



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

BEM-ESTAR E SAÚDE PSICOLÓGICA DOS PROFESSORES NA SEQUÊNCIA DA PANDEMIA POR COVID-19: ESTUDO EXPLORATÓRIO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia
- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

Ana Carolina Braz Almeida

Porto, julho de 2023



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

BEM-ESTAR E SAÚDE PSICOLÓGICA DOS PROFESSORES NA SEQUÊNCIA DA PANDEMIA POR COVID-19: ESTUDO EXPLORATÓRIO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia
- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

Ana Carolina Braz Almeida

Trabalho efetuado sob a orientação de

Doutor Pedro Dias e Mestre Rosário Serrão

Porto, julho de 2023

Agradecimentos

Concluir esta etapa final do meu percurso académico foi extremamente difícil, mas felizmente consegui terminá-la. Em primeiro lugar, agradeço a mim própria por ter conseguido pôr de parte todos os sentimentos menos bons que este ano me presenteou e ter levado avante esta dissertação. Foi um ano extremamente difícil, mas está concluído. Agradeço em particular a algumas pessoas que estão na minha vida e que sempre torceram por mim, nomeadamente:

À Universidade Católica Portuguesa do Porto, por ter contribuído para a minha formação e me ter permitido adquirir conhecimentos e competências essenciais para o meu futuro profissional.

À Professora Rosário Serrão Cunha e ao Professor Pedro Dias, pela vossa disponibilidade, atenção, carinho e dedicação ao longo deste ano letivo. Foram, sem sombra de dúvidas, os melhores orientadores que poderia pedir. Muito grata por toda a ajuda que me deram ao longo deste ano.

Aos meus pais, por todo o esforço, apoio, carinho e amor que me deram. Obrigada por me permitirem prosseguir e concluir os meus estudos superiores e por terem estado ao meu lado em todos os passos deste percurso. Um obrigado especial à minha mãe, por toda a motivação que me deu para conseguir finalizar esta etapa. Não foi fácil e ambas sabemos isso. Foram muitas as vezes em que quis desistir, mas estiveste sempre lá para me amparar e dar a mão. Obrigada por seres uma referência e um exemplo de resiliência. Conseguimos, mãe, está feito!

Aos meus avós, Fernanda e Dinis, por serem uma referência para mim e me acompanharem em todas as etapas da minha vida. O vosso amor permitiu que nas maiores tormentas, fosse possível avançar. Obrigada por todo o carinho, amor e dedicação. Sempre acreditaram que seria alguém na vida. Como vocês dizem: o canudo é teu, meu amor!

Ao João, por todo o amor, carinho, dedicação e motivação ao longo deste percurso. Como eu costumo dizer, nada é por acaso e o destino quis que nos encontrássemos e fôssemos felizes. Estou muito grata ao Universo por te ter posto no meu caminho. Sem ti, seria muito difícil ter conseguido finalizar isto. Amo-te muito!

À Ana, Mariana, Inês e Francisca, por serem quatro amigas incríveis que apesar da distância estiveram sempre lá para mim. Obrigada por todo o apoio e carinho que me deram ao longo deste ano. Gosto muito de vocês!

À Eugénia, por estes cinco anos de curso e amizade. Sem ti não teria sido a mesma coisa. Fomos companheiras uma da outra, do princípio ao fim e não poderia ser de outra forma. Gosto muito de ti e levo-te comigo para a vida!

Índice

1. ESTADO DA ARTE.....	8
1.1. CONCEITOS-CHAVE: BEM-ESTAR PSICOLÓGICO, STRESS E APOIO/SUPORTE.....	8
1.2. BEM-ESTAR, SAÚDE PSICOLÓGICA DOS PROFESSORES E RESPETIVOS FATORES INFLUENCIADORES	9
1.3. INFLUÊNCIA DA PANDEMIA COVID-19 NO BEM-ESTAR E SAÚDE PSICOLÓGICA DE PROFESSORES	10
2. MÉTODO	12
2.1. FUNDAMENTAÇÃO DO MÉTODO.....	12
2.2. PARTICIPANTES	13
2.3. MATERIAIS DE RECOLHA DE DADOS.....	14
2.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	17
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	18
4. CONCLUSÃO	29
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32
6. ANEXOS	39

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o bem-estar, a saúde psicológica e a satisfação com o trabalho de professores após a pandemia COVID-19, a fim de identificar fatores socioculturais e individuais que influenciam esses parâmetros. O estudo enquadra-se na metodologia qualitativa. Foi realizado um grupo de discussão focalizada com a participação de seis professoras do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 55 anos, com diferentes anos de experiência na profissão e que lecionam as disciplinas História e Geografia de Portugal, Ciências, Português e Inglês, Físico-química e Matemática. A análise dos dados seguiu um processo de análise temática indutiva. Os resultados realçam a importância dos relacionamentos interpessoais para a promoção de um ambiente psicologicamente saudável na escola, bem como o papel fundamental da família, dos colegas, dos encarregados de educação, dos alunos e do autocuidado como fontes de apoio/suporte. Como implicações, sugere-se a promoção e construção de relações colaborativas entre os professores e os encarregados de educação, pois é essencial para o sucesso dos alunos, e ainda a obrigação da escola de promover a boa convivência entre o pessoal docente e não docente.

Palavras-chave: bem-estar; saúde psicológica; pandemia COVID-19; grupo de discussão focalizada.

ABSTRACT

This study aimed to analyse the well-being, psychological health and job satisfaction of teachers after the COVID-19 pandemic, in order to identify sociocultural and individual factors that influence these parameters. The study used the qualitative methodology. A focus group was held with the participation of six female teachers from the 2nd and 3rd Cycle of Basic Education, aged between 30 and 55 years, with different years of experience in the profession and who teach the disciplines History and Geography of Portugal, Science, Portuguese and English, Physical Chemistry and Mathematics. Data analysis followed an inductive thematic analysis process. The results highlight the importance of interpersonal relationships to promote a psychologically healthy environment at school, as well as the fundamental role of family, colleagues, guardians, students, and self-care as sources of support. As implications, it is suggested the promotion and construction of collaborative relationships between teachers and guardians, as it is essential for the success of students, and the school's obligation to promote good coexistence between teaching and non-teaching staff.

Keywords: well-being; psychological health; COVID-19 pandemic; focus group.

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação enquadra-se no projeto internacional *Global perspectives on teachers' wellbeing and mental health following the COVID-19 pandemic (Perspetivas globais sobre o bem-estar e saúde psicológica dos professores após a pandemia COVID-19)* cujo propósito é contribuir para uma compreensão da saúde psicológica e bem-estar dos professores no contexto pós-pandemia, a fim de serem propostas intervenções ajustadas ao presente. Este projeto está a ser realizado por um Consórcio em Portugal, composto por vários investigadores e Universidades (Universidade Católica Portuguesa, Universidade Lusíada, Universidade de Évora e Universidade dos Açores). A nível internacional, o projeto é liderado pela equipa coordenadora internacional, com investigadores da Universidade de Warwick, no Reino Unido, da Universidade de Tulane e da Universidade do Estado da Geórgia, nos Estados Unidos.

Os principais objetivos são analisar o bem-estar, a saúde psicológica e a satisfação com o trabalho de professores após a pandemia COVID-19, para identificar fatores socioculturais e individuais que influenciam esse bem-estar em diferentes países, contribuindo com propostas para o melhorar e preparando para eventuais crises. Este estudo foca-se em professores de escolas públicas portuguesas do 2º e/ou 3º Ciclos do Ensino Básico, para compreender as suas perceções acerca do que contribui positiva e negativamente para o seu bem-estar e saúde psicológica, e de que forma essa experiência foi impactada durante a pandemia COVID-19.

Esta tem sido uma questão muito estudada, por se compreender que o bem-estar dos professores influencia o bem-estar, aprendizagem e resultados académicos dos alunos (Frenzel et al., 2018). A profissão docente é desafiante e de alto *stress*, sendo o *burnout* um fenómeno frequente (Aloe et al., 2014). Estes problemas são provocados, por exemplo, pela carga horária excessiva, pela precariedade e instabilidade profissional e pela falta de motivação e interesse dos alunos (Gu et al., 2020).

Na sequência da pandemia, o professor foi confrontado com mais desafios e mudanças forçadas na estrutura de ensino (Durão & Raposo, 2020), tal como o ensino online, o contacto com as novas tecnologias e o isolamento domiciliário. Foram também afetados por um aumento da sua carga de trabalho (Gu et al., 2020) e isto acarretou insegurança, ansiedade e desconforto, levando a exaustão emocional e stress (Chan et al., 2021). Os professores precisaram de se adaptar à transição para o ensino à distância, não tendo muitas vezes experiência, confiança e conhecimento necessário para essa modalidade (Cuervo et al., 2018). Tiveram também de fazer um esforço extra para garantir o progresso e bem-estar dos seus alunos e para cativar a sua atenção e interesse, o que se tornou uma tarefa complexa tendo em conta as distrações a que os

eles tinham acesso (Chan et al., 2021). Isto influenciou negativamente os professores e estudos mostraram que os sintomas de *burnout* aumentaram ao longo da pandemia (Sokal et al., 2020) e que o seu bem-estar profissional diminuiu (Alves et al., 2020).

A pertinência deste estudo prende-se com o facto de algumas mudanças da pandemia ainda se verificarem, como o recurso à tecnologia para tarefas e avaliações, e também porque esta investigação vem preencher as lacunas existentes neste tema, sendo útil para a prática de psicólogos/as e profissionais desta área. Apesar da COVID-19 parecer pertencer ao passado, continua a ser importante avaliar os efeitos e as consequências que trouxe para a saúde mental dos professores, de forma a serem sugeridas estratégias para a melhoria da sua saúde psicológica e bem-estar na escola.

Este estudo é ainda relevante para estarmos preparados para o aparecimento de novas crises que obriguem a uma mudança repentina do sistema de ensino, garantindo que os professores tenham o apoio que necessitam.

1. ESTADO DA ARTE

1.1. CONCEITOS-CHAVE: BEM-ESTAR PSICOLÓGICO, STRESS E APOIO/SUPORTE

No âmbito deste projeto, é pertinente definir conceitos-chave que representam os parâmetros explorados e constituem as questões de investigação, como bem-estar psicológico, stress e apoio/suporte.

O bem-estar/saúde psicológica é um dos objetivos principais do ser humano, caracterizado pela necessidade de se sentir psicologicamente bem (Thomson et al., 2018). É definido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um estado de bem-estar mental que permite que as pessoas lidem com o stress da vida, tenham consciência das suas habilidades, aprendam e trabalhem bem e contribuam para sua comunidade (OMS, 2022). Assim, relaciona-se com autoaceitação, relacionamento positivo, autonomia, propósito de vida e crescimento pessoal (Ryff, 2014) e, para ser atingido, é essencial o aproveitar de novas experiências e também que se tenha as necessidades básicas satisfeitas (Charry et al., 2020).

O stress é qualquer evento externo ou impulso interno que perturbe o equilíbrio do indivíduo, sendo experienciado quando as exigências que ele enfrenta excedem os recursos pessoais e sociais que é capaz de mobilizar (Bhargava & Trivedi, 2018). É um fenómeno mental ou físico que resulta da interação da pessoa com o ambiente, dependendo da existência do

stressor. Volpe (2000) define *stressor* como algo que desafie a adaptabilidade de um indivíduo ou estimule o seu corpo ou mente de forma negativa, podendo ser ambiental, psicológico, biológico e/ou social.

O apoio/suporte é a experiência do indivíduo ser valorizado, respeitado, cuidado e amado pelas pessoas que estão presentes na sua vida (Gurung, 2006). Pode vir de diferentes fontes, como família, amigos, professores, comunidade ou qualquer grupo social ao qual pertença. É importantíssimo, pois ajuda a reduzir o stress e a lidar melhor com os *stressors*, sendo um agente promotor da saúde e do bem-estar (Dollete et al., 2004). A interação social desse apoio/suporte fortalece os relacionamentos interpessoais e contribui para desenvolver respeito, compreensão e conexão (Maas et al., 2022). No âmbito escolar, o apoio/suporte de colegas e diretores permite construir relações significativas e sentir uma maior ligação com os colegas e com o meio envolvente (Maas et al., 2022), melhorando o seu desempenho, compromisso e satisfação com o trabalho (Petrou et al., 2015).

Estes conceitos são cruciais para a compreensão do objeto e finalidades deste estudo, que pretende analisar a perceção dos participantes acerca da relação entre a saúde e o bem-estar psicológico, quais os *stressors* que o podem influenciar, encontrar a definição de ambiente psicologicamente saudável e avaliar a influência das fontes de suporte/apoio.

1.2. BEM-ESTAR, SAÚDE PSICOLÓGICA DOS PROFESSORES E RESPETIVOS FATORES INFLUENCIADORES

O bem-estar profissional do professor é a “avaliação positiva de vários aspetos do seu trabalho, incluindo os aspetos afetivos, motivacionais, comportamentais, cognitivos e as dimensões psicossomáticas” (Van Horn et al., 2004, p. 366). O ensino é desafiante e estudos comprovam que os professores têm frequentemente uma pior saúde psicológica do que profissionais de outras áreas (McLean et al., 2017).

O stress do professor define-se como o conjunto de emoções desagradáveis resultantes de aspetos do seu trabalho (Collie et al., 2012), ocorrendo quando se esforça para atender às exigências e adaptar-se ao seu ambiente (Carson et al., 2000). Quando os *stressors* relacionados ao trabalho persistem ao longo do tempo, os professores podem incorrer em resultados negativos (Collie et al., 2012), como a redução da sua autoeficácia e do seu bem-estar, levando ao *burnout*, depressão e outras respostas psicossomáticas (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Alguns desafios referenciados recentemente pelos professores portugueses são, por exemplo, o facto de serem “obrigados a deslocar-se para outras cidades do país, muitas vezes longe de casa” (Neves, 2020, p. 221), aliados à remuneração insuficiente, pois "aquilo que

ganham nas escolas não compensa para pagar um quarto, alimentação e deslocações” (Reis, 2019). Isto tem levado ao abandono da profissão (Neves, 2020), e, segundo um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 2018, a percentagem de professores portugueses que desejavam deixar o ensino nos próximos cinco anos era de 11% (OCDE, 2020). Os professores nacionais sentem-se desvalorizados, sendo referido no estudo *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Professor da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário* do Conselho Nacional de Educação (2019) que “a maioria dos professores portugueses da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE) inquiridos (89,5%) considera que a sua profissão não é valorizada pela sociedade” (p. 12). Em 2018, apenas 9% dos professores portugueses afirmavam que a sua profissão era valorizada, contrastando com os 26% de outros países (OCDE, 2020).

