoante a Classe Etária das Crianças

Em sequência, investigaram-se as dimensões do PERMA em função das classes etárias das crianças, com o objetivo de identificar possíveis diferenças nas percepções de bem-estar entre as crianças mais novas e mais velhas. Para esta análise, consideraram-se crianças até aos 12 anos como mais novas, e a partir dos 13 anos como mais velhas. A Tabela 7 apresenta os resultados obtidos nesta análise.

Tabela 7

Resultados das dimensões do PERMA consoante a classe etária das crianças

	Idade	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>EMP</i>	<i>p</i>
P_Emoções_Positivas	Mais Novos	167	7,82	1,33	,10	0.018
	Mais Velhos	178	7,40	1,89	,14	
E_Envolvimento	Mais Novos	167	8,21	1,01	,08	0.039
	Mais Velhos	179	7,96	1,20	,09	
R_Relacionamentos	Mais Novos	167	7,99	1,74	,13	0.001
	Mais Velhos	180	7,32	2,03	,15	
M_Significado	Mais Novos	166	8,12	2,95	,23	.012
	Mais Velhos	179	7,47	1,76	,13	
A_Realização	Mais Novos	164	7,57	1,42	,11	.034
	Mais Velhos	181	7,23	1,46	,11	
Felicidade	Mais Novos	169	8,54	1,66	,13	.005
	Mais Velhos	182	7,96	2,13	,16	
L_Solidão	Mais Novos	168	2,79	3,17	,24	.077
	Mais Velhos	181	3,39	3,16	,23	
H_Saúde	Mais Novos	167	8,19	1,76	,14	.056
	Mais Velhos	180	7,80	2,04	,15	
N_Emoções_Negativas	Mais Novos	167	4,91	1,73	,13	.674
	Mais Velhos	181	4,99	2,06	,15	

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; EMP = Erro Padrão da Média

$p < 0.05$

A análise dos resultados, revelou diferenças estatisticamente significativas em várias áreas.

No que toca às Emoções Positivas, as crianças mais novas ($M = 7,82$; $DP = 1,33$) apresentaram uma média superior à das mais velhas ($M = 7,40$; $DP = 1,39$), com $p = 0,018$, o que sugere que as crianças mais jovens tendem a relatar mais emoções positivas. Relativamente ao Envolvimento, a média das crianças mais novas ($M = 8,21$; $DP = 1,01$) foi maior em comparação com a das mais velhas ($M = 7,98$; $DP = 1,10$), com $p = 0,039$, demonstrando um nível de envolvimento mais elevado nas crianças mais jovens. No que respeita aos Relacionamentos, as crianças mais novas ($M = 7,99$; $DP = 1,74$) registaram uma média significativamente superior à das mais velhas ($M = 7,19$; $DP = 1,68$), com $p = 0,001$, revelando uma perceção mais positiva das relações interpessoais. Quanto ao Significado, as crianças mais novas ($M = 8,15$; $DP = 3,25$) apresentaram valores mais elevados do que as mais velhas ($M = 7,63$; $DP = 1,90$), com $p = 0,012$, mostrando que percebem maior propósito nas suas vidas. No que se refere à Realização, a média das crianças mais novas ($M = 7,57$; $DP = 1,42$) foi superior à das mais velhas ($M = 7,25$; $DP = 1,38$), com $p = 0,034$, sugerindo que as crianças mais jovens sentem-se mais realizadas. No que concerne à Felicidade, as crianças mais novas ($M = 8,06$; $DP = 1,61$) apresentaram uma média maior do que as mais velhas ($M = 7,96$; $DP = 1,53$), com $p = 0,005$, indicando níveis de felicidade mais elevados entre as crianças mais jovens. Por outro lado, nas áreas de Solidão ($p = 0,077$), Saúde ($p = 0,056$) e Emoções Negativas ($p = 0,674$), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as duas classes etárias, o que sugere que não há variações substanciais nessas áreas. No entanto, os valores de p para Solidão e Saúde indicam uma tendência para diferenças que podem ser relevantes e merecer atenção em estudos futuros.

Em síntese, as crianças mais novas tendem a apresentar melhores resultados em Emoções Positivas, Envolvimento, Relacionamentos, Significado, Realização e Felicidade, em comparação com as mais velhas. As áreas de Solidão, Saúde e Emoções Negativas não mostram diferenças significativas entre as classes etárias analisadas.

Diferenças nas Dimensões do PERMA Consoante a Classe Etária dos Professores

Dando continuidade à análise das dimensões do PERMA, procedeu-se à investigação das possíveis diferenças nas perceções de bem-estar entre professores de diferentes classes etárias. Para esta análise, consideraram-se professores até aos 52 anos como mais novos, e a partir dos 53 anos como mais velhos. A Tabela 8 apresenta os resultados dessa análise, comparando as várias dimensões do PERMA entre os professores de faixas etárias distintas.

Tabela 8

Resultados das dimensões do PERMA consoante a classe etária dos professores

	Idade	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>EMP</i>	<i>p</i>
P_Emoções_Positivas	Mais Novo	28	7,76	1,18	,22	.589
	Mais Velho	31	7,57	1,49	,27	
E_Envolvimento	Mais Novo	28	9,76	5,46	1,03	.213
	Mais Velho	31	8,49	1,25	,22	
R_Relacionamento	Mais Novo	28	8,38	1,12	,21	.163
	Mais Velho	31	7,84	1,73	,31	
M_Significado	Mais Novo	28	8,85	1,04	,19	.078
	Mais Velho	31	8,24	1,49	,27	
A_Realização	Mais Novo	28	8,68	,78	,15	.173
	Mais Velho	31	8,31	1,19	,21	
Felicidade	Mais Novo	28	7,68	1,42	,27	.688

	Mais Velho	31	7,84	1,61	,29	
L_Solidão	Mais Novo	28	3,04	2,91	,55	.157
	Mais Velho	31	4,09	2,77	,49	
H_Saúde	Mais Novo	28	7,00	1,59	,30	.900
	Mais Velho	31	6,95	1,68	,30	
N_Emoções_Negativas	Mais Novo	28	5,17	1,67	,32	.556
	Mais Velho	31	4,90	1,73	,31	

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *EPM* = Erro Padrão da Média

$p < 0.05$

A análise demonstra a ausência de diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões avaliadas. Especificamente, não foram observadas variações significativas em Emoções Positivas, Envolvimento, Relacionamentos, Significado, Realização, Felicidade, Solidão, Saúde e Emoções Negativas.

Assim, as percepções e experiências de bem-estar dos professores em relação ao PERMA são homogêneas, independentemente da idade. No entanto, observa-se uma tendência dos professores mais novos a relatar experiências de bem-estar mais positivas em várias dimensões em comparação com os professores mais velhos, exceto na dimensão das Emoções Negativas, onde os professores mais velhos tendem a relatar menos experiências negativas do que os mais novos.

Estatística Correlacional

Correlação entre as Dimensões do PERMA e as Percepções dos Professores

Para compreender a relação entre as dimensões do modelo PERMA (Emoção Positiva, Envolvimento, Relacionamentos, Sentido e Realização) e o bem-estar dos professores, realizou-se uma análise de correlações estatísticas. Esta análise tem como

objetivo identificar a influência de cada dimensão do PERMA na percepção do bem-estar dos professores. A Tabela 9 apresenta os resultados das correlações, evidenciando as interações entre cada dimensão do PERMA e a percepção dos professores.

Tabela 9

Resultados das Correlações entre o Modelo PERMA e as Percepções dos Professores

Subescalas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	,160	,794**	,832**	,755**	,826**	-,309*	,726**	-,443**
2		1	,132	,212	,284*	,099	-,210	-,007	,111
3			1	,833**	,754**	,815**	-,327*	,626**	-,395**
4				1	,846**	,743**	-,288*	,603**	-,290*
5					1	,709**	-,193	,596**	-,176
6						1	-,231	,644**	-,446**
7							1	-,245	,387**
8								1	-,475**
9									1

Nota. 1- Emoções Positivas; 2- Envolvimento; 3- Relacionamento; 4- Significado; 5- Realização; 6- Felicidade; 7- Solidão; 8- Saúde; 9- Emoções Negativas

* $p < .05$

** $p < .01$

A análise das correlações entre as subescalas de bem-estar evidencia uma significativa interligação entre as emoções positivas, os relacionamentos, o significado e a realização, todos fortemente associados a níveis mais elevados de felicidade e melhor saúde entre os professores dos 2º e 3º ciclos da RAM.

As emoções positivas apresentam correlações fortes com várias outras subescalas de bem-estar. Em particular, observam-se correlações fortes com o

relacionamento (3) ($r = 0.794^{**}$), significado (4) ($r = 0.832^{**}$), realização (5) ($r = 0.755^{**}$), felicidade (6) ($r = 0.826^{**}$) e saúde (8) ($r = 0.726^{**}$). Estas correlações indicam que professores que experienciam emoções positivas tendem a relatar melhores relacionamentos, um maior sentido de significado na vida, maior realização, mais felicidade e melhor saúde.

O envolvimento apresenta uma correlação moderada com a realização ($r = 0.284^*$), indicando que professores mais envolvidos nas suas atividades tendem a sentir-se mais realizados. Por sua vez, os relacionamentos mostram correlações fortes com o significado ($r = 0.833^{**}$), a realização ($r = 0.754^{**}$), a felicidade ($r = 0.815^{**}$) e a saúde ($r = 0.626^{**}$). Isto sugere que professores com melhores relacionamentos têm um maior sentido de significado na vida, sentem-se mais realizados, são mais felizes e têm melhor saúde.

O significado revela correlações fortes com a realização ($r = 0.846^{**}$), a felicidade ($r = 0.743^{**}$) e a saúde ($r = 0.603^{**}$), indicando que um maior sentido de significado na vida está fortemente associado a uma maior realização, mais felicidade e melhor saúde entre os professores. A realização, por sua vez, apresenta correlações fortes com a felicidade ($r = 0.709^{**}$) e a saúde ($r = 0.596^{**}$), sugerindo que os professores que se sentem realizados tendem a ser mais felizes e a ter melhor saúde.

Em contrapartida, as correlações negativas destacam a influência adversa da solidão e das emoções negativas nas subescalas de bem-estar. As emoções positivas mostram correlações negativas moderadas com a solidão ($r = -0.309^*$) e fortes com as emoções negativas ($r = -0.443^{**}$), sugerindo que professores que experienciam mais emoções positivas tendem a sentir-se menos solitários e a ter menos emoções negativas.

Os relacionamentos apresentam uma correlação negativa moderada com a solidão ($r = -0.327^*$) e uma correlação negativa forte as emoções negativas ($r = -0.395^{**}$), indicando que professores com melhores relacionamentos tendem a sentir-se menos solitários e a experienciar menos emoções negativas. O significado revela correlações negativas moderadas com a solidão ($r = -0.288^*$) e as emoções negativas ($r = -0.290^*$), sugerindo que professores que encontram mais significado na vida tendem a sentir-se menos solitários e a ter menos emoções negativas.

Além disso, a felicidade apresenta uma correlação negativa forte com as emoções negativas ($r = -0.446^{**}$), indicando que professores mais felizes tendem a experienciar menos emoções negativas. Por fim, a saúde mostra uma correlação negativa forte com as emoções negativas ($r = -0.475^{**}$), sugerindo que professores com melhor saúde tendem a experienciar menos emoções negativas.

Em síntese, a análise das correlações entre as subescalas de bem-estar evidencia que, as emoções positivas, os relacionamentos, o significado e a realização estão fortemente associados a uma maior felicidade e melhor saúde. Em contrapartida, a solidão e as emoções negativas mostram correlações negativas com as subescalas de bem-estar, sublinhando a sua influência adversa.

Correlação entre a Idade, Dimensões do Modelo PERMA e Desempenho Acadêmico dos Alunos nas Disciplinas de Português, Matemática e Inglês

Antes de proceder à análise da Tabela 10, é essencial considerar tanto as correlações positivas quanto as negativas entre as dimensões do modelo PERMA, as percepções dos alunos e as variáveis acadêmicas. Esta abordagem permitirá identificar relações estatisticamente significativas e proporcionar uma visão mais abrangente das interações entre o bem-estar dos alunos e o seu desempenho acadêmico.

