

Bem-estar dos Professores e a sua relação na atividade pedagógica no 1.º CEB

Provas destinadas à obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico
28 de Novembro de 2024
Versão Definitiva
ISEC LISBOA- ESCOLA DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Bem-estar dos Professores e a sua relação na atividade pedagógica no 1.º
CEB

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Autora: Sandra Maria Cardoso Almeida (n.º 20220636)
Orientador: Professor Doutor Marco Ferreira
Novembro de 2024

Agradecimentos

É com grande orgulho que chego até aqui!

Este percurso académico não é apenas fruto do meu empenho individual, mas sim do esforço de um conjunto de pessoas que estiveram ao meu lado ao longo destes anos, sem as quais não teria sido possível concretizar este sonho. Dedico este trabalho a essas pessoas, em sinal de agradecimento por todo o apoio que me prestaram.

Ao meu orientador, Professor Doutor Marco Paulo Ferreira, agradeço toda a orientação e dedicação bem como todos os ensinamentos que me transmitiu.

Agradeço a todos os docentes do ISEC Lisboa e orientadoras de estágio, as aprendizagens, a preocupação e a dedicação ao longo de todo o meu percurso. Um agradecimento especial à Professora Teresa Botelho por todo o carinho, apoio e disponibilidade.

À minha grande amiga Rosa Nogueira, por todo o apoio e incentivo ao longo deste percurso.

Os orientadores cooperantes e a todas as crianças que me acolheram com todo o amor e carinho, com as quais partilhei momentos únicos que me fazem acreditar que esta profissão vale mesmo a pena.

Às minhas colegas de turma pela união e companheirismo que vivemos. Recordar-vos-ei sempre com enorme carinho no meu coração!

À minha família por estar presente em todos os momentos.

Resumo

O bem-estar dos professores é influenciado por fatores como a satisfação na vida, a felicidade pessoal, e o funcionamento psicológico positivo. Os professores são capazes de demonstrar o funcionamento psicológico positivo quando têm a capacidade de construir bons relacionamentos interpessoais, desenvolvendo competências de autonomia e de crescimento pessoal potenciando as experiências vividas na escola e influenciando, positivamente, o clima de escola. O objetivo geral deste trabalho foi realizar uma investigação sobre o bem-estar dos professores e a sua relação na atividade pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Básico. A questão de partida para este estudo foi: Qual a importância do bem-estar dos professores e a sua relação com a atividade pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico? A metodologia utilizada foi a Pesquisa Quantitativa, com a aplicação de questionário online. Os resultados do estudo determinaram que na sua maioria os professores percebem, como impactos positivos de influência no bem-estar psicológico e físico, o relacionamento com os alunos, a participação e motivação dos alunos no processo de aprendizagem e o relacionamento com os órgãos de Gestão da Escola bem como a participação e envolvimento nas decisões pedagógicas da Escola. Como impactos negativos identificou-se a desvalorização social do trabalho docente, o tempo despendido no processo de avaliação das aprendizagens; o comportamento dos alunos na sala de aula e a definição de regras e procedimentos pedagógicos existentes na Escola.

Palavras-chave: bem-estar; Atividade Pedagógica; Satisfação no trabalho docente.

Abstract

Teachers' well-being is influenced by factors such as life satisfaction and personal happiness, and positive psychological functioning. Teachers can demonstrate positive psychological functioning when they can form good interpersonal relationships with others, developing a sense of autonomy and competences, as well as personal growth. Similarly, the school climate influences teachers' experiences at school. The general aim of this study was to carry out an investigation into teachers' well-being and its relationship with teaching in the 1st cycle of primary school. The starting question for this study was to investigate the importance of this well-being in teaching in the 1st Cycle of Basic Education. The methodology used was Quantitative Research, with the application of an online questionnaire. The results of the study showed that most teachers perceive their relationship with students, student participation and motivation in the learning process and their relationship with the school's management bodies, as well as their participation and involvement in the school's pedagogical decisions, as having a positive impact on their psychological and physical well-being. Negative impacts include the social devaluation of teaching work, the time spent assessing learning, student behavior in the classroom and the definition of rules and procedures.

Keywords: Well-being; Pedagogical activity; Satisfaction in teaching work.

Índice geral

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	II
Abstract.....	III
Índice Geral.....	IV
Índice de figuras.....	VI
Índice de tabelas.....	VII
Abreviaturas e siglas.....	VIII
Introdução	1
1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
I – O BEM-ESTAR DOS PROFESSORES	4
1.1 O bem-estar, conceitos	4
1.2 Bem-estar Subjetivo.....	6
1.3 Bem-estar Psicológico	7
1.4 Bem-estar nos Professores	9
1.5 Avaliação do bem-estar nos Professores	11
II - ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO 1º CICLO.....	13
2.1 Estratégias pedagógicas no 1.ºCiclo do Ensino Básico.....	13
2.2 Sucesso Escolar e Sucesso Académico	15
2.3 Desafios à Atividade Docente	17
2.4 O perfil do professor do Século XXI	20
III - A RELAÇÃO ENTRE O BEM-ESTAR E A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO 1º CICLO	23
3.1 O bem-estar dos professores e a atividade pedagógica.....	23
IV - Estudo Empírico.....	28
4.1 Objetivos do estudo	28
4.2 Amostra de estudo	29
4.3 Instrumentos de recolha de dados	31
4.4 Procedimentos	32
IV – RESULTADOS.....	34
VI - DISCUSSÃO DE RESULTADOS	37
VII – CONCLUSÕES	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

ANEXOS.....	53
Anexo I: Questionário escala do bem-estar físico e mental.....	54
Anexo II: Questionário escala do bem-estar profissional e atividade pedagógica.....	55

Índice de figuras

Figura 1 - Conexões integradas da Visão, Princípios, Práticas e Resultados de Aprendizagem que se centram na aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças. Pertencer, Ser e Dever	144
Figura 2 - Dinâmica da relação TIC e ensino	221

Índice de Quadros e Tabelas

Quadro 1 – Principais modelos de explicação do bem-estar psicológico.....	8
Quadro 2 – Princípios, práticas e resultados da aprendizagem no 1.º CEB	155
Tabela 3 – Amostra de estudo.....	30
Tabela 4 - Com que frequência experimenta os seguintes sintomas no seu trabalho?	Erro! Marcador não definido. 4
Tabela 5 - Atualmente, como é que os seguintes aspetos têm impacto no seu bem-estar enquanto professor/a?	Erro! Marcador não definido. 5

Abreviaturas e siglas

CDC - Centros de Controlo e Prevenção de Doenças

CEB – Ciclo de Ensino Básico

OMS – Organização Mundial de Saúde

PISA - Program for International Student Assessment

TALIS - Learning International Survey

Introdução

O bem-estar foi inicialmente definido como a associação de sentir-se bem e funcionar bem, a experiência de emoções positivas, como a felicidade e contentamento, bem como o desenvolvimento do potencial de cada pessoa, com um controlo sobre a própria vida, com um sentido de propósito e a vivência de relacionamentos positivos (Huppert, 2009). Assim, o bem-estar é uma condição sustentável que permite ao indivíduo ou população desenvolver-se ou prosperar-se. Não obstante a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001) definiu a saúde mental positiva como “um estado de bem-estar no qual o indivíduo realiza suas próprias habilidades, lidar com o stress normal da vida, trabalhar de forma produtiva e frutífera e ser capaz de contribuir para sua comunidade" (OMS, 2001).

O bem-estar tem sido associado ao sucesso nos níveis profissional, pessoal e interpessoal; indivíduos com alto bem-estar demonstram maior produtividade no local de trabalho, aprendizagem mais eficaz, maior criatividade, comportamentos mais pró-sociais e relacionamentos positivos (Diener, 2017). De acordo com Diener, (2017) estudos longitudinais indicam que os níveis maiores de bem-estar estão associados a um conjunto de melhores resultados em relação à saúde física e longevidade, bem como a um melhor desempenho e maior satisfação com a vida.

A profissão docente caracteriza-se atualmente por um perfil funcional de grande complexidade, cuja operacionalização se vê dificultada pela necessidade de ultrapassar muitos outros desafios, espoletados ora por fenómenos que advêm do contexto sociocultural e económico em que a escola se insere, ora pelas pressões exercidas pela administração educativa central e por múltiplos grupos sociais. Entretanto, mantêm-se elevadas as expectativas relativas à capacidade de os professores assegurarem um ensino de alta qualidade e, em simultâneo, encontrarem resposta para problemas sociais que, pela sua natureza, exigem soluções que transcendem as suas competências e saberes profissionais.

Ao longo dos últimos anos, a investigação tem demonstrado que o ensino é uma profissão de alto stress, através da qual o *Burnout* é um fenómeno prevalente (Buric et al., 2019). O tema do bem-estar dos professores nas últimas duas décadas tem sido reconhecido como um fator significativo para o bem-estar dos alunos, e para os resultados de aprendizagem nos Ciclos de Ensino (Frenzel et al., 2018; Harding et al., 2019). Contudo,

alguns estudos centraram-se no “lado negro” do bem-estar dos professores, como a exaustão, esgotamento ou taxa de desistência da profissão (Hagenauer et al., 2015; Simbula, 2010).

A compreensão do mecanismo dinâmico do bem-estar dos professores na sala de aula tem implicações de longo alcance para a criação de um clima positivo na sala de aula. O bem-estar dos professores, identificado como organizado a níveis momentâneos e pessoais, mutável, pode manifestar-se pelos seus sentimentos, emoções, isto porque as emoções momentâneas são a forma situacional de bem-estar e contribuem para a satisfação de alguém, não são a soma das experiências emocionais positivas (Diener, 2017).

As diversas situações vivenciadas pelos professores tem vindo a demonstrar que as emoções e o bem-estar constituem fatores essenciais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, destaca-se a importância das competências sociais e emocionais para o desempenho profissional dos professores e para a gestão da sua carreira, sendo que os dados parecem revelar que, em contrapartida, o desequilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal afeta negativamente o seu desempenho (Rayner & Espinoza, 2015).

A investigação revela, igualmente, que os alunos aprendem melhor em ambientes nos quais se sentem seguros e apoiados, pelo que as competências socio emocionais dos professores podem afetar o ambiente de aprendizagem e desencadear emoções que influenciam o comportamento dos alunos.

Tendo em conta os pressupostos apresentados, o objetivo deste Relatório Final é o de perceber *a importância do bem-estar dos professores e a sua relação com a atividade pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Agregar novas perspetivas, no entanto, só é possível quando compreendo os meus próprios pensamentos e apreendendo os de outros, isto é, quando percebo possibilidades de consciência desse conhecimento traduzidas nos significados expressos pela linguagem, a partir das experiências vividas pelos sujeitos que, ao se expressarem, delas me falam. Para tanto, pus-me à escuta de pessoas que, em sua prática, têm demonstrado sua preocupação com a questão, por mim investigada.

A compreensão deste trabalho envolve o conhecimento de alguns pontos das questões que denunciam a minha forma de pensar e que precisam ser esclarecidos, a fim de, comigo possam partilhar do caminho que percorri nesta pesquisa. São pontos de partida que dizem respeito tanto à abordagem epistemológica que procuro para sedimentar significados para o processo de conhecimento, quanto às bases do método de construção de conhecimento que elejo neste trabalho.

A metodologia utilizada foi a Pesquisa Quantitativa e aplicação de um questionário semiestruturado com o intuito de responder à questão de partida.

Este trabalho está dividido em sete partes:

A primeira parte diz respeito à atividade pedagógica do professor do 1.º Ciclo, incluindo as estratégias pedagógicas do 1.º Ciclo do EB, o sucesso escolar e o perfil do professor do século XXI;

A segunda parte inclui a relação entre o bem-estar e a atividade pedagógica dos professores;

A terceira parte trata da relação entre o bem-estar e a atividade pedagógica dos professores do Ensino Básico;

A quarta parte trata das opções metodológicas do estudo incluindo os objetivos a amostra e os instrumentos de dados;

A quinta parte trata dos resultados do estudo;

A sexta parte apresenta a discussão de resultados;

A sétima parte apresenta a conclusão final do estudo.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – O BEM-ESTAR DOS PROFESSORES

1.1 O bem-estar, conceitos

Embora não exista uma definição consensual de bem-estar, é aceite que o bem-estar inclui sentimentos positivos, há um conjunto de dimensões associadas ao bem-estar, incluindo o bem-estar físico, social e emocional, bem-estar económico, satisfação com a vida e bem-estar psicológico (CDC, 2022). Neste sentido, a definição utilizada ou a dimensão medida - o bem-estar - está associado a um conjunto de fatores sociais e económicos, em que o conceito de bem-estar subjetivo identifica o modo como as pessoas experimentam e avaliam as suas vidas, domínios específicos e atividades da sua vida (Ruggeri et al., 2020).

Na literatura, as pesquisas têm procurado a identificação de alguns fatores relevantes dos níveis sociais de bem-estar em diversos países. Do ponto de vista da economia e do desenvolvimento os países podem ser avaliados de alto a baixo rendimento, desenvolvidos ou subdesenvolvidos, confiáveis ou corruptos sensíveis às necessidades básicas dos seus cidadãos, e todos estes fatores desempenham um papel nas previsões do bem-estar profissional (Dean & Espen, 2021). Neste contexto, as avaliações de bem-estar geralmente ocorrem através do uso de métricas tradicionais, como individuais ou globais.