Existem outros fatores que influenciam negativamente o bem-estar e a saúde psicológica dos professores e um dos mais referidos são as exigências de trabalho, que incluem aspetos como a pressão de tempo e a sobrecarga, problemas de disciplina dos alunos e baixa motivação (Zee et al., 2017), grande diversidade de alunos, conflitos com colegas, falta de suporte administrativo, ambiguidade de papéis (Betoret & Artiga, 2010) e as más condições físicas de trabalho (Bakker et al., 2007; Hakanen et al., 2006). Segundo o relatório da OCDE referido anteriormente, os fatores que influenciam a satisfação dos professores com a sua carreira são a estabilidade, mobilidade e as condições de trabalho, sendo que a percentagem de professores portugueses que referiam sentir níveis bastante elevados de stress era de 35% e, para isto, contribuía também o excesso de burocracia e trabalho administrativo (OCDE, 2020).

O tamanho da turma, bem como alunos com problemas de comportamento, são fatores de risco para o stress do professor (Friedman et al., 2014), pois os que trabalham em escolas com clima desfavorável experimentam mais sofrimento emocional (Friedman et al., 2014). A motivação e empenho deles também é crucial, pois quando os professores percebem um baixo nível de envolvimento, que é inconsistente com os seus objetivos, sentem raiva ou a ansiedade (Frenzel, 2014), estando o empenho dos alunos correlacionado com a exaustão emocional dos professores e o seu reduzido entusiasmo pelo trabalho (Aldrup et al., 2018).

1.3. INFLUÊNCIA DA PANDEMIA COVID-19 NO BEM-ESTAR E SAÚDE PSICOLÓGICA DE PROFESSORES

Na primavera de 2020, as escolas foram forçadas a fechar devido ao confinamento provocado pelo COVID-19. Essas medidas forçaram a uma mudança repentina da aprendizagem, tendo-se alterado o ensino presencial para online. Normalmente, o ensino e a

aprendizagem estão inseridos nas interações sociais quotidianas, muito significativas para a aprendizagem e para o desenvolvimento de relações sociais entre professores e alunos, entre professores e pais e até mesmo entre professores e colegas. No entanto, essas interações tornaram-se distantes e impossíveis, o que teve consequências para toda a comunidade.

O confinamento e o ensino online levaram a efeitos adversos, como elevados níveis de exaustão emocional e stress no trabalho (Chan et al., 2021) e outros estudos mostraram que os sintomas de *burnout* dos professores aumentaram e a sensação de bem-estar profissional diminuiu (Alves et al., 2020).

As consequências das medidas podem ter levado ao aumento das exigências de trabalho dos professores, por exemplo, ao aumento da carga de trabalho devido à reformulação das rotinas de aula e do conteúdo e de procurar novos métodos de cativar a atenção e motivação dos alunos, criando stress adicional para os professores (Nagasawa & Tarrant, 2020). Em média, os professores relataram trabalhar seis horas a mais por semana do que antes (Kaufman & Diliberti, 2021).

Na sequência da pandemia, foi publicado pela Direção-Geral da Educação, com a colaboração da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) e da Fundação Calouste Gulbenkian, o *Observatório de Saúde Psicológica e Bem-estar: Monitorização e Ação* (2022), que pretendeu conhecer o panorama da saúde psicológica e do bem-estar dos professores após a pandemia. Entre os resultados, destaca-se que “pelo menos metade dos professores acusa sinal de sofrimento psicológico em pelo menos uma das medidas consideradas” (p. 4) e que “o ambiente da escola e a qualidade da gestão dos agrupamentos escolares aparecem associados ao sofrimento psicológico dos professores, com algumas variações e agravamento com a idade e o tempo de serviço, afetando principalmente as mulheres e registando variações regionais” (p. 5).

Face a esta revisão de literatura, salienta-se que este projeto tem o objetivo geral de analisar as perceções de professores do 2º e 3º CEB relativamente aos conceitos de saúde psicológica e bem-estar e perceber de que forma a pandemia influenciou esses aspetos, procurando compreender as suas necessidades de bem-estar atuais e contribuindo com sugestões para a prática de melhoria da sua saúde. Do ponto de vista internacional, este estudo pretende fornecer a pesquisa formativa para desenvolver um modelo de bem-estar psicológico culturalmente específico e, em conjunto com os restantes países, desenvolver ferramentas de avaliação e intervenção de bem-estar e saúde psicológica e também de promoção da saúde psicológica de professores nacional e internacionalmente, contribuindo com sugestões para políticas públicas.

2. MÉTODO

2.1. FUNDAMENTAÇÃO DO MÉTODO

A metodologia adotada foi de cariz qualitativo atendendo ao objetivo geral:

Explorar as experiências de bem-estar e saúde psicológica de professores de escolas públicas nacionais do 2º e 3º ciclos de escolaridade.

Os objetivos específicos deste estudo são, partindo da experiência e perceções dos participantes:

1. Compreender o que é um ambiente de escola psicologicamente saudável;
2. Identificar fatores que influenciam positiva e negativamente o bem-estar psicológico dos professores, considerando, em particular, fatores de apoio/suporte e de stress;
3. Compreender de que forma o contexto provocado pela COVID-19 (durante e após) influenciou o seu bem-estar e a saúde psicológica;
4. Identificar sugestões de estratégias que podem contribuir positivamente para aumentar o bem-estar e saúde psicológica dos professores.

As questões de investigação, em consonância com os objetivos referidos, são:

1. Como são definidos os conceitos de bem-estar e de saúde psicológica pelos participantes?
2. Quais são as características que os participantes associam a um ambiente psicologicamente saudável na escola?
3. Quais são os fatores positivos e/ou fontes de apoio/suporte que contribuem positivamente para o bem-estar e saúde psicológica dos participantes?
4. Quais são os fatores negativos e/ou fontes de stress que contribuem negativamente para o bem-estar e saúde psicológica dos participantes?
5. De que forma é que o contexto provocado pela pandemia COVID-19 influenciou o bem-estar e a saúde psicológica dos participantes?
6. Quais são estratégias propostas pelos participantes para promover o desenvolvimento do bem-estar e saúde psicológica dos professores na escola?

2.2. PARTICIPANTES

Participaram neste estudo seis professores do Ensino Básico, cinco do sexo feminino e uma de sexo não especificado, com idades entre os 30 e os 55 anos, com diferentes anos de experiência e que lecionam História e Geografia de Portugal, Ciências, Português e Inglês, Físico-química e Matemática. Assim, contamos com participantes dos grupos de recrutamento 200 - Português e Estudos Sociais/História, 220 - Português e Inglês, 230 - Matemática e Ciências da Natureza, 510 - Física e Química e 520 - Biologia e Geologia. Algumas professoras desempenham outras funções, como: diretora de turma (Anabela), coordenadora do programa de Promoção e Educação para a Saúde (Catarina) e dinamizadora do Clube Ciência Viva (Madalena). Uma delas teve uma função durante o período do COVID-19, pois fez parte da equipa de Saúde Escolar e esteve responsável pela comunicação com os delegados de saúde (Madalena).

Foi atribuído um código para cada participante, definido pela equipa internacional, para utilizar no questionário Qualtrics e na realização do Ecomapa. Posteriormente, para efeitos desta dissertação e análise dos dados, foram atribuídos pseudónimos, com objetivo de humanizar as participantes na secção dos resultados e facilitar a leitura dos dados.

Tabela 1

Dados sociodemográficos dos participantes

Participantes	Idade	Habilitações	Anos na profissão	Anos que leciona	Grupo de recrutamento
Daniela	41	Licenciatura	18	5º, 6º e 7º	220- Português e Inglês
Sílvia	41	Licenciatura	16	5º e 6º	230- Matemática e Ciências da Natureza
Palmira	31	Mestrado	7	5º e 6º	200- Português e Estudos Sociais/História
Catarina	52	Licenciatura	32	7º	520- Biologia e Geologia

Madalena	44	Mestrado	21	6º	230- Matemática e Ciências da Natureza
Francisca		Licenciatura	28	5º e 6º	200- Português e Estudos Sociais/História
Sandra	44	Licenciatura	17	8º e 9º	510- Física e Química

Nota: Os dados foram recolhidos em outubro de 2022. Os nomes apresentados são pseudónimos criados para manter o anonimato das participantes.

2.3. MATERIAIS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados concretizou-se através de um grupo de discussão focalizada, realizado virtualmente pelo Zoom, e uma atividade individual (Ecomapa).

(i) Grupo de Discussão Focalizada: Técnica de recolha de dados que envolve entre quatro e dez participantes reunidos para discutir o tópico do estudo, fornecendo-lhe um contexto social e uma exploração de como as pessoas pensam e se expressam sobre um tema (Ritchie & Lewis, 2003). O grupo foi conduzido atendendo a um guião semiestruturado, subdividido nas secções: Introdução, Questões Gerais e Perguntas sobre Fontes de Stress & Suporte/Apoio. Continha informações acerca de como conduzir a sessão do grupo de discussão focalizada, as questões gerais, as perguntas mais específicas acerca de fontes de stress & suporte e instruções acerca da atividade de Ecomapa.

(ii) Ecomapa: Consiste na realização de um desenho onde os participantes representam pessoas e eventos importantes para eles em casa, na escola e na sua comunidade e identificam quais são fontes de apoio/suporte, fontes de stress ou ambas. Os conceitos de fontes de stress (alguém ou algo que nos cria dificuldade, sofrimento, pressão psicológica ou angústia; que nos deixa infelizes ou com raiva ou com medo, etc.) e de fontes de apoio/suporte (alguém ou algo que nos proporciona conforto; que nos faz sentir felizes ou seguros ou amados) foram explicados nas instruções desta atividade. O Ecomapa, segundo Nastasi & Borja (2016), é útil como extensão do grupo de discussão focalizada, pois corrobora a informação recolhida e oferece dados mais ricos e concretos, dando aos participantes a oportunidade de fornecerem informação útil acerca das suas relações. A atividade Ecomapa e algumas das questões colocadas no grupo de discussão focalizada foram baseadas num outro projeto de

investigação das investigadoras coordenadoras do projeto (Nastasi & Borja, 2016), realizado com estudantes de doze países.

Os materiais de recolha de dados (guião para grupo de discussão e instruções para concretização do Ecomapa), foram definidos pela equipa internacional e traduzidos/adaptados para a língua portuguesa. A adaptação destes materiais passou por um processo de tradução e retroversão (*translation e back translation*) e ainda reflexão falada/escrita. A retroversão é um processo através do qual um texto traduzido é traduzido novamente para a língua de partida por um tradutor que não está familiarizado com o texto original (Tyupa, 2011).

Toda a equipa do Consórcio Nacional esteve envolvida no trabalho de tradução, tendo-se chegado a um produto final com aprovação consensual. O processo de retroversão foi realizado por uma pessoa bilingue, da área da Psicologia. Depois, um elemento da equipa fez a comparação entre a versão traduzida e a versão de retroversão, atendendo à versão original da equipa coordenadora internacional. Algumas diferenças foram encontradas entre a versão inglesa resultado da retroversão e a versão original, sendo consideradas todas as situações em que a diferença poderia alterar o significado das frases. Optou-se por utilizar a terminologia “saúde psicológica” para referir “mental health”, o que está em linha com a atual linguagem sugerida pela OPP, por exemplo na Campanha Escola SaudávelMente (OPP, 2023). Fez-se ainda um processo de reflexão falada acerca do protocolo do grupo de discussão focalizada de professores em Portugal com uma professora do 3º CEB e reflexão escrita com uma professora do 2º CEB (por questões relacionadas com a disponibilidade). As professoras envolvidas na reflexão falada não integraram o grupo de discussão do presente estudo, ou outros grupos do projeto mais abrangente. Ambas valorizaram a atividade Ecomapa, em complemento ao grupo de discussão focalizada, considerando uma atividade “interessante”, que desconheciam. Estiveram de acordo em relação a vários aspetos que a equipa decidiu na adaptação para Português (e.g., utilizar suporte e apoio em conjunto; utilizar saúde psicológica ao invés de saúde mental).

2.4. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Inicialmente, foi realizado um pedido à Comissão de Ética: Tecnologia, Ciências Sociais e Humanidades da Universidade Católica Portuguesa em maio de 2022, com o número CETCH2022-09, tendo sido aprovado em julho de 2022.

O número de participantes foi definido pela equipa central do projeto internacional: entre seis a oito participantes por grupo de discussão, tendo sido decidido o contacto e convite à

participação a oito participantes, antecipando possíveis desistências. Num grupo de discussão focalizada, o número de participantes não deve ser inferior a seis, nem superior a doze (Finch & Lewis, 2003; Millward, 2000). Assim, os potenciais participantes, atendendo à rede de contactos dos membros da equipa (participantes de conveniência) e procurando trazer diversidade no conjunto dos grupos de discussão totais realizados no estudo de investigação, foram contactados pela equipa responsável pelo estudo, de modo a efetuar o recrutamento, aos quais foi explicado o projeto de modo a obter a sua cooperação. Foi também utilizada a técnica de *snowball* para alcançar outros participantes, em função dos contactos dos participantes já recrutados. O critério de inclusão serem professores de escolas públicas é um critério definido pela equipa internacional. De seguida, procedeu-se à identificação e recrutamento dos mesmos, após a obtenção do seu consentimento informado através de um link *Qualtrics*, que foi fornecido aos participantes depois de lhes serem transmitidas informações necessárias acerca do estudo, respeitantes à sua natureza e ao seu curso, aos procedimentos, à confidencialidade da informação obtida, bem como aos seus limites éticos e legais (OPP, 2011).

Como referido, para a recolha foram utilizados dois materiais complementares, com protocolos da equipa coordenadora internacional:

(i) Entrevistas com grupos de discussão focalizada: Adaptadas dos protocolos de grupos de discussão focalizada presentes em Nastasi & Borja (2016). Dois elementos conduziram o grupo de discussão e dois asseguraram a gravação áudio e vídeo. As participantes foram instruídas para manter sigilo acerca da discussão e da identidade dos outros participantes. Estas normas encontram-se em conformidade com o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2016). As professoras foram participativas, sendo capazes de concordar e de expandir a discussão a partir do referido pela colega anterior. Expressaram com clareza e pormenorizadamente a sua opinião e responderam a todas as perguntas. O grupo teve a duração de 1 hora e 22 minutos, não se tendo questionado diretamente o bloco de questões relativas ao ensino e disciplina, por falta de tempo.

(ii) Ecomapa: O protocolo foi, igualmente, definido pela coordenação internacional do projeto, pelo que a descrição feita nesta dissertação é a que consta nos documentos do projeto. As instruções do Ecomapa foram incluídas numa apresentação PowerPoint e foram partilhadas no final do grupo de discussão. O PowerPoint foi enviado por e-mail e os Ecomapas devolvidos, digitalizados pelas participantes. Nenhuma manifestou dúvidas ou dificuldades na sua concretização.