Tabela 10*Resultados das Correlações entre a Idade, Dimensões do Modelo PERMA e**Desempenho Acadêmico dos Alunos nas Disciplinas de Português, Matemática e Inglês*

Subescalas	Idade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Português	Matemática	Inglês
Idade	1	-,138*	-,136*	-,183**	-,099	-,125*	-,176**	,094	-,103	,019	-.268**	-.305**	-.107*
1	1		,509**	,607**	,471**	,506**	,752**	-,356**	,518**	-,472**	.145**	.118*	-.054
2		1		,412**	,315**	,564**	,455**	-,121*	,345**	-,219**	.110*	.167**	-.028
3			1		,319**	,476**	,599**	-,361**	,464**	-,269**	.179**	.108*	.006
4				1		,354**	,412**	-,225**	,355**	-,303**	.043	.095	.033
5					1		,424**	-,154**	,472**	-,209**	.213**	.203**	-.017
6						1		-,354**	,458**	-,353**	.143**	.115*	-.015
7							1		-,275**	,464**	-.107*	-.068	-.053
8								1		-,356**	.124*	.059	-.020
9									1		-.016	-.078	.054
Português										1		.438**	.388**
Matemática											1		.399**
Inglês												1	

Nota. 1- Emoções Positivas; 2- Envolvimento; 3- Relacionamento; 4- Significado; 5- Realização; 6- Felicidade; 7- Solidão; 8- Saúde; 9- Emoções Negativas

* $p < .05$

** $p < .01$

A análise das correlações entre as subescalas de bem-estar evidencia uma conexão significativa entre as emoções positivas, o envolvimento, os relacionamentos, o sentido de significado, a realização e a felicidade. Estes fatores estão fortemente associados a níveis mais elevados de felicidade e melhor saúde entre os alunos. Além

disso, as correlações negativas destacam o impacto adverso da solidão e das emoções negativas, que se relacionam inversamente com outras subescalas de bem-estar.

As correlações negativas revelam que a idade dos alunos apresenta correlações negativas moderadas com emoções positivas ($r = -0.138^*$), envolvimento ($r = -0.136^*$) e realização ($r = -0.125^*$). Estas correlações sugerem que, à medida que os alunos envelhecem, tendem a reportar menores níveis de emoções positivas, envolvimento e realização. Existe também uma correlação negativa forte entre a idade e os relacionamentos ($r = -0.183^{**}$), indicando que os alunos mais velhos tendem a ter relações interpessoais menos satisfatórias. A correlação negativa forte entre a idade e a felicidade ($r = -0.176^{**}$) sugere que alunos mais velhos são geralmente menos felizes. No contexto acadêmico, a idade está negativamente correlacionada com o desempenho em Português ($r = -0.268^{**}$, $p < 0.01$), Matemática ($r = -0.305^{**}$, $p < 0.01$) e Inglês ($r = -0.107^*$, $p < 0.05$), mostrando uma tendência decrescente nas notas destas disciplinas com o aumento da idade.

As emoções positivas apresentam uma correlação negativa forte com a solidão ($r = -0.336^{**}$), indicando que alunos com mais emoções positivas tendem a sentir-se menos solitários. O envolvimento também tem uma correlação negativa moderada com a solidão ($r = -0.121^*$), sugerindo que maior envolvimento está associado a menores níveis de solidão. Os relacionamentos revelam uma correlação negativa forte com a solidão ($r = -0.361^{**}$), indicando que melhores relacionamentos estão associados a menores sentimentos de solidão. A realização apresenta uma correlação negativa forte com a solidão ($r = -0.154^{**}$), sugerindo que alunos realizados tendem a sentir-se menos solitários. A felicidade também tem uma correlação negativa forte com a solidão ($r = -0.354^{**}$), indicando que alunos mais felizes tendem a sentir-se menos solitários.

Por outro lado, as correlações positivas mostram que as emoções positivas apresentam correlações fortes com várias subescalas. Em particular, têm uma correlação forte com o envolvimento ($r = 0.509^{**}$), relacionamento ($r = 0.607^{**}$), significado ($r = 0.471^{**}$), realização ($r = 0.506^{**}$), felicidade ($r = 0.752^{**}$) e saúde ($r = 0.518^{**}$). Estes resultados indicam que alunos que experienciam emoções positivas também tendem a estar mais envolvidos, a ter melhores relacionamentos, a encontrar mais significado na vida, a sentir-se mais realizados, a serem mais felizes e a terem melhor saúde. O envolvimento tem correlações fortes com relacionamento ($r = 0.412^{**}$), significado ($r = 0.315^{**}$), realização ($r = 0.564^{**}$), felicidade ($r = 0.455^{**}$) e saúde ($r = 0.358^{**}$). Isto sugere que alunos mais envolvidos nas suas atividades têm melhores relações interpessoais, encontram mais significado nas suas vidas, sentem-se mais realizados, são mais felizes e percebem-se como tendo melhor saúde.

Os relacionamentos mostram correlações fortes com significado ($r = 0.319^{**}$), realização ($r = 0.599^{**}$), felicidade ($r = 0.361^{**}$) e saúde ($r = 0.464^{**}$). Alunos com melhores relacionamentos tendem a encontrar mais significado na vida, a sentir-se mais realizados, a serem mais felizes e a perceberem-se como tendo melhor saúde. O sentido de significado na vida apresenta correlações fortes com realização ($r = 0.354^{**}$), felicidade ($r = 0.225^{**}$) e saúde ($r = 0.303^{**}$). Estes resultados indicam que alunos que encontram mais significado nas suas vidas tendem a sentir-se mais realizados, mais felizes e a ter melhor saúde. A realização apresenta correlações fortes com felicidade ($r = 0.424^{**}$) e saúde ($r = 0.472^{**}$). Alunos que se sentem realizados tendem a ser mais felizes e a ter melhor saúde. A felicidade tem correlações fortes com saúde ($r = 0.458^{**}$). Alunos mais felizes tendem a perceber-se como tendo melhor saúde.

É ainda relevante mencionar que, a solidão apresenta uma correlação negativa forte com saúde ($r = -0.275^{**}$). Esta correlação sugere que os alunos que se sentem

mais solitários tendem a relatar pior saúde.

Adicionalmente, o desempenho acadêmico nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês também revela correlações significativas com as dimensões do bem-estar. Em Português, as emoções positivas apresentam uma correlação positiva forte ($r = 0.145^{**}, p < 0.01$), indicando que alunos com mais emoções positivas tendem a ter melhores notas. O envolvimento tem uma correlação positiva moderada ($r = 0.110^*, p < 0.01$), sugerindo que maior envolvimento está associado a um melhor desempenho. Os relacionamentos têm uma correlação positiva forte ($r = 0.179^{**}, p < 0.01$), demonstrando que alunos com melhores relacionamentos interpessoais têm melhores notas. A realização tem uma correlação positiva forte ($r = 0.213^{**}, p < 0.05$), sugerindo que alunos que se sentem realizados tendem a ter melhores notas. A felicidade apresenta uma correlação positiva forte ($r = 0.143^{**}, p < 0.05$), mostrando que alunos mais felizes tendem a ter melhores notas em Português.

Em Matemática, as emoções positivas têm uma correlação positiva moderada ($r = 0.118^*, p < 0.05$), sugerindo que alunos com mais emoções positivas têm um melhor desempenho. O envolvimento apresenta uma correlação positiva forte ($r = 0.167^{**}, p < 0.05$), indicando que maior envolvimento está associado a melhores notas. Os relacionamentos têm uma correlação positiva moderada ($r = 0.108^*, p < 0.05$), indicando que alunos com melhores relacionamentos interpessoais têm melhores notas. A realização mostra uma correlação positiva significativa ($r = 0.203^{**}, p < 0.01$), sugerindo que alunos que se sentem realizados tendem a ter melhores notas. A felicidade tem uma correlação positiva moderada ($r = 0.115^*, p < 0.05$), demonstrando que alunos mais felizes tendem a ter melhores notas em Matemática.

Em Inglês, não existe nenhuma correlação significativa com as dimensões do bem-estar. No entanto, há uma correlação positiva forte entre o desempenho em Português e Inglês ($r = 0.388^{**}$, $p < 0.01$), sugerindo que alunos com bons resultados em Português tendem a ter bons resultados em Inglês. Similarmente, existe uma correlação positiva forte entre Matemática e Inglês ($r = 0.399^{**}$, $p < 0.01$), indicando que alunos com bons resultados em Matemática tendem a ter também bons resultados em Inglês.

Em síntese, a análise das correlações entre as subescalas de bem-estar revela que, entre os alunos, as emoções positivas, o envolvimento, os relacionamentos, o significado, a realização e a felicidade estão fortemente interligados e associados a uma maior felicidade e melhor saúde. As correlações negativas, por outro lado, mostram que a solidão e as emoções negativas têm um impacto adverso, sendo inversamente relacionadas com outras subescalas de bem-estar. Além disso, o desempenho acadêmico em Inglês está positivamente correlacionado com o desempenho em Português e Matemática, indicando que um bom desempenho numa dessas disciplinas tende a estar associado a um bom desempenho nas outras.

Análise Estatística Comparativa

Neste subcapítulo, procede-se a uma análise estatística comparativa entre diferentes escolas utilizadas para a presente investigação, considerando tanto a percepção dos professores quanto a dos alunos em relação às diversas dimensões do modelo PERMA. Através das tabelas apresentadas, serão comparados os níveis médios dessas dimensões em diferentes escolas, permitindo identificar padrões e discrepâncias significativas entre os grupos.

Para os professores, as dimensões analisadas incluem as Emoções Positivas, Envolvimento, Relacionamentos, Significado, Realização, Felicidade, Solidão, Saúde e Emoções Negativas (Tabela 11). Adicionalmente, para os alunos, são também comparadas as classificações médias em Português, Matemática e Inglês (Tabela 12).

Esta análise visa fornecer uma compreensão mais aprofundada das diferenças e semelhanças no bem-estar emocional e no desempenho acadêmico entre as diferentes escolas, identificando áreas que possam necessitar de intervenções específicas.

Tabela 11*Resultados do PERMA dos Professores consoante as escolas*

Escola	Emoções Positivas	Envolvimento	Relacionamento	Significado	Realização	Felicidade	Solidão	Saúde	Emoções Negativas
A	7,70	9,53	8,14	8,48	8,48	7,78	3,22	7,07	4,95
Média									
B	6,98	8,29	7,49	8,13	8,29	7,20	4,40	6,69	5,22
C	8,05	8,81	8,43	8,81	8,57	8,14	4,29	7,00	4,95
D	8,19	9,19	8,53	8,94	8,72	8,33	3,25	7,28	5,08

Tabela 12*Resultados do PERMA e do Rendimento Académico dos Alunos consoante as escolas*

	Escola	Emoções Positivas	Envolvimento	Relacionamentos	Significado	Realização	Felicidade	Solidão	Saúde	Emoções Negativas	Classificação Português	Classificação Matemática	Classificação Inglês
Média	A	7,74	8,21	7,89	7,85	7,56	8,42	2,33	8,36	4,68	3,27	3,61	3,84
	B	7,55	7,92	7,45	7,52	7,31	8,14	3,49	7,86	5,21	3,36	3,04	3,44
	C	7,72	8,14	7,78	7,83	7,49	8,41	3,69	7,94	5,19	3,18	3,53	3,56
	D	7,36	7,99	7,39	7,91	7,15	7,95	3,27	7,64	4,86	3,37	3,49	3,65

De acordo com as tabelas apresentadas, a Escola A destaca-se com a média mais alta de envolvimento dos professores (9.53), indicando que os docentes sentem-se altamente envolvidos nas suas atividades. Este elevado envolvimento dos professores parece refletir-se nos alunos, que também apresentam altos níveis de envolvimento (8.21) e felicidade (8.42). No entanto, as emoções positivas dos alunos (7.74), apesar de serem superiores em comparação com outras escolas, não apresentam diferenças muito significativas. Em termos de rendimento académico, as classificações dos alunos não se destacam em Português (3.27). Contrariamente, nas disciplinas de Matemática (3.61) e de Inglês (3.84), as classificações médias dos alunos são as mais altas entre as escolas analisadas. Em conclusão, o elevado envolvimento dos professores parece ter um impacto positivo no envolvimento e felicidade dos alunos, mas não se traduz num rendimento académico superior em todas as disciplinas, exceto em Inglês e Matemática.