A maior parte das organizações em todo o mundo investem uma grande quantidade de recursos, como tempo e dinheiro, na conceção e implementação de programas de bem-estar no local de trabalho. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define bem-estar “como a condição ideal de bem-estar, tanto físico, ou seja, corpo saudável, como mental, ou seja, mente saudável” (Radler et al., 2015, p.12).

O crescimento económico de uma organização ou país depende dos níveis de produtividade dos seus funcionários. Devido ao grande impacto que o bem-estar dos funcionários tem na economia do país, este deve ser considerado um tema digno de reflexão, tanto pelos empregadores como pelos empregados. Assim, a implementação e coordenação adequadas do bem-estar no local de trabalho podem determinar se os

funcionários estão motivados e satisfeitos, e o que pode influenciar o seu bem-estar no trabalho (Donaldson-Feilder et al., 2012).

Gallup (2013) realizou uma meta-análise e identificou uma relação entre os níveis de envolvimento dos funcionários no local de trabalho e o seu bem-estar físico, e conclui que os trabalhadores altamente envolvidos são mais saudáveis do que os que não estão.

Os funcionários são recursos vitais e devem ser geridos de forma a maximizar o seu valor, bem como as suas capacidades para melhorar continuamente o seu desempenho, (Atkinson et al., 2012). Um ambiente de trabalho saudável proporcionado pela organização pode ser uma das principais estratégias para reter os funcionários. A atenção ao bem-estar dos funcionários deve ser dada pela administração, pois o mal-estar pode representar riscos no desempenho, menor produtividade e menos decisões de qualidade.

O bem-estar, neste contexto, compreende o ambiente físico e psicossocial nas organizações; os funcionários, num ambiente positivo, têm uma melhor saúde psicológica. O bem-estar está claramente relacionado com o trabalho diário e a experiência de vida de todos os membros que devem ser observados pela alta administração para nutrir a confiança dos funcionários (Danna & Griffin, 1999; Sparks et al., 2001).

Nos últimos anos, tem havido vários estudos que descrevem o papel do bem-estar no trabalho. O estudo de Caicedo & Mårtensson (2010) e Roslender et al. (2012, 2006) descreve o papel do bem-estar no desempenho, e abrangeu tanto os aspetos não financeiros como os financeiros. Os autores consideraram igualmente o bem-estar como a felicidade no local de trabalho, saúde, segurança dos funcionários, intervenções no local de trabalho, psicológico, e domínio ambiental, autonomia, crescimento pessoal e relações positivas com os outros (Roslender, et al., 2012).

Os líderes das organizações tentam, proactivamente, encontrar uma solução para os crescentes custos de saúde usando programas integrados de bem-estar que enfatizam a conscientização dos funcionários sobre a sua saúde e bem-estar totais (Osilla et al., 2012). Para que as empresas permaneçam competitivas no mercado, os programas de bem-estar tornar-se-ão a melhor prática oferecida aos funcionários ao recrutar os melhores talentos (Izlar, 2011). O aumento dos custos de assistência médica e programas de bem-estar

tornar-se-á um benefício que os líderes das empresas podem avaliar como valioso para os funcionários (Wojcik, 2012).

1.2 Bem-estar Subjetivo

Um dos tópicos emergentes da psicologia positiva é o bem-estar subjetivo que reflete uma avaliação subjetiva da pessoa sobre a sua vida como um todo e relaciona-se com o que constitui a “boa vida” (Oishi et al., 2018). O principal componente subjetivo do bem-estar é crucial na compreensão da forma como as pessoas reagem a determinadas situações e como as avaliam, tendo como base de análise, os valores, as expectativas e as experiências anteriores (Diener et al., 1999).

Na sua avaliação subjetiva, o bem-estar reflete algo sobre as condições reais da vida da pessoa, incluindo condições externas como o rendimento e as relações sociais, e as condições internas como os objetivos pessoais, perspectiva de vida e outros recursos psicológicos (Diener et al., 2018).

As primeiras tentativas de conceptualizar o bem-estar subjetivo utilizaram o termo de forma complementar com a felicidade e o bem-estar geral; todavia, os investigadores argumentaram, que o bem-estar subjetivo não é sinónimo de felicidade ou bem-estar, mas abrange um conjunto mais amplo de experiência, além do puro prazer hedónico, inclui valores, objetivos e satisfação de necessidades (Cummins, 2013). O bem-estar subjetivo pode também ser entendido como diferente de bem-estar geral, sendo considerado como um estado, ou “uma condição de um sistema no qual as qualidades essenciais são relativamente estáveis” (Reber, 1995, p.750).

Posteriormente, em estudos empíricos, os investigadores sugeriram que o bem-estar subjetivo era composto por três elementos: afetivos, cognitivos e satisfação com a vida (Oishi et al., 2018; Pavot & Diener, 2013; Watson et al., 1988), ou por quatro componentes como afetivo, cognitivo, satisfação com a vida e a satisfação de domínio (Diener et al., 1999; Diener et al., 2009; Diener et al., 2018).

Pavot (2018) sugeriu que o conceito de bem-estar subjetivo composto por vários componentes, deve depender da “especificidade necessária para abordar as questões de pesquisa de interesse” (p.96). Este aspeto destaca o facto de que o bem-estar subjetivo

não é uma entidade única e unitária, mas um conceito multidimensional, e parece estar aberto à interpretação e ao debate (Diener et al., 2018).

De salientar que, nos últimos 30 anos, a ciência do bem-estar demonstrou que as medidas de bem-estar subjetivo são válidas e confiáveis (Diener et al., 2013). O bem-estar subjetivo inclui um elemento de afetividade, isto é, mede tanto o prazer como o afeto desagradável, bem como um componente cognitivo que se refere à satisfação com a vida como um fator consciente e um julgamento cognitivo (Adler & Seligman, 2016).

1.3 Bem-estar Psicológico

Ryff (1989) identificou seis características de bem-estar psicológico, como a autoaceitação, autonomia, ambiente, domínio, progresso pessoal e conexões agradáveis. Estas características são o sentimento de autodeterminação da pessoa, no controlo sobre o ambiente, capacidade de desenvolvimento pessoal, capacidade de formar relacionamentos satisfatórios e sentimento de propósito na vida.

Seligman e Csikszentmihalyi (2000), definiu como o resultado de duas dimensões, a emoção positiva e o envolvimento em atividades significativas. De acordo com este modelo, os indivíduos que experimentam emoções positivas frequentes e estão ativamente envolvidos em atividades que são significativas para eles, têm probabilidade de apresentar níveis mais elevados de bem-estar psicológico. Outros investigadores ampliaram este modelo, incluindo as dimensões adicionais de bem-estar psicológico, tais como os relacionamentos positivos (Diener et al., 2010), crescimento pessoal (Linley, P.A & Joseph, S. 2004) e um senso de propósito (Ryff, 1989). Estas dimensões são consideradas críticas para o desenvolvimento e manutenção do bem-estar psicológico e são frequentemente tidos em conta em estudos sobre este tema.

O bem-estar subjetivo possa mudar, dependendo das experiências de vida, (Ryan & Deci, 2001), bem como pode ser aumentado pela adversidade porque o desenvolvimento é determinado, diferentemente, por experiências positivas e negativas, deceções, obstáculos e fracassos (Ry & Singer, 2008). Na definição de bem-estar psicológico, Ry & Singer (2008) analisaram os argumentos filosóficos sobre o funcionamento humano ideal, de Aristóteles a Bertrand Russell. E o resultado dos seus estudos determinaram que a saúde é a presença geral das coisas positivas, tanto na mente como no corpo.

O modelo sequencial-temporal de bem-estar psicológico de Diener et al. (2005), define o bem-estar psicológico como uma construção unitária que muda ao longo do tempo e está organizado em quatro etapas: a) Acontecimentos e circunstâncias da vida; b) Resposta emocional a estes eventos; c) Memórias de reações emocionais; e d) Triste em relação à vida.

Lyubomirsky, Sheldon e Schkade (2007), no modelo de manutenção da felicidade, apresentam o nível individual de felicidade durante um período que é definido como o nível constante de felicidade. Os autores centraram-se na tríade de fatores: os fatores que moderam o nível atual de felicidade ou as circunstâncias da vida, fatores situacionais e contextuais, ou seja, o nível potencial de felicidade e os fatores volitivos e a atividade consciente em relação às atividades realizadas.

A tabela seguinte demonstra os principais modelos explicativos do bem-estar psicológico:

Quadro 1 - principais modelos de explicação do bem-estar psicológico

Modelos	Autores	Explicação e definição
Modelo transacional de qualidade de vida	Zalewska (2003)	Este conceito baseia-se na definição da qualidade de vida como um sistema de atitudes do indivíduo em relação à sua própria vida, no sentido geral e nas esferas individuais da vida. A avaliação cognitiva, por outro lado, manifesta-se por meio de juízes de valor cognitivo, que contribuem para o que um determinado indivíduo pense e que atitude tem em relação a uma determinada situação.
Modelo homeostático de bem-estar mental	Cummins (2005).	Cummins distingue três determinantes da qualidade de vida: determinantes de 1. ^a ordem (personalidade: neuroticismo/extroversão), determinantes de 2. ^a ordem (amortecedores internos: controle/autoavaliação/otimismo) e determinantes de 3. ^a ordem (ambientais: input empírico - experiência individual), e a ameaça ao equilíbrio homeostático são as influências ambientais negativas, que determinam o bem-estar do indivíduo.

Teoria da felicidade da cebola	Czapiński (1994)	Czapiński assumiu que o modelo de estrutura de felicidade tem uma estrutura em camadas e que “a condição para a persistência de uma atitude positiva perante a vida é (...) que a camada mais profunda está intacta”
Modelo de três maneiras de alcançar a felicidade de Seligman	Seligman (2002)	Esta abordagem teórica baseia-se em três dimensões da felicidade: uma vida agradável (esforçar-se para experimentar emoções positivas sobre o passado, presente e futuro; vida engajada -o uso de competências e habilidades para acumular as experiências) e vida significativa (abordagem transcendental para estabelecer metas).
Modelo sequencial-temporal de bem-estar psicológico	Diener et al. (2005)	define o bem-estar psicológico como uma construção unitária que muda ao longo do tempo e consiste em quatro etapas: a) Acontecimentos e circunstâncias da vida; b) Resposta emocional a estes eventos; c) Memórias de reações emocionais; d) Triste em relação à vida.

1.4 Bem-estar nos Professores

Os professores dedicam as suas vidas à formação do futuro, nutrindo as mentes dos jovens alunos e estão no centro deste processo transformador. As mudanças dinâmicas na sociedade obrigam os professores a adaptar os seus papéis e a lidar com novos desafios que exigem uma abordagem proativa para promover o seu bem-estar e autocuidado (Kyriacou, 2020).

A priorização da saúde holística dos professores é essencial para as questões pessoais e tocam o cerne do progresso social e da educação de alta qualidade. De acordo com Chan (2021), os professores desempenham um papel essencial na definição do curso das gerações futuras e mantêm o seu bem-estar físico, mental e emocional, o que requer um esforço consistente.

O campo da educação está em constante mudança devido às contínuas alterações curriculares, avanços na tecnologia e mudanças na demografia dos estudantes. Para lidar com sucesso com estas mudanças, os professores devem ser resilientes e ter sistemas de apoio para o seu crescimento pessoal e profissional (McLaughlin & Macdonald, 2021).

Os professores enfrentam muitos desafios no setor educacional, incluindo a adaptação às novas tecnologias, lidar com responsabilidades crescentes, lidar com um corpo discente diversificado e navegar pelas mudanças culturais na sala de aula (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Neste sentido, o ritmo acelerado do progresso tecnológico exige flexibilidade pedagógica e, se não for controlado, pode conduzir a um aumento de stress, exaustão e diminuição do bem-estar (Kyriacou, 2019). De igual modo, a tensão nas suas obrigações, além do trabalho emocional necessário para o desenvolvimento de relacionamentos profundos com os alunos, pode causar esgotamento e declínio no bem-estar geral (Hakanen et al., 2020).

Quando os professores lidam com a sua prosperidade, têm mais energia, concentração e entusiasmo, bem como maior orientação. Além de que a prosperidade do professor assume um papel fundamental no cultivo de ligações positivas entre instrutores e alunos (Valiente et al., 2020). Quando os professores se concentram na prosperidade e participam no cuidado das suas práticas, direcionam-se para sentimentos de compaixão, persistência e compreensão.

De acordo com Hargreaves (2021), os professores são trabalhadores emocionais e as suas emoções influenciam o seu desempenho, autoeficácia, satisfação no trabalho, esgotamento e eficácia instrucional. Os professores também destacam a importância da interação e a comunicação positiva dos líderes escolares na resiliência e no bem-estar. Com a ascensão da psicologia positiva na pesquisa da comunidade, estão presentes novas formas de debater o bem-estar dos professores (Benevene et al., 2020).

Sobre este aspeto, Rusu e Colomeischi (2020) assumiram que a proporção positiva entre as emoções positivas e negativas vivenciadas pelos professores aumentará o envolvimento no trabalho, que por sua vez afetará positivamente o seu bem-estar. Muitos investigadores identificaram que os recursos pessoais como a autoestima, otimismo, autoeficácia e enfrentamento ativo foram positivamente relacionados com o

envolvimento no trabalho e no bem-estar psicológico e negativamente associado à exaustão (Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020; Chang, 2019).