A recolha ocorreu no mês de novembro de 2022. A pandemia COVID-19, em Portugal, iniciou-se oficialmente a 2 de março de 2020, tendo sido declarado o seu final pela OMS em

maio de 2023. Aquando da recolha, a pandemia COVID-19 ainda se encontrava ativa, contudo, as restrições sociais já não se verificavam.

2.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Bloor et al. (2001) afirma que a análise de dados dos grupos de discussão tem três etapas, sendo a primeira a transcrição, onde o texto é transcrito e relido. Recorreu-se a uma *edited transcript* (transcrição adaptada), na qual “o transcritor omite partes do conteúdo do áudio, assegurando que o significado do mesmo não se altera” (Rincon, 2018, p.1), ou seja, foram omitidos erros de discurso, hesitações e sons como “hmm”, que não são cruciais para entender a mensagem.

Depois, seguiu-se uma análise temática, que é um “método para identificar, analisar, compreender e interpretar padrões de significado (“temas”) dentro dos dados qualitativos recolhidos” (Clarke & Braun, 2017, p. 297).

Esta análise processa-se em seis fases (Braun & Clarke, 2012):

- **Fase 1: Familiarização com os dados-** O investigador deve ler e reler os dados textuais e ouvir/rever os dados de áudio e vídeo;
- **Fase 2: Geração de códigos iniciais-** O investigador começa a análise sistemática dos dados através da codificação. Depois de identificar um extrato de dados para codificar, o investigador precisa de apontar o código e marcar o texto associado ao mesmo;
- **Fase 3: Procura de temas-** Um tema “captura algo importante sobre os dados em relação à questão de investigação e representa algum nível de resposta ou significado padronizado dentro do conjunto de dados” (Braun & Clarke, 2006, p. 82). O processo básico de geração de temas e subtemas (que são os subcomponentes de um tema) envolve o agrupamento de códigos que parecem partilhar alguma característica unificadora, de modo que reflitam e descrevam um padrão coerente e significativo nos dados;
- **Fase 4: Revisão de potenciais temas-** Esta fase envolve um processo onde os temas desenvolvidos são revistos em relação aos dados codificados;
- **Fase 5: Definir e nomear temas-** Esta fase envolve a seleção de segmentos para apresentar e analisar e, em seguida, estabelecer a história de cada um ou à volta desses segmentos. Cada segmento deve fornecer um exemplo vívido e convincente que ilustre claramente os pontos analíticos que o investigador apresenta;

- **Fase 6: Elaboração do relatório-** A elaboração do relatório vai sendo feita ao longo da investigação, com o propósito de apresentar uma história convincente sobre os dados com base na análise feita (Clarke & Braun, 2017).

A análise dos Ecomapas ocorreu posteriormente, com o objetivo de se entender e de se obter uma comparação entre os pontos comuns e os pontos distintos dos resultados obtidos com a análise do grupo de discussão, verificando-se quais as fontes de apoio/suporte, as fontes de stress e as ambivalentes das participantes.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados será apresentada de acordo com cada uma das questões de investigação, sendo discutidos os dados relevantes em consideração às mesmas.

No anexo 1 e 2 encontram-se o sistema integral de categorias e a descrição das categorias.

Q1- Como são definidos os conceitos de bem-estar e de saúde psicológica pelos participantes?

As participantes referiram alguns aspetos, como **contribuir ativamente para o que está em seu redor**, o que inclui a capacidade para dar aulas (3 referências), para cumprir as suas expectativas (Palmira: “*Para mim, ter saúde psicológica é acordar de manhã com vontade de enfrentar o dia e segura de que o que vou fazer vai estar dentro das minhas expectativas*”), para definir os seus objetivos em cada dia e, ainda, ter expectativas de sucesso. Isto faz parte do seu **sentido de autoconfiança e autocompetência**, que implica sentirem segurança na concretização das suas atividades (2 referências) e também está aliado ao sentimento de fazer algo positivo (Palmira: “*E isto passa para o contexto escolar no sentido em que estou a ir para a escola, estou a fazer algo positivo*”). Referiram também que têm de se sentir bem no contexto de trabalho, ter capacidade de resolução de problemas e enfrentar desafios (3 referências) e não ter os nervos à flor da pele, com a confiança de que o dia vai correr bem e com a capacidade de se levantarem bem-dispostas e de chegar a casa com energia para o resto do dia (6 referências) (Catarina: “*é também chegar a casa ainda com energia para o resto do dia*”).

¹ Para a hierarquização das categorias na apresentação e discussão de resultados, foi utilizado o seguinte código: negrito e sublinhado (tema de 1ª geração); negrito (sub-tema de 2ª geração); sublinhado (sub-tema de 3ª geração) e em itálico (sub-tema de 4ª geração ou de 5ª geração).

Este conjunto de categorias está de acordo com a literatura, pois Thomson et al. (2018) afirma que o bem-estar e a saúde psicológica relaciona-se com os sentimentos que o indivíduo tem acerca das suas atividades diárias e, se forem positivos e incluírem confiança, boa disposição e energia para o trabalho e para o resto do dia, como sustentado pelas participantes, então conclui-se que existe bem-estar e saúde psicológica.

Faz também parte deste **estado de bem-estar** o facto de se sentirem recompensadas e realizadas (3 referências), com vontade de enfrentar o dia e, também, com vontade de fazer projetos e coisas diferentes (2 referências) (Daniela: “*com vontade de continuar a fazer coisas diferentes e de enfrentar projetos e tudo*”).

Os aspetos referidos pelas participantes no tema **estado de bem-estar** integram-se na definição estabelecida pela OMS (2022), que refere que o bem-estar é um estado de bem-estar mental que permite que as pessoas lidem com o stress da vida, tenham consciência das suas habilidades, aprendam e trabalhem bem e contribuam para a sua comunidade.

Figurou-se também importante **a identificação social no contexto de trabalho**, que inclui o convívio com colegas que partilhem dos mesmos problemas e motivos e também ter pessoas que as compreendam (Francisca: “*ou seja, termos colegas que partilham no fundo dos nossos motivos, que partilham muitas vezes também dos nossos problemas*”). A identificação social é definida como um sentimento de união e de pertença a um grupo social (Haslam et al., 2018). Está comprovado que uma identificação social partilhada aumenta a eficácia do apoio social, devido à existência de objetivos, normas e valores comuns dentro de um grupo, com efeitos positivos para a saúde e o bem-estar (Van Dick & Haslam, 2012). Assim, ter relações significativas com outras pessoas no contexto de trabalho, nomeadamente com colegas, aumenta a satisfação e o desempenho dos professores (Petrou et al., 2015).

Q2- Quais são as características que os participantes associam a um ambiente psicologicamente saudável na escola?

As características de um ambiente psicologicamente saudável na escola estão relacionadas com as **características do relacionamento interpessoal na escola**.

De acordo com algumas participantes, um ambiente psicologicamente saudável é onde existe um **relacionamento interpessoal positivo** com os outros, caracterizado por: respeito dos outros em relação a elas (2 referências), respeito pelos outros, aceitação da diferença, individualidade (2 referências), espírito de entreajuda, liberdade de expressão e por não existir julgamentos (2 referências) nem existir preconceito (Daniela: “*Eu acho que é um ambiente onde nós podemos dar a nossa opinião sem sermos penalizados*”). Assim, é importante puderem ser elas próprias e sentir-se parte de um grupo (2 referências) (Catarina: “*que a pessoa*

sinta que faz parte daquele grupo de pessoas que está ali, que comunga as mesmas coisas, ainda que com opiniões diferentes”), convivendo com pares que partilham os mesmos objetivos e com pares que se compreendem uns aos outros (2 referências). Segundo Zimerman (2007), o ser humano é gregário e existe em função dos seus inter-relacionamentos com os outros e em grupo, que são importantes para o seu desenvolvimento social e pessoal. Por isto, a interação social que se obtém destas relações contribui para desenvolver respeito, compreensão e conexão (Maas et al., 2022).

Verifica-se que a pertença a um grupo e o acolhimento positivo de alunos, colegas e direção é importante para as participantes, nomeadamente para as que estão há alguns anos na mesma escola, como a Sílvia (4 anos na mesma escola) e Anabela (10 anos). Por outro lado, apenas a participante Daniela (3 anos) referiu sentir-se “à parte”, porque o 2º ciclo funciona num espaço escolar diferente dos outros.

Contribuem ainda para este ambiente as **experiências de relacionamento ricas**, incluindo as pessoas novas e pessoas com ideias novas e diferentes, nomeadamente colegas de trabalho, que possam ter opiniões diferentes. Para além disto, a participante Francisca, contratada e com cinco anos de experiência, refere que adquire bastante riqueza ao “andar de escola em escola” (Francisca: *“eu digo felizmente, porque entrei este ano, andamos de escola em escola e eu acho que isso é positivo. Nunca encarei este aspeto como negativo, porque acho que conseguimos ficar mais ricas e conseguimos sair daquela escola e ainda nos sentirmos bem.”*).

É relevante referir a implicação prática dos dados, pois pode promover-se a existência de um ambiente psicologicamente saudável através de medidas a nível escolar, por exemplo, o acolhimento positivo aos novos docentes, garantindo que recebem o apoio e acompanhamento necessário quando chegam a uma nova escola.

Q3- Quais são os fatores positivos e/ou fontes de apoio/suporte que contribuem positivamente para o bem-estar e saúde psicológica dos participantes?

Há diversos **fatores influenciadores do bem-estar e saúde psicológica**, nomeadamente **positivos e/ou fontes de apoio/suporte** apontados pelas participantes.

Foram identificados aspetos relacionados com ter boas condições de trabalho, que incluem *boas instalações da escola e bons grupos de assistentes operacionais* (Palmira: *“Eu também ia referir a parte dos materiais, que são essenciais, e também acrescento aqui os técnicos especializados que nos dão apoio”*). “As condições de trabalho dos professores interferem no seu modo de atuar” (Lopes et al., 2014, p. 5256) e “muitas das dificuldades e problemas

enfrentados pelos profissionais de educação decorrem de suas condições de trabalho que não são consideradas” (Lopes et al., 2014, p. 5256). Assim, a qualidade do trabalho dos professores está dependente das condições de trabalho (Príncipe & André, 2020), que se definem como o conjunto de todos os recursos que permitem a realização do trabalho do professor, envolvendo instalações físicas, materiais disponíveis, equipamentos e meios de realização de atividades e ainda outros tipos de apoio que possam ser necessários (Oliveira e Assunção, 2010).

A importância dos assistentes operacionais e dos técnicos especializados também foi citada. Os assistentes operacionais são uma ponte de proximidade com os alunos e as famílias (Rêgo, 2019) e contribuem para a formação profissional, bem-estar e segurança dos alunos, cooperando de forma positiva com os restantes membros da comunidade educativa e auxiliando nas situações que exigem intervenção ou correção (Ramalho & Ramalho, 2015). A relação e colaboração destes com os professores é de extrema relevância, pois o seu trabalho conjunto promove o sucesso escolar e educativo dos alunos (Sousa, 2017).

Inclui-se neste tema também a *estabilização da carreira* (2 referências) (Palmira: “*E acho que também aqui há pouco falámos da estabilização da carreira, acho que é aquela coisa que toda a gente sonha*”) e o facto de *se estar perto de casa*.

Através da análise dos Ecomapas, concluiu-se que os resultados são semelhantes. As participantes Francisca, Catarina e Daniela realçam a família como principal fonte de apoio/suporte. Apenas a Madalena referiu o envolvimento e empenho dos alunos, através do Ecomapa (Madalena: “[os alunos] *que revelam gosto na aprendizagem e tem sucesso na aprendizagem, deixam-me muito feliz e realizada*”).

No contexto escolar, também é importante ter novas experiências, onde se inclui o *contacto com diferentes formas de estar e contacto com diferentes formas de ensinar*. Mais ainda, incluiu-se o facto de *andar de escola em escola*, mas apenas uma das participantes o apontou como positivo (1 referência) (Francisca: “*isto, o andar de escola em escola, para mim é positivo*”).

² O conceito *assistentes operacionais* refere-se aos profissionais que desempenham funções que contribuem para a organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e do processo educativo. O conceito *técnicos especializados* diz respeito a psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais, técnicos de informática, entre outros.

Esta ideia é contrária à literatura, que enuncia a estabilidade como o fator que mais influenciam a satisfação e o bem-estar dos professores (OCDE, 2020). Contrariamente ao referido pela participante, o facto de os professores portugueses serem obrigados a deslocar-se para longe de casa e das suas famílias e de mudar constantemente de escola foi apontado como um dos maiores desafios da carreira docente (Neves, 2020), que leva ao abandono da profissão (Neves, 2020).

Referiram-se ainda os bons relacionamentos e o apoio de terceiros dentro da escola, uma *boa equipa de trabalho* (2 referências) e *bons grupos de assistentes operacionais*, o facto de *ser bem recebida pelos alunos e pela direção* quando chegam a uma escola nova, a *empatia entre pares* (2 referências) (Catarina: “*acho que a empatia entre pares, ou seja, ter colegas que já passaram, estão a passar, estão ali em sintonia*”), a *colaboração entre colegas e profissionais* e a *mentoria por parte de outros colegas*. Relativamente à receção positiva por parte da direção numa nova escola, é pertinente o tema da socialização organizacional, que é um processo no qual os novos funcionários de uma empresa ou instituição são integradas dentro dela e passam a pertencer à mesma (Bauer & Erdogan, 2011). Neste aspeto, a socialização é muito importante para os indivíduos e para as empresas, de modo que se sintam integrados (Bauer & Erdogan, 2011). Um processo de socialização organizacional bem-sucedido tem como consequência funcionários com atitudes positivas de trabalho que permanecem na empresa durante mais tempo (Bauer & Erdogan, 2011).

Fora do contexto escolar, foi apontado como fator influenciador **positivo e/ou fonte de apoio/suporte** o facto de *ter a família perto* (Madalena: “*o facto de não termos a nossa família por perto influencia muito*”) e o *apoio da comunidade*, no sentido de valorizarem o trabalho do professor e terem uma posição de apoio em relação à mesma. Todos estes aspetos se integram na existência de um sentimento de pertença e na teoria do suporte social, já referida, que é importantíssimo na proteção e promoção da saúde mental (Siqueira, 2008).

Foram ainda referidos comportamentos de autocuidado positivos, como *conseguir ter tempo e espaço para cuidar de si própria* (2 referências) e a *prática de exercício físico* (2 referências) (Sílvia: “*e também encontrei suporte na prática do exercício físico, principalmente a caminhada ao ar livre para mim tem-me ajudado imenso*”). O tema do autocuidado é pertinente, pois os professores têm uma profissão exigente e suscetível a elevados níveis de stress, por isso, o autocuidado é essencial para desenvolver o bem-estar, para serem capazes de continuar a ensinar e a apoiar os seus alunos (Assunção et al., 2022). Implementá-lo na rotina dos professores é uma forma eficaz de prevenir problemas de saúde mental e promover a qualidade de vida (Assunção et al., 2022).