A Escola B apresenta os menores índices de bem-estar dos professores, com emoções positivas (6.98) e saúde (6.09) abaixo das médias das outras escolas. Este menor bem-estar dos professores reflete-se nos alunos, que também apresentam níveis mais baixos de bem-estar, com emoções positivas (7.55), envolvimento (7.92) e significado (7.52) menores em comparação com as outras escolas. Em termos de rendimento académico, a Escola B tem as classificações mais baixas entre as escolas analisadas, tanto em Matemática (3.04) como em Inglês (3.44), com exceção da disciplina de Português (3.36). Em conclusão, o menor bem-estar geral dos professores parece estar associado a um menor bem-estar e rendimento académico dos alunos, sugerindo que um ambiente menos positivo para os professores impacta negativamente os alunos.

Os professores da Escola C têm elevados índices de emoções positivas (8.05) e realização (8.57), bem como um nível elevado de felicidade (8.14). Este elevado bem-

estar dos professores reflete-se nos alunos, que demonstram boas médias em emoções positivas (7.72), realização (7.49) e felicidade (8.41). As classificações dos alunos são homogêneas e estáveis: Português (3.18), Matemática (3.53) e Inglês (3.56). Em conclusão, o bem-estar elevado dos professores parece contribuir para um bem-estar positivo e estável nos alunos, refletindo-se num rendimento académico consistente.

A Escola D apresenta altos índices de bem-estar dos professores em quase todos os aspetos, com emoções positivas (8.19), envolvimento (9.19) e felicidade (8.33). Este elevado bem-estar dos professores reflete-se nos alunos, que também apresentam bons níveis de bem-estar, com envolvimento (7.99) e significado (7.91). No entanto, as emoções positivas dos alunos (7.36) são relativamente mais baixas. As classificações dos alunos são consistentes e estáveis: Matemática (3.49) e Inglês (3.56), com especial destaque para a disciplina de Português (3.37), onde apresentam a classificação mais alta em comparação com as outras escolas. Em conclusão, o bem-estar elevado dos professores corresponde a um bem-estar relativamente alto e consistente nos alunos, com um rendimento académico estável.

Os dados sugerem uma correlação positiva entre o bem-estar dos professores e o bem-estar dos alunos. Assim, escolas onde os professores relatam maior bem-estar tendem a ter alunos que também relatam maior bem-estar. Esta relação é especialmente visível na Escola A, onde o elevado envolvimento dos professores se traduz em melhores classificações em Inglês e Matemática. Em contrapartida, na Escola B, o menor bem-estar dos professores está associado a um menor bem-estar e rendimento académico dos alunos. Portanto, podemos concluir que o bem-estar dos professores tem um impacto significativo no bem-estar e rendimento académico dos alunos, reforçando a importância de promover ambientes escolares positivos para os docentes.

IV - Discussão e Conclusão

Após a apresentação dos resultados obtidos, torna-se essencial compreendê-los e analisá-los à luz da literatura existente. Contudo, importa lembrar que o objetivo principal deste estudo consistiu em investigar o impacto do bem-estar dos professores no bem-estar e rendimento acadêmico dos alunos de 2º e 3º ciclos da RAM, de forma a explorar possíveis associações entre essas variáveis.

O bem-estar dos professores e dos alunos tem sido objeto de debate a nível global como um fator essencial para a garantia de qualidade na educação (da Costa et al., 2024). Apesar de o bem-estar desempenhar papel fundamentais no contexto educativo, o mal-estar dos alunos e dos professores existe e é uma preocupação, que muitas vezes, é subestimada. Como tal, essa negligência pode resultar em consequências adversas para o bem-estar físico e mental de ambos (Gonçalves, 2007; Machado & de Araújo, 2021).

Numa primeira instância, partimos da hipótese geral de que o bem-estar dos professores influencia o bem-estar e rendimento acadêmico dos alunos. Os dados mostram, de facto, uma correlação positiva entre essas variáveis, o que está em consonância com a literatura, que evidencia que as emoções positivas e o bem-estar são elementos fundamentais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem (Rayner & Espinoza, 2015). Evidências empíricas mostram que as emoções positivas dos docentes, como prazer e entusiasmo, estão associadas a melhores resultados emocionais e académicos dos alunos (Frenzel et al., 2020). Por outro lado, emoções negativas, como raiva e ansiedade, foram associados a piores resultados, incluindo maior indisciplina e menor desempenho académico (Frenzel et al., 2020; Hagenauer et al., 2015). Assim, neste estudo, foi comprovada a hipótese de que “o bem-estar dos alunos

influencia o seu rendimento académico”, o que vai ao encontro da literatura. Quando os alunos se sentem felizes e motivados, é mais provável que se envolvam ativamente nas atividades escolares e alcancem um rendimento académico superior. De igual modo, quando os professores estão satisfeitos, motivados e se sentem apoiados, dispõem de mais recursos e energia para lecionar de forma eficaz (da Costa et al., 2024).

A análise dos resultados revelou diferenças significativas nos níveis de bem-estar dos alunos entre os ciclos, com os alunos do 3º ciclo a apresentarem níveis mais baixos do que os do 2.º ciclo do ensino básico. Esta evidência está de acordo com a literatura, que descreve as transições escolares como períodos críticos na vida dos alunos. Seco e colaboradores (2009) destacaram que as transições escolares representam desafios que, embora nem sempre sejam novos, requerem ajustes importantes nos padrões de comportamento dos alunos, obrigando-os a mobilizar os seus recursos internos para se adaptarem às novas circunstâncias. Quando estas adaptações não são bem-sucedidas, podem surgir consequências negativas, como o aumento do *stress* e do mal-estar (Ferreira & Nelas, 2006; de Leça Correia & Pinto, 2008). Além disso, as transições para o 2º e 3º ciclo, são momentos decisivos no desenvolvimento dos adolescentes, marcados pela necessidade de construção da autonomia e da identidade. No entanto, essas fases também são acompanhadas por um aumento das pressões académicas, como a necessidade de obter boas notas para aceder ao ensino superior, o que pode resultar em desajustes emocionais e comprometer o sucesso académico (Gomes & Carvalho, 2007). Salmela-Aro (2017) refere ainda que este período é frequentemente caracterizado por uma diminuição da perceção dos alunos sobre o apoio emocional que recebem dos professores, bem como por uma redução do seu sentimento de pertença na sala de aula. Estas mudanças podem intensificar o risco de desajustes

emocionais e acadêmicos, aumentando a probabilidade de abandono escolar (Skinner et al., 2008; Virtanen et al., 2018).

No que concerne, às variáveis sociodemográficas, foi analisada a sua influência no bem-estar e no rendimento acadêmico dos alunos. Constatou-se que as alunas reportam níveis mais elevados de emoções negativas, o que, segundo a literatura, pode estar relacionado a uma maior propensão das meninas a experienciar exaustão, resultante das exigências acadêmicas e de sentimentos de inadequação. Em contraste, os meninos tendem a demonstrar maior distanciamento emocional face aos estudos (Bask & Salmela-Aro, 2013; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012), o que contribui para um menor envolvimento e desempenho escolar quando comparados com as raparigas (Lam et al., 2012; Lamote et al., 2013).

Relativamente às diferentes faixas etárias, os dados indicam que os alunos mais novos apresentam melhores indicadores de bem-estar comparativamente aos mais velhos. Em particular, as crianças de 10 anos expressam níveis mais elevados de bem-estar do que crianças de 12 anos, o que vai ao encontro com a literatura. Estes resultados podem ser explicados pelas mudanças características da transição escolar, das atividades predominantes na infância e no início da adolescência, bem como das dinâmicas sociais e educativas próprias do desenvolvimento nesta fase (Buk & Ignatjeva, 2021).

No contexto dos professores, embora não tenham sido observadas diferenças estatisticamente significativas em função do género ou do ciclo escolar que lecionam, foi investigada a hipótese de que o bem-estar dos professores varia consoante as variáveis sociodemográficas. Observou-se uma variação importante em relação à idade, onde os professores mais jovens relatam mais experiências de bem-estar em várias dimensões comparativamente aos mais velhos. Esse padrão está de acordo com a literatura, que destaca a satisfação no trabalho como um indicador chave do bem-estar

profissional. A satisfação docente é frequentemente descrita como uma atitude positiva em relação à profissão, influenciada por fatores contextuais e/ou pessoais (Sousa, 2016). Estudos como o de Fernández-Puig e colaboradores (2015) demonstram que professores mais jovens, especialmente os com menos tempo de serviço, apresentam níveis superiores de satisfação. De forma semelhante, a investigação de Borralho e colaboradores (2020) aponta que professores na faixa etária dos 21 aos 42 anos tendem a exibir melhores resultados em termos de bem-estar e saúde. Em contrapartida, os professores mais velhos tendem a experimentar menos emoções negativas comparativamente aos mais novos. Este fenómeno pode ser explicado com base na literatura, que associa o envelhecimento a uma maior competência na regulação emocional. Essa capacidade permite que os adultos mais velhos gerenciem o *stress* diário de forma mais eficaz, o que reduz o impacto negativo no seu bem-estar (Sliwinski & Scott, 2014). Estudos comparativos realizados fora do contexto laboral, como os de Stawski e colaboradores (2019), indicam que os adultos mais velhos tendem a experienciar uma menor intensidade de emoções negativas em resposta a eventos adversos diários, em relação aos adultos mais jovens. Isso sugere que os trabalhadores mais velhos possuem uma maior resiliência ao *stress* quotidiano. Adicionalmente, Almeida e Horn (2004) referem que, adultos mais velhos tendem a interpretar situações negativas de maneira mais positiva e a avaliar os fatores de *stress* diários como menos graves, mesmo quando a gravidade objetiva desses fatores é semelhante à percepção dos adultos mais jovens.

A análise de conteúdo referente à questão aberta, forneceu insights importantes sobre as percepções de cansaço entre alunos e professores, complementando os dados quantitativos. Verificou-se que, entre os alunos, esse cansaço está fortemente relacionado com a carga escolar intensa, provas frequentes e elevada exigência

académica. Este cenário é particularmente relevante em Portugal, onde o número de horas letivas na escolaridade obrigatória é superior ao de outros países (Festas et al., 2014, p.71). Especialistas afirmam que o tempo que as crianças passam na escola é excessivo e que a intensidade das atividades académicas é elevada. Segundo a psicóloga Catarina Lucas, as crianças não deveriam passar mais de seis a sete horas na escola, pois atualmente enfrentam uma sobrecarga significativa devido ao tempo extenso dedicado às aulas, acrescido às diversas atividades extracurriculares. Esta situação tem sido apontada como um fator contribuinte para o aumento de ansiedade entre os mais jovens (Santana, 2022). Nas últimas duas décadas, o número de adolescentes portugueses que demonstram aversão à escola triplicou, devido à carga excessiva de conteúdos, à monotonia das aulas, à complexidade do material e ao *stress* causado pelas avaliações (Faria, 2018). De acordo com um recente inquérito sobre os estilos de vida dos adolescentes portugueses, aproximadamente 30% expressam insatisfação com a escola. No entanto, os investigadores ficaram especialmente impressionados pelos níveis elevados de cansaço e tristeza entre os jovens, com muitos a relatar exaustão constante, dificuldades em adormecer e uma tristeza tão profunda que se torna insuportável (Faria, 2018; Matos et al., 2018). Esse dado evidencia que um maior tempo na escola, não se traduz necessariamente numa melhor qualidade de ensino. Embora a extensão do horário escolar possa atender a algumas necessidades sociais, é fundamental evitar que isso se torne recorrente, pois isso pode prejudicar o bem-estar dos alunos, tornar o ambiente menos adequado para a aprendizagem, aumentar a indisciplina e, consequentemente, aumentar o insucesso escolar (Rodrigues et al., 2017).