Os resultados da literatura demonstram as associações positivas entre o envolvimento no trabalho, o bem-estar e a satisfação no trabalho (Yan et al., 2019). Concomitantemente, alguns estudos demonstraram que o bem-estar dos professores pode estar relacionado com o seu desempenho.

1.5 Avaliação do bem-estar nos Professores

A primeira revisão sistemática da literatura foi produzida em 2009 (Bricheno et al., 2009) e teve como objetivo avaliar as evidências disponíveis sobre o bem-estar dos professores e explorar os conceitos e argumentos, bem como as condições sobre como este pode ser promovido ou prejudicado.

Nos últimos anos, o tema do bem-estar dos professores tem ganho relevância no contexto educacional, discutindo a relação entre o bem-estar docente e o trabalho com os alunos. Relativamente a este aspeto, Cherkowski e Walker (2016) descreveram um “senso de propósito para a melhoria contínua das experiências educacionais dos alunos, criando uma comunidade escolar de cuidado, conexão e confiança, onde os professores se sentem envolvidos em partilhar o trabalho de liderança conjunta para a melhoria da escola” (p. 386).

Neste sentido, o modelo teórico de bem-estar subjetivo e psicológico mais citado na literatura educacional, o modelo PERMA, foi desenvolvido por Seligman (2011) e encontra-se organizado em cinco elementos: 1. “Emoções positivas” - afeto positivo e sentimentos de satisfação; 2. “Ajuste ou fluxo” – envolvimento com o trabalho e com a vida; 3. “Relacionamentos positivos” - ligações positivas e significativas com os outros; 4. “Propósito e Significado” - sentir que a ação desenvolvida tem um propósito e contribui significativamente para algo; 5. “Realização” – atingir metas pessoais, sentir-se realizado. De acordo com o autor, cada um destes elementos pode ser medido separadamente e pode afetar positivamente o bem-estar. Owen (2016) baseou-se no modelo PERMA de Seligman e ampliou o conceito de bem-estar, definindo-o como a descrição de capital social de Rofley (2012) nos ambientes de aprendizagem positivos, e definidos como “expetativas e interações que promovem confiança, respeito, valor e colaboração” (p. 1). Neste sentido, o modelo teórico de bem-estar subjetivo e psicológico mais citado na

literatura educacional, o modelo PERMA, foi desenvolvido por Seligman (2011) e encontra-se organizado em cinco elementos: 1“Emoções positivas” - afeto positivo e sentimentos de satisfação; 2“Ajuste ou fluxo” – envolvimento com o trabalho e com a vida; 3“Relacionamentos positivos” - ligações positivas e significativas com os outros; 4 “Propósito e Significado”- sentir que a ação desenvolvida tem um propósito e contribui significativamente para algo; 5“Realização” – atingir metas pessoais, sentir-se realizado. De acordo com o autor, cada um destes elementos pode ser medido separadamente e pode afetar positivamente o bem-estar. Owen (2016) baseou-se no modelo PERMA de Seligman e ampliou o conceito de bem-estar, definindo-o como a descrição de capital social de Rofley (2012), nos ambientes de aprendizagem positivos, e definidos como “expetativas e interações que promovem confiança, respeito, valor e colaboração” (p. 1).

Outro fator na avaliação do bem-estar dos professores é a síndrome psicossocial que se desenvolve como resposta ao stress crónico relacionado com o trabalho, (Maslach et al., 2001). Num contexto profissional, o *Burnout* identifica-se pelos seus três sintomas: exaustão emocional, cinismo, ou seja, a resposta impessoal a outros colegas, e a eficácia profissional reduzida. De acordo com Pyhalto et al. (2021), tendo em conta que o ensino é uma profissão de elevados níveis de stress não é surpreendente que os investigadores tenham destacado que os professores correm risco de terem *Burnout*.

As implicações do *Burnout* nos professores afetam, sobretudo, as relações interpessoais, nomeadamente, o conflito, irritabilidade e comunicação reduzida, (Garcia-Carmona et al., 2019). Existem evidências de que o *Burnout* dos professores tende a baixar a eficácia no ensino implicando negativamente nos resultados dos alunos, ou seja, reduz o desempenho académico e a motivação (Madigan Kim, 2021).

2 - ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO 1.º CICLO.

2.1 Estratégias pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O modelo do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como base um conjunto de princípios e propostas quase idênticas a outros ciclos de ensino. De acordo com Pereira et al. (2015, p.21), “o 1.º Ciclo do Ensino Básico é caracterizado por um ensino global que tem como objetivo o desenvolvimento de competências básicas, nomeadamente, português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas, de carácter obrigatório”.

O 1.º CEB funciona geralmente em regime de monodocência e com recurso de professores especializados em áreas específicas tal como ocorre no caso da disciplina de inglês. Neste sentido, o papel principal do professor do 1.º CEB é na formação de uma visão abrangente de conhecimentos, proporcionando aprendizagens significativas, socializadoras, integradas, diversificadas, desenvolvendo, simultaneamente, um ensino global. De acordo com Beane (2002, p.21), a “planificação começa com um tema central e prossegue com a identificação de grandes ideias ou conceitos relacionados com o tema e as atividades que poderiam ser utilizadas para os explorar”.

Uma das principais estratégias de ensino para os alunos do 1.º CEB é o trabalho de grupo, (Niza, 1998; Pato, 1995); todavia a aplicação desta estratégia exige que o docente aplique um modelo pedagógico centrado no aluno, valorizando a sua participação ativa (Pato, 1995). A organização do processo de aprendizagem é completamente diferente do preconizado nos modelos pedagógicos da Escola Tradicional.

Neste sentido, o trabalho de grupo no 1.º CEB representa uma forma de trabalho cooperativo fomentando: a interação entre os alunos, a partilha de informações, a responsabilidade individual pela aprendizagem e a autorregulação (Fathman & Kessler, 1993). O trabalho de grupo proporciona, ainda, a valorização das capacidades individuais na construção do espírito de grupo, contribuindo para a autoconfiança e garantindo que cada um tem um papel primordial no sucesso do grupo.

O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho “estabeleceu o currículo dos ensinos Básico e Secundário, bem como os princípios orientadores na sua conceção, operacionalização e avaliação de aprendizagens, com o intuito de garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e possam desenvolver as capacidades e atitudes que possam contribuir para alcançar as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, introduz, ainda, alterações significativas na estrutura curricular existente até aí, visando promover um ensino mais inclusivo, flexível e adequado às necessidades dos alunos. Conjugado com o Decreto-lei 54/201 que “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”, constituem-se como documentos orientadores da política educativa portuguesa num novo paradigma de Escola Inclusiva com a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento e de bem estar.

O diagrama seguinte mostra as ligações integradas da Visão, Princípios, Práticas e Resultados de Aprendizagem que se centram na aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças. Pertencer, ser e Dever sobrepõem-se a todos esses elementos.

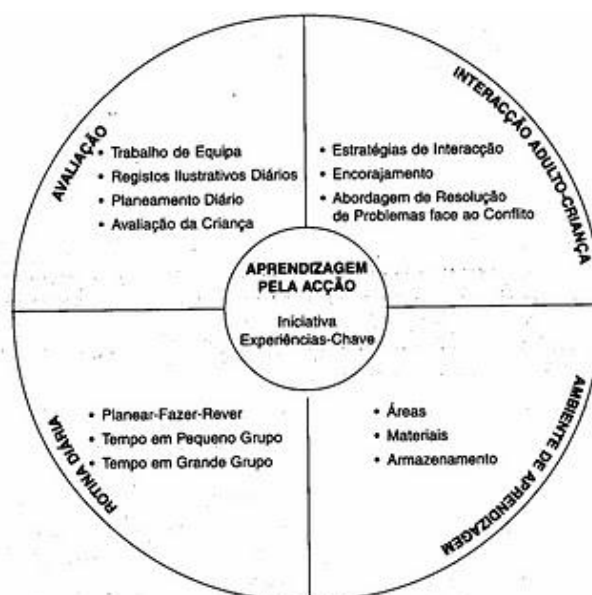


Figura 1 - conexões integradas da Visão, Princípios, Práticas e Resultados de Aprendizagem que se centram na aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças. Pertencer, Ser e Dever

Fonte: Fathman e Kessler (1993)

Quadro 2 – princípios, práticas e resultados da aprendizagem no 1.º CEB

VISÃO PERTENCER, SER E DEVER		
PRINCÍPIOS	PRÁTICAS	RESULTADOS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Seguro, respeitoso e relacionamentos recíprocos • Parcerias • Respeito pela diversidade • Equidade, inclusão e altas expectativas • Sustentabilidade • Reflexão crítica e contínua da aprendizagem profissional • Liderança colaborativa e trabalho em equipa 	<ul style="list-style-type: none"> • Holísticas, integradas e abordagens interligadas • Capacidade de resposta às crianças • Aprendizagem baseada em brincadeiras e intencionalmente • Ambientes de aprendizagem • Capacidade de resposta cultural • Continuidade de aprendizagem e transições • Avaliação e avaliação para aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças têm um forte senso de identidade • As crianças estão concentradas em contribuir para o seu mundo • As crianças têm um forte senso de bem-estar • As crianças estão confiantes e envolvidas • As crianças são comunicadoras eficazes

2.2 Sucesso Escolar e Sucesso Académico

O estudo do desempenho académico é um dos tópicos mais importantes no campo da educação, sendo que é o principal indicador da avaliação da qualidade e equidade do sistema educativo (Arroyo et al., 2019). Este fenómeno caracteriza-se pelos inúmeros fatores que o influenciam, como as variáveis pessoais: inteligência e autoconceito, contextual, escolar e as variáveis sociais: família, relações entre pares; de acordo com Cárcamo et al. (2020), entre as variáveis pessoais, o autoconceito é a que se encontra mais intimamente ligada ao desempenho académico.

A autoimagem que os alunos do 1.º ciclo do ensino básico geram em si mesmos é amplamente desenvolvida na escola, pois é onde promovem as experiências com múltiplos agentes, onde diferentes fatores como o sucesso e o fracasso, entram em jogo bem como as relações sociais ou os papéis assumidos que influenciam a formação do autoconceito (Galindo-Domínguez, 2019). É no 1.º Ciclo que as experiências ocorrem e conduzem ao desenvolvimento do autoconceito.

Neste contexto, quando os alunos desenvolvem um autoconceito positivo têm maior capacidade de compreender o ambiente que os rodeia podendo assim, responder adequadamente aos problemas e circunstâncias que possam surgir; têm uma influência favorável na adaptação, no desempenho escolar e no bem-estar em geral (Sanchez et al., 2019). Contrariamente, um autoconceito negativo traduz-se numa menor perceção das próprias características positivas e maior ansiedade em relação ao fracasso, afetando diretamente o bem-estar e o desempenho (Lagarda et al., 2021).

De acordo com Chávez-Becerra et al. (2020), se o autoconceito é negativo, os alunos subestimam as suas capacidades e têm uma visão irrealista de si próprios, conduzindo a um mau desempenho educacional. Assim, é essencial que a educação alcance um autoconceito positivo entre os alunos de modo a influenciar as decisões e o seu desempenho académico. O autoconceito surge como resultado da experiência vivida pelas crianças em relação ao seu ambiente e é, portanto, um fator que influencia muito o seu desenvolvimento (Sánchez et al., 2019).

Não obstante o autoconceito é um constructo que desempenha um papel importante no desenvolvimento das competências académicas dos alunos do 1.º Ciclo, e é o que mais o influencia, pois condiciona em grande parte a aprendizagem escolar (Loayza, 2019). A revisão sistemática realizada por Mansilla et al. (2021), com 20 estudos de diferentes etapas educacionais concluiu que existe dependência entre ambas as variáveis, com impacto positivo e direto entre si, independentemente do contexto, do foco do estudo ou das características dos participantes.

Na mesma linha de pensamento, a meta-análise de Moller et al. (2020) que analisa a relação entre o autoconceito e o desempenho académico através de 121 estudos realizados com alunos do 1.º ciclo do ensino básico nas disciplinas de linguagem e matemática,

obtiveram uma relação positiva e significativa entre as variáveis com uma intensidade moderada nas duas disciplinas.

2.3 Desafios à atividade docente

A globalização criou um mundo cada vez mais diversificado e interligado com novos desafios para enfrentar desafiando os professores a adquirir novas competências com a finalidade de alcançar objetivos individuais e autonomia, juntamente com os objetivos coletivos que envolvem a necessária interação com a sociedade (Yáñez & Gómez-Trigueros 2021). Na atual sociedade da informação e comunicação (ICS), é necessário que a educação seja reorientada para a inovação assumindo os docentes um papel preponderante enquanto agentes de mudança.

Inicialmente, Pujolas (2003) argumentou que a educação está a passar por uma mudança de paradigma com o advento da educação do século XXI, cujo objetivo é fornecer recursos e ferramentas para partilhar conhecimento. É, portanto, necessário gerar novos contextos ou espaços de aprendizagem que incentivem o sistema tradicional para evoluir e melhorar a aprendizagem (Peñalba & Leiva, 2019),

A importância da utilização da tecnologia de ensino na sala de aula do século XXI, envolve sistemas, padrões organizacionais, procedimentos, diversas formas de análise, pesquisa e desenvolvimento. A tecnologia é um fator que influencia de forma elevada a mudança e a inovação educacional (Alfred & Idoghor, 2020).