Para além deste fator, no Ecomapa surgem outras fontes de suporte/apoio: Catarina adiciona os animais de estimação, os amigos e o campo e Daniela refere as férias.

Q4- Quais são os fatores negativos e/ou fontes de *stress* que contribuem negativamente para o bem-estar e saúde psicológica dos participantes?

Os fatores **negativos e/ou fontes de *stress*** que influenciam o bem-estar e saúde psicológica referidos foram maioritariamente associados à carga horária e de trabalho. Incluem o *excesso de burocracia* (2 referências) (Palmira: “*E isso depois causa-nos transtornos porque é uma acumulação de burocracia*”), *estar sempre a corrigir coisas, não conseguir dar resposta a todas as solicitações, não conseguir realizar todas as tarefas e não conseguir tempo para preparar as aulas* (2 referências) (Francisca: “*chegamos ao fim e dizemos “Eu não acredito, eu não consigo ter tempo de preparar a minha aula para amanhã*”) e *ainda trazer trabalho para casa* (2 referências), cuja consequência é *não ter horário fixo, fazendo com que não tenham tempo para a família* (2 referências) e *não consigam dormir*. Para o ser humano, o sono é um processo essencial (Gomes et al., 2010) e está comprovado que uma boa noite de sono é essencial para o bem-estar físico e mental, uma vez que quem dorme bem tem uma elevada capacidade de adaptação a circunstâncias adversas, tais como stress e ansiedade (Kabrita, et al., 2014) Foi ainda referido o facto de *ter mais do que um grupo de recrutamento*, o que adiciona à carga de trabalho por terem de trabalhar várias disciplinas diferentes em simultâneo (Palmira: “*Os professores que têm mais do que um grupo de recrutamento há os conteúdos, ora agora estamos no Português, agora estamos na História*”).

Em Portugal, segundo a Federação Nacional de Educação (FNE) num inquérito realizado em 2022, os professores elegeram o excesso de trabalho e a carga burocrática como sendo a sua maior preocupação no final do ano letivo (FNE, 2022). Mais de 80% dos docentes queixam-se de “trabalho burocrático inútil”, que os faz perder tempo que deveriam dedicar aos alunos e resulta que cheguem ao final do ano letivo com cansaço acumulado (FNE, 2022). Os professores portugueses são muitas vezes “obrigados a trabalhar para além dos limites do que está estabelecido na lei” e acabam por ultrapassar “largamente as 40 horas semanais”, essencialmente quando estão a realizar tarefas administrativas e burocráticas (FNE, 2022).

Os problemas materiais e institucionais das escolas também figuraram nesta questão, incluindo a *direção não interligar as pessoas dentro da escola* e o *2º ciclo ficar mais à parte*. Mais ainda, existem *escolas com problemas de instalação* (Sílvia: “*e já trabalhei em escolas com panos de água a aguentar a chuva*”) e com *falta de assistentes operacionais* (10 referências), o que influencia de forma significativa o bem-estar e a saúde psicológica dos

professores, a juntar à *falta de diversos recursos materiais* (7 referências) (Sílvia: “*eu penso que também as condições de trabalho que nós temos, mesmo a nível de material e de instalações físicas, isso também influencia muito*”) e às *más ou insuficientes condições de informática*. As más condições físicas de trabalho são referidas na literatura como uma das promotoras do stress dos professores (Bakker et al., 2007; Hakanen et al., 2006).

Outros fatores são as fragilidades no relacionamento interpessoal, caracterizada pela falta de apoio de colegas e outros elementos da escola. Este tema inclui *atritos com a direção e atritos com colegas* e a falta de *mentoria/intervisão da parte de outros colegas* (2 referências) (Palmira: “*nem sempre há esses momentos para estarmos com os outros colegas, para falarmos, para desabafarmos, para pedirmos sugestões.*”). Também sentem a falta de *apoio dos encarregados de educação*, juntamente com o *fraco acolhimento* que sentem. A falta de apoio dos encarregados de educação é um fator de stress frequentemente apontado pelos professores (Epstein, 2011), pois o trabalho colaborativo entre eles requer a partilha de responsabilidades e pode tornar-se uma fonte de stress e tensão (Sanders & Sheldon, 2009). Da parte dos professores, o receio de ser julgado e de perder a autonomia de trabalho, a falta de tempo e a ausência de apoio/suporte da direção da escola constituem as principais barreiras a uma relação eficaz escola-família (Grant & Ray, 2013). Num estudo de Addi-Racah e Elyashiv-Arviv (2008), provou-se que, embora os professores apoiassem o envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus alunos, confessaram sentir-se vulneráveis em relação ao aumento da influência dos mesmos e da sua intrusão no seu trabalho. Assim, para criar relações de confiança entre os professores e os encarregados de educação, os professores e a própria escola devem promover um contacto frequente, seja através de reuniões, chamadas telefónicas, documentos escritos ou pela participação em atividades educativas e sociais (Deslandes, 2006). Esta questão tem implicações práticas, pois deve-se promover e construir relações de colaboração e envolvimento dos encarregados de educação com a escola, particularmente com os professores, que são essenciais para o sucesso e a persistência dos alunos.

A falta de motivação e o comportamento dos alunos também é um fator negativo e/ou fonte de stress, como sustentado por Gu et al. (2020), que afirma que a falta de motivação e de interesse dos alunos é um dos fatores que provoca problemas de bem-estar e saúde psicológica nos professores. Este foi um tema alimentado por algumas participantes, que referiram ter *dificuldade em captar a atenção dos alunos* e de *não conseguir encontrar estratégias* para tal, sendo que eles *ficam parados no tempo* (Francisca: “*Se me disserem que eles estão a ser mal-educados, não, eles estão é sem autonomia e ficam parados no tempo*”) e apresentam *mau*

aproveitamento (2 referências). O *número de alunos nas turmas* também é um fator negativo (2 referências), sustentado na literatura por Friedman et al. (2014), tal como a presença de alunos com problemas de comportamento nessas mesmas turmas numerosas, podendo-se acrescentar ao facto de haver *alunos com problemas integrados nas turmas* (Necessidades Educativas Especiais (NEE)) e nem sempre existe apoio especializado para eles, fazendo com que seja *impossível dar atenção a todos os alunos* (Sandra: “*E cada vez mais falamos da escola inclusiva, eu acho é que nós estamos a excluir os alunos com necessidades, porque, lá está, numa turma mesmo com vinte temos alunos com necessidades. (...) e não tinha ninguém, não tinha nenhum técnico em sala que me apoiasse. Portanto de inclusão tinha muito pouco. E é frustrante, acaba por ser frustrante, porque uma pessoa ou dá atenção a uns ou dá atenção a outros. É impossível*”). Neste contexto, também é uma **fonte de stress** o facto de as participantes *não serem especializadas para apoiar os alunos*. Este tópico levanta a pertinência e a necessidade de formação e desenvolvimento profissional dos professores, pois, para que exista inclusão nos ambientes escolares, é necessário que se desenvolvam formas de ensino que consigam responder às diferenças individuais das crianças, mas que ainda assim beneficiem todas (Mesquita & Machado, 2021). Isto inclui que se aposte na formação de professores, como uma fonte de aprendizagem estruturante para adquirir competências profissionais e dotá-los de diversas estratégias e currículos para que possam ser agentes de inclusão (Sofiato & Angelucci, 2017).

Outro fator é a precariedade e instabilidade da profissão, devido ao facto de *estar deslocado* e ter de mudar de escola constantemente, exigindo *constante adaptação*, ficando longe de casa e da família e sem possibilidade de ir e vir todos os dias (Francisca: “*nós já temos uma família, vamos ter de sair da nossa casa e ir para outra cidade que não dá para ir e vir todos os dias e temos que ficar*”), o que gera *ansiedade ao começar um novo contrato*. Este é um problema relatado pelos professores a nível nacional como sendo um dos maiores desafios da sua carreira, pois são obrigados a deslocar-se constantemente para longe de casa e das suas famílias (Neves, 2020). Para além disto, também foi referido por duas participantes uma *desvalorização da carreira e desvalorização dos técnicos superiores* (Sílvia: “*Foi feita nos últimos anos, e todos vocês penso que vão concordar, uma grande desvalorização a nível de ensino, não só a nível de professores, mas também a nível de técnicos superiores, psicólogos, há uma grande desvalorização que está a ser feita*”). Este é um problema a nível nacional, segundo o estudo *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Professor da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário* do Conselho Nacional de Educação (2019), que mostra que 89,5% dos professores inquiridos considera que a sua profissão não é valorizada.

Foi referido por uma participante a falta de acompanhamento psicológico aos professores, considerado bastante necessário devido às exigências da sua profissão (Palmira: “*também era bastante importante termos alguma forma de desmontar esses nossos problemas com alguém que percebe da situação*”). Uma das falhas frequentemente apontada à escola pública é a carência de psicólogos, aspeto acentuado pela pandemia porque as sinalizações nos serviços de psicologia triplicaram (Micael, 2023). No contexto educativo, os psicólogos são recursos fundamentais e, no caso dos professores, ajudam-nos a desenvolver estratégias para lidar com os fatores de *stress* decorrentes da sua profissão, tentando prevenir situações de *burnout*, de *stress* ocupacional e absentismo laboral (OPP, 2018).

Foram referidas ainda **consequências dos fatores negativos e/ou fontes de *stress***, que representam uma influência significativa e notória no bem-estar e na saúde psicológica das participantes, e que consistem em *perder a vontade* de exercer a sua profissão, o *cansaço dos docentes* e o *cansaço dos assistentes operacionais* (Catarina: “*sentimos os docentes realmente muito cansados, mas não só os docentes, também os assistentes operacionais.*”) e o *não conseguir enfrentar os desafios* do seu dia a dia. Como sugere Aloe et al. (2014), a profissão docente é bastante desafiante e estudos mostram que o ensino é uma profissão de alto *stress*, no qual o *burnout* é frequente.

A análise dos Ecomapas corrobora estes fatores negativos e/ou fontes de *stress*, nomeadamente no que diz respeito à instabilidade da profissão e de não saber onde vai ficar colocada, referido pela participante Madalena. Duas participantes referiram fontes de *stress* que não foram discutidas na discussão focalizada: Francisca considerou a sua doença e Catarina referiu a morte do pai. Relativamente à questão da doença como fonte de *stress*, estudos comprovam que “a saúde mental está subjacente à doença física” (OPP, 2014) e está estritamente ligada ao sofrimento emocional (Delahanty et al., 2007). A morte de um familiar próximo também constitui um duro golpe, com o qual a pessoa enlutada manifesta muitos sinais e sintomas a vários níveis: a nível cognitivo (negação, preocupação, confusão, ideação suicida, alucinações, entre outros), a nível emocional (choque, desespero, humor depressivo, ansiedade, tristeza, raiva, culpa, medo, entre outros) e ainda a nível físico (alterações de apetite e intestinais, perturbações do sono, entre outros) (Worden, 1991), sendo sem dúvida uma fonte de *stress* bastante significativa.

Alguns fatores considerados negativos no grupo de discussão surgiram nos Ecomapas como ambivalentes, ou seja, simultaneamente fontes de *stress* e fontes de apoio/suporte. Sílvia considerou os alunos (sentimentos de frustração e impotência/vitória), os colegas (apoio/desconfiança) e a família (felicidade e amor/aborrecimento e *stress*); Madalena

considerou o sucesso escolar obtido pelos alunos, pois pode ser uma fonte de stress ou uma fonte de apoio/suporte dependendo se eles o obtêm ou não; por fim, a Daniela os alunos (concretização/frustração e desrespeito), os colegas (apoio/frustração) e a própria escola (apoio/receio).

Q5- De que forma é que o contexto provocado pela pandemia COVID-19 influenciou o bem-estar e a saúde psicológica dos participantes?

A pandemia COVID-19 influenciou o bem-estar e a saúde psicológica das participantes devido às **alterações forçadas no sistema de ensino**. O facto de terem de lecionar as aulas online no COVID provocou um aumento das exigências do trabalho (Sílvia: “*eu como diretora de turma tinha que apoiar e trabalhava de dia e de noite, eu respondia a e-mails de dia e de noite*”).

Para além disso, verificaram-se questões **relacionadas à tecnologia**, cujo uso foi aumentado e os alunos ficaram “viciados” em tecnologia (2 referências) (Sílvia: “*eu noto que os nossos alunos, e o COVID veio prejudicar largamente esta situação, a maioria onde eu trabalho, quer seja do sexo masculino ou do sexo feminino, estão viciados em jogos*”). O uso da tecnologia para as questões escolares fez com que uma das participantes referisse que teve de estar sempre contactável, enquanto que outras referiram uma invasão da vida privada (4 referências) (Sílvia: “*nessa invasão que eu tive da minha vida privada, o ter mais insistentemente as famílias próximas de mim*”) que levava a não conseguir desligar do trabalho (2 referências).

Relativamente à **vida pessoal e aos relacionamentos**, o afastamento obrigatório prejudicou as relações e originou falta de empatia. O COVID mexeu emocionalmente com elas e provocou exaustão e desgaste emocional (Madalena: “*se nós temos um horário que nos permite dar apoio e uma retaguarda familiar ou não e isso faz com que nos crie muito stress e um desgaste emocional.*”)

No que diz respeito aos alunos, verificou-se que se tornaram irrequietos, com falta de autonomia e falta de concentração na sala de aula (Sílvia: “*Esse vício do jogo reflete-se depois na concentração na sala de aula e é muito difícil.*”). No formato online, os professores tiveram de fazer um esforço ainda maior para garantir o progresso dos seus alunos, bem como para cativar a sua atenção e interesse, o que já não era fácil no ensino presencial (Chan et al., 2021). Também se refere falha na aquisição dos conteúdos de anos anteriores, com o 5º ano a manifestar muitas dificuldades, tendo como consequência o mau aproveitamento do tempo de aula (2 referências) (Francisca: “*Eu nunca na vida, eu tive meia hora de aula onde só consegui*”).

escrever o sumário”). Os alunos manifestam problemas nas relações interpessoais (2 referências) e falta de empatia, com incapacidade em relacionar-se uns com os outros (2 referências).

Em Portugal, o Conselho de Ministros aprovou o Plano 21|23 Escola + - Plano de Recuperação de Aprendizagens, durante a pandemia COVID-19 e no ano letivo seguinte, consistindo em medidas para reforçar a autonomia das escolas e promover o sucesso escolar, combater as desigualdades, intervir junto dos alunos para que recuperassem as aprendizagens, a socialização e o seu bem-estar através da melhoria e organização de aspetos curriculares e recursos de apoio.