A rotina diária associada às atividades extracurriculares foi igualmente mencionada pelos estudantes como uma causa de cansaço, tanto físico como mental. Silva (2009) aponta que a literatura internacional foca-se principalmente na análise dos

efeitos associados ao tempo dedicado aos trabalhos de casa (TPC), com maior ênfase nas perspectivas de professores e pais. Contudo, há uma lacuna significativa no conhecimento sobre as emoções e motivações que os alunos experienciam durante a realização dos TPC's, assim como sobre o impacto dessas tarefas na qualidade de aprendizagem e no desempenho acadêmico. Nos últimos anos, intensificaram-se os debates sobre a eficácia dos TPC's suscitando questionamentos sobre o seu verdadeiro valor, face aos possíveis efeitos negativos na convivência familiar e no bem-estar das crianças (Bempechat, 2019). Vários investigadores alertam para os potenciais impactos adversos dos TPC, como frustração, *stress*, diminuição do tempo disponível para outras atividades, conflitos familiares e desmotivação (Parra González & Sánchez Núñez, 2017), sendo frequente os alunos também experienciarem falta de auto-eficácia, o que poderá levar a sérios problemas no futuro (Corno, 2000). Alguns estudos defendem que esta prática fomenta um estilo de vida excessivamente competitivo, onde o trabalho é priorizado em detrimento do bem-estar pessoal (Marzano & Pickering, 2007). Concluiu-se, portanto, que a realização dos TPC, por si só, não é suficiente para melhorar o rendimento escolar. É essencial que o professor integre essa prática no processo de ensino, utilizando os TPC como base para análise e discussão em sala de aula (de Pinho, 2013).

De entre os fatores de cansaço já identificados, a pressão e a ansiedade foram também referidas pelos alunos. A literatura descreve a ansiedade como uma resposta desproporcional do organismo ao medo diante de possíveis situações futuras, manifestando-se em sintomas comportamentais, fisiológicas e cognitivas (Stallard, 2010). Brito (2011) afirma que a ansiedade é comum durante a adolescência e pode afetar o desempenho escolar, as relações afetivas e sociais, e ainda agravar conflitos familiares, isolamento social ou levar a comportamentos de risco, como o consumo de

álcool e drogas. No contexto educativo essas questões estão associadas a uma pressão excessiva por parte da família, da escola e da sociedade, o que posteriormente se traduz numa saúde mental fragilizada. A sobrecarga psicológica, o excesso de atividades escolares e extracurriculares, a pressão na escolha de uma carreira e na definição de uma área de estudo, a insatisfação pessoal, e a dificuldade em construir uma identidade própria são fatores que contribuem significativamente para a vulnerabilidade aos transtornos de ansiedade nesta faixa etária (Silveira et al., 2020). Zuanetti e colaboradores (2018) defendem que a ansiedade em crianças e adolescentes pode ter um impacto significativo nas suas capacidades de memória, atenção e compreensão de informações verbais, o que afeta diretamente o processo de aprendizagem. Esta condição não se limita ao ambiente escolar; também interfere nas relações familiares e sociais, criando um ciclo de dificuldades que pode perdurar anos. Se a ansiedade não for tratada adequadamente, pode persistir até à vida adulta, aumentando o risco de desenvolver depressão ao longo do tempo (de Lima & Melo, 2020). Assim, a intervenção precoce é essencial para reduzir os sintomas e evitar que essas perturbações se perpetuem na idade adulta, comprometendo tanto a saúde mental quanto a qualidade de vida e o desempenho académico (de Lima & Melo, 2020).

Para além do descrito, a falta de sono foi identificada pelos alunos como uma das principais causas de cansaço. Esta situação é confirmada pela literatura, uma vez que, Iglowstein e colegas (2003) destacam que nas últimas décadas, as crianças e os jovens têm vindo a adiar a hora de dormir. Contudo, o horário de acordar permanece inalterado. Não é surpreendente, portanto, que apenas um em cada cinco adolescentes consiga dormir as 9 horas de sono recomendadas antes de um dia de aulas (Max, 2010). O sono desempenha um papel fundamental em todas as idades, sendo, essencial para crianças e jovens, pois influencia diretamente o seu desenvolvimento cognitivo,

regulação emocional, qualidade das interações sociais e estado de humor (Pinto, 2010, como citado em Ribeiro, 2010). Assim, a privação de sono especialmente em adolescentes, leva ao aumento de comportamentos desatentos e inadequados, sonolência acentuada durante o dia, o que, conseqüentemente prejudica o estado emocional, a capacidade de aprendizagem e o desempenho acadêmico. Podendo ainda causar atrasos, absentismo e até aumentar o risco de acidentes e lesões (Carskadon et al., 2004; Hansen et al., 2005; Gibson et al., 2006). Este fenômeno, deve-se à falta de tempo ou oportunidade para dormir, seja por opção pessoal ou pela escolha de outras prioridades (Richards, 2015). Pinto e colaboradores (2016) realizaram uma investigação sobre os padrões de sono e identificaram que os adolescentes em Portugal têm uma duração de sono insuficiente, sendo que a má qualidade desse sono está associada a níveis elevados de ansiedade e depressão. Nesse sentido, uma boa noite de sono é indispensável para o bem-estar físico e psicológico, permitindo uma maior resiliência a situações de *stress* e a ansiedade (Kabrita, et al., 2014).

No que respeita aos docentes, a análise qualitativa evidencia que a burocracia, a carga de trabalho excessiva e o desgaste profissional, são as principais fontes de cansaço. Esta constatação é corroborada por dados nacionais. Em Portugal, de acordo com um inquérito realizado pela Federação Nacional de Educação (FNE) em 2022, os professores indicaram a sobrecarga de trabalho e as exigências burocráticas como as maiores causas de preocupações no final do ano letivo (FNE, 2022). Conforme indicado, mais de 80% dos professores referiram que as tarefas burocráticas, frequentemente vistas como desnecessárias, consomem um tempo substancial que deveria ser dedicado aos alunos, culminando num elevado nível de cansaço acumulado ao longo do ano (FNE, 2022). Vale ainda mencionar que, os professores em Portugal

tendem a ultrapassar as 40 horas de trabalho semanal, devido às exigências administrativas, excedendo assim o que está legalmente estipulado (FNE, 2022).

Porém, este cenário não é exclusivo, pois, em outros estudos também identificam a sobrecarga de trabalho como uma das principais causas de mal-estar entre os docentes (Fox et al., 2020; Kaynak et al., 2020; Franco et al., 2022). Segundo Aloe e colegas (2014), a docência é uma profissão inerentemente desafiante e caracterizada por elevados níveis de *stress*, nos quais o burnout é uma consequência comum. Assim, os desafios associados a essa atividade laboral constituem fatores que contribuem para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout (Vidal, 2017).

Para além do mencionado, a indisciplina dos alunos e o uso de tecnologias no contexto sala de aula surgem também como fatores significativos que acrescentam complexidade à rotina dos professores. Segundo Jesus & Esteves (1998), a indisciplina dos alunos representa um dos principais elementos que agravam o mal-estar docente, conforme evidenciado pelas investigações realizadas pelo autor. Esta problemática foi igualmente verificada em estudos realizados no Brasil (Sampaio, 2008; 2014), onde se observou um aumento tanto na frequência quanto na gravidade dos comportamentos indisciplinados, que variam desde agressões verbais a físicas, traduzindo-se num ambiente inseguro no contexto educativo. Esta indisciplina, segundo Assolini (2016), compromete não apenas o planeamento e a execução das aulas, mas também a qualidade da relação entre professor e aluno. Desta forma, a falta de motivação e o desinteresse dos alunos são outros fatores que provocam desgaste emocional, afetando negativamente o bem-estar docente e a saúde psicológica (Gu et al., 2020). Tais

circunstâncias geram grande desconforto e *stress* entre os professores, o que causa sentimentos de mal-estar, frustração, desânimo e até mesmo a sensação de incompetência, levando alguns à desistência ou ao afastamento da profissão (Carita & Fernandes, 1997).

Face ao exposto, é importante considerar outro elemento que tem transformado o ambiente escolar: as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Essas tecnologias têm vindo a ser cada vez mais integradas no contexto educativo, proporcionando novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem (Teodoro et al., 2024). No ambiente de sala de aula, as TIC são aplicadas para tornar a apresentação dos conteúdos mais interativa, melhorar a comunicação entre alunos e professores, promover a colaboração e a partilha de recursos, além de facilitar o acesso a materiais educacionais digitais e dar suporte ao ensino à distância. Contudo, a crescente introdução dessas práticas, impulsionada por transformações sociais e novas exigências educativas, tem provocado sentimentos de desmotivação, frustração e desencanto (Picado, 2009; da Rocha et al., 2022). Esses sentimentos têm sido frequentes entre professores, em diversos países, especialmente nas últimas décadas como consequência da sobrecarga de responsabilidades e da insuficiência de reconhecimento adequado para enfrentar as novas exigências pedagógicas (Abreu et al., 2023).

Desta forma, as preocupações dos professores quanto ao uso de dispositivos eletrónicos em sala de aula, vistos como fontes de distração, vão ao encontro da literatura. O *Relatório de Monitoramento Global da Educação* de 2023, publicado pela UNESCO, desaconselha a utilização desses dispositivos no ambiente escolar, sublinhando que, em muitos casos, acabam por se tornar mais uma distração do que uma ferramenta educativa, prejudicando a concentração dos alunos e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem (UNESCO, 2023, p. 8).

Considerando todos os aspectos apresentados, que refletem os principais motivos do cansaço dos docentes, a falta de tempo surge como uma realidade recorrente, comprometendo o equilíbrio entre a vida familiar e laboral. Em consonância com a literatura, atualmente, os professores têm se visto cada vez mais pressionados a priorizar exigências profissionais, em detrimento da sua vida pessoal (Quintana et al., 2019). Esse cenário contribui para que o esgotamento (*burnout*) se torne num problema complexo, resultante da dificuldade em manter um equilíbrio saudável entre as obrigações profissionais e pessoais, a gestão de uma carga de trabalho excessiva, e os desafios inerentes ao ambiente educativo (Shah et al., 2024).

De acordo com um estudo realizado por Quintana e colaboradores (2019), os professores estão cada vez mais sobrecarregados com responsabilidades profissionais, o que os impede de se dedicarem às suas atividades pessoais ou de desfrutarem de momentos de qualidade com a família. A investigação de Haddon e colaboradores (2009) reforça esse ponto de vista, indicando que 60% dos professores participantes concordaram que o seu trabalho interfere nas suas tarefas domésticas, deixando-os frequentemente exaustos para se envolverem em atividades familiares.

De forma complementar, Benito-Osorio e colegas (2014) destacam que, quando os profissionais não conseguem conciliar as diferentes exigências, laborais e pessoais, as instituições acabam por sofrer consequências como, a diminuição de produtividade, motivação e compromisso. Este resultado reforça a ideia de que os trabalhadores que não conseguem encontrar um equilíbrio tendem a estar menos envolvidos e são mais suscetíveis ao *burnout*, além de apresentarem um desempenho inferior (Quintana et al., 2019).

Em suma, embora os professores demonstrem uma dedicação e paixão intensas pelo ensino, é essencial reconhecer que eles, como qualquer ser humano, precisam de

encontrar estabilidade entre a vida pessoal e profissional para assegurar a sustentabilidade das suas carreiras (Quintana et al., 2019). Desta forma, ao priorizarem esse equilíbrio, a organização eficiente da carga de trabalho e a criação de um ambiente laboral saudável, os dirigentes educacionais podem reduzir o desgaste dos professores, aumentando conseqüentemente o seu bem-estar e a garantia de um ensino de qualidade elevada (Shah et al., 2024).