Os desafios à eficácia da implementação de mudanças pedagógicas estratégicas através da tecnologia têm criado posições e políticas de oposição, sendo a tecnologia rotulada como inimiga do bom ensino e do antídoto para o mal. As atividades de aprendizagem online e híbridas foram atingidas também por estas posições, pela concorrência global e pelos sistemas de aprendizagem próprios que ditam como se ensina (Bryant & White, 2016).

A mudança pedagógica e a tecnologia representam instrumentos críticos para apoiar a forma como as instituições podem navegar e destacar-se em ambientes modernos de ensino. Estes instrumentos apoiam a melhoria da prática e as possibilidades de inovação; trabalham em conjunto, envolvem a instituição numa sociedade pós-digital que foi transformada pela tecnologia (Lizamore, 2017). A grande promessa das tecnologias de

educação digital reside no seu potencial para permitir uma educação mais individualizada, formas de instrução e avaliação que atendam às necessidades, habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

Assim, as tecnologias emergentes também oferecem aos professores a possibilidade de promover o envolvimento dos alunos e fazem com que o seu trabalho seja mais eficiente. Contudo, os dados do PISA e do Learning International Survey (TALIS), disponíveis antes da pandemia de COVID-19, sugeriram que a utilização efetiva das tecnologias educativas permanece muito distante desta fronteira de possibilidades (Ganimian et al., 2020). Um número crescente de educadores/professores e estudantes fazem uso de ferramentas digitais, e parecem adotá-las como um veículo para se envolverem numa pedagogia mais individualizada, eficiente e responsiva (OCDE, 2020; Whitmer et al., 2016).

As tecnologias digitais já apoiam a aprendizagem quotidiana dos alunos bem como outros aspetos do ensino, incluindo a utilização das plataformas online, pelos professores, para pesquisa, partilha e adaptação de materiais didáticos para preparação das aulas. Um recurso crescente, como os quadros interativos e as apresentações em software para fornecer instrução tradicional para toda a turma. Além disso, o software é utilizado para monitorizar o progresso dos alunos, organizar e atribuir tarefas e realizar avaliações. Há também softwares de aprendizagem interativa, jogos educativos e ferramentas práticas que apoiam atividades em pequenos grupos ou a aprendizagem individualizada tanto dentro como fora da sala de aula (Molenaar, 2019).

A utilização das ferramentas digitais torna o processo de aprendizagem mais orientado para a prática, promovendo a aquisição de conhecimentos que não são simplesmente transmitidos pelo professor, mas que se desenvolvem como parte integrante da atividade cognitiva independente. A experiência demonstra que a utilização de recursos digitais no processo educacional permite organizar o trabalho dos alunos, tendo em conta as suas necessidades educativas individuais (Roslyakova, 2018). Estes recursos constituem-se pela organização e a realização de laboratórios virtuais e trabalhos práticos, criação de projetos educacionais, realização de videojogos educacionais. Para além das tarefas digitais, esta abordagem à organização do processo de aprendizagem permite a formação de competências universais dos alunos, como a literacia digital, a capacidade de trabalhar

com diferentes fontes de informação, habilidades de *networking*, que são necessárias no mundo modernizado (Hoffmann et al., 2022).

A globalização da educação já exigiu a aplicação de tecnologias digitais consubstanciadas em plataformas online para a realização de aulas, partilha de recursos, avaliação e gestão do dia a dia das instituições acadêmicas. A pandemia de COVID-19 forçou as instituições de ensino a adotarem a modalidade de ensino online para sustentar o sistema educativo (Javaid et al., 2020). Esta crise global destacou as necessidades de integração internacional no sistema educativo.

As salas de aula digitais são caracterizadas pelo uso de dispositivos eletrônicos ou plataformas digitais, como as redes sociais, e recursos multimídia, para ensinar os alunos. Com a tecnologia digital na educação, o cenário educacional atual melhorou significativamente. A aprendizagem digital, enquanto estratégia de ensino, utiliza a tecnologia para cumprir todo o currículo, permitindo que os alunos aprendam de forma com maior rapidez (Turgut & Aslan, 2021).

A textualização atua como um importante suporte cognitivo para a aprendizagem de línguas de diversas formas, e serve como um auxílio à memória, tornando o comportamento linguístico mais duradouro para que os alunos possam retornar sempre que desejem, e rever o que é necessário. Do mesmo modo, os textos servem como instrumentos através dos quais as informações podem ser tornadas mais compreensíveis e salientes. As tecnologias associadas à textualização incentivam a reflexividade, ou seja, os alunos podem ter a oportunidade de ler, ouvir, e assistir a representações do seu próprio desempenho linguístico (Shadiev et al., 2020).

Outra dimensão importante da mediação tecnológica para a aprendizagem de línguas é a forma como estas amplificam ou restringem as oportunidades de interação social e os tipos de padrões de participação dentro destas mesmas interações. Existem alguns estudos que têm a convicção de que uma aprendizagem mais eficaz requer mais do que as informações compreensíveis e reflexividade, mas igualmente exige oportunidades para os alunos se envolverem na comunicação autêntica, espontânea e proposital com os outros (Ganimian et al., 2020).

A interação, não é algo simples ou unitário, as pessoas utilizam a linguagem para interagir para uma variedade de propósitos diferentes, através de um conjunto de canais e com oportunidades diferentes de participação. Os materiais impressos, por exemplo, permitem um tipo de interação assíncrona e unidirecional, através da qual os leitores não podem responder aos escritores, e as novas formas de leitura possíveis pelo hipertexto e a web 4.0 permitem aos leitores formularem os seus próprios caminhos através de textos e interagem com os leitores através de comentários e avaliações (Jones & Hafner, 2012).

2.4 O perfil do professor do Século XXI

A natureza onipresente da tecnologia na era da globalização criou oportunidades e expectativas para professores e alunos, tornando-se uma parte significativa da existência humana. Hoje, na sociedade contemporânea, a tecnologia facilita mudanças sociais e linguísticas (Kieu et al., 2021). Ela desempenha um papel decisivo no desenvolvimento humano, influenciando áreas como educação, trabalho e cultura.

A integração das novas tecnologias digitais na educação estimula as mudanças metodológicas com impacto nas formas de ensinar e aprender. Por esta razão, requer recursos digitais atualizados e disponíveis para as práticas educacionais inovadoras (Higgins & BuShell, 2018). A inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação tem sido uma preocupação constante em todo o mundo, uma vez que requer compromissos políticos, sociais, económicos e educativos na mudança dos cenários educativos. A inclusão desafia grandes projetos para tornar o ambiente escolar verdadeiramente digital, pois exige não somente equipamentos tecnológicos para os alunos, mas também para a formação de professores (Kawyannejad et al., 2019).

É uma realidade que os professores necessitam de uma sólida preparação técnica e tecnológica para integrar os meios digitais nas atividades educativas que possam promover o desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes dos alunos, de forma a responder ao perfil dos alunos do século XXI, tal como definido por Oliveira-Martins (2017). É importante referir que a inclusão dos dados digitais nas tecnologias enfatiza o processo de ensino-aprendizagem através da qual o aluno é o responsável por desenvolver o seu próprio conhecimento. Esta dinâmica integra a sala de aula onde ocorrem as atividades educativas, o professor, criador e gestor dos contextos de

aprendizagem que favorecem o desenvolvimento de competências que estimulem o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais nos alunos e é o aluno quem decide o seu caminho e objetivos, as suas necessidades e interesses (Kelli, 2019).

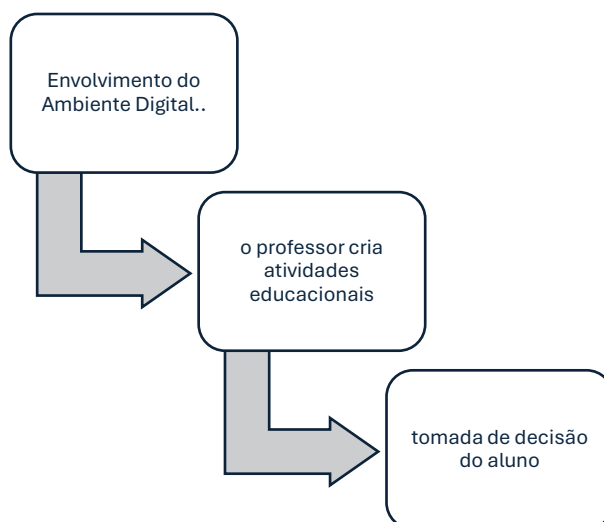


Figura 2 - dinâmica da relação TIC e ensino

Não obstante, as evidências mistas relacionadas com as tecnologias digitais afetam os resultados da aprendizagem e podem esconder os efeitos heterogêneos para vários subgrupos de alunos (Bulman & Fairie, 2016). Acredita-se que o uso das tecnologias digitais para a aprendizagem seja de grande benefício, nomeadamente, para os estudantes ditos “normais” ou para alunos com necessidades educativas especiais, pelo facto de ampliar o acesso à educação e possibilitar a oferta de aprendizagens individualizadas (Redecker et al., 2011).

A nova era de avanços tecnológicos confronta naturalmente o mundo moderno com novos desafios e atribuições. Mais do que nunca, os educadores devem adquirir conhecimentos de práticas, habilidades e princípios de aprendizagem em qualquer área e adaptá-los às configurações da sala de aula para ajudar e facilitar o ensino de línguas (Erbas et al., 2021). Embora, o termo “tecnologia na educação” seja utilizado num sentido mais amplo, durante muitos anos foi grande parte associada à utilização de tecnologias informáticas na educação.

Os estudos de aprendizagem de línguas assistida por computador exigem cada vez mais uma revisão do campo, sendo que algumas críticas enquadram-se em categorias mais amplas, com visões gerais de desenvolvimento e das tecnologias utilizadas como um todo,

ou nas análises que se centram em tipos específicos de tecnologia como a multimédia, aprendizagem de idiomas baseada em jogos digitais, aprendizagem de línguas assistida por dispositivos móveis e comunicação mediada por computador (Klimanova et al., 2021). Contudo, a tecnologia móvel inicialmente era considerada como o fornecimento de aprendizagem, conteúdos e criação de plataformas virtuais de aprendizagem que se tornou muito mais útil devido ao seu aumento de mobilidade e portabilidade, facilitando a criação de novas estratégias de aprendizagem (Chen et al., 2020; Persson & Nouri, 2018).

Na última década, com a utilização generalizada das tecnologias móveis, como os *smartphones*, começou a disponibilizar diversas oportunidades para o ensino de línguas. Assim, aceder a dicionários online, conversar ou enviar mensagens de texto são as principais atividades de aprendizagem de línguas dos alunos (Gómez-Trigueros et al., 2019). Hwang e Fu (2019) debateram a aquisição da linguagem em oito dimensões nos seus estudos, como o vocabulário, leitura, fala, audição, escrita, gramática, pronúncia e linguagem integrada/completa.

Assim, a capacidade de comunicar eficazmente numa determinada língua depende muito do vocabulário de cada um, sendo que o vocabulário é que possui as informações fundamentais que os alunos necessitam para compreender e expressar-se. Como consequência, um dos objetivos mais importantes de qualquer programa de aprendizagem deve ampliar o vocabulário do aluno (Shadiev et al., 2022).

De alguma forma, os alunos podem ter dificuldade em manter a concentração consciente na aprendizagem de vocabulário explícito para um período longo, e por esta razão, a motivação é um fator importantíssimo. As oportunidades tecnológicas podem ser utilizadas para apoiar esta questão, nomeadamente, através de jogos digitais (Chen & Hsu, 2020; Zou et al., 2021). Neste contexto, os dicionários mediados por computador e multimédia online de conteúdos também afetam positivamente a aquisição do vocabulário dos alunos (Hsieh, 2020).

3 - A RELAÇÃO ENTRE O BEM-ESTAR E A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO

3.1 O bem-estar dos professores e a atividade pedagógica

Embora poucos estudos tenham analisado o bem-estar dos professores de uma perspectiva positiva, os níveis de bem-estar dos professores demonstraram ter efeitos positivos significativos num conjunto de domínios. Kern et al. (2014) avaliaram os níveis de bem-estar de 153 funcionários educativos numa escola dos quais 60% eram professores. Os autores identificaram que os membros da equipa que se encontrava com níveis elevados de bem-estar, estavam mais comprometidos com a escola e mais satisfeitos com a sua saúde, vida e ocupação escolhida.

O bem-estar dos professores é influenciado por fatores como a satisfação na vida, a felicidade pessoal e o funcionamento psicológico positivo. Os professores demonstram um funcionamento psicológico positivo quando têm a capacidade de estabelecer bons relacionamentos interpessoais, possuem um senso de autonomia e competência, e têm oportunidades para o seu crescimento pessoal (Harding et al., 2019). De igual modo, o clima escolar tem impacto significativo nas experiências vivenciadas pelos professores na escola.

Alguns estudos demonstraram múltiplos fatores que influenciam o bem-estar dos professores, incluindo o clima escolar (Gray et al., 2017). Um clima escolar negativo pode levar a taxas elevadas de absentismo dos professores e da rotatividade de pessoal. As evidências também sugerem que existe uma associação entre o clima escolar e o professor e o bem-estar dos alunos. Um clima escolar positivo aumenta o desempenho académico dos alunos (Pedler et al., 2020).

Os imperativos de desenvolvimento pessoal e social dos professores alinham-se com um movimento mais amplo de psicologia positiva e bem-estar, orientado por dados quantitativos. Este movimento demonstrou que as práticas cognitivas, como a adoção regular de uma atitude otimista, comportamentos como a gentileza para com os outros, e as práticas volitivas, como a procura de objetivos pessoais significativos, proporcionam

ganhos duradouros de bem-estar físico e mental (Layous & Lyubomirsky, 2012; Delle Fave et al., 2016).