Também foram apontadas consequências positivas da pandemia. A participante Madalena refere as tecnologias, pois trouxe acesso a recursos que facilitam a preparação do seu trabalho (Madalena: *“do meu ponto de vista deu-nos um grande avanço para a utilização dos recursos das apps, dos dispositivos móveis e outras aplicações que de outro modo não iriam ser tão usadas nas escolas, não é?”*). A mesma participante refere que, aquando do regresso à escola, foi assertiva em relação ao tempo que passava contactável para poder usufruir do seu tempo com a família e para descansar (Madalena: *“Nessa altura eu até tinha que estar e toda a gente aqui em casa até permitia que eu estivesse, agora já não permitem e então o meu telefone às oito encerra, bloqueia e não incomoda.”*)

Relativamente ao número de alunos nas turmas, a participante Sílvia refere que nos Açores foi aplicada uma medida que estabelecia que as turmas tinham de ser reduzidas, o que se provou extremamente útil e facilitador do trabalho em contexto de sala de aula.

Q6- Quais são estratégias propostas pelos participantes para promover o desenvolvimento do bem-estar e saúde psicológica dos professores na escola?

As estratégias para promover o bem-estar na escola propostas pelas participantes começam por referir **melhorar aspetos relacionados à profissão** especificamente, tais como uma distribuição equilibrada dos recursos materiais entre escolas, um melhor acesso às tecnologias, contratação de mais professores qualificados, menos alunos por turma, a garantia de um número adequado de assistentes operacionais e horários letivos equilibrados (OCDE, 2018).

Outros aspetos a alterar para **torná-la mais inclusiva para os alunos** passam pela necessidade de se identificar os alunos NEE (Sílvia: *“para identificar problemáticas e colocar os alunos na medida de identificar necessidades educativas especiais”*), contribuindo para que possam ter os apoios necessários.

Para além disso, seria necessário **ter melhores condições materiais** (Sílvia: *“Eu já trabalhei em escolas com todas as condições e mais algumas, a nível de informática, de instalações, com quadros interativos, tudo”*), a nível das instalações e da tecnologia, mas também a nível das condições humanas, nomeadamente com a contratação de assistentes operacionais.

O **relacionamento interpessoal** também necessita de ser melhorado, entre colegas e com a direção, que deveria fazer um esforço por interligar as pessoas na escola (Daniela: *“O sentido de interligar as pessoas, eu acho que falta um bocadinho disso, este ano estou a sentir isso.”*)

De acordo com uma das participantes, e como já referido, os professores, e não apenas os alunos, deveriam ter acesso a acompanhamento psicológico (Sílvia: *“penso que o acompanhamento psicológico nas escolas não devia ser só para os alunos, para identificar problemáticas e colocar os alunos na medida de identificar necessidades educativas especiais”*), pelo que isso seria um elemento a ter em conta e a melhorar a nível escolar.

4. CONCLUSÃO

Este estudo permitiu obter uma compreensão do bem-estar e saúde psicológica dos professores durante e após-pandemia, a fim de serem propostas intervenções no momento presente. Verificou-se que ter bem-estar e saúde psicológica é sinónimo de se sentirem realizados com o seu trabalho, contribuem para a comunidade e sentem-se recompensados por fazer algo positivo, cumprindo as suas expectativas de sucesso.

Para este bem-estar e saúde psicológica, contribuem fatores positivos e/ou fontes de apoio/suporte e negativos e/ou fontes de *stress*. Nos primeiros, incluem-se boas condições de trabalho, autocuidado, ter novas experiências, bons relacionamentos e apoio de terceiros dentro da escola, ter a família por perto e apoio da comunidade. Como fontes de stress, encontram-se carga horária e de trabalho, falhas no relacionamento interpessoal, falta de motivação o comportamento dos alunos, alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) integrados nas turmas sem apoio especializado e a instabilidade, precariedade e desvalorização da profissão.

A pandemia COVID-19 e as mudanças na estrutura de ensino aumentaram as exigências do trabalho dos professores e as aulas online acarretaram emoções negativas, como insegurança, ansiedade e desconforto. Devido ao uso das tecnologias, o facto de os professores terem de estar quase sempre contactáveis e a invasão à sua vida privada provocou exaustão e desgaste emocional, não tendo existido tempo de paragem suficiente para uma recuperação. O

afastamento obrigatório prejudicou as relações entre os alunos e entre estes e os professores, o que originou falta de empatia que se verifica até hoje.

Assim, os dados desta investigação contribuem para a prática dos psicólogos, uma vez que intervêm nas consequências psicológicas negativas sofridas pelos professores. Do mesmo modo, entender como o bem-estar psicológico e a saúde mental dos professores foi afetada pela pandemia e é afetada normalmente por outros fatores torna-se fundamental para que sejam planeadas e promovidas intervenções e estratégias direcionadas a este público-alvo. Este estudo mostra como é essencial que se promova e garanta o bem-estar e a saúde psicológica, uma vez que quando isto não ocorre leva a consequências como stress e *burnout* (Aloe et al., 2014), vindo a afetar o bem-estar, aprendizagem e resultados académicos dos alunos (Frenzel et al., 2018). Este estudo sugere e realça ainda a importância de abordagens para o ensino do futuro, tendo em conta a experiência da estrutura de ensino da pandemia, apostando, por exemplo, em sistemas híbridos que incluam ensino presencial e online e fazer com que as duas modalidades possam coexistir.

Relativamente às forças deste estudo, a metodologia qualitativa e a utilização do grupo de discussão focalizada são um ponto forte, pois foram ouvidos e analisados os discursos dos professores, permitindo valorizar os seus conhecimentos e opiniões. A procura dos fatores que influenciam o bem-estar e a saúde psicológica dos professores também foi pertinente para o contexto atual, pois, até ao momento, a investigação nesta temática é insuficiente.

O facto deste estudo estar incluído num projeto de investigação internacional é outro ponto forte, pois foi possível aceder a informações e guiões úteis para o seu desenvolvimento. A utilização dos Ecomapas foi uma mais-valia, como complemento da condução do grupo de discussão, porque permitiu comparar e procurar relações entre os dados obtidos em ambas as recolhas, enriquecendo o estudo e as suas conclusões.

Este estudo tem algumas limitações, nomeadamente relativas aos participantes. As mesmas são todas do sexo feminino e lecionam apenas 2º e 3º ciclo, sendo excluídos professores do 1º ciclo, do Ensino Secundário e do Ensino Superior. Este aspeto é uma limitação, pois não contamos com a perspetiva de professores do sexo masculino, que poderiam ter contribuído com pontos de vista distintos ou até acrescentando novas informações. O facto de se ter excluído o 1º ciclo e o Ensino Secundário e Superior também pode ter limitado a abrangência das respostas e das opiniões partilhadas, pois são restritas a uma determinada realidade escolar. Para além disso, as participantes eram do ensino público, o que privou este estudo do contacto e do conhecimento de informações e opiniões de professores do ensino privado, que terão outras perspetivas acerca das questões estudadas.

Neste sentido, torna-se fundamental realizar futuras investigações, abrangendo outros ciclos de ensino e professores de ambos os sexos, com idades e anos de experiência distintos e incluindo escolas privadas. Seria interessante investigar outras variáveis, tal como verificar a influência que o acompanhamento psicológico dos professores poderia ter na promoção do seu bem-estar e saúde psicológica ao longo de todo o ano letivo.

Em conclusão, este estudo contribuiu para um conhecimento mais aprofundado acerca da definição e do estado atual da saúde psicológica e bem-estar dos professores no contexto pós-pandemia, bem como para a sugestão de algumas propostas para o desenvolvimento desses mesmos parâmetros, a longo prazo, no ambiente escolar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addi-Raccah, A., & Elyashiv-Arviv, R. (2008). Parent empowerment and teachers professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education*, 43, 394-415.

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Gollner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>

Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>

Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of covid-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *International Journal of Engineering Research & Innovation*, 15, 203-217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>

Assunção, K., Pedroza, L., Batista, S., & Gonçalves, S. (2022). *Saúde Mental de Professores: O autocuidado como estratégia de enfrentamento às múltiplas jornadas*. Centro Universitário de Belo Horizonte.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Bauer, T., & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: the effective onboarding of new employees. In S. Zedeck (Eds.) *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Vol 3: Maintaining, Expanding, and Contracting the Organization*. American Psychological Association.

Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 637-654. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002316>

Bhargava, D., Trivedi, H. (2018). A Study of Causes of Stress and Stress Management among Youth. *IRA-International Journal of Management & Social Sciences*, 11(3), 108-117. <http://dx.doi.org/10.21013/jmss.v11.n3.pl>

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus group in social research*. Sage.

Braun, V. & Clarke, V. (2012). *APA Handbook of Research Methods in Psychology*. (2nd ed.). Research Designs, H. Cooper.

Carson, R. C., Butcher, J. N., & Mineka, S. (2000). *Abnormal psychology and modern life* (11th ed.). Allyn & Bacon.

cCharry, C., Going, R., & Martínez, I. (2020). Bem-estar psicológico and Youth Autonomy: Comparative Analysis of Spain and Colombia. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564232>

Chan, M. K., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A., & Nylund-Gibson, K. (2021). Elementary school teacher well-being and apoio/suporteive measures amid COVID-19: An exploratory study. *School Psychology*, 36(6), 533-545. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000441>

Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3).

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1189–1204. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0029356>

Cuervo, T., Orviz, N., Arce S. & Fernández, I. (2018) Technostress in communication and technology society: scoping literature review from the Web of science. *Archivos Prevencion Riesgos Laborales*, 18–25. <https://doi.org/10.12961/aprl.2018.21.1.04>

Delahanty, L., Grant, R., Wittenberg, E., Bosch, J., Wexler, D., Cagliero, E., & Meigs, J. (2007). Association of diabetes-related emotional distress with diabetes treatment in primary care patients with Type 2 diabetes. *Diabetic Medicine*, 24(1), 48-54.

Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. *Options*, 1, 145-168.

Dollete, M., Steese, S., Phillips, W., Hossfeld, E., Taormina, G., & Matthews, G. (2004). Understanding girls' circle as an intervention on perceived social apoio/suporte, body image, self-efficacy, locus of control and self-esteem. *The Journal of Psychology*, 90 (2), 204 – 215.

Durão, A., & Raposo, A. (2020). Desafios do Ensino Remoto de Emergência: da Prática à Teoria. *Interações*, 16(55), 28-40. <https://doi.org/10.25755/int.20999>

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Escola 21|23. (2020). *Plano 21|23 ESCOLA+, Plano de Recuperação de Aprendizagens*.

Federação Nacional de Educação (FNE). (2022). *Mais de 80% dos docentes queixam-se de “trabalho burocrático inútil” (LUSA)*. <https://fne.pt/pt/noticias/go/acaosindical-mais-de-80--dos-docentes-queixam-se-de-trabalho-burocratico-inutil--lusa>

Finch, H., & Lewis, J. (2003). Focus group. In J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 170-198). Sage Publications.

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia, & R. Pekrun (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494-519). Routledge.

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://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000228>

Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development, 25* (4), 530–552. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030>

Gomes, M., Quinhones, M., & Engelhardt, E. (2010). Neurofisiologia do sono e aspectos farmacoterapêuticos dos seus transtornos. *Revista Brasileira de Neurologia, 46* (1), 5-15.

Grant, K. B. & Ray, J. A. (2013). *Home, school, and community collaboration. Culturally responsive family engagement*. SAGE Publications.

Gu, Y., You, X., & Wang, R. (2020). Job demands and emotional labor as antecedents of female preschool teachers' work-to-family conflict: The moderating role of job resources. *International Journal of Stress Management, 27*(1), 23-34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/str0000130>

Gui, R. (2003). Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 3*(1), 135-159.

Gurung, R.A.R (2006). *Health Psychology: A Cultural Approach*. Thomson Wadsworth.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43* (6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Haslam, C., Jetten, J., Cruwys, T., Dingle, G.A., & Haslam, S.A. (2018). *The new psychology of health: Unlocking the social cure*. Routledge.

Haslam, S., Reicher, S.D., & Levine, M. (2012). When other people are heaven, when other people are hell: How social identity determines the nature and impact of social support. In J. Jetten, C. Haslam, & S. Haslam (Eds.), *The social cure: Identity, health and well-being*. Psychology Press.

Haslam, S.A., O'Brien, A., Jetten, J., Vormedal, K., & Penna, S. (2005). Taking the strain: Social identity, social support and the experience of stress. *British Journal of Social Psychology*, 44, 355-370. <https://doi.org/10.1348/014466605X37468>

Kabrita, C., Muça, T., & Duffy, J. (2014). Predictors of poor sleep quality among Lebanese university students: association between evening typology, lifestyle behaviours, and sleep habits. *Nature and Science Sleep*, 6, 11-18.

Kaufman, J., & Diliberti, M. (2021). *Teachers are not all right: How the COVID-19 pandemic is taking a toll on the nation's teachers*. RAND Corporation.

Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D., & Hypólito, A. (2014). *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE).

Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Racklow, P., Schuter, J., Wegner, M. & Keller, R. (2022). Satisfying the Need for Relatedness Among Teachers: Benefits of Searching for Social Apoio/suporte. *Frontiers in Education*, 7(85).

McLean, L., Abry, T., Taylor, M., Jimenez, M., & Granger, K. (2017). Teachers' mental health and perceptions of school climate across the transition from training to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 65, 230–240. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.018>

Mesquita, E., & Machado, J. (2021). Educação inclusiva e formação de professores: o que dizem os estudantes? *Revista Internacional de Formação de Professores*, 6, 1-27.

Micael, M. (2023, January 20). *A escola deixou de ser um lugar feliz: “As salas de professores parecem um velório”*. CNN Portugal. <https://cnnportugal.iol.pt/escolas/escola-publica/a-escola-deixou-de-ser-um-lugar-feliz-as-salas-de-professores-parecem-um-velorio/20230120/63c957f90cf2665294d195a1>

Millward, L. J. (2000). Focus group. In G. M. Breakwell, S. Hammond, & C. Fife-schaw (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 304-323). Sage Publications.

Nagasawa, M., & Tarrant, K. (2020). *Who will care for the early care and education workforce? COVID-19 and the need to apoio/suporte early childhood educators' emotional well-being*. Early Childhood Professional Development Institute.

Nastasi, B. K., & Borja, A. (2016). The *Promoting Bem-estar psicológico* Globally Project: Approach to data collection and analysis. In B. K. Nastasi & A. Borja (Eds.), *International handbook of bem-estar psicológico in children and adolescents: Bridging the gaps between theory, research, and practice* (pp. 13-32). Springer Science+Business Media.

Neves, R. (2019, July 30). Falta de professores e alunos sem solução: o que está a acontecer nas escolas?. *Jornal Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/vida-e-futuro/falta-de-professores-e-alunos-sem-solucao-o-que-esta-a-acontecer-nas-escolas-11407674.html>

Neves, R. (2020). Ser Professor em Portugal: a problemática do acesso à formação/profissão. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(2), 216-230.

Oliveira, D.A., & Assunção, A.A. (2010). Condições de trabalho docente. In D.A. Oliveira, A.M. Duarte, & L.M.F. Vieira (Eds.), *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. UFMG/Faculdade de Educação.