Todas as conclusões obtidas, decorrentes da análise inferencial até à comparativa, permitiram comprovar a existência de uma relação significativa entre o bem-estar dos professores e o bem-estar e rendimento académico dos alunos. Verificou-se que os professores que apresentam níveis mais elevados de bem-estar, tendem a ter alunos que, por sua vez, evidenciam melhores indicadores de bem-estar. Como consequência, alunos que demonstram um melhor bem-estar tendem a alcançar um rendimento académico superior.

Diante de tudo o que aqui foi apresentado, torna-se fundamental a criação de condições que promovam o bem-estar desses dois grupos. Para tal, é necessário garantir um ambiente escolar adequado, desenvolver relações saudáveis entre docentes e discentes, manter um clima social positivo e gerir de forma eficaz as pressões académicas e os desafios psicossociais. Só assim, será possível assegurar um processo de ensino e aprendizagem verdadeiramente eficiente e gratificante para todos os envolvidos (da Costa et al., 2024).

Em termos de limitações, embora o rigor tenha sido mantido em todas as etapas desta investigação, há sempre aspetos a melhorar. Por essa razão, identificamos algumas limitações pertinentes. Primeiramente, deve-se considerar o potencial viés de desejabilidade social, dado que os dados foram obtidos através de questionários autorrelatados. Por essa razão, os participantes podem ter respondido com base no que

achavam que seria socialmente desejável, em vez de fornecer respostas precisas e sinceras. Esse viés pode ter comprometido a veracidade das informações coletadas, principalmente nas questões relacionadas ao bem-estar, onde as percepções subjetivas desempenhavam um papel central. Em segundo lugar, destaca-se a possível desmotivação dos participantes durante a leitura e preenchimento dos questionários. A falta de motivação pode ter levado a respostas menos cuidadosas ou apressadas, comprometendo a qualidade dos resultados. A terceira limitação refere-se à desproporção de gênero na amostra de professores respondentes, com uma predominância significativa de participantes do gênero feminino. Em quarto lugar, o número reduzido de professores do 2º. ciclo entre os participantes pode ter restringido a análise das diferenças entre os ciclos de ensino. Essa limitação na representatividade pode comprometer a generalização dos resultados, pois a amostra não é suficientemente equilibrada para refletir a diversidade presente nos diferentes ciclos de ensino. Por fim, a dinâmica interna das escolas intervencionadas também representou um obstáculo adicional ao processo, pois nem sempre facilitaram a colaboração dos professores. Essa falta de colaboração provavelmente limitou o aprofundamento e abrangência das respostas obtidas, influenciando a capacidade de captar plenamente as percepções dos participantes sobre a temática investigado.

À luz destas considerações e limitações observadas, acreditamos que seria pertinente que futuras investigações considerassem novas abordagens, capazes de aprofundar os resultados obtidos, através de uma análise mais detalhada e de uma amostra mais representativa. Assim, propõem-se algumas sugestões que poderão ser benéficas a realizar. Em primeiro lugar, apesar da docência em Portugal ser predominantemente feminina, seria oportuno realizar estudos centrados na população masculina. A comparação entre o bem-estar dos professores do sexo masculinos com os

femininos pode revelar diferenças significativas e desafios específicos enfrentados por o primeiro grupo. Tal abordagem contribuirá para uma visão mais detalhada do bem-estar docente em Portugal, ao analisar as diferenças de género. Posteriormente, dada a baixa representatividade de professores do 2º ciclo na amostra deste estudo, é recomendável que investigações futuras direcionem uma maior atenção para esse grupo. Ao expandir essa amostra e investigá-la com mais detalhe, será possível identificar as particularidades do bem-estar destes docentes, que enfrentam desafios específicos relacionados ao ciclo de ensino em que atuam. Isso também teria implicações práticas sobre quais tipos de políticas e intervenções seriam as mais adequadas.

Outro aspeto relevante seria a promoção de programas de bem-estar dirigidos aos docentes. Pesquisas que avaliem a eficácia de diferentes tipos de intervenções e programas de bem-estar podem não só fornecer evidências sobre as melhores práticas, mas também ajudar a adaptar essas intervenções ao contexto educacional português. Desta forma, seria possível implementar estratégias mais eficazes para melhorar a saúde mental e a satisfação no trabalho dos professores. Por fim, seria igualmente relevante expandir a investigação sobre o impacto das atividades acadêmicas e extracurriculares no bem-estar dos alunos. Estudos futuros poderiam explorar de que forma e em que medida a sobrecarga dessas atividades pode influenciar os níveis de *stress* dos alunos. As informações obtidas a partir dessas investigações poderiam servir de base sólida para o desenvolvimento de abordagens equilibradas, que visem promover de forma eficaz o bem-estar dos estudantes.

Referências Bibliográficas

- Abreu, R. M. D. A., Cruz, L. B. D. S., & Soares, E. L. S. (2023). Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280023.
- Almeida, D. M., & Horn, M. C. (2004). Is daily life more stressful during middle adulthood? In O. G. Brim & C. D. Ryff (Eds.), *How healthy are we?: A national study of well-being at midlife* (pp. 425–451). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Alves, M. A., Palmer, S., & Gouveia, M. J. (2023). Psychometric properties of the Portuguese version of the PERMA-profiler. *Trends in Psychology*, 1-15.
<https://doi.org/10.1007/s43076-023-00261-3>
- Alves, M., Lourenço, M., Brito, A., & Gouveia, M. (2016). Confirmação da Estrutura Fatorial da Versão Portuguesa do Questionário do Florescimento Psicológico - PERMA Profiler [Poster presentation]. *3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*, Porto, Portugal.
- Anderson, D. L., & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>
- Antunes, R. R., Silva, A. P., & Oliveira, J. (2018). Escala de bem-estar global: análise das suas características psicométricas. *Health Research Journal*, 1(1), 52-62.

- Arslan, G., & Renshaw, T. L. (2018). Student Subjective Wellbeing as a Predictor of Adolescent Problem Behaviors: A Comparison of First-Order and Second-Order Factor Effects. *Child Indicators Research*, 11(2), 507–521. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9444-0>
- Assolini, E. (2016). *Mal-estar docente na sociedade contemporânea*. Revista Revide. <https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/mal-estar-docente-na-sociedade-contemporanea/>
- Barbosa, A. & Fernandes, M. J. da S. (2016). O piso salarial em São Paulo: desvalorização dos professores. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, 10(18), 243-257. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.662>
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo Lisboa. *Portugal: Edições*, 70.
- Bartholomaeus, J. D., Iasiello, M. P., Jarden, A., Burke, K. J., & van Agteren, J. (2020). Evaluating the psychometric properties of the PERMA profiler. *Journal of Well-Being Assessment*, 4, 163-180. <https://doi.org/10.1007/s41543-020-00031-3>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European journal of psychology of education*, 28, 511-528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Bempechat, J. (2019). The case for (quality) homework: Why it improves learning, and how parents can help. *Education next*, 19(1).
- Benito-Osorio, D., Muñoz-Aguado, L., & Villar, C. (2014). The impact of family and work-life balance policies on the performance of Spanish listed companies. *M@nagement*, (4), 214-236.

- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational administration quarterly, 18*(4), 93-113.
- Boicko Poli, G., Poli, O. L., & Marques, C. M. (2023). Docência no século XXI: aspectos pessoais e sociais na construção do bem-estar docente. *Roteiro, 48*.
- Borgonovi, F., & J. Pál (2016). "A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015", *OECD Education Working Papers*, No. 140, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jlpszwghvzb-en>.
- Borrvalho, L., De Jesus, S. N., Viseu, J., & Candeias, A. (2020). Avaliação da saúde dos professores portugueses: O Questionário de Saúde Docente. *Psicologia, 34*(1), 195–213. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i1.1475>
- Brito, I. (2011). Ansiedade e depressão na adolescência. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar, 27*(2), 208-214.
- Bruk, Z. Y., & Ignatjeva, S. V. (2021). Subjective Well-Being of 10- and 12-year-old Children in the Space of Satisfaction with Family, School and Friends. *Psychological Science and Education, 26*(6), 164–175. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260613>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing, 6*(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>

- 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.
- Carita, A. & Fernandes G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Carroll, A., York, A., Fynes-Clinton, S., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Forrest, K., & Ziaei, M. (2021). The downstream effects of teacher well-being programs: Improvements in teachers' stress, cognition and well-being benefit their students. *Frontiers in Psychology*, 12, 689628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689628>
- Carskadon, M. A., Acebo, C., & Jenni, O. G. (2004). Regulation of adolescent sleep: implications for behavior. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 276–291. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.032>
- Cofferri, F. F. (2021). *Perspectiva de doutorandos bolsistas acerca do mal-estar e do bem-estar na pós-graduação* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da PUCRS. <https://hdl.handle.net/10923/17780>
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74, 125–136.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.

- Coutinho, C. M. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in psychology*, 6, 52.
- da Costa, M. G., & Santos, M. A. (2022). Os desafios da educação no século XXI no município do Bailundo (Angola): um olhar para as exigências actuais usando as NTIC. *MLS Educational Research (MLSER)*, 6(2).
- da Costa, M. G., & Santos, M. A. (2023). Os reflexos das novas tecnologias de informação e comunicação na gestão escolar democrática, participativa e inclusiva e o seu contributo na melhoria de um ensino de qualidade. *RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218*, 4(6), e463371-e463371.
- da Costa, M. G., Sachionga, S. M., Canganjo, L. H., & Enoque, F. Z. (2024). Fatores que influenciam o bem-estar e o mal-estar dos alunos e professores: um olhar para seu impacto no processo de ensino e aprendizagem. *RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218*, 5(1), e514832-e514832. <https://doi.org/10.47820/recima21.v5i1.4832>
- da Luz, J. G., Pessa, S. L. R., da Luz, R. P., & Schenatto, F. J. A. (2019). Implications of the environment, conditions and organization of work on teacher health: a systematic review/Implicacoes do ambiente, condicoes e organizacao do trabalho na saude do professor: uma revisao sistematica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(12), 4621-4633. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182412.26352017>
- Da Rocha, R. E. R., Zwierewicz, M., & Violant Holz, V. (2022). Da formação continuada ao bem-estar docente: Características sócio-ocupacionais e prevenção de sintomas

- osteomusculares. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 17(1), 0428–0446. <https://doi.org/10.21723/riace.v17i1.14279>
- de Jesus, S. N. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálysis*, 7(2), 192-202.
- de Jesus, S. N. (2006). Avaliação do desempenho e bem-estar docente. *COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS*, 10(1), 7-22.
- de Leça Correia, K. S., & Pinto, M. A. M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia*, (27), 7-22.
- de Lima, A. C. R., & Melo, B. A. D. (2020). A efetividade da terapia cognitivo-comportamental na redução da ansiedade infantil. *Psicologia e Saúde em debate*, 6(1), 213-226. <https://doi.org/10.22289/2446-922x.v6n1a15>
- de Pinho, M. A. R. (2013). *TPC: Estratégia modelo ou método pesadelo?* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/71585>
- Disabato, D. J., Goodman, F. R., & Kashdan, T. B (2021). *A hierarchical framework for measuring well-being*. Disponível em: <https://psyarxiv.com/5rhqj>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- dos Santos, M. C. (2023). Psicologia positiva na educação: Percurso histórico e pesquisas. *Revista Mangaio Acadêmico*, 8(2), 92–111.