O bem-estar dos professores é uma questão crucial para as escolas e a sociedade. É entendido na dialética entre a eficácia do ensino e os resultados dos alunos passando pela gestão pedagógica (Duckworth et al., 2009 ; Sutton & Wheatley, 2003).

Na psicologia, Diener (1984) foi um dos primeiros investigadores a analisar o bem-estar subjetivo e trouxe o tema para a agenda científica. Neste contexto, os professores pertencem a um grupo ocupacional de altos desafios relacionados com o trabalho e turbulências emocionais diversas e de intensidade variável enquanto ensinam e interagem com os alunos. Estas experiências resultam frequentemente em elevados níveis de stress que contribuem para o esgotamento, e consequentemente para uma violação do bem-estar profissional (Billingsley & Bettini, 2019).

Manter o bem-estar ocupacional dos profissionais da educação que trabalham atualmente é um verdadeiro desafio. Os estudos demonstraram que os professores experimentam maiores níveis de stress do que outras profissões (Herman et al., 2019). Uma vez que os professores ajudam a moldar o futuro dos alunos, e o seu bem-estar afeta o ambiente da sala de aula, o bem-estar ocupacional não deve ser negligenciado ou considerado como um dado adquirido (Heffernan et al., 2022). De acordo com Acton e Glasgow (2015, p.99), o bem-estar do professor pode ser definido como “um sentimento individual de realização profissional pessoal, satisfação, propósito e felicidade, construído num processo colaborativo com colegas e alunos”.

Não obstante o papel do professor do século XXI é cada vez mais desafiador e complexo, principalmente com os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois estes profissionais relatam pior saúde mental em comparação com os trabalhadores de outras profissões (McLean et al., 2017). A profissão docente expõe os professores a um conjunto de emoções distintas, de diferentes intensidades, que ocorrem, em parte, porque os governos de todo o mundo implementaram regularmente reformas destinadas a transformar e melhorar a educação, com uma magnitude e rapidez que muitas vezes afetam o bem-estar ocupacional, emocional e físico dos professores (Burić et al., 2018).

De acordo com Bottiani et al. (2019), não é surpreendente que ao nível global, os professores relatem cada vez mais níveis elevados de stress ocupacional, exaustão, ansiedade e esgotamento, bem como cargas de intensificação do trabalho muito exigentes. Estes aspetos geram uma carga de trabalho excessiva e coloca uma pressão indevida no equilíbrio entre a vida pessoal e profissional dos professores, que por sua vez conduz ao um declínio na satisfação e na moral no trabalho.

O estudo de Nwoko et al. (2023) teve como objetivo explorar sistematicamente os fatores que influenciam o bem-estar ocupacional de docentes de Jardim de Infância, Ensino básico e Secundário, através de uma revisão sistemática da literatura. Os resultados destacam a importância do bem-estar ocupacional dos professores ao lidar com numerosos desafios e exigências concorrentes, sendo extremamente significativa a necessidade de um elevado nível de autoeficácia para a instrução e a gestão comportamental.

Principalmente os professores do 1º Ciclo relataram níveis moderados a altos de stress no trabalho, e são mais suscetíveis de alta exaustão emocional (Vercambre et al., 2009), além de que, foi relatado que os professores trabalham em média 43 horas por semana (Carroll et al., 2022). Estas horas de trabalho excessivo têm sido consideradas como uma importante fonte de stress com níveis elevados de stress percebido entre as professoras (OCDE, 2020). Embora existam diferenças na taxa de desgaste dos professores em diferentes países, a taxa média de perda para a profissão docente é de cerca de 40 a 50% ao longo dos cinco anos após a entrada na profissão (Gallant & Riley, 2014).

Os professores necessitam de apoio organizacional adequado para desempenharem com sucesso as suas funções, com maior resiliência e eficiência e precisam, igualmente, de ter competência sócio emocional para serem capazes de criar um ambiente de sala de aula de alta qualidade e uma atmosfera propícia que apoie relações saudáveis entre professor e aluno, reduza o stress e aumente o bem-estar profissional dos professores (Heffernan et al., 2022).

As competências socioemocionais dos professores, incluindo a sua competência emocional, relações de apoio e oportunidades de formação, também são elementos críticos da sua formação e bem-estar ocupacional. Os professores que interagem positivamente com os seus alunos relatam melhor bem-estar ocupacional (Huang et al.,

2019). Contudo, a experiência negativa do mau comportamento dos alunos foi associada à diminuição do bem-estar dos professores. Como exemplo, a resposta ativa dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico às exigências emocionais do trabalho levou a uma melhoria no seu relacionamento com os alunos (Chan et al., 2021).

Por outro lado, se os professores tiverem dificuldades em regular e controlar as suas emoções ao interagir com os alunos, pode resultar em níveis elevados de stress. Isso ocorre, em parte, porque manter uma atitude positiva tende a promover um comportamento mais cooperativo por parte dos alunos além de favorecer melhores resultados de aprendizagem (Smetackova et al., 2019). Além disso, a construção de relacionamentos positivos professor-alunos ajuda o professor a compreender melhor os comportamentos desafiadores dos alunos, o que permite demonstrar maior preocupação e empatia (Buric et al., 2020).

Dos aspetos referidos acima destacam-se a capacidade dos professores de regular as suas emoções e desempenhar um papel crucial na forma como respondem ao mau comportamento dos alunos, e a importância da competência emocional na promoção de relações positivas entre professores e alunos. De igual modo, os funcionamentos sociais, emocionais e académicos dos alunos podem melhorar como resultado da formação plena dos professores, seja em termos emocionais ou psicológicos (Heffernan et al., 2022).

Segundo Kennedy et al. (2022), a prática da atenção plena potencia a competência dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em gestão comportamental promovendo um comportamento mais cooperativo entre os alunos e melhores resultados na aprendizagem.

O bem-estar psicológico é o termo utilizado para descrever o bem-estar mental total de uma pessoa, englobando tanto os seus efeitos positivos quanto negativos. Segundo Burns (2017), “O bem-estar psicológico envolve os “níveis de funcionamento positivo quer no âmbito interindividual quanto intraindividuais, que podem incluir a forma como alguém se relaciona com os outros, bem como as atitudes do eu interior que incluem o senso de domínio e crescimento pessoal”.

Segundo Rethinam e Ismail (2007), a qualidade de vida no trabalho dos professores refere-se à eficiência do local de trabalho que pode desenvolver o bem-estar e a satisfação, e pode garantir até que ponto a organização escolar e o ambiente de trabalho podem apoiar

e atender as necessidades psicológicas, sociais, políticas e económicas, proporcionando o crescimento e o autodesenvolvimento.

Os professores são profissionais que lidam com aspetos emocionais significativos e as emoções influenciam crucialmente o seu desempenho, autoeficácia, satisfação no trabalho, *Burnout* e eficácia na instrução (Yin, 2015). A ascensão da psicologia positiva na pesquisa da comunidade, veio trazer novas formas de discutir o bem-estar dos professores (Cherkowski & Walker, 2018). Neste contexto, os serviços de redes sociais têm sido populares para aumentar a interação, a colaboração e a comunicação professor-aluno.

Parte II - Estudo Empírico

4.1 Objetivos do estudo

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância do bem-estar dos Professores e a sua relação com a atividade pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico. Para a consecução deste objetivo fomos medir o bem-estar físico e mental bem como o bem-estar profissional dos professores por se considerar que que condiciona a atividade pedagógica.

A revisão da literatura diz-nos que o impacto do bem-estar físico e mental no trabalho dos professores tem sido um tema de pesquisa há muitas décadas e, em alguns casos, os resultados têm sido bastante preocupantes Colle (2014).

Para tal recorreu-se a um estudo quantitativo, descritivo e de carácter exploratório. O principal objetivo de um analista de pesquisa quantitativa é quantificar uma situação hipotética. Geralmente é realizado por estudiosos que estão bem equipados com as técnicas da análise quantitativa manualmente ou com o auxílio de computadores (Cowles, 2005).

A abordagem quantitativa de um fenómeno acarreta principalmente duas vantagens importantes. Primeiro, permite que o pesquisador categorize, resuma e ilustre sistematicamente as observações. Todos estes mecanismos e técnicas são chamados de estatística descritiva. Em segundo lugar, também permite que um pesquisador compreenda e conclua um fenómeno (uma amostra) que é estudado de uma forma identificada. A amostra é sempre retirada sistematicamente de um grupo muito maior, de modo que as conclusões derivadas possam ser generalizadas para toda a população (Cowles, 2005).

Esta metodologia contém um mecanismo estatístico de avaliação ou análise de dados quantitativos (Creswell, 2007). O principal objetivo de um analista é quantificar uma situação hipotética. Geralmente é realizado por estudiosos que estão bem equipados com as técnicas da análise quantitativa manualmente ou com o auxílio de computadores (Cowles, 2005).

A abordagem quantitativa de um fenómeno acarreta principalmente duas vantagens importantes. Primeiro, permite que o pesquisador categorize, resuma e ilustre

sistematicamente as observações. Todos estes mecanismos e técnicas são chamados de estatística descritiva. Em segundo lugar, também permite que um pesquisador compreenda e conclua um fenómeno (uma amostra) que é estudado de uma forma identificada. A amostra é sempre retirada sistematicamente de um grupo muito maior, de modo que as conclusões derivadas possam ser generalizadas para toda a população (Cowles, 2005).

As escalas utilizadas para o estudo de campo foram a Escala de Avaliação do bem-estar Físico e Mental (10 questões) e a Escala do bem-estar Profissional e Atividade Pedagógica (14 questões).

4.2 Amostra de estudo

A amostra de estudo foi determinada por abranger todos os contextos educativos presentes em todos os Distritos de Portugal Continental e Ilhas.

Participaram neste estudo 135 docentes que lecionam em Unidades Orgânicas do sistema de ensino nacional das redes pública, privada e solidária, distribuídas no território nacional incluindo a Região Autónoma da Madeira

A amostra, é, assim, composta por 69% de participantes do sexo feminino e 31% do sexo masculino. As habilitações literárias dos participantes são: licenciatura (n=49,60%), mestrado (n=31,10%), doutoramento (n=17%) e outros (n=2,30%). O tempo de serviço foi considerado nos seguintes intervalos: >30 anos (n=18,52), de 21 a 30 anos (n=29,63%); de 10 a 20 anos de serviço (n=27,41%), e de 0 a 9 anos (n=24,44%). Relativamente ao distrito onde trabalham, observa-se, que na sua maioria, os participantes trabalham no distrito de Lisboa (n=30), Faro (n=18), e Aveiro (n=20). No que respeita à rede de ensino, observa-se que 63% dos participantes trabalha no ensino público, 26% trabalha no ensino privado e 11% trabalha em Instituições Particulares da Solidariedade Social. A idade dos participantes situa-se entre os 25 anos e os 66 anos.

Tabela 3 – amostra de estudo

Sexo	Número de indivíduos	%
Masculino	43	31%
Feminino	92	69%
Idades		
≧-25	3	2,22%
26-35	33	24,44%
36-45	35	25,93%
46-50	21	15,56%
≧50 anos	43	31,85%
Habilitações literárias		
Licenciatura	67	49,63%
Mestrado	42	31,11%
Doutoramento	23	17,04%
Outros	3	2,22%
Anos de serviço		
0 a 9	33	24,44%
10 a 20	37	27,41%
21 a 30	40	29,63%
>30 anos	25	18,52%
Distrito onde trabalha		
Aveiro	20	
Beja	10	
Braga	4	
Bragança	1	
Castelo Branco	1	
Coimbra	3	
Évora	8	
Faro	19	
Funchal	4	
Guarda	1	

Leiria	4
Lisboa	30
Madeira	1
Portalegre	7
Porto	4
Santarém	2
Setúbal	6
Viana do Castelo	8
Viseu	2
Rede de ensino	
Publico	63%
Privado	26%
IPSS	11%

4.3 Instrumentos de recolha de dados

Para a realização do presente estudo utilizou-se O inquérito por ser uma técnica de obtenção de dados e informação, usando como instrumentos a entrevista e o questionário. De acordo com Mesquita e Duarte (1999, p. 118) usa-se o questionário quando “o inquérito é extensivo (...) para obter uma amostra representativa ao estudar-se grandes grupos de indivíduos”; todavia, referem os autores, “os dados colhidos por meio de questionário tendem a ser limitados e superficiais.” O questionário permite uma técnica de pesquisa organizada por uma série de interrogações submetidas a determinados sujeitos, de modo a colher dados ou informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (Gil, 2008, p. 121).

Ainda, segundo este autor, elaborar um questionário é principalmente representar os objetivos da investigação em questões claras. Sendo que, as respostas às questões proporcionam os dados pretendidos para caracterização da população inquirida ou testar as hipóteses formuladas durante o projeto da pesquisa. A escolha do questionário, para recolha dos dados inerentes à presente pesquisa, deve-se às vantagens que este acrescenta à eficácia, eficiência e resultados da pesquisa (Gil, 2008, p. 122)

O questionário usado neste estudo é composto por duas escalas (anexo I e anexo II)

Na parte I, correspondente à “Caracterização dos participantes” são apresentadas questões que permitem caracterizar a idade, sexo, habilitações literárias, anos de serviço e tipo de instituição de ensino onde exerce.