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2014). *A Co-Morbilidade das Doenças Físicas e Mentais*.

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2018). A Necessidade e o Papel dos Psicólogos no Contexto Educativo. *Parecer da OPP*.

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2023, June 28). Escola SaudávelMente. <https://escolasaudavelmente.pt/>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OCDE Publishing.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2018). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. OCDE Publishing.

Petrou, P., Demerouti, F. & Schaufeli, W. B. (2015). Job crafting in changing organizations antecedents and implications for exhaustion and performance, *J. Occup. Health Psychol.* 20, 470-480.

Príncipe, L., & André, M. (2019). Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 60-80.

Ramalho, A.P., & Ramalho, J.G. (2015). O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português. *Revista de Educação e Humanidades*, 8, 219-230.

Rêgo, M.M.C. (2019). *A importância dos assistentes operacionais para o desenvolvimento do processo educativo dos alunos – Um estudo de caso*. Politécnico do Porto.

Rincon, L. (2018). *Guide for transcribing audio records*. APPLIES project.

Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Sage Publications.

Ryff, C. D. (2014). Bem-estar psicológicorevisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28.

Sanders, M. G., & Sheldon, S. B. (2009). *Principals matter. A guide to school, family, and community partnerships*. Corwin Press.

Siqueira, M.M.M. (2008). Construção e validação da escala de percepção de suporte social. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 381-388.

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192.

Sofiato, C., & Angelucci, C. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 281-295.

Sokal, L. J., Eblie Trudel, L. G., & Babb, J. C. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>

Thomson, L. J., Lockyegianettr, B., Camic, P. M., & Chatterjee, H. J. (2018). Effect of a museum-based social prescription intervention on quantitative measures of psychological wellbeing in older adults. *Perspectives in Public Health*, 138(1). 10.1177/1757913917737563

Tyupa, S. (2011). A Theoretical Framework for Back-Translation as a Quality Assessment Tool. *New Voices in Translation Studies*, 7, 35-46.

Van Dick, R., & Haslam, S.A. (2012). Stress and well-being in the workplace: Support for key propositions from the social identity approach. In J. Jetten, C. Haslam, & S.A. Haslam (Eds.), *The social cure: Identity, health and well-being*. Psychology Press.

Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>

Volpe, J. F. (2000). A guide to effective stress management. *Career and Technical Education*, 48(10), 183-188.

Worden, J. (1991). *Grief Counseling and Grief Therapy. A Handbook for the Mental Health Practitioner*. Routledge.

World Health Organization. (2022, June 17). *Mental health: strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

World Health Organization. (2023, June 28). *The Global Health Observatory: Health and Well-being*. World Health Organization. <https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being>

Zee, M., De Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student-teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.009>

Zimerman, D. (2007). A importância dos grupos na saúde, cultura e diversidade. *Vínculo*, 4(4).

6. ANEXOS

Anexo 1- Sistema de categorias

1. Características do relacionamento interpessoal na escola

1.1. Relacionamento interpessoal positivo

- 1.1.1. Aceitar a diferença
- 1.1.2. Ambientes verdadeiros em casa e na escola
- 1.1.3. Apoio por toda a comunidade
- 1.1.4. Espírito de entreajuda
- 1.1.5. Individualidade
- 1.1.6. Liberdade de expressão
- 1.1.7. Não existir julgamentos
- 1.1.8. Não existir preconceito
- 1.1.9. Pares que partilham objetivos
- 1.1.10. Pares que se compreendem uns aos outros
- 1.1.11. Puderem ser elas próprias
- 1.1.12. Respeito dos outros
- 1.1.13. Respeito pelos outros
- 1.1.14. Sentir-se parte de um grupo

1.2. Experiências de relacionamento ricas

- 1.2.1. Diversidade
- 1.2.2. Pessoas com ideias novas e diferentes
- 1.2.3. Pessoas novas
- 1.2.4. Ter opiniões diferentes

2. Estratégias para promover o bem-estar na escola

- 2.1. Melhorar aspetos relacionados à profissão
- 2.2. Mais tempo para serem efetivamente professoras
- 2.3. Professores contratados
- 2.4. Urgência de valorizar a educação
- 2.5. Relativas ao relacionamento interpessoal
 - 2.5.1. Interligar as pessoas
- 2.6. Ter melhores condições materiais
 - 2.6.1. Condições de informática

2.6.2. Outras condições importantes (físicas e humanas)

2.7. Torná-la mais inclusiva para os alunos

2.7.1. Aspetos a alterar

2.7.1.1. Alunos com problemas integrados nas turmas

2.7.1.2. Alunos sem apoios

2.7.1.3. Necessidade de se identificar necessidades educativas especiais

3. Fatores influenciadores do bem-estar e saúde psicológica

3.1. Positivos ou fontes de apoio/suporte

3.1.1. Autocuidado

3.1.1.1. Conseguir ter tempo e espaço para cuidar de si própria

3.1.1.2. Prática de exercício físico

3.1.2. Bons relacionamentos e apoio de terceiros

3.1.2.1. Apoio da comunidade

3.1.2.2. Apoio da família

3.1.2.3. Apoio e respeito dos encarregados de educação

3.1.2.4. Boa equipa de trabalho

3.1.2.5. Bons grupos de assistentes operacionais

3.1.2.6. Colaboração entre colegas e profissionais

3.1.2.7. Conviver com colegas que comungam das mesmas coisas

3.1.2.8. Empatia entre pares

3.1.2.9. Existir mentoria por parte dos outros colegas

3.1.2.10. Existir sentimento de pertença

3.1.2.11. Gostar da relação com os alunos

3.1.2.12. Não ter problemas com a direção

3.1.2.13. Ser bem recebida pela direção

3.1.2.14. Ser bem recebida pelos alunos

3.1.2.15. Ter a família perto

3.1.3. Ter boas condições de trabalho

3.1.3.1.Boas instalações da escola

3.1.3.2.Bons grupos de assistentes operacionais

3.1.3.3.Estabilização da carreira

3.1.3.4.Estar perto de casa

3.1.4. Ter novas experiências

3.1.4.1.Andar de escola em escola

3.1.4.2.Contacto com diferentes formas de ensinar

3.1.4.3.Contacto com diferentes formas de estar

3.1.4.4.Riqueza de experiências

3.2.Negativos ou fontes de stress

3.2.1. Associados à carga horária e de trabalho

3.2.1.1.Estar sempre a corrigir coisas

3.2.1.2.Estar sempre contactável

3.2.1.3.Excesso de burocracia

3.2.1.4.Não conseguir dar resposta a todas as solicitações

3.2.1.5.Não conseguir dormir

3.2.1.6.Não conseguir realizar todas as tarefas

3.2.1.7.Não conseguir tempo para preparar as aulas

3.2.1.8.Não ter horário fixo

3.2.1.9.Não ter tempo para a família

3.2.1.10. Pressão sobre o trabalho

3.2.1.11. Ter mais do que um grupo de recrutamento

3.2.1.12. Trazer trabalho para casa

3.2.2. Associados aos alunos

3.2.2.1.Alunos com problemas integrados nas turmas

3.2.2.2.Alunos ficam parados no tempo

3.2.2.3.Alunos questionam autoridade e conhecimentos

3.2.2.4.Alunos sem apoios

- 3.2.2.5. Comportamento dos alunos
- 3.2.2.6. Dificuldade em captar atenção dos alunos
- 3.2.2.7. Impossível dar atenção a todos os alunos
- 3.2.2.8. Mau aproveitamento dos alunos
- 3.2.2.9. Não conseguir apoiar os alunos
- 3.2.2.10. Não conseguir encontrar estratégias
- 3.2.2.11. Não saber o problema do aluno
- 3.2.2.12. Número de alunos nas turmas
- 3.2.3. Falta de apoio de colegas e outros elementos da escola
 - 3.2.3.1. Apoio dos encarregados de educação
 - 3.2.3.2. Mentoria por parte de outros colegas
 - 3.2.3.3. É difícil dar opinião
 - 3.2.3.4. Não se sentir acolhida
 - 3.2.3.5. Atritos com a direção
 - 3.2.3.6. Atritos com colegas
 - 3.2.3.7. Colegas acham o seu contributo melhor
 - 3.2.3.8. Fraco acolhimento
 - 3.2.3.9. Sentir-se à parte
- 3.2.4. Precariedade e instabilidade da profissão
 - 3.2.4.1. Desvalorização da carreira
 - 3.2.4.2. Desvalorização dos técnicos superiores
 - 3.2.4.3. Estar deslocado
 - 3.2.4.4. Constante adaptação
 - 3.2.4.5. Não dá para ir e vir todos os dias
 - 3.2.4.6. Ansiedade ao começar novo contrato
 - 3.2.4.7. Lecionar disciplinas que alunos não gostam
 - 3.2.4.8. Não ser especializada para apoiar alunos
- 3.2.5. Problemas materiais e institucionais das escolas
 - 3.2.5.1. 2º ciclo fica mais à parte
 - 3.2.5.2. Direção não interliga as pessoas
 - 3.2.5.3. Escolas sem preparação para apoiar docentes

- 3.2.5.4. Escola pouco inclusiva
- 3.2.5.5. Reuniões infrutíferas
- 3.2.5.6. Escolas com problemas de instalação
- 3.2.5.7. Falta de assistentes operacionais
- 3.2.5.8. Falta de diversos recursos materiais
- 3.2.5.9. Más ou insuficientes condições de informática
- 3.2.5.10. Não há contratação de técnicos
- 3.2.5.11. Não há acompanhamento psicológico
- 3.2.5.12. Não haver solução para problemas

3.3. Consequências dos fatores negativos e/ou fontes de stress

- 3.3.1. Perder a vontade
- 3.3.2. Cansaço dos assistentes operacionais
- 3.3.3. Cansaço dos docentes
- 3.3.4. Não conseguir enfrentar desafios

4. Impactos da COVID-19 no bem-estar psicológico

4.1. Alterações forçadas no sistema de ensino

- 4.1.1. Aulas online no COVID
- 4.1.2. Aumento das exigências

4.2. Relacionadas à tecnologia

- 4.2.1. Alunos ficaram viciados em tecnologia
- 4.2.2. Entrave às tecnologias por parte de alguns professores
- 4.2.3. Estar sempre contactável
- 4.2.4. Maior uso das tecnologias

4.3. Relacionadas à vida pessoal e aos relacionamentos

- 4.3.1. Afastamento obrigatório prejudicou relações
- 4.3.2. Comunicação social não permitiu desligar do COVID
- 4.3.3. COVID mexeu emocionalmente
- 4.3.4. Desgaste emocional
- 4.3.5. Exaustão
- 4.3.6. Falta de empatia
- 4.3.7. Invasão da vida privada
- 4.3.8. Não conseguir desligar do trabalho

4.4.Relacionadas aos alunos

- 4.4.1. Alunos irrequietos
- 4.4.2. Alunos viciados em tecnologia
- 4.4.3. Falta de autonomia dos alunos
- 4.4.4. Falha na aquisição de conteúdos de anos anteriores
- 4.4.5. Falta de concentração na sala de aula
- 4.4.6. Mau aproveitamento do tempo de aula
- 4.4.7. Falta de empatia
- 4.4.8. Problemas nas relações interpessoais
- 4.4.9. 5º ano com muitas dificuldades
- 4.4.10. Alunos estiveram fechados em casa
- 4.4.11. Incapacidade de se relacionar uns com os outros

5. Significado e experiência de bem-estar e saúde psicológica

5.1.Contribuir ativamente para o que está em seu redor

- 5.1.1. Capacidade para dar aulas
- 5.1.2. Cumprir expectativas
- 5.1.3. Definição de objetivos em cada dia
- 5.1.4. Expectativas de sucesso

5.2.Estado de bem-estar

- 5.2.1. Capacidade de resolução de problemas_Enfrentar desafios
- 5.2.2. Chegar a casa com energia para o resto do dia
- 5.2.3. Confiança de que o dia vai correr bem
- 5.2.4. Levantar bem-dispostos
- 5.2.5. Não ter os nervos à flor da pele
- 5.2.6. Sentir-se bem no contexto de trabalho
- 5.2.7. Sentir-se recompensados e realizados
- 5.2.8. Vontade de enfrentar o dia
- 5.2.9. Vontade de fazer coisas diferentes e projetos

5.3.Autoconfiança e autocompetência

- 5.3.1. Segurança na concretização das atividades
- 5.3.2. Sentimento de fazer algo positivo

5.4.Identificação social no contexto de trabalho

- 5.4.1. Convívio com colegas

- 5.4.2. Ter colegas que partilham os mesmos motivos (de ação)
- 5.4.3. Ter colegas que partilham os mesmos problemas
- 5.4.4. Ter pessoas que compreendem

Anexo 2- Codificação e Categorização com descrição das categorias

1. CARACTERÍSTICAS DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NA ESCOLA

Codifica todos os enunciados que estejam relacionados com a percepção das participantes em relação às características que associam a um ambiente psicologicamente saudável na escola, com ênfase no relacionamento interpessoal. (Fontes: 5)

1.1. Relacionamento interpessoal positivo

Codifica todos os enunciados que refletem características e emoções relativas a um bom relacionamento interpessoal. (Fontes: 5)

Código	Designação	Número de referências	Exemplo dos dados
1.1.1.	Aceitar a diferença	1	Sílvia: <i>“E é um ambiente em que a diferença é aceite, porque cada vez há mais formas de estar, de ensinar e essa diferença tem de ser respeitada.”</i>
1.1.2.	Ambientes verdadeiros em casa e na escola	1	Francisca: <i>“Para já pretendemos que haja sempre verdade nestes ambientes”</i>
1.1.3.	Apoio por toda a comunidade	2	Francisca: <i>“Também aqui é importante nós termos apoio de toda a comunidade”</i>
1.1.4.	Espírito de entreaajuda	1	Sandra: <i>“O espírito de entreaajuda.”</i>
1.1.5.	Individualidade	2	Sílvia: <i>“quando respeitam a nossa individualidade”</i>
1.1.6.	Liberdade de expressão	1	Catarina: <i>“Eu acho que estas coisas todas levam a que nós nos sintamos bem, bem recebidas, bem integradas no grupo, não é? Com a nossa liberdade de expressão”</i>