- Dworak, A. P., & Camargo, B. C. (2017). Mal-estar docente: um olhar das professoras e coordenadoras pedagógicas. *Olhar de Professor*, 20(1), 109-121.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Ediciones Paidós Iberica.
- Esteve, J. M. (1999). O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru. SP, EDUSC, 116-133.
- Faria, N. (2018, dezembro 19). Adolescentes portugueses estão exaustos e percentagem dos que não gostam da escola triplicou nos últimos 20 anos. *Público*.
<https://www.publico.pt/2018/12/19/sociedade/noticia/adolescentes-portugueses-estao-exaustos-percentagem-nao-gostam-escola-triplicou-ultimos-20-anos-1855029>
- Federação Nacional de Educação (FNE). (2022). Mais de 80% dos docentes queixam-se de “trabalho burocrático inútil” (LUSA). *Federação Nacional de Educação*.
<https://fne.pt/pt/noticias/go/acaosindical-mais-de-80--dos-docentes-queixam-se-de-trabalho-burocratico-inutil--lusa>
- Fernández-Puig, V., Mayayo, J. L., Lusa, A. C., & Tejedor, C. V. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(3), 175-185. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.07.001>
- Ferreira, M. & Nelas, P. (2006). Adolescências... Adolescentes... *Revista Millenium*, 32: 141-162.
- Ferronato, E. T. T., & dos Santos, H. T. (2021). Bem-estar e o mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino

Fundamental em tempos de pandemia. *Devir Educação*, 269-286.

<https://doi.org/10.30905/rde.v0i0.420>

Festas, M. I., Seixas, A. M., Matos, A., & Fernandes, P. (2014). *Os tempos na escola: Estudo comparativo da carga horária em Portugal e noutros países*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Fox, H. B., Tuckwiller, E. D., Kutscher, E. L., & Walter, H. L. (2020). What makes teachers well? A mixed methods study of special education teacher well-being. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(2), 223-248.

<https://doi.org/10.32674/jise.v9i2.2170>

Franco, A. F., Murgo, C. S., & Costa Filho, J. de O. (2022). Implicações do Contexto de Trabalho no Bem-estar Docente: Uma Revisão de Escopo. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 22(4). <https://doi.org/10.5935/rpot/2022.4.23407>

Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade hedónica e eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 31(4), 329-342.

Frenzel, A. C., Fiedler, D., Marx, A. K., Reck, C., & Pekrun, R. (2020). Who enjoys teaching, and when? Between-and within-person evidence on teachers' appraisal-emotion links. *Frontiers in Psychology*, 11, 1092.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01092>

Gibson, E. S., Powles, A. C. P., Thabane, L., O'Brien, S., Molnar, D. S., Trajanovic, N., Ogilvie, R., Shapiro, C., Yan, M., & Chilcott-Tanser, L. (2006). "Sleepiness" is serious in adolescence: Two surveys of 3235 Canadian students. *BMC Public Health*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-6-116>

- Gomes, F., & Carvalho, R. (2007). Começar bem... do 4º para o 5º ano! A experiência de um projeto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. In *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação–Educação para o sucesso: Políticas e Atores*.
- Gonçalves, C. M. M. M. (2007). *Escola pública: Bem-estar docente, mal-estar docente e gênero* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].
- Gouedard, P. (2020). Education and COVID-19: *Focusing on the Long-Term Impact of School Closures*. OECD Policy Responses to the Coronavirus (COVID-19). <https://doi.org/10.1787/2cea926e-en>
- Gu, Y., You, X., & Wang, R. (2020). Job demands and emotional labor as antecedents of female preschool teachers' work-to-family conflict: The moderating role of job resources. *International Journal of Stress Management*, 27(1), 23-34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/str0000130>
- Guimarães, C., Pontes, L., Silva, F., & Nunes, I. (2019). A (há) saúde mental do professor de psicologia. *Trabalho (En) Cena*, 4(2), 409-429. <https://doi.org/10.20873/25261487V4N2P409>.
- Guterres, R. A. (2020). *Professor sem estresse: Proposta de bem-estar na rede pública de ensino* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil]. Repositório Digital UFRGS. <http://hdl.handle.net/10183/218120>
- Haddon, B. R., Hede, A., & Whiteoak, J. (2009). Work-life balance: Towards an integrated conceptual framework. *NZ Journal of Human Resources Management*, 9(3), 174-186.

- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European journal of psychology of education, 30*, 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hansen, M., Janssen, I., Schiff, A., Zee, P. C., & Dubocovich, M. L. (2005). The Impact of School Daily Schedule on Adolescent Sleep. *Pediatrics, 115*(6), 1555–1561. <https://doi.org/10.1542/peds.2004-1649>
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. (R. C. Costa, Trad.). Artmed.
- Hoglund, W. L., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of school psychology, 53*(5), 337-357.
- Huertas, A. (2000). La gramática de los motivos en la aula. *Educación, 23* (41), 131–146.
- Huppert, F. (2017). Concepts and measures of well-being. In R. Biswas-Diener (Ed.), *Noba textbook series: Psychology*.
- Huta, V. (2016). Eudaimonic and hedonic orientations: Theoretical considerations and research findings. *Handbook of eudaimonic well-being*, 215-231.
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of happiness studies, 11*, 735-762.
- Hymel, S., Ford, L. (2011). Conclusão escolar e sucesso acadêmico: o impacto da competência sociomocional precoce. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. Acedido em 10-05-2024: <https://www.encyclopedia->

crianca.com/sucesso-escolaracademico/segundo-especialistas/conclusao-escolar-e-sucesso-academico-o-impacto-da

- Iglowstein, I., Jenni, O. G., Molinari, L., & Largo, R. H. (2003). Sleep duration from infancy to adolescence: Reference values and generational trends. *Pediatrics*, *111*(2), 302-307. <https://doi.org/10.1542/peds.111.2.302>
- Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K., & Worth, P. (2016). *Second wave positive psychology embracing the dark side of life*. Routledge.
- Jarvela, S. (2011). *Social and Emotional Aspect of Learning*. Oxford: Academic Press
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora
- Jesus, S. N., & Esteve, J. M. (1998). *Bem-estar dos professores: Estratégias para realização e desenvolvimento profissional* (2^a ed.) Porto Editora
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, *20*(2), 178-187.
- Kabrita, C. S., Hajjar-Muça, T. A., & Duffy, J. F. (2014). Predictors of poor sleep quality among Lebanese university students: association between evening typology, lifestyle behaviors, and sleep habits. *Nature and Science of Sleep*, *6*, 11–18. <https://doi.org/10.2147/NSS.S55538>
- Kaynak, N. E. (2020). A Close Look at Teachers' Lives: Caring for the Well-Being of Elementary Teachers in the US. *International Journal of Emotional Education*, *12*(1), 19-34. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/55036>

- King, R. B. (2017). A fixed mindset leads to negative affect: The relations between implicit theories of intelligence and subjective well-being. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(2), 137–145. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000290>
- Kirkcaldy, B., Furnham, A., & Siefen, G. (2004). The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychologist*, 9(2), 107–119. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.2.107>
- Korthagen, F. A. J., & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234–244.
- Lam, S.F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B. P. H., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77–94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004>
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739–760. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854202>
- Landman, A., & Meisel, Z. F. (2010). The Robert Wood Johnson Foundation Clinical Scholars Program and emergency medicine. *Academic Emergency Medicine*, 17(4), 17-22.

- Lemos, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 83-99.
- Machado, L. B., & de Araújo, C. A. F. (2021). Sinais de bem-estar docente em práticas de professores de Educação Básica. *Revista Educar Mais*, 5(5), 1363-1375. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2626>
- Machado, W. L., & Bandeira, D. R. (2010). Adaptação da escala de Bem-estar Psicológico. [Manuscrito não publicado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Brasil.
- Mainhard T., Oudman S., Hornstra L., Bosker R. J., Goetz T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109–119.
- Malvezzi, S. (2015). Felicidade no trabalho. In P. F. Bendassoli & J. E. Borges-Andrade (Eds.), *Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações* (pp. 349-355). Casa do Psicólogo.
- Martins, E. D., Moura, A. A., & Bernardo, A. de A. (2018). O processo de construção do conhecimento e os desafios do ensino-aprendizagem. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 410–423. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n.1.2018.10731>
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). Special topic: The case for and against homework. *Educational leadership*, 64(6), 74-79.

- Matos, M. G. D., & Social, E. A. (2018). Relatório do Estudo HBSC 2018: A saúde dos adolescentes portugueses após a recessão—Dados nacionais do estudo HBSC 2018. *Lisboa: Aventura Social*.
- Max, D. T. (2010). Segredos do Sono. *Revista National Geographic Portugal*, 10, 58–77.
- Meurer, A. M., Pedersini, D. R., Antonelli, R. A., & Voese, S. B. (2018). Estilos de Aprendizagem e Rendimento Acadêmico na Universidade. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 16(4), 23–43. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.002>
- Onusic, L. M., & Mendes-da-Silva, W. (2015). Orgulho de ser brasileiro impacta o nível de felicidade? *Revista de Administração Contemporânea*, 19, 712-731.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Publishing*.
- Organização Internacional do Trabalho – OIT. (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*.
- Paiva, M. O., & Lourenço, A. A. (2011). Rendimento académico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 393-402.
- Paludo, S. D. S., & Koller, S. H. (2007). Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17(36), 9-20.
- Parra González, M. E., & Sánchez Núñez, C. A. (2017). La actuación docente con los deberes para casa en Educación Primaria.

- Patrão, I. A. M., Pinto, C., & Rita, J. S. (2012). Bem-estar e estratégias de gestão das exigências em professores portugueses dos diferentes níveis de ensino. *12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*, 575-585.
- Pereira, M. P. F. (2004). Recensão crítica do artigo de Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas Para O Bem-Estar Docente - Uma Lição de Síntese*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Pessanha, Q. P. L., & Corrêa, C. Q. (2015). Estresse docente na Educação Infantil: um estudo sobre professores de creches públicas de uma cidade do Estado do Rio de Janeiro. *Zero-a-Seis*, 17(32), 240. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p240>
- Picado, L. (2009). Ser professor: Do mal-estar para o bem-estar docente. Consultado a 23 junho. 2024. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>
- Pinto, T. R., Pinto, J. C., Pinto, H. R., & Paiva, T. (2016). O sono em adolescentes portugueses: Proposta de um modelo tridimensional. *Análise Psicológica*, 34(4), 339-352. <https://doi.org/10.14417/ap.1221>
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367.
- Poulou M. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-students interactions and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5, 126–136. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851>

- Quintana, C. B., Mercado, F. M., & Balagtas, A. O. (2019). Perception of STEAM teachers on the influence of work-life balance on well-being and teaching performance. *The Normal Lights*, 13(1).
- Rayner, J., & Espinoza, D. E. (2015). Emotional labour under public management reform: an exploratory study of school teachers in England. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(19), 2254–2274.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1093014>
- Rebolo, F. (2012). Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 23-60.
- Ribeiro, A. D. S. & Silva, N. (2018). Significados de felicidade orientados pela psicologia positiva em organizações e no trabalho. *Psicología desde el caribe*, 35(1), 60-80.
<http://dx.doi.org/10.14482/psdc.35.1.11157>
- Ribeiro, S. (2010). Dormir Bem, *Jornal de Notícias* n.º 19, 85.
- Richards, K. (2015). *O sono: bom demais para perder*. Babelcube Inc.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., Gregório, M. do C., Félix, P., Perdigão, R., Ferreira, S., & Almeida, S. de. (2017). *Organização escolar: O tempo*. Conselho Nacional de Educação.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173.
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>

- Roffey S. (2012). Pupil well-being-teacher well-being: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8–17.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving—school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337-349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of adolescence*, 35(4), 929-939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>
- Sampaio de Carvalho, J. (2020). *Cultivar mindfulness em contexto educacional: As abordagens baseadas em mindfulness na promoção de competências socioemocionais e do bem-estar, nos alunos e nos professores* [Tese de doutorado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/45286>
- Sampaio, A. A. (2008). *Programa de apoio ao bem-estar docente: Construção profissional e cuidar de si* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Sampaio, A. A. (2014). *Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: Mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima* [Tese de doutorado, Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Santana, S. (2022, setembro 28). Demasiado tempo na escola e aulas muito cedo:

"Temos miúdos mais novos com quadros de ansiedade". *CNN Portugal*.