Na parte II, apresentam-se questões sobre as concepções dos professores sobre o bem-estar pessoal e profissional e atividade pedagógica; para avaliar esta questão usaram-se 12 indicadores, numa escala de 5 níveis que permite identificar o tipo de impacto que estes indicadores têm no bem-estar profissional dos docentes. Os indicadores selecionados são: a gestão do tempo e ritmo da sala de aula; o tempo despendido com o processo de avaliação das aprendizagens; o comportamento dos alunos na sala de aula; relacionamento com os alunos; participação e motivação dos alunos no processo de aprendizagem; relacionamento com os Órgãos de Gestão; Clima escolar; aspetos burocráticos da atividade docente; valorização social do trabalho docente; Definição de regras e procedimentos pedagógicos existentes na escola; relacionamento com os encarregados de educação; participação e envolvimento nas decisões pedagógicas; sucesso escolar; relação com a comunidade educativa.

Quanto à escala das atividades pedagógicas, é de referir a importância dos resultados obtidos com a questão do relacionamento dos professores com os órgãos de gestão das Unidades Orgânicas. Como refere Nóvoa, (1995, p.35) “a escola tem que ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum”.

Este estudo também pretende mostrar a importância da participação e motivação dos alunos no processo de aprendizagem. “Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas.” (Oliveira-Martins et al., 2017 p. 13)

4.4 Procedimentos

A pesquisa foi efetuada através do servidor Google Drive, no qual solicitamos virtualmente as questões aos participantes, durante 6 meses de pesquisa, que corresponde

ao tempo em que os inquéritos estiveram disponíveis através deste. A análise dos dados foi efetuada com recurso à folha de cálculo do Excel. O processamento de dados ocorre quando os dados são coletados e traduzidos em informações utilizáveis.

O processamento de dados é o método de recolher dados brutos e traduzi-los em informações utilizáveis. Geralmente é realizado num processo passo a passo. O processamento de dados é essencial para que se criem melhores condições de estudo. Ao converter os dados em formatos legíveis, como gráficos, tabelas e documentos, pode-se compreender e usar os mesmos.

Toda a investigação que inclua pessoas levanta questões de índole ético e moral que acompanham todo o percurso do estudo. No desenvolvimento do processo de investigação, as preocupações de natureza ética constituem um elemento fundamental a ser considerado, salvaguardando-se os indivíduos participantes no estudo científico através do sigilo e anonimato.

O investigador assume um papel assente na responsabilidade não só pessoal, mas também profissional, necessária em estudos como o nosso, baseando-se em padrões sólidos de cariz ético e moral (Streubert & Carpenter, 2002).

Tendo em conta a importância destas questões, foram cumpridos ao longo desta investigação, todos os requisitos éticos exigidos para uma pesquisa deste tipo, dedicando-se especial atenção à proteção dos direitos e liberdades dos participantes neste processo de investigação. As instituições cooperantes com o estudo autorizaram e recolheram elas próprias os dados, tendo o cuidado de referir aos participantes o cariz voluntário da sua participação, bem como o anonimato de toda a informação prestada.

5 – RESULTADOS

Em primeiro lugar apresentam-se os resultados da aplicação da escala de bem-estar físico e mental. Que teve o intuito perceber quanto tempo em média cada professor/a demora a sentir cada um dos sintomas deste questionário. Podemos constatar que a fadiga é um dos sintomas mais frequentes nos primeiros intervalos vindo a atenuar-se nos últimos intervalos. Diante a questão “Com que frequência experimenta os seguintes sintomas no seu trabalho?” a amostra respondeu numa escala de 5 intervalos

Tabela 4 – resultados da escala de bem-estar físico e mental

Sintomas	Nunca ou quase nunca	Uma ou duas vezes por ano	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
1. Dor de cabeça	11,11%	38,89%	16,22%	33,33%	0,00%
2. Dor de Estômago	72,22%	27,78%	0,00%	0,00%	0,00%
3. Dor nas Costas	22,22%	38,89%	27,78%	11,11%	0,00%
4. Sentir-me em baixo	0,00%	38,89%	50,00%	11,11%	0,00%
5. Irritabilidade	11,11%	38,89%	44,44%	5,56%	0,00%
6.Sentir-me nervoso/a	27,78%	50,00%	22,22%	0,00%	0,00%
7. Fadiga	0,00%	27,78%	44,44%	22,22%	5,56%
8. Sentir-me com tonturas	50,00%	44,44%	5,56%	0,00%	0,00%
9.Sentir-me ansioso/a	11,11%	38,89%	44,44%	5,56%	0,00%
10. Privação do sono	0,00	38,89%	44,44%	16,67%	0,00

Observa-se que os principais sintomas que os participantes têm no trabalho são: sentir-se nervoso - Uma ou duas vezes por ano – 50%; sentir-se em baixo – Uma ou duas vezes por mês – 50,00%; fadiga - Uma ou duas vezes por mês – 44,44%; sentir-se ansioso/a - Uma ou duas vezes por mês – 44,44% e, privação do sono - Uma ou duas vezes por ano – 38,89%; uma ou duas vezes por mês – 44,44%.

De seguida apresentamos os resultados da aplicação da Escala do bem-estar profissional e atividade pedagógica. Que teve como objetivo mostrar-nos através dos dados obtidos com que frequência acontecem as alterações do bem-estar dos professores no exercício da sua função. O estudo mostrou-nos que, por exemplo, o relacionamento com os alunos é um aspeto que cresce nos últimos intervalos da escala. Também o relacionamento com os órgãos de gestão da escola, é uma questão cujo valores vão crescendo ao longo da escala. Perante a questão “Como é que os seguintes aspetos têm impacto no seu bem-estar enquanto professora?”, os participantes responderam numa escala de 5 intervalos.

Tabela 5 - Resultados da escala de bem-estar profissional e atividade pedagógica

Aspetos que têm impacto no seu bem-estar enquanto professor/a	Impacto muito negativo	Impacto negativo	Impacto positivo	Impacto muito positivo	Impacto nem negativo nem positivo
1. Gestão do tempo e do ritmo na sala de aula	8,51%	37,78%	31,85%	24,48%	0,74%
2. Tempo despendido no processo de avaliação das aprendizagens	12,59%	41,48%	30,37%	14,07%	1,48%
3. Comportamento dos alunos na sala de aula	8,15%	23,70%	28,15%	27,41%	12,59%
4. Relacionamento com os alunos	1,48%	5,93%	22,22%	42,96%	27,41%
5. Participação e motivação dos alunos no processo de aprendizagem	2,96%	14,07%	22,96%	40,74%	19,26%
6. Relacionamento com os órgãos de Gestão da Escola	2,96%	20,74%	33,33%	34,07%	8,89%
7. Clima escolar	3,70%	20,00%	28,89%	37,04%	10,37%
8. Aspetos burocráticos da atividade docente	35,56%	33,33%	17,04%	8,15%	5,93%
9. Valorização social do trabalho docente	40,74%	24,44%	15,56%	13,33%	5,93%

10. Definição de regras e procedimentos pedagógicos existentes na Escola	2,22%	27,41%	45,93%	18,52%	5,93%
11. Relacionamento com os encarregados de educação	1,48%	9,63%	34,07%	40,00%	14,81%
12. Participação e envolvimento nas decisões pedagógicas da Escola	5,19%	19,26%	36,30%	31,85%	7,41%
13. Sucesso escolar dos alunos	2,22%	5,93%	27,41%	40,74%	23,70%
14. Relação com a comunidade educativa	1,48%	16,30%	28,89%	40,74%	12,59%

As respostas relacionadas com os Aspectos que têm impacto no seu bem-estar enquanto professor/a, determinaram que o que tem maior impacto positivo no bem-estar são: Relacionamento com os alunos - Impacto positivo – 22,22%; Impacto muito positivo – 42,96%; Participação e motivação dos alunos no processo de aprendizagem - Impacto positivo – 22,96%; Impacto nem negativo nem positivo – 19,26%; Impacto muito positivo – 40,74%., Sucesso escolar dos alunos e, Relação com a comunidade educativa.

Os principais aspetos negativos são: Valorização social do trabalho docente - Aspeto muito negativo – 40,74%; Aspeto negativo – 24,44%; 2. Tempo despendido no processo de avaliação das aprendizagens - Impacto negativo – 41,48%; Gestão do tempo e do ritmo na sala de aula - Impacto negativo – 37,78%; Definição de regras e procedimentos pedagógicos existentes na Escola Aspeto negativo – 27,41%; Impacto nem negativo nem positivo – 5,93%.

6 - DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No que respeita à questão “Com que frequência experimenta os seguintes sintomas no seu trabalho?” obteve-se que os principais sintomas que os participantes têm no trabalho são: sentir-se nervoso - Uma ou duas vezes por ano – 50%; nunca ou quase nunca – 27,78%; fadiga - Uma ou duas vezes por mês – 44,44%; uma ou duas vezes por semana – 22,22% e, irritabilidade - Uma ou duas vezes por ano – 38,89% Uma ou duas vezes por mês – 44,44%.

Pode-se a este aspeto referir o estudo de Nielsen et al. (2023) que teve como objetivo explorar como uma compreensão explícita e implementação da pesquisa de bem-estar em torno do cultivo de um comportamento generoso para a felicidade significativa pode ser “experimentada” por funcionários e alunos, e articulado como uma estrutura educacional, ou “pedagogia”. Neste caso específico, a amostra de estudo incluiu dois grupos de estudantes universitários (N= 36; 16-19 anos), cinco funcionários. Da codificação hermenêutica de 19 momentos fenomenológicos, seis modos repetidos da pedagogia de dar foram identificados: (1) exploração, (2) modelagem, (3) instrução explícita, (4) aprendizagem incidental, (5) gestão de crises e (6) intenção. Esta nova pedagogia, não é um currículo adicional, mas sim uma compreensão mais profunda da filosofia de bases para ajudar o currículo existente a ser significativo e valioso para o bem-estar coletivo.

Do mesmo modo, de acordo com Kollhoi et al. (2022), os profissionais e investigadores de saúde mental escolar estão cada vez mais preocupados com o stress relacionado com o trabalho dos educadores e com as suas implicações para o esgotamento dos professores, a eficácia do ensino, a rotatividade e os resultados dos alunos. O estudo de Kollhoi et al. (2022) teve como objetivo determinar de quem os educadores procuram apoio para gerir o seu stress e explorar se as características das redes de apoio ao stress estão associadas ao stress emocional e ao esgotamento dos educadores (Objetivos 2 e 3). Os resultados deste estudo forneceram suporte para questões de género, homofilia nos laços de apoio ao stress para educadores do sexo masculino, e que os educadores do sexo masculino eram mais propensos a procurar outros homens como apoios colegiais para a gestão do stress.

Tendo em conta que o nosso objetivo inclui os professores do 1º Ciclo colocou-se como questão “Atualmente, como é que os seguintes aspetos têm impacto no seu bem-estar enquanto professor/a?”.

As respostas relacionadas com os Aspetos que têm impacto no seu bem-estar enquanto professor/a, determinaram que o que tem maior impacto positivo no bem-estar são: Relacionamento com os alunos - Impacto positivo – 22,22%; Impacto muito positivo – 42,96%; Participação e motivação dos alunos no processo de aprendizagem - Impacto positivo – 19,26%; Impacto nem negativo nem positivo – 40,74%; Impacto muito positivo – 38%, e Relacionamento com os órgãos de Gestão da Escola e, Participação e envolvimento nas decisões pedagógicas da Escola.

O estudo de Nwoko et al. (2023), teve como objetivo explorar sistematicamente os fatores que impactam o bem-estar ocupacional de professores de Jardim de Infância, Ensino Fundamental e Secundário. Os resultados do estudo destacam a importância do bem-estar ocupacional dos professores ao lidar com numerosos desafios e necessidades concorrentes, com a necessidade de um alto nível de autoeficácia para instrução e gestão comportamental sendo criticamente significativo.

Os principais aspetos negativos são: Valorização social do trabalho docente - Aspeto muito negativo – 40,74%; Aspeto negativo – 24,44%; 2. Tempo despendido no processo de avaliação das aprendizagens Impacto negativo – 41,48%; Comportamento dos alunos na sala de aula - Impacto negativo – 23,70%; Definição de regras e procedimentos pedagógicos existentes na Escola Aspeto negativo – 27,41%; Impacto nem negativo nem positivo – 5,93%.

7– CONCLUSÕES

O presente estudo teve por o objetivo analisar a importância do bem-estar dos Professores e a sua relação com a atividade pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O papel do professor na sociedade atual é simultaneamente desafiante e stressante. Esta ambivalência manifesta-se de modos muito diversos. Do professor, espera-se que eduque, que forme, que oriente, mas também que exerça, em muitas ocasiões, funções tradicionalmente atribuídas às famílias. Esta responsabilidade, aliada às elevadas exigências cada vez mais complexas, às mudanças e reformas dos planos de estudos e à reestruturação do sistema educativo, estão a converter a docência numa profissão de risco de esgotamento físico e mental.

Os resultados do estudo determinaram que, na sua maioria, os professores percecionam impactos positivos no seu bem-estar psicológico e físico, decorrente de fatores como o relacionamento com os alunos, a participação e motivação dos alunos no processo de aprendizagem, o relacionamento com os órgãos de gestão da escola, bem como a participação e o envolvimento nas decisões pedagógicas da escola. Os impactos negativos incluem a falta de valorização social do trabalho docente, o tempo excessivo despendido no processo de avaliação das aprendizagens; o comportamento inadequado dos alunos na sala de aula e a definição de regras e procedimentos pedagógicos existentes na escola.