1.1.7	Não existir julgamentos	2	Daniela: “ <i>Eu acho que é um ambiente onde nós podemos dar a nossa opinião sem sermos penalizados</i> ”
1.1.8.	Não existir preconceito	1	Daniela: “ <i>Às vezes é difícil termos este ambiente assim tão livre de preconceito e de julgamento</i> ”
1.1.9.	Pares que partilham objetivos	1	Francisca: “ <i>ou seja, termos colegas que partilham no fundo dos nossos motivos, que partilham muitas vezes também dos nossos problemas, que nos entendem.</i> ”
1.1.10.	Pares que se compreendem uns aos outros	2	Francisca: “ <i>mas é também sabermos que para a escola onde vamos temos também pessoas que nos entendem e que são pares</i> ”
1.1.11.	Puderem ser elas próprias	1	Sílvia: “ <i>Nós sentimos que pertencemos a ele quando temos colaboração e também quando respeitam a nossa individualidade</i> ”
1.1.12.	Respeito dos outros	2	Francisca: “ <i>e queremos que haja respeito, isto eu estou a falar no ambiente escolar, mas também nas nossas casas, é a mesma coisa, não é?</i> ”
1.1.13.	Respeito pelos outros	1	Francisca: “ <i>porque tudo isto é aquilo que nós temos de psicologicamente saudável, é nós respeitarmos os outros</i> ”
1.1.14.	Sentir-se parte de um grupo	2	Catarina: “ <i>que a pessoa sinta que faz parte daquele grupo de pessoas que está ali, que partilha, que comunga as mesmas coisas, ainda que com opiniões diferentes.</i> ”
<p>1.2. Experiências de relacionamento ricas Codifica todos os enunciados referentes à riqueza das experiências de relacionamento interpessoal na escola. (Fontes: 3)</p>			
1.2.1.	Diversidade	1	Francisca: “ <i>que haja diversidade, porque nós não queremos que tudo seja igual</i> ”

1.2.2.	Pessoas com ideias novas e diferentes	1	Daniela: <i>“elas referem muito quando aparece assim alguém mais novo e com novas ideias e isso é muito importante para ela”</i>
1.2.3.	Pessoas novas	1	Daniela: <i>“elas referem muito quando aparece assim alguém mais novo e com novas ideias e isso é muito importante para ela”</i>
1.2.4.	Ter opiniões diferentes	1	Catarina: <i>“Com a nossa liberdade de expressão, que a pessoa sinta que faz parte daquele grupo de pessoas que está ali, que partilha, que comunga as mesmas coisas, ainda que com opiniões diferentes.”</i>

2. ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O BEM-ESTAR NA ESCOLA

Codifica todos os enunciados que estejam relacionados com as estratégias propostas pelas participantes para promover o bem-estar na escola. (Fontes: 5)

2.1.	Melhorar aspetos relacionados à profissão	1	Sílvia: <i>“a meu ver é muito importante nós tentarmos arranjar forma, e penso que este estudo, não sei se estão a fazer por cá também, contribui, e é a necessidade urgente que nós temos de valorizar a educação e valorizar a nossa classe.”</i>
2.2.	Mais tempo para serem efetivamente professores	1	Francisca: <i>“nós gostávamos de ser mais professores que era aquilo que se fazia há uns anos ou há muitos anos atrás. Nós cada vez, em vinte e oito anos que eu dou aulas, eu sinto que cada vez sou menos professora, cada vez ensino menos”</i>

2.3.	Professores contratados	1	Palmira: <i>“E eu falo também na questão dos professores contratados, também influencia o bem-estar psicológico”</i>
2.4.	Urgência de valorizar a educação	1	Sílvia: <i>“a necessidade urgente que nós temos de valorizar a educação e valorizar a nossa classe.”</i>
<p>2.5. Relativas ao relacionamento interpessoal</p> <p>Codifica todos os enunciados que refletem estratégias para melhorar aspetos do relacionamento interpessoal na escola. (Fontes: 1)</p>			
2.5.1.	Interligar as pessoas	1	Daniela: <i>“O sentido de interligar as pessoas, eu acho que falta um bocadinho isso, este ano estou a sentir isso”</i>
<p>2.6. Ter melhores condições materiais</p> <p>Codifica todos os enunciados que refletem estratégias para melhorar as condições materiais das escolas. (Fontes: 1)</p>			
2.6.1.	Condições de informática	1	Sílvia: <i>“Eu já trabalhei em escolas com todas as condições e mais algumas, a nível de informática, de instalações, com quadros interativos, tudo”</i>

2.6.2.	Outras condições importantes (físicas e humanas)	1	Sílvia: <i>“Claro quanto mais condições físicas nós temos e de recursos materiais, isto também facilita o nosso bem-estar psicológico e o contrário também.”</i>
<p>2.7. Torná-la mais inclusiva para os alunos</p> <p>Codifica todos os enunciados que refletem estratégias para melhorar a inclusão na escola, nomeadamente em relação aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). (Fontes: 1)</p>			
<p>2.7.1. Aspetos a alterar</p> <p>Codifica todos os enunciados que refletem os aspetos a alterar nas escolas para melhorar a inclusão.</p>			
2.7.1.1.	Alunos com problemas integrados nas turmas	1	Sandra: <i>“numa turma mesmo com vinte temos alunos com necessidades.”</i>
2.7.1.2.	Alunos sem apoios	1	Palmira: <i>“Também quando há falta de um terapeuta, de um educador social, de um psicólogo que ajude em alguma situação de turma, também sentimos que cada vez que vamos estar com aquele grupo ou com aquela turma e sabemos que temos aquele caso ou outro que ainda não está apoiado”</i>
2.7.1.3.	Necessidade de se identificar necessidades educativas especiais	1	Sílvia: <i>“para identificar problemáticas e colocar os alunos na medida de identificar necessidades educativas especiais.”</i>

3. FATORES INFLUENCIADORES DO BEM-ESTAR E SAÚDE PSICOLÓGICA

Codifica todos os enunciados que estejam relacionados com os fatores que influenciam o bem-estar e saúde psicológica dos professores. (Fontes: 6)

3.1. Positivos e/ou fontes de apoio/suporte

Codifica todos os enunciados que sejam fatores influenciadores positivos e/ou fontes de apoio/suporte, que contribuem para o bem-estar e saúde psicológica dos professores. (Fontes: 7)

3.1.1. Autocuidado

Codifica todos os enunciados que sejam fatores influenciadores positivos e/ou fontes de apoio/suporte relacionados ao autocuidado. (Fontes: 2)

3.1.1.1.	Conseguir ter tempo e espaço para cuidar de si própria	2	Francisca: <i>“também é muito importante nós termos o nosso espaço, o nosso tempo, não só em comunidade, mas também nosso”</i>
3.1.1.2.	Prática de exercício físico	2	Sílvia: <i>“e também encontrei suporte na prática do exercício físico, principalmente a caminhada ao ar livre para mim tem-me ajudado imenso.”</i>

3.1.2. Bons relacionamentos e apoio de terceiros

Codifica todos os enunciados que sejam fatores influenciadores positivos e/ou fontes de apoio/suporte relacionados aos bons relacionamentos e apoio de terceiros. (Fontes: 7)

3.1.2.1.	Apoio da comunidade	1	Francisca: <i>“Também aqui é importante nós termos apoio de toda a comunidade”</i>
3.1.2.2.	Apoio da família	7	Madalena: <i>“E a minha fonte de apoio é sem dúvida a família”</i>
3.1.2.3.	Apoio e respeito dos encarregados de educação	2	Sandra: <i>“mas também falamos muito em termos dos próprios encarregados de educação e é muito importante para nós sentirmos que somos respeitados na nossa profissão.”</i>
3.1.2.4.	Boa equipa de trabalho	2	Sandra: <i>“Apoio, lá está, é a família, um bom grupo disciplinar.”</i>
3.1.2.5.	Bons grupos de assistentes operacionais	1	Palmira: <i>“e também acrescento aqui os técnicos especializados que nos dão apoio.”</i>

3.1.2.6.	Colaboração entre colegas e profissionais	1	Sílvia: <i>“Nós sentimos que pertencemos a ele quando temos colaboração e também quando respeitam a nossa individualidade”</i>
3.1.2.7.	Conviver com colegas que comungam das mesmas coisas	1	Catarina: <i>“que a pessoa sinta que faz parte daquele grupo de pessoas que está ali, que partilha, que comunga as mesmas coisas”</i>
3.1.2.8.	Empatia entre pares	2	Catarina: <i>“acho que a empatia entre pares, ou seja, ter colegas que já passaram, estão a passar, estar ali em sintonia”</i>
3.1.2.9.	Existir mentoria por parte dos outros colegas	2	Palmira: <i>“nem sempre há esses momentos para estarmos com os outros colegas, para falarmos, para desabafarmos, para pedirmos sugestões.”</i>
3.1.2.10.	Existir sentimento de pertença	1	Catarina: <i>“que a pessoa sinta que faz parte daquele grupo de pessoas que está ali”</i>

3.1.2.11.	Gostar da relação com os alunos	1	Daniela: <i>“porque eu sou muito da relação com os alunos”</i>
3.1.2.12.	Não ter problemas com a direção	1	Madalena: <i>“Eu por acaso não tenho problemas com as direções, portanto não posso argumentar isso como uma causa de stress.”</i>
3.1.2.13.	Ser bem recebida pela direção	1	Daniela: <i>“e sabermos que a nossa tarefa vai ser bem recebida, isso é essencial. Tal como a Paula estava a dizer, não é só por parte dos nossos alunos, mas também por parte da direção”</i>
3.1.2.14.	Ser bem recebida pelos alunos	1	Daniela: <i>“e sabermos que a nossa tarefa vai ser bem recebida, isso é essencial. Tal como a Paula estava a dizer, não é só por parte dos nossos alunos”</i>
3.1.2.15.	Ter a família perto	1	Madalena: <i>“já estive vários anos deslocada e isso faz com que a pessoa tenha uma postura diferente e o facto de não termos a nossa família por perto influencia muito.”</i>

3.1.3. Ter boas condições de trabalho

Codifica todos os enunciados que sejam fatores influenciadores positivos e/ou fontes de apoio/suporte relacionados às condições de trabalho. (Fontes: 3)

3.1.3.1.	Boas instalações da escola	1	Sílvia: <i>“eu penso que também as condições de trabalho que nós temos, mesmo a nível de material e de instalações físicas, isso também influencia muito”</i>
3.1.3.2.	Bons grupos de assistentes	1	Palmira: <i>“Eu também ia referir a parte dos materiais, que são essenciais, e também acrescento aqui os técnicos especializados que nos dão apoio.”</i>
3.1.3.3.	Estabilização da carreira	2	Palmira: <i>“E acho que também aqui há pouco falámos da estabilização da carreira, acho que é aquela coisa que toda a gente sonha”</i>
3.1.3.4.	Estar perto de casa	1	Francisca: <i>“temos de ter em conta o seguinte: estarmos mais perto de casa, isto é muito importante, portanto a distância a que estamos da nossa escola.”</i>

3.1.4. Ter novas experiências

Codifica todos os enunciados que sejam fatores influenciadores positivos e/ou fontes de apoio/suporte relacionados a viver novas experiências. (Fontes: 2)

3.1.4.1.	Andar de escola em escola	1	Francisca: <i>“isto, o andar de escola em escola, para mim é positivo”</i>
----------	---------------------------	---	--

3.1.4.2.	Contacto com diferentes formas de ensinar	1	Sílvia: “ <i>porque cada vez há mais formas de estar, de ensinar e essa diferença tem de ser respeitada.</i> ”
3.1.4.3.	Contacto com diferentes formas de estar	1	Sílvia: “ <i>porque cada vez há mais formas de estar, de ensinar e essa diferença tem de ser respeitada.</i> ”
3.1.4.4.	Riqueza de experiências	1	Francisca: “ <i>andamos de escola em escola e eu acho que isso é positivo. Nunca encarei este aspeto como negativo, porque acho que conseguimos ficar mais ricas e conseguimos sair daquela escola e ainda nos sentirmos bem.</i> ”
3.2. Negativos e/ou fontes de stress			
Codifica todos os enunciados que sejam fatores influenciadores negativos e/ou fontes de stress, que contribuem para um menor bem-estar e saúde psicológica dos professores. (Fontes: 7)			
3.2.1. Associados à carga horária e de trabalho			
Codifica todos os enunciados que sejam fatores influenciadores negativos e/ou fontes de stress relacionados à carga horária e de trabalho dos professores. (Fontes: 6)			
3.2.1.1.	Estar sempre a corrigir coisas	1	Daniela: “ <i>A sensação que eu tenho às vezes, não sei se os colegas partilham, é que eu passo a vida a corrigir coisas.</i> ”

3.2.1.2.	Estar sempre contactável	1	Madalena: <i>“Portanto, eu estive online e contactável vinte e quatro horas por dia, durante os oito dias da semana.”</i>
3.2.1.3.	Excesso de burocracia	2	Palmira: <i>“E isso depois causa-nos transtornos porque é uma acumulação de burocracia”</i>
3.2.1.4.	Não conseguir dar resposta a todas as solicitações	1	Catarina: <i>“E tudo isto me desgasta muito emocionalmente, o não conseguir dar resposta e vazão.”</i>
3.2.1.5.	Não conseguir dormir	1	Catarina: <i>“isto fica-me de tal forma às vezes espetado aqui na cabeça que me tira o sono.”</i>
3.2.1.6.	Não conseguir realizar todas as tarefas	1	Catarina: <i>“não conseguir realizar todas as tarefas que tenho é uma coisa que me deixa em pirueta</i>

3.2.1.7.	Não conseguir tempo para preparar as aulas	2	Francisca: <i>“chegamos ao fim e dizemos “Eu não acredito, eu não consigo ter tempo de preparar a minha aula para amanhã.”</i>
3.2.1.8.	Não ter horário fixo	1	Madalena: <i>“Fonte de stress é essa parte de não termos horário”</i>
3.2.1.9.	Não ter tempo para a família	2	Madalena: <i>“Mas pronto, nós acabamos muito por tirar tempo à família”</i>
3.2.1.10.	Pressão sobre o trabalho	1	Sílvia: <i>“às vezes a pressão é muito grande sobre o nosso trabalho”</i>
3.2.1.11.	Ter mais do que um grupo de recrutamento	1	Palmira: <i>“Os professores que têm mais do que um grupo de recrutamento há os conteúdos, ora agora estamos no Português, agora estamos na História”</i>

3.2.1.12.	Trazer trabalho para casa	2	Madalena: <i>“Fonte de stress é essa parte de não termos horário, de trazermos trabalho para casa”</i>
3.2.2. Associados aos alunos			
Codifica todos os enunciados que sejam fatores influenciadores negativos e/ou fontes de stress relacionados aos alunos. (Fontes: 6)			
3.2.2.1.	Alunos com problemas integrados nas turmas	1	Sandra: <i>“numa turma mesmo com vinte temos alunos com necessidades.”</i>
3.2.2.2.	Alunos ficam parados no tempo	1	Francisca: <i>“Se me disserem que eles estão a ser mal-educados, não, eles estão é sem autonomia e ficam parados no tempo.”</i>
3.2.2.3.	Alunos questionam autoridade e conhecimentos	1	Daniela: <i>“e depois de nós darmos a nossa opinião: “Mas a professora tem a certeza? Se calhar é melhor eu perguntar ao meu pai.”</i>

3.2.2.4.	Alunos sem apoios	1	Palmira: <i>“Também quando há falta de um terapeuta, de um educador social, de um psicólogo que ajude em alguma situação de turma, também sentimos que cada vez que vamos estar com aquele grupo ou com aquela turma e sabemos que temos aquele caso ou outro que ainda não está apoiado”</i>
3.2.2.5.	Comportamento dos alunos	3	Sílvia: <i>“Uma fonte de stress, sem dúvida, o comportamento dos nossos alunos”</i>
3.2.2.6.	Dificuldade em captar atenção dos alunos	1	Sílvia: <i>“E a verdade é essa, não está a ser fácil para mim captar e melhorar a atenção e concentração dos meus alunos.”</i>
3.2.2.7.	Impossível dar atenção a todos os alunos	1	Sandra: <i>“porque uma pessoa ou dá atenção a uns ou dá atenção a outros. É impossível.”</i>

3.2.2.8.	Mau aproveitamento dos alunos	2	Madalena: <i>“o aproveitamento dos alunos também me stressa muito, porque eu dou o litro por eles e eles não correspondem e fico muito triste e muito desanimada.”</i>
3.2.2.9.	Não conseguir apoiar os alunos	1	Daniela: <i>“porque eu sou muito da relação com os alunos e isso deixa-me inquieta, o não conseguir responder totalmente àquele aluno.”</i>
3.2.2.10.	Não conseguir encontrar estratégias	1	Sílvia: <i>“acaba por mexer com o meu bem-estar psicológico, o facto de eu não conseguir encontrar estratégias.”</i>
3.2.2.11.	Não saber o problema do aluno	1	Daniela: <i>“depois ainda temos a situação de alunos que nos chegam às mãos e nós temos de tentar perceber o que é que se passa ali, as dificuldades que ele apresenta, se são características de quê.”</i>
3.2.2.12.	Número de alunos nas turmas	2	Daniela: <i>“É que as turmas são cada vez maiores”</i>

3.2.3. Falta de apoio de colegas e outros elementos da escola

Codifica todos os enunciados que sejam fatores influenciadores negativos e/ou fontes de stress relacionados à falta de apoio dos colegas e de outras pessoas no contexto escolar. (Fontes: 3)

3.2.3.1.	Apoio dos encarregados de educação	1	Palmira: <i>“e também é importante referir se calhar os encarregados de educação, também ajudam aqui a balançar o nosso psicológico, o nosso ambiente psicológico”</i>
3.2.3.2.	Mentoria por parte de outros colegas	2	Palmira: <i>“nem sempre há esses momentos para estarmos com os outros colegas, para falarmos, para desabafarmos, para pedirmos sugestões.”</i>
3.2.3.3.	É difícil dar opinião	1	Daniela: <i>“temos todos opiniões muito diversas e por vezes é difícil dar a nossa opinião porque há aqueles colegas mais efusivos”</i>
3.2.3.4.	Não se sentir acolhida	1	Francisca: <i>“é uma escola onde não nos sentimos bem, é uma escola onde não somos muito bem acolhidas”</i>

3.2.3.5.	Atritos com a direção	1	Francisca: <i>“e depois começam a surgir atritos com a direção”</i>
3.2.3.6.	Atritos com colegas	1	Francisca: <i>“começam a existir atritos de colegas.”</i>
3.2.3.7.	Colegas acham o seu contributo melhor	1	Daniela: <i>“porque há aqueles colegas mais efusivos que acham que o contributo deles é, não diria melhor do que os outros, mas que pode contribuir ainda mais.”</i>
3.2.3.8.	Fraco acolhimento	1	Francisca: <i>“é uma escola onde não nos sentimos bem, é uma escola onde não somos muito bem acolhidas</i>
3.2.3.9.	Sentir-se à parte	1	Daniela: <i>“porque sentem que estão completamente à parte”</i>

3.2.4. Precariedade e instabilidade da profissão

Codifica todos os enunciados que sejam fatores influenciadores negativos e/ou fontes de stress relacionados à precariedade e instabilidade da própria profissão. (Fontes: 6)

3.2.4.1.	Desvalorização da carreira	3	Sílvia: <i>“Foi feita nos últimos anos, e todos vocês penso que vão concordar, uma grande desvalorização a nível de ensino”</i>
3.2.4.2.	Desvalorização dos técnicos superiores	1	Sílvia: <i>“não só a nível de professores, mas também a nível de técnicos superiores, psicólogos, há uma grande desvalorização que está a ser feita”</i>
3.2.4.3.	Estar deslocado	1	Francisca: <i>“nós já temos uma família, vamos ter de sair da nossa casa e ir para outra cidade que não dá para ir e vir todos os dias e temos que ficar.”</i>
3.2.4.4.	Constante adaptação	1	Palmira: <i>“Ou seja, nós estamos constantemente a adaptar-nos aos espaços, às pessoas, aos alunos.”</i>

3.2.4.5.	Não dá para ir e vir todos os dias	1	Francisca: <i>“nós já temos uma família, vamos ter de sair da nossa casa e ir para outra cidade que não dá para ir e vir todos os dias e temos que ficar.”</i>
3.2.4.6.	Ansiedade ao começar novo contrato	1	Palmira: <i>“estes saltinhos que ainda vamos dando também, pelo menos falo da minha experiência, deixa-me um pouco ansiosa cada vez que vou começar um novo contrato.”</i>
3.2.4.7.	Lecionar disciplinas que os alunos não gostam	1	Sandra: <i>“ainda por cima eu sou de Físico-química, que é uma disciplina que geralmente eles não gostam muito, portanto é frustrante”</i>
3.2.4.8.	Não ser especializada para apoiar alunos	1	Daniela: <i>“Eu não sou especializada para ver qual é o problema efetivo do aluno e isso deixa-me muito apreensiva”</i>

3.2.5. Problemas materiais e institucionais das escolas

Codifica todos os enunciados que sejam fatores influenciadores negativos e/ou fontes de stress diretamente relacionados aos problemas materiais e institucionais da escola. (Fontes: 6)

3.2.5.1.	2º ciclo fica mais à parte	1	Daniela: <i>“Tem menos gente, tem menos alunos, acaba por ficar assim um bocadinho à parte.”</i>
3.2.5.2.	Direção não interliga as pessoas	1	Daniela: <i>“as isso também vai muito das direções, não é? O sentido de interligar as pessoas, eu acho que falta um bocadinho isso, este ano estou a sentir isso.”</i>
3.2.5.3	Escolas sem preparação para apoiar docentes	1	Sílvia: <i>“E nesse sentido as escolas, pelo menos aqui a nível dos Açores, não estão preparadas para isso e sinto que seria uma mais-valia.”</i>
3.2.5.4.	Escola pouco inclusiva	3	Sandra: <i>“E cada vez mais falamos da escola inclusiva, eu acho é que nós estamos a excluir os alunos com necessidades, porque, lá está, numa turma mesmo com vinte temos alunos com necessidades”</i>
3.2.5.5.	Reuniões infrutíferas	2	Francisca: <i>“Às vezes há reuniões que nós ficamos a pensar para que é que foi esta reunião.”</i>

3.2.5.6.	Escolas com problemas de instalação	1	Sílvia: <i>“e já trabalhei em escolas com panos de água a aguentar a chuva e penso que isto também, passando agora pela minha experiência, isto também mexeu com o meu bem-estar.”</i>
3.2.5.7.	Falta de assistentes operacionais	10	Daniela: <i>“falta de técnicos”</i>
3.2.5.8.	Falta de diversos recursos materiais	7	Sílvia: <i>“eu penso que também as condições de trabalho que nós temos, mesmo a nível de material e de instalações físicas, isso também influencia muito.”</i>
3.2.5.9.	Más ou insuficientes condições de informática	1	Sílvia: <i>“Eu já trabalhei em escolas com todas as condições e mais algumas, a nível de informática, de instalações, com quadros interativos, tudo”</i>
3.2.5.10.	Não há contratação de técnicos	1	Daniela: <i>“cada vez contratam menos técnicos para nos apoiar”</i>

3.2.5.11.	Não há acompanhamento psicológico	3	Sílvia: <i>“o acompanhamento psicológico a nível dos professores também devia ser dado.”</i>
3.2.5.12.	Não haver solução para problemas	1	Daniela: <i>“Não vemos solução à vista para haver melhorias”</i>
3.3. Consequências dos fatores negativos e/ou fontes de stress			
Codifica todos os enunciados que apresentam reações e/ou consequências da influência dos fatores negativos e/ou fontes de stress no bem-estar e na saúde psicológica dos professores. (Fontes: 2)			
3.3.1.	Perder a vontade	1	Daniela: <i>“elas perderam esta vontade”</i>
3.3.2.	Cansaço dos assistentes operacionais	1	Catarina: <i>“o que está a aumentar significativamente este ano porque sentimos os docentes realmente muito cansados, mas não só os docentes, também os assistentes operacionais.”</i>

3.3.3.	Cansaço dos docentes	1	Catarina: “o que está a aumentar significativamente este ano porque sentimos os docentes realmente muito cansados”
3.3.4.	Não conseguir enfrentar desafios	1	Daniela: “se nós não estivermos bem não conseguimos enfrentar os dias que vêm e os desafios.”
4. IMPACTOS DA COVID-19 NO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO			
Codifica todos os enunciados que estejam relacionados com o impacto que a pandemia COVID-19 teve no bem-estar psicológico dos professores. (Fontes: 5)			
4.1. Alterações forçadas no sistema de ensino			
Codifica todos os enunciados que estejam relacionados com as alterações efetuadas no sistema de ensino devido à pandemia COVID-19 e os seus impactos. (Fontes: 2)			
4.1.1.	Aulas online no COVID	1	Daniela: <i>também passaram esta altura toda do COVID, aulas online e tudo</i> ”

4.1.2.	Aumento das exigências	1	Sílvia: <i>“tinha que apoiar e trabalhava de dia e de noite, eu respondia a e-mails de dia e de noite”</i>
4.2. Relacionadas à tecnologia			
Codifica todos os enunciados que estejam relacionados com o impacto que os fatores relacionados à tecnologia durante a pandemia COVID-19 tiveram no bem-estar psicológico dos professores. (Fontes: 2)			
4.2.1.	Alunos ficaram viciados em tecnologia	2	Sílvia: <i>“eu noto que os nossos alunos, e o COVID veio prejudicar largamente esta situação, a maioria onde eu trabalho, quer seja do sexo masculino ou do sexo feminino, estão viciados em jogos.”</i>
4.2.2.	Entrave às tecnologias por parte de alguns professores	1	Madalena: <i>“pode ser o uso das tecnologias, mas para outros colegas pode ser visto também como um grande entrave e um grande problema”</i>
4.2.3.	Estar sempre contactável	1	Madalena: <i>“Portanto, eu estive online e contactável vinte e quatro horas por dia, durante os oito dias da semana.”</i>

4.2.4.	Maior uso das tecnologias	2	Madalena: <i>“mas do meu ponto de vista deu-nos um grande avanço para a utilização dos recursos das apps, dos dispositivos móveis e outras aplicações que de outro modo não iriam ser tão usadas nas escolas”</i>
4.3. Relacionadas à vida pessoal e aos relacionamentos			
Codifica todos os enunciados que estejam relacionados com o impacto que os fatores relacionados à vida pessoal e aos relacionamentos durante a pandemia COVID-19 tiveram no bem-estar psicológico dos professores. (Fontes: 3)			
4.3.1.	Afastamento obrigatório prejudicou relações	1	Palmira: <i>“O afastamento obrigatório que tivemos fez com que não fosse necessário continuar com isso que todos fazemos, todos sabemos e que sentimos, parece que ficaram todos mais distantes e muito mais ríspidos”</i>
4.3.2.	Comunicação social não permitiu desligar do COVID	1	Palmira: <i>“E penso que também a comunicação social, senti que naquela altura não nos deixou desligar”</i>
4.3.3.	COVID mexeu emocionalmente	1	Sílvia: <i>“Eu já tive algumas situações e posso dizer que se calhar o COVID mexeu comigo nesse sentido”</i>

4.3.4.	Desgaste emocional	1	Madalena: <i>“e isso faz com que nos crie muito stress e um desgaste emocional.”</i>
4.3.5.	Exaustão	1	Madalena: <i>“E atingiu um tal ponto de exaustão que deixei de dormir”</i>
4.3.6.	Falta de empatia	1	Palmira: <i>“mas acho que é mesmo a empatia que está a falhar.”</i>
4.3.7.	Invasão da vida privada	4	Sílvia: <i>“nessa invasão que eu tive da minha vida privada, o ter mais insistentemente as famílias próximas de mim”</i>
4.3.8.	Não conseguir desligar do trabalho	2	Palmira: <i>“são raros os momentos que eu desligo da escola”</i>

4.4. Relacionadas aos alunos

Codifica todos os enunciados que estejam relacionados com o impacto que os fatores relacionados aos alunos durante a pandemia COVID-19 tiveram no bem-estar psicológico dos professores. (Fontes: 5)

4.4.1.	Alunos irrequietos	1	Francisca: <i>“eu tenho que andar no lugar a dizer para eles se sentarem, para eles tirarem o livro, para eles tirarem o caderno e para eles abrirem a lição”</i>
4.4.2.	Alunos viciados em tecnologia	2	Sílvia: <i>“eu noto que os nossos alunos, e o COVID veio prejudicar largamente esta situação, a maioria onde eu trabalho, quer seja do sexo masculino ou do sexo feminino, estão viciados em jogos.”</i>
4.4.3.	Falta de autonomia dos alunos	1	Francisca: <i>“falta de autonomia, não se trabalha e é assim aquela coisa que ficam parados no tempo”</i>
4.4.4.	Falha na aquisição de conteúdos de anos anteriores	1	Francisca: <i>“e a sensação que eu tenho, aí está, estes dois anos atrás, terceiro e quarto ano, que eles estiveram no primeiro ciclo e são anos extremamente importantes no crescimento como pessoas e como alunos, que falhou obrigatoriamente”</i>

4.4.5.	Falta de concentração na sala de aula	1	Sílvia: <i>“Esse vício do jogo reflete-se depois na concentração na sala de aula e é muito difícil”</i>
4.4.6.	Mau aproveitamento do tempo de aula	2	Francisca: <i>“Eu nunca na vida, eu tive meia hora de aula onde só consegui escrever o sumário.”</i>
4.4.7.	Falta de empatia	1	Palmira: <i>“mas acho que é mesmo a empatia que está a falhar.”</i>
4.4.8.	Problemas nas relações interpessoais	2	Madalena: <i>“no relacionamento que tinham uns com os outros, eles pura e simplesmente não conseguiam tolerar nada, não conseguiam se relacionar porque estavam habituados a dois anos ou três de estarem fechados”</i>
4.4.9.	5º ano com muitas dificuldades	1	Daniela: <i>“eu há muitos anos que não dava quintos anos e este ano tem sido uma surpresa assim um bocadinho desagradável, porque eles chegam com muitas dificuldades”