<https://cnnportugal.iol.pt/escola/alunos/demasiado-tempo-na-escola-e-aulas-muito-cedo-temos-miudos-mais-novos-com-quadros-de-ansiedade/20220928/632df2590cf2ea367d4fa57c>

Schiavini, J. M., & Garrido, I. (2018). Análise de conteúdo, Discurso ou Conversa?

Similaridades e Diferenças entre os Métodos de Análise Qualitativa. *Revista Adm. Made*, 22(2), 01-12.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <http://www.jstor.org/stable/44219025>

Seco, G., Alves, S., Filipe, L., & Pereira, A. P. (2009). Formar para uma transição de sucesso: Intervenções do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo (Eds.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4428-4443). CIEd – Universidade do Minho.

Segre, M. and Ferraz, F. (1997). O conceito de saúde. *Revista de Saúde Pública*, 31(5),

538- 542. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101997000600016>

Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.

<https://psycnet.apa.org/record/2002-18216-000>

Seligman, M. E. (2012). *Positive psychology in practice*. John Wiley & Sons.

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press. <https://psycnet.apa.org/record/2010-25554-000>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shah, S. M., Noranee, S., Munir, Z. A., Noranee, S., Shahrudin, S., & Mujanah, S. (2024). The Influence of Work-Life Balance, Workload and Work Environment on Burnout among Teachers in Melaka Tengah District, Malaysia. *Information Management and Business Review*, 16(1), 137-152.
- Silva, R. M. F. M. da. (2009). *Etapas processuais do trabalho de casa e efeitos autorregulatórios na aprendizagem do inglês: Um estudo com diários de TPC no 2.º ciclo do ensino básico* [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. Universidade do Minho RepositóriUM.
- Silva, S. M. F., & Oliveira, Á. de F. (2019). Burnout em professores universitários do ensino particular. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017785>
- Silveira, J. A., Santos, W. C., Paschoal, R. A., & Moraes, R. C. (2020). Ansiedade em alunos do Ensino Médio: um estudo de revisão. *Psicologia PT, São Paulo*, ISSN, 1646-6977.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of educational psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

- Sliwinski, M. J., & Scott, S. B. (2014). Boundary conditions for emotional well-being in aging: The importance of daily stress. *The Oxford handbook of emotion, social cognition, and problem solving in adulthood*, 128-141.
- Sousa, M. (2016). *Satisfação profissional e bem-estar docente: Um estudo com professores do ensino superior público do Lubango (Angola)* [Dissertação de mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: a conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 496–520. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362>
- Souza, L. S. (2020). *Construção e validação de uma escala de autoeficácia docente para o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem na educação superior em saúde* [Dissertação de mestrado, Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, Brasil]. Repositório Digital da Universidade do Oeste Paulista. <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1245>
- Stallard, P. (2010). *Ansiedade: terapia cognitivo-comportamental para crianças e jovens*. Artmed Editora.
- Stawski, R. S., Scott, S. B., Zawadzki, M. J., Sliwinski, M. J., Marcusson-Clavertz, D., Kim, J., Lanza, S. T., Green, P. A., Almeida, D. M., & Smyth, J. M. (2019). Age differences in everyday stressor-related negative affect: A coordinated analysis. *Psychology and Aging*, 34(1), 91–105. <https://doi.org/10.1037/pag0000309>

- Suldo, S., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology, 6*(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536774>
- Teodoro, F. C. A., Freires, K. C. P., Silva, M. C. da, Marreiros, E. C. do N., Azevedo, L. F. A., Barroso, M. D. F., Gonsalves, J. P., & Silva, V. F. L. (2024). Desafios e perspectivas na utilização das tecnologias de informação e comunicação pelos professores em sala de aula. *Caderno Pedagógico, 21*(5), e4066. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-099>
- Timm, J. W., Stobäus, C. D., & Mosquera, J. J. M. (2014). PSICOLOGIA POSITIVA E BEM-ESTAR DOCENTE: ESTADO DE CONHECIMENTO (CAPES 2011-2012). *Educação Por Escrito*.
- UNESCO. (2023). *Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023: A tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* GEM Report UNESCO. <https://doi.org/10.54676/cuyc7902>
- van Batenburg-Eddes, T., & Jolles, J. (2013). How does emotional wellbeing relate to underachievement in a general population sample of young adolescents: A neurocognitive perspective. *Frontiers in Psychology, 4*, 673. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00673>
- Vidal, E. R. S. (2017). Síndrome de Burnout em professores. *Pedagogia em Ação, 9*(1), Belo Horizonte, MG.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2018). Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary schools: Latent

profile analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 519-537.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258669>

Vujčić, M. T., Brajša-Žganec, A., & Franc, R. (2019). Children and young peoples' views on wellbeing: A qualitative study. *Child Indicators Research*, 12, 791–819.

<https://doi.org/10.1007/s12187-018-9559-y>

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).

Zuanetti, P. A., Lugli, M. B., Fernandes, Â. C. P., Soares, M. da S. T., Silva, K. da, & Fukuda, M. T. H. (2018). Memory performance, oral comprehension and learning process between children with attention deficit hyperactivity disorder and children

with anxiety disorder. *Revista CEFAC*, 20(6), 692–702.

<https://doi.org/10.1590/1982-0216201820614218>

Anexos

Anexo 1 – Aprovação da Comissão de Ética



PARECER N.º 100A/CEUMA/2024, DE 25 DE MARÇO

Sobre o pedido de apreciação pela Comissão de Ética da UMa do projeto de investigação: "O impacto do bem-estar dos professores no bem-estar e rendimento académico dos alunos de 2.º e 3.º ciclo da RAM".

A - RELATÓRIO

O pedido de apreciação do documento n.º 100A de 2024 diz respeito ao projeto de investigação intitulado: "O impacto do bem-estar dos professores no bem-estar e rendimento académico dos alunos de 2.º e 3.º ciclo da RAM", a ser desenvolvido no âmbito de um Mestrado, tendo como Principal Investigador a mestranda **Carlota Sofia Gouveia Freitas**, aluna do Curso de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira.

O pedido em análise é constituído pelos documentos dirigidos à Prof.ª Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis, Presidente da CEUMA, enviados por correio eletrónico no dia 07 de março de 2024, que integram o formulário do pedido, a saber:

- a) Pedido de Parecer à CEUMA;
- b) *Curriculum Vitae* de Carlota Sofia Gouveia Freitas;
- c) *Curriculum Vitae* de Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho;
- d) Declaração de Aceitação de Orientação Científica, de Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho, na qualidade de Orientador;
- e) Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação.
- f) *Declaração de Autorização* da Escola da Torre, devidamente assinada.
- g) *Declaração de Autorização* da Escola do Galeão, devidamente assinada.
- h) *Declaração de Autorização* da Escola Dr. Horácio Bento de Gouveia, devidamente assinada.
- i) *Compromisso de Honra*, assinado por Carlota Sofia Gouveia Freitas e Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho;
- j) Parecer do Encarregado da Proteção de Dados da Universidade da Madeira favorável à realização do estudo;
- k) *Pedido de autorização para a realização de Investigação*, dirigido ao Diretor Regional da Educação, Doutor Marco Gomes, assinado por Carlota Sofia Gouveia Freitas e Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho;
- l) Questionário *Perfil PERMA*, Tradução Portuguesa: Pocinho et al. (2020);
- m) Questionário Sociodemográfico (Alunos) e Questionário Sociodemográfico (Professores).

No documento a) Pedido de Parecer à CEUMA, consta explicitamente informação relativa a: identificação do projeto ou estudo (título "O impacto do bem-estar dos professores no bem-estar e rendimento académico dos alunos de 2.º e 3.º ciclo da RAM", âmbito "Mestrado", data prevista de início (20/03/2024), data prevista de fim (06/09/2024), local onde decorrerá o estudo e a recolha de informação ("Região Autónoma da Madeira") e a indicação de que a investigação envolve instituições externas à UMa ("Este estudo será desenvolvido nas escolas de 2.º e 3.º ciclo. O envolvimento é referente à recolha de dados, ou seja, na disponibilização de acesso à amostra"). Igualmente se explicita a equipa de investigação (o Principal Investigador: Carlota Sofia Gouveia Freitas; o Orientador: Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho), o

tipo de estudo ("Neste projeto, é adotada uma abordagem de natureza quantitativa e transversal para a coleta e análise dos dados"), a recolha de dados (em seres humanos), a descrição do protocolo (fundamentação teórica e justificação científica da investigação), objetivos e propósitos do estudo, a metodologia, os instrumentos de recolha de dados e a não aplicabilidade da fundamentação da eventual utilização de estratégias de decesso/engano e descrição de como será realizado o debriefing pós-experimental; os participantes (com explicitação da população alvo e com a indicação de que o projeto envolve a recolha de dados de pessoas vulneráveis (menores) e respetiva justificação, os critérios de inclusão e exclusão, o tamanho da amostra e como este foi determinado. Explicitam-se ainda os critérios de recrutamento e de triagem, inexistência de riscos ou benefícios, inexistência de compensação ou custos, inexistência de retorno aos participantes dos resultados, a segurança e destruição de dados (com a salvaguarda da confidencialidade, assegurando o anonimato do participante e a preservação de dados durante o espaço de tempo legalmente em vigor (5 anos) seguindo-se a sua destruição), a divulgação e disseminação dos resultados ("Através da apresentação da defesa oral e escrita da dissertação de mestrado, publicação de artigos/comunicações científicas nacionais e internacionais"), o consentimento informado (no formato Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em estudos de investigação, seguindo a minuta da Universidade da Madeira ou de entidades creditadas) e o termo de responsabilidade assinado pelo Principal Investigador.

O projeto em análise apresenta o seguinte quadro de objetivos: "O objetivo principal deste estudo consiste em analisar a relação entre o bem-estar dos professores, o bem-estar e rendimento académico dos alunos da Região Autónoma da Madeira (RAM)"; "Como objetivos específicos, pretende-se diagnosticar o nível de bem-estar dos professores e alunos; analisar as classificações dos alunos; indicar os fatores que afetam o bem-estar dos professores e como esses fatores têm impacto no bem-estar e rendimento académico dos alunos, e por último, analisar a relação entre o bem-estar dos professores e o desempenho académico dos alunos, com base nas notas escolares".

B - CONCLUSÃO

A CEUMA deliberou emitir um parecer favorável à realização deste estudo, tendo em conta os pressupostos indicados pelo Principal Investigador.

Aprovado por unanimidade, em reunião do dia 25 de março de 2024

Relator: Prof. Doutor Telmo Corujo dos Reis

A Presidente da CEUMA

Assinado por **Doutora Liliana Rodrigues de Góis**
Num. de Identificação: 10084399
Data: 2024.03.26 13:45:54+00'00'

Anexo 2 – Consentimento Informado



Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação

Identificação do Investigador: Carlota Sofia Gouveia Freitas

Mestrado: Psicologia da Educação

Título do estudo: O impacto do bem-estar dos professores no bem-estar e rendimento académico dos alunos.

Enquadramento: O bem-estar dos professores desempenha um papel primordial no que se refere à qualidade da educação e ao rendimento académico dos alunos. A satisfação e o equilíbrio emocional dos educadores são fatores essenciais que exercem uma influência direta enquanto docentes. Com efeito, os professores que se encontrem motivados e saudáveis têm a capacidade de estabelecer um ambiente de aprendizagem positivo e estimulante, proporcionado, assim, as condições necessárias para que os alunos possam desenvolver em pleno as suas capacidades e alcançar resultados académicos satisfatórios.

Nas últimas décadas, têm surgido em Portugal e na Europa diversos fenómenos de transformação que despertaram um interesse crescente no estudo do bem-estar dos professores e o seu impacto na área da educação. Observando-se desta forma, um reconhecimento cada vez maior das exigências e pressões enfrentadas pelos docentes no seu ambiente de trabalho. O aumento do stress, da carga de responsabilidades, da falta de apoio e de recursos adequados são apenas alguns dos desafios diários enfrentados por eles. Esses fatores podem resultar em níveis reduzidos de bem-estar, tendo um impacto negativo na sua saúde mental, motivação e satisfação profissional.