A frequência dos sintomas e sinais que causam impactos negativos na vida pessoal e profissional, com nervosismo, irritabilidade, dor nas costas; sensação de desânimo e fadiga, que ocorrem muitas frequentemente, foi também objeto de verificação através do presente estudo.

No que se refere ao bem-estar físico e mental dos professores podemos observar que sintomas como a irritabilidade e a ansiedade são os sintomas que mais frequentemente afetam os professores no decorrer do exercício da sua profissão”. Jesus (1998) afirma que conforme diversas investigações, as situações de mal-estar na docência, comparativamente a outros grupos profissionais, têm vindo a tornar-se mais frequentes e intensas. Este conceito revela uma realidade atual composta por diversos indicadores, como sejam a insatisfação profissional, o stress, desejo de abandono da profissão,

podendo, em situações de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão ou até mesmo depressão (Esteve, 1992).

O bem-estar psicológico e a sua percepção tornaram-se temas bastante abordados em diversos artigos da literatura, inclusive no setor da educação. Estabelece-se uma relação dicotômica entre o conceito de bem-estar mental e a reflexão sobre a felicidade. Existe uma tendência na Psicologia e outros setores como a Educação, de estudar os fatores que contribuem para o comportamento humano e o bem-estar psicossocial.

Os professores são um recurso humano significativo que atua como força motriz da educação nacional, sendo que várias mudanças constantes em muitos aspetos como a pedagogia, teoria da aprendizagem, currículo e propósitos educacionais apresentam muitos desafios aos professores. Neste sentido, o bem-estar dos professores deve ser cuidado para garantir que estes possam desempenhar o seu trabalho eficientemente.

Conclui-se que os professores do século XXI enfrentam constantemente situações de stress que podem afetar o seu bem-estar no ambiente de trabalho, manifestando-se por meio desses sintomas e, também pela insatisfação com o trabalho e pela carga excessiva de tarefas - questões que se destacam como desafios atuais entre professores e educadores. Essa insatisfação surge sobretudo quando as necessidades desses profissionais não são atendidas.

O bem-estar dos professores é considerado como moderado a elevado em algumas situações, e este aspeto demonstra alguns sinais positivos na satisfação pessoal com o trabalho e com os alunos; sentem-se confortáveis e felizes e aproveitam a sua vida profissional na escola. Esta situação pode assim alavancar um bom desempenho docente, melhorar o bem-estar dos professores e constituir-se como um bom indicador da aprendizagem para os alunos.

Mediante esta realidade torna-se urgente ajudar os professores a saber gerir melhor o stress, delineando as suas próprias estratégias de defesa e sentindo-se assim menos agredidos pelos agentes stressores. Só assim poderão lidar mais facilmente com as constantes exigências profissionais também elas geradoras de stress, conduzindo em alguns casos ao aparecimento de burnout.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para um melhor entendimento da teoria e da prática, especialmente para as partes interessadas no campo da educação; além disso, este estudo poderá ser usado por outros estudantes e decisores de políticas educativas, tanto ao nível local como nacional para avaliar a qualidade de vida e o bem-estar dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfred, D. & Idoghor, U. (2020). Addressing the challenges encountered by elementary school teachers in using technological devices for teaching. *Journal of Research for Advances in the Social Sciences*, 7(3) (March 2020), 43–48. DOI: <https://doi.org/10.14738/assrj.73.7743>.
- Acton, R. & Glasgow, P. (2015). Teacher well-being in neoliberal contexts: a literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Atkinson, A. A., Kaplan, R. S., Matsumura, E. M., & Young, S. M. (2012). *Management accounting: Information for decision-making and strategy execution* (6th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Edições Asa.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular: O contributo do projeto “Procur”. *Infância e Educação: Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 5, 62–88.
- Arroyo, D., Constante, I., & Asensio, I. I. (2019). La repetición de curso a debate: Un estudio empírico a partir de PISA 2015. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22479>
- Benevene, S., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2020). Editorial: Well-being of schoolteachers in their work environment. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239>
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: A concepção do núcleo da educação democrática*. Didáctica Editora.
- Buric, I., & Kim, L. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302.
- Billingsley, BS, Bettini, EA, « (2019). *Teacher racial/ethnic diversity: Distribution of special and general educators of color in schools*. *Remedial and Special Education*, 40(4), 199–212. <https://doi.org/10.1177/0741932517733047>
- Billingsley, B., Bettini, EA, « (2019). *Teacher racial/ethnic diversity: Distribution of special and general educators of color in schools*. *Remedial and Special Education*, 40(4), 199–212. <https://doi.org/10.1177/0741932517733047>
- Bulman, G., & Fairie, R. (2016). *Tecnologia e Educação. Manual de Economia da Educação* Volume 5, 2016, páginas 239-280.
- Bottiani, J.H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands resources, and

- effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36-51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.00>
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). Bem-estar do professor: uma revisão das evidências. *Serviços de Pesquisa da Rede de Apoio a Professores*.
- Caicedo, M. H., & Mårtensson, M. (2010). Extensions and intensions of management control—The inclusion of health. *Critical Perspectives on Accounting*, 21(6), 655–668.
- Chen, C. H., Hung, H. T., & Yeh, H. C. (2020). Realidade virtual em contextos de aprendizagem baseada em problemas: efeitos no desempenho na resolução de problemas, aquisição de vocabulário e motivação de alunos de língua inglesa. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 851–860. <https://doi.org/10.1111/jcal.12528>
- Chen, Y. L., & Hsu, C. C. (2020). Self-regulated mobile game-based English learning in a virtual reality environment. *Computers and Education*, 154, 103910. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103910>
- Cherkowski, S., & Walker, K. (2016). Purpose, passion and play: Exploring the construct of flourishing from the perspective of school principals. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 378–392. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2014-0124>
- Cowles, M. (2005). *Statistics in Psychology. An Historical Perspective*. Psychology Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cárcamo, C., Moreno, A., & Barrio, C. (2020). Diferencias de género en matemáticas y lengua: rendimiento académico, autoconcepto y expectativas. *Suma Psicológica*, 27(1), 27-34. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.4>
- Chan, M.-K., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A. N., & Nylund-Gibson, K. (2021). Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID-19: An exploratory study. *School Psychology*, 36, 533–545. <https://doi.org/10.1037/spq0000441>
- Chávez-Becerra, M., & Castillo-Nava, P. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53, 37-47.
- Cummins, R. A. (2013). Measuring happiness and subjective well-being. In S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness* (pp. 185-200). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0014>
- Delle Fave, A., Brdar, I., Wissing, M. P., Araujo, U., Solano, A. C., Freire, T., Hernandez-Pozo, M. D. R., Jose, P., Martos, T., Nafstad, H., Nakamura, J., Singh, K., & Soosai-Nathan, L. (2016). Lay definitions of happiness across nations: The primacy of inner harmony and relational connectedness. *Frontiers in Psychology*, 7(16). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00030>

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra Psychology*, 4(1), 15. <https://doi.org/10.1525/collabra.115>
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. In E. Diener (Ed.), *Assessing Well-Being. Social Indicators Research Series* (Vol. 39, pp. 67-100). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_4
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- Danna, K., & Griffin, R. (1999). Health and Wellbeing in the Workplace: A Review and Synthesis of the Literature. *Journal of Management*, 25(3), 357-384.
- Donaldson-Feilder, E., & Podro, S. (2012). The future of health and wellbeing in the workplace: An Acas future of work discussion paper. Acas.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 540–547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Dvir, N., & Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 639–656. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360>
- Esteve, J. (1992). *O Bem-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Erbaş, N., Özcebe, E., & Cak Esen, T. (2021). Investigation of the effect of Hanen's "More Than Words" on parental self-efficacy, emotional states, perceived social support, and on communication skills of children with ASD. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 46(1), 17-27. <https://doi.org/10.1080/14015439.2020.1717601>
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628-639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Fu, Q. K., & Hwang, G. J. (2018). Tendências na aprendizagem colaborativa apoiada pela tecnologia móvel: uma revisão sistemática das publicações de periódicos de 2007 a 2016. *Computers & Education*, 119, 129-143. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.004>

- Falco, A., Corso, L., Girardi, D., De Carlo, A., Barbieri, B., Boatto, T., Schaufeli, W. (2017). "Why is perfectionism a risk factor for workaholism? The mediating role of irrational beliefs at work," *Test. Psychometr. Methodol. Appl. Psychol.*, vol. 24, pp. 583–600. <https://doi.org/10.4473/TPM24.4.8>
- Fathman, A. K., & Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127-140.
- Galindo-Domínguez, H. (2019). Estandarización por curso y género de la escala de autoconcepto AF-5 en educación primaria. *Psicología Educativa*, 25(2), 117-125. <https://doi.org/10.5093/psed2019a9>
- Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher burnout: New reflections on an intractable problem. *Teacher Development*, 18(4), 562–580. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.945129>
- Ganimian, A., Vegas, E., & Hess, F. (2020). Cumprindo a promessa: Como a tecnologia educacional pode melhorar a aprendizagem para todos? *Instituto Brookings*. Disponível em https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/08/edtech_playbook_full_v2.pdf
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.
- Gómez-Trigueros, I. M., & Yañez de Aldecoa, C. (2023). La brecha digital en el contexto educativo: formación y aprendizaje de la ciudadanía digital. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 30, 39-45. <https://doi.org/10.7203/realia.30.25898>
- Gómez-Trigueros, I. M., Ruiz-Bañuls, M., & Ortega-Sánchez, D. (2019). Digital literacy of teachers in training: Moving from ICTs (information and communication technologies) to LKTs (learning and knowledge technologies). *Education Sciences*, 9, 274. <https://doi.org/10.3390/educsci9040274>
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology*, 58(3), 203–210. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- 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(4), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2020). Burnout and work engagement among teachers. In K. S. Louis & S. L. Tozer (Eds.), *The Oxford Handbook of Education and Teaching* (pp. 359-378). Oxford University Press.
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>

- Heffernan, A. et al. (2022) "I can't sustain the workload and emotional impact": Reasons behind Australian teachers' intentions to leave the profession', *Australian Journal of Education*, 66(2), 196-209. <https://doi.org/10.1177/00049441221086654>
- Hargreaves, A. (2021). *Bem-estar nas escolas: três forças que irão elevar os seus alunos num mundo volátil*. ASCD.
- Higgins, K., & BuShell, S. (2018). The effects on the student-teacher relationship in a one-to-one technology classroom. *Education and Information Technologies: The Official Journal of the Ifip Technical Committee on Education*, 23(3), 1069–1089. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9648-4>
- Hsieh, M. Y. (2020). Teachers' perceptions of early mathematical concepts learned in unit blocks: A cross-cultural comparison. *Early Childhood Development and Care*, 189(12), 1954-1969. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1423562>
- Hoffmann, S., Borgeaud, A., Mensch, A., & Buchatskaya, E. (2022). Training large language models with compute optimization. *arXiv:2203.15556v1 [cs.CL] 29 Mar 2022*.
- Huppert, F. (2009). Psychological well-being: Evidence on its causes and consequences. *Psicologia Aplicada: Saúde e Bem-Estar*, 1(2), 137–164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Izlar, A. C. (2011). The corporate role in reducing disparities: Initiatives under way at Verizon. *Health Affairs (Millwood)*, 30(10), 1992-1996. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2011.0684>
- Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: The mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 39, 313–331. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5(6), 500-513. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.56060>
- Javaid, M., & Haleem, A., Vaishya, R., Bahl, S., Suman, R., & Vaish, A. (2020). Industry 4.0 technologies and their applications in combating the COVID-19 pandemic. *Diabetes and Metabolic Syndrome: Clinical Research and Reviews*, 14, 419-422. <https://doi.org/10.1016/j.dsx.2020.04.032>
- Jones, R. H., & Hafner, C. A. (2012). *Understanding digital literacies: A practical introduction*. London, UK: Routledge.
- Kennedy, Y., Flynn, N., O'Brien, E., & Greene, G. (2021). Exploring the impact of Incredible Years Teacher Classroom Management training on teacher psychological outcomes. *Educational Psychology in Practice*, 37, 150–168. <https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1882944>

- Klimanova, L., Merrill, J., & Spasova, S. D. (2021). Introdução à edição especial: Ensino remoto de emergência, instrução on-line e a comunidade: Lições da crise do COVID-19 na educação de idiomas. *Russian Language Journal*, 71(2), Artigo 1. <https://doi.org/10.26067/FRVK-HA63>. Disponível em: <https://scholarsarchive.byu.edu/rlj/vol71/iss2/1>
- Kawyannejad, R., Mirzaei, M., Valinejadi, A., Hemmatpour, B., Karimpour, H. A., AminiSaman, J., Ezzati, E., Vaziri, S., Safaeepour, M., & Mohammadi, S. (2019). General health of students of medical sciences and its relation to sleep quality, cell phone overuse, social networks and internet addiction. *Biopsychosocial Medicine*, 13(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s13030-019-0150-7>
- Kelli, B. (2019). Perceptions of technology, curriculum, and reading strategies in one middle school intervention program. *Rmle Online: Research in Middle Level Education*, 42(3), 1–22. <https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1565600>
- Kieu, P. T., Chi-Trung, N., & Dinh H., (2021). Self-directed learning capacity by differentiated teaching – A case study of high school students. *Scholars Journal of Physics, Mathematics and Statistics*, 7(3), 1–12.
- Kaihoi, C., Bottiani, J., & Bradshaw, C. (2022). Teachers supporting teachers: A social network perspective on collegial stress support and emotional wellbeing among elementary and middle school educators. *School Mental Health*, 14, 1070–1085. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09529-y>
- Kyriacou, C. (2020). Epistemic contextualism: A defense. *Revista Internacional de Estudos Filosóficos*, 28(1), 128-135. <https://doi.org/10.1080/09672559.2020.1701772>
- Lizamore, C. A. (2017). The use of simulated altitude techniques for beneficial cardiovascular health outcomes in nonathletic, sedentary, and clinical populations: A literature review. *High Altitude Medicine & Biology*, 18(4), 305-321. <https://doi.org/10.1089/ham.2017.0050>
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Psicologia positiva aplicada: Uma nova perspectiva para a prática profissional. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Psicologia positiva na prática* (pp. 3–12). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch1>
- Lagarda, A. E., Tanori, J., & Vera, J. A. (2021). Influencia del autoconcepto y la satisfacción con la vida en el rendimiento académico de estudiantes de secundarias públicas. In P. Sánchez-Escobedo (Ed.), *La psicología y el proceso educativo: Análisis, reflexiones y experiencias en México: ¿Qué nos aporta el concepto psicológico al entendimiento del proceso educativo?* (pp. 38-51). Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C. y Red Mexicana de Investigación en Psicología Educativa.
- Layous, K., & Lyubomirsky, S. (2012). The how, why, what, when, and who of happiness: Mechanisms underlying the success of positive interventions. In J. Gruber & J. Moskowitz (Eds.), *The light and dark side of positive emotions*. University Press.
- Loayza, D. (2019). Autoconcepto, una revisión del constructo. *Revista científica de acceso abierto de la Universidad Seminario Evangélico de Lima*, 1(1), 29-33.