Este estudo propõe-se a investigar a relação entre o bem-estar dos docentes no bem-estar e rendimento académico dos discentes. Compreender essa relação complexa e multidimensional é fundamental para melhorar a qualidade da educação e proporcionar um ambiente de aprendizado saudável e produtivo.

Assim, sustenta-se a premissa de que o bem-estar dos professores está intrinsecamente ligado ao bem-estar e desempenho académico dos alunos.

Explicação do estudo: O objetivo principal deste estudo consiste em analisar a relação entre o bem-estar dos professores, o bem-estar e rendimento académico dos alunos da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Num primeiro momento, será realizado um questionário sociodemográfico com o objetivo de recolher informações dos participantes que compõem a amostra, subdividido em duas partes distintas. A primeira parte, é destinada aos alunos, onde abordará variáveis como, género, idade, ano de escolaridade e zona da Região em que estuda. A segunda parte, é destinada aos docentes, que incluirá variáveis como, género, idade, estado civil, grupo de especialidade (categoria profissional), tempo de serviço, nível de ensino que leciona, e zona da Região onde leciona.

Para avaliar o bem-estar dos professores e dos alunos, propõe-se a utilização do questionário PERMA Profiler de Kern e Butler (2016), adaptado à população portuguesa por Pocinho e colaboradores (2020). Trata-se de uma escala composta por 23 itens que se distribuem em cinco domínios distintos, nomeadamente Emoção positiva, Envolvimento, Relações positivas, Significado e Realização. É importante ressaltar que a escala apresenta uma estrutura multidimensional, o que permite uma avaliação mais abrangente e precisa do bem-estar. Cada item de avaliação é pontuado através de escala do tipo *Likert*, que varia de 0 a 10 pontos. Os extremos da escala são representados por descritores que variam de "Absolutamente Nada" ou "Nunca" para o valor 0, a "Totalmente" ou "Sempre" para o valor 10, dependendo do item avaliado.

Para aferir o rendimento académico dos alunos, procederemos à verificação das suas notas obtidas no primeiro período nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês, utilizando uma questão para este fim. A questão poderá ser formulada da seguinte maneira: "Qual foi a classificação que obtiveste no último teste que realizaste nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês?". Assim, através do consentimento informado, devidamente assinado pelos pais ou responsáveis legais, será possível obter a autorização para a divulgação das notas dos educandos.

Por fim, com o objetivo de aferir possíveis fatores que possam influenciar o bem-estar dos professores e alunos no processo educacional, será realizada uma pergunta aberta de carácter complementar obrigatório.

Importa salientar que nenhum dos instrumentos referidos será aplicado em formato online, sendo a sua aplicação realizada exclusivamente em formato papel.

Condições e financiamento: Este estudo não recebe financiamento de qualquer entidade. Não há pagamento de deslocações ou contrapartidas oferecidas aos participantes. A pesquisa é conduzida de forma voluntária, sem prejuízos assistenciais ou outros. É importante destacar que o estudo recebeu parecer favorável da Comissão de Ética, quando aplicável."

Recolha e Tratamento de Dados: A recolha e tratamento de dados pessoais, no âmbito do estudo em causa, está de acordo com a legislação em vigor, nomeadamente, a Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

- a) **A identidade e o contacto do responsável pelo tratamento e, se for caso disso, do seu representante:** A entidade responsável pelo tratamento de dados é a aluna Carlota Sofia Gouveia Freitas, tendo como endereço de email: carlotasofia2000hotmail.com e contacto telefónico: 962342575. A representante por sua vez, é a Professora Doutora Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho, tendo como endereço de email: mpocinho@staff.uma.pt e contacto telefónico: 964975206.
- b) **Finalidades do tratamento a que os dados pessoais se destinam:** Os dados obtidos destinam-se exclusivamente para o estudo científico acima referido.

- c) **Os destinatários ou categorias de destinatários dos dados pessoais, se os houver:** A informação obtida (informação individual e global) não estará disponível, nem será divulgada a indivíduos, entidades ou processos sem autorização. Os dados serão mantidos em segredo ou privados. Os mesmos serão guardados em arquivo fechado sob responsabilidade da investigadora e da orientadora. O mesmo será exclusivo para tratamentos estatísticos de dados.
- d) **Prazo de conservação dos dados pessoais ou, se não for possível, os critérios usados para definir esse prazo:** Os dados serão guardados durante o tempo legalmente em vigor, ou seja, 5 anos. Posterior a essa data, os dados serão eliminados.
- e) **A existência do direito de retificação ou apagamento dos dados fornecidos:** Não é aplicável a este estudo
- f) **A existência do direito de retirar consentimento em qualquer altura, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado:** Todos os encarregados de educação e docentes têm o direito de retirar consentimento em qualquer altura, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado.
- g) Todos os encarregados de educação e docentes têm o direito de apresentar reclamação a uma autoridade de controlo (Comissão Nacional de Proteção de Dados): <http://www.cnpd.pt/>
- h) Os dados pessoais serão utilizados exclusivamente para a realização do estudo em questão, sem qualquer intenção de tratamento posterior para outros fins. Dessa forma, não há necessidade de fornecer informações adicionais sobre outros propósitos de tratamento, uma vez que a utilização dos dados permanece estritamente limitada ao âmbito do referido estudo.

Anonimato e confidencialidade: É importante lembrar que os seus dados serão tratados em anonimato e usados exclusivamente para os propósitos deste estudo. Desta forma, comprometo-me a manter a confidencialidade das informações coletadas, garantindo que a sua identidade não será revelada publicamente sob nenhuma circunstância. Todos os contatos relacionados ao estudo serão conduzidos em ambiente de máxima privacidade.

Por favor, leia com atenção esta informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações.

Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Assinatura de quem pede consentimento:



Declaração de Consentimento do Participante

Eu, [*Nome do responsável/representante do menor*] declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. F o i - me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, o meu educando recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, autorizo a participação do meu educando neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária fornece, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e com as garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____

Grau de parentesco ou tipo de representação: _____

Assinatura legível e manuscrita: _____

Data: ___/___/___



Declaração de Consentimento do Participante

Eu, [*Docente participante*] declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. F o i - me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e com as garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Assinatura legível e manuscrita: _____

Data: ____/____/____

Anexo 3 – Autorização da Direção Regional da Educação

Direção Regional de Educação DSGO		
SAÍDA	CLASSIF.	DATA
1097	S.13.0	30-04-2024

S.  R.
REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Exma. Senhora
Dra. Carlota Freitas
carlotosofia2000@hotmail.com

ASSUNTO: Autorização para realização de estudo em escolas da Região Autónoma da Madeira

Na sequência da vossa solicitação informa-se que, por despacho do Diretor Regional de Educação, de 26 de abril de 2024, está autorizada a realizar um estudo na Escola

nos termos e fundamentos do parecer elaborado pelos serviços desta Direção Regional, que mereceu a sua concordância e que abaixo se transcreve:

“A requerente está a realizar um estudo, no âmbito do Curso de Mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade da Madeira, intitulado: “O impacto do bem-estar dos professores no bem-estar e rendimento académico dos alunos da Região Autónoma da Madeira”, que está a ser orientado pela Professora Doutora Margarida Pocinho.

O estudo tem como objetivo principal analisar a relação entre o bem-estar dos professores e o bem-estar e rendimento académico numa amostra de alunos da RAM.

Metodologicamente, será realizado com recurso a um questionário sociodemográfico destinado aos alunos e outro destinado aos docentes, bem como, ao questionário PERMA Profiler de Kern e Butler (2016), adaptado à população portuguesa por Pocinho e colaboradores (2020), para avaliar o bem-estar dos alunos e dos docentes. Trata-se de uma escala composta por 23 itens que se distribuem em cinco domínios distintos, nomeadamente, emoção positiva, envolvimento, relações positivas, significado e realização (instrumentos de inquirição em anexo ao requerimento).

A participação dos alunos, no estudo em causa, será realizada mediante o consentimento livre, esclarecido e informado dos seus encarregados de educação, enquanto seus representantes legais. A participação dos docentes far-se-á, mediante o consentimento livre, esclarecido e informado dos próprios. Ficam, assim, assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos, nos termos e para os efeitos do disposto no Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do Parlamento Europeu e do

Conselho de 27 de abril, executado, na ordem jurídica nacional, pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto (documentos em anexo ao requerimento).

Em conformidade com o que se acaba de expor, e ao abrigo do Decreto Regulamentar Regional n.º 11/2023/M, de 16 de maio, diploma que aprova a orgânica da DRE e no qual se estabelecem as competências do Diretor Regional, pode o estudo ser autorizado, uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos legais e procedimentais necessários à aplicação de instrumentos de inquirição em meio escolar, devendo, no entanto, atender-se às observações seguintes:

a) De acordo com o despacho do Diretor Regional de Educação, datado de 21/03/2024, concordante com o parecer favorável da Direção de Serviços de Apoios Técnicos Especializados: "(...) A Direção Regional de Educação, através do projeto *Convivialidade Escolar*, concluiu em finais de 2022 um estudo de *Avaliação dos riscos psicossociais nos estabelecimentos de ensino* da Região Autónoma da Madeira, com o objetivo de perceber quais as problemáticas existentes nos profissionais da educação que influenciam o seu bem-estar e planear uma intervenção adequada a cada escola que vá ao encontro das necessidades destes profissionais.(...) O estudo proposto para autorização pela mestrandia Carlota Freitas pretende perceber a relação entre o bem-estar dos docentes e o bem-estar dos alunos e a sua influência no rendimento escolar. (...) Ambos os estudos, embora incidam no âmbito do bem-estar, não são coincidentes, podendo até serem complementares. Consideramos, assim, que o estudo realizado pela DRE poderá ter interesse no desenvolvimento da investigação proposta pela mestrandia da UMa, assim como, esta última poderá fornecer dados úteis e complementares ao estudo já realizado por esta Direção Regional, (...) Este parecer vai também no sentido de que se estabeleça uma articulação dos investigadores da UMa com a equipa da *Convivialidade Escolar*, com o objetivo de que seja criada uma plataforma de colaboração, com contributos e vantagens para ambas as partes. (...)";

b) Conforme o previsto no Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006, datado de 21 de junho, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público da Região Autónoma da Madeira, a realização do estudo em meio escolar fica sujeita também à autorização dos órgãos de gestão das escolas a contactar para a sua realização;

c) Autorizada a realização do estudo pelos Conselhos Executivos das escolas, a quem compete autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de atividades/programas em meio escolar, junto de alunos em contexto de sala de aula ou em qualquer outro espaço escolar, por o mesmo ser suscetível de interferir no ato educativo, a quem incumbe, também, a gestão dos recursos humanos, bem como, a salvaguarda do direito da confidencialidade dos dados pessoais dos alunos, nos termos do n.º 1 do Artigo 7.º



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, de 28 de junho, que estabelece o Estatuto do Aluno e Ética Escolar da RAM, o estudo em meio escolar deverá fazer-se em estreita articulação com este órgão de gestão que decidirá sobre o modo, o momento e as condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar;

d) Fica ao critério dos encarregados de educação autorizarem ou não a participação dos seus educandos, bem como, dos próprios e dos docentes aceitarem ou não participar no estudo;

e) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos implicados, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos de proteção dos dados pessoais a recolher junto dos participantes, em cumprimento da legislação em vigor (Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica portuguesa, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016) resultam obrigações que a responsável se propõe cumprir. Destas, deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais;

f) A autorização expressa deve vincular-se em exclusivo à aplicação dos instrumentos de inquirição e não a quaisquer outros atos ou medidas da inteira responsabilidade da requerente ou de terceiros”.

Com os melhores cumprimentos

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional



(Bernardo Lage Valério)

BV/GF/LB

Imp.03.06



|| Rua D. João, n.º 57, Quinta Olinda • 9054-510 Funchal || Tel.: (+351) 291 705 860
|| www.madeira-edu.pt/dre • dre@edu.madeira.gov.pt || NIPC: 671 000 497

3