- Layous, K., & Lyubomirsky, S. (2012). The how, why, what, when, and who of happiness: Mechanisms underlying the success of positive interventions. In J. Gruber & J. Moskowitz (Eds.), *The light and dark side of positive emotions*. Oxford University Press
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Madigan, L. E., & Kim, L. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103425.
- Mansilla, D., Cheuquilán, M., Pillancari, L., & Espinoza, L. (2021). Autoconcepto y rendimiento académico: Una revisión de la literatura hispana. *Revista INTEREDU*, 1(2), 109-131. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000277>
- Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N., & Wolff, F. (2020). A meta-analysis of relations between achievement and self-concept. *Review of Educational Research*, 90(3), 376-419. <https://doi.org/10.3102/0034654320919354>
- McLaughlin, L. A., & Macdonald, C. D. (2021). Bem-estar e autocuidado do professor: Uma revisão do escopo. *Revisão de Psicologia Educacional*, 33(4), 945-974.
- Mesquita, R., & Duarte, F. (1999). *Dicionário de Psicologia*. Plátano Editora, S.A.
- Molenaar, I. (2021). Personalização da aprendizagem: Rumo a tecnologias híbridas de aprendizagem humana-IA. In *OCDE Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. OCDE Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/2cc25e37-en>
- Nóvoa, A. (Org.). (1995). *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote.
- Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12), 6070. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>
- Oishi, S., Diener, E., & Lucas, R. E. (2018). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (3rd ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199396511.013.14>
- OCDE. (2020). Education Policy Outlook in Norway. *OCDE Education Policy Perspectives*, 20. <https://doi.org/10.1787/8a042924-en>
- Osilla, K. C., Van Busum, K., Schnyer, C., Larkin, J. W., Eibner, C., & Mattke, S. (2012). Systematic review of the impact of worksite wellness programs. *American Journal of Managed Care*, 18(2), e68-81. PMID: 22435887.

- Pavot, W. (2018). The cornerstone of research on subjective well-being: Valid assessment methodology. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 1-11). DEF Publishers. <https://www.nobascholar.com/chapters/15/download.pdf>
- Pavot, W., & Diener, E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. In I. Boniwell, S. David, & A. C. Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness* (pp. 134–154). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0010>
- Pedler, M., Yeigh, T., & Hudson, S. (2020). The teachers' role in student engagement: A review. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(3), 48-62. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n3.4>
- Peñalba, A., & Leiva, J. J. (2019). La interculturalitat en el context universitari: Necessitats en la formació inicial dels futurs professionals de l'educació. *EDUCAR: Revista Digital de la UAB*, 55, 141–158.
- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). Da integração Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico. Comunicação apresentada na II European Conference on Curriculum Studies (ECCS), realizada no Porto de 16 a 17 de outubro de 2015, publicada nos proceedings.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L., & Soini, T. (2021). Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 219-242. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents*. Vic: Eumo.
- Persson, V., & Nouri, J. (2018). A systematic review of second language learning with mobile technologies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(2), 188-210. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.8094>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L., & Soini, T. (2021). Perfis de esgotamento de professores e estratégias proativas. *Jornal Europeu de Psicologia da Educação*, 36(1), 219–242. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>
- Radler, D. R., Marcus, A. F., Griehs, R., & Touger-Decker, R. (2015). Melhorias nos fatores de risco cardiometabólicos entre funcionários com sobrepeso e obesos que participam de um programa de bem-estar no local de trabalho universitário. *Prática de Promoção da Saúde*, 16(6), 805–813.
- Rayner, J., & Espinoza, D. E. (2015). Emotional labour under public management reform: An exploratory study of school teachers in England. *International Journal of Human Resource Management*, 27(19), 2254–2274. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1093014>
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S., & Hoogveld, B. (2011). O Futuro da Aprendizagem: Preparando-se para a Mudança. Serviço de Publicações da União Europeia. JRC66836.

- Rethinam, G. S., & Ismail, M. (2007). Constructs of quality of work life: A perspective of information and technology professionals. *European Journal of Social Sciences*, 7(1), 58-70.
- Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, Á., Matz, S., & Huppert, F. A. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: A multidimensional analysis of 21 countries. *Health Quality of Life Outcomes*, 18(1), 192. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y>
- Roslender, R., Stevenson, J. E., & Kahn, H. (2012). Towards recognising workforce health as a constituent of intellectual capital: Insights from a survey of UK accounting and finance directors. *Accounting Forum*, 36, 266-278.
- Roslender, R., Stevenson, J., & Kahn, H. (2006). Employee wellness as intellectual capital: An accounting perspective. *Journal of Human Resource Costing & Accounting*, 10(1), 48-64.
- Ryff, C. D. (1989). A felicidade é tudo, ou é? Explorações sobre o significado do bem-estar psicológico. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Reber, A. S. (1995). *The Penguin dictionary of psychology*. Penguin Press.
- Rusu, P. P., & Colomeischi, A. A. (2020). Positivity ratio and well-being among teachers: The mediating role of work engagement. *Frontiers in Psychology*, 11, 1608. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01608>
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing-teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8-17. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8>
- Sánchez, M., Cachón, J., Sanabrias, D., & Zagalaz, M. L. (2019). Análisis de la relación entre autoconcepto y violencia escolar (bullying) en los últimos cursos de Educación Primaria. *Publicaciones*, 49(5), 39-51. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v49i5.15113>
- Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes the difference in Czech elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 10, 2287. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press. <https://doi.org/10.13140/2.1.1533.1202>
- Shadiev, R., & Wang, X. (2022). A review of research on technology-supported language learning and 21st century skills. *Frontiers in Psychology*, 13, 897689. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897689>

- Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: A diary study using the job demands-resources model. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(5), 563-584. <https://doi.org/10.1080/10615801003728273>
- Shadiev, R., Yu, J., & Sintawati, W. (2021). Exploring the impact of learning activities supported by 360-degree video technology on language learning, intercultural communicative competence development, and knowledge sharing. *Frontiers in Psychology*, 12, 766924. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.766924>
- Sparks, K., Faragher, B., & Cooper, C. (2001). Wellbeing and occupational health in the 21st century workplace. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 489-509.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Turgut, Y., & Aslan, A. (2021). Factors affecting ICT integration in Turkish education: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4069-4092. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10441-2>
- Wojcik, J. (2012). Health, happiness, job satisfaction. *Business Insurance*, 46(21), 12.
- Weiland, A. (2021). Teacher wellbeing: Voices in the field. *Faculty Publications*, 107. <https://scholarworks.uni.edu/facpub/107>
- Whitmer, J. (2016). Patterns in Blackboard Learn tool use: Five course design archetypes. *Blackboard*. https://www.blackboard.com/sites/default/files/resource/pdf/Bb_Patterns_LMS_Course_Design_r5_tcm136-42998.pdf
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Yan, X., Su, J., Wen, Z., & Luo, Z. (2019). The role of work engagement on the relationship between personality and job satisfaction in Chinese nurses. *Current Psychology*, 38, 873-878. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9667-8>
- Yáñez, C., & Gómez-Trigueros, I. M. (2022). GHProTM y la educación en patrimonio: Inmersión multidisciplinar en la formación del profesorado para reducir la brecha digital y aprender a interpretar el paisaje cultural a través del modelo TPACK. In S. Ponsoda (Coord.), *Simposio Educación Patrimonial: Propuestas y Potencialidades del Patrimonio Para la Enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Actas—1st International Congress: Education and Knowledge (ICON)* (p. 363). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/05/9788419312372.pdf>

- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, *56*(3), 578-594. <https://doi.org/10.1037/dev0000863>
- Vercambre, M., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E., & Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: A cross-sectional nationwide study of French teachers. *BioMed Central Public Health*, *9*, 333.
- Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., & Huang, X. (2023). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivational style and teacher-student relationships. *Psychology in Schools*, *61*(1). <https://doi.org/10.1002/pits.23050>

ANEXOS

Questionário Escalas do Bem Estar

Prezado/a Professor/a:

O questionário que se segue faz parte de uma investigação realizada pela mestranda Sandra Cardoso e insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Superior de Educação e Ciências, ISEC Lisboa. Destina-se a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo verificar o estado do bem-estar docente.

Desta forma, venho solicitar a sua colaboração no sentido de responder às escalas que se seguem.

1. Escala de Avaliação do Bem-Estar Físico e Mental (10 questões)
2. Escala do Bem-Estar Profissional e Atividade Pedagógica (14 questões)

A sua participação é voluntária. Este questionário é anónimo e todos os dados serão tratados confidencialmente.

Obrigada pela sua colaboração.

Caso aceite participar, por favor avance para a página seguinte:

VARIÁVEIS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1- Idade: _____

2- Género: Masculino _____ Feminino _____ Outros _____

3- Anos de serviço: _____

4- Habilitações Académicas: Licenciatura ___ Mestrado ___ Doutoramento ___ Outros ___

5- Distrito onde trabalha: _____

6- Rede de Ensino: Público _____ Privado _____ IPSS _____

Anexo I: Escala De Avaliação Do Bem-Estar Físico E Mental**Com que frequência experimenta os seguintes sintomas durante um dia de trabalho?**

Por favor, SELECIONE o número que melhor descreve a sua frequência. Use a seguinte escala para responder:

1 - Nunca ou quase nunca | 2 - Uma ou duas vezes por ano | 3 - Uma ou duas vezes por mês | 4 - Uma ou duas vezes por semana | 5 - Todos os dias ou quase todos os dias

1. Dor de cabeça	1	2	3	4	5
2. Dor de Estomago	1	2	3	4	5
3. Dor nas Costas	1	2	3	4	5
4. Sentir-me em baixo	1	2	3	4	5
5. Irritabilidade	1	2	3	4	5
6. Sentir-me nervoso/a	1	2	3	4	5
7. Fadiga	1	2	3	4	5
8. Sentir-me com tonturas	1	2	3	4	5
9. Sentir-me ansioso/a	1	2	3	4	5
10. Privação do sono	1	2	3	4	5

Anexo II: Escala do Bem-estar Profissional e Atividade Pedagógica

Atualmente, como é que os seguintes aspetos têm impacto no seu bem-estar enquanto professor/a?

Por favor, SELECIONE o número que melhor descreve a sua perceção/representação para cada um dos 14 itens. Use a seguinte escala para responder:

1 - Impacto muito negativo | 2 - Impacto negativo | 3 - Impacto nem negativo nem positivo | 4 - Impacto positivo | 5 - Impacto muito positivo

1. Gestão do tempo e do ritmo na sala de aula	1	2	3	4	5
2. Tempo despendido no processo de avaliação das aprendizagens	1	2	3	4	5
3. Comportamento dos alunos na sala de aula	1	2	3	4	5
4. Relacionamento com os alunos	1	2	3	4	5
5. Participação e motivação dos alunos no processo de aprendizagem	1	2	3	4	5
6. Relacionamento com os órgãos de Gestão da Escola	1	2	3	4	5
7. Clima escolar	1	2	3	4	5
8. Aspetos burocráticos da atividade docente	1	2	3	4	5
9. Valorização social do trabalho docente	1	2	3	4	5
10. Definição de regras e procedimentos pedagógicos existentes na Escola	1	2	3	4	5
11. Relacionamento com os encarregados de educação	1	2	3	4	5
12. Participação e envolvimento nas decisões pedagógicas da Escola	1	2	3	4	5
13. Sucesso escolar dos alunos	1	2	3	4	5
14. Relação com a comunidade educativa	1	2	3	4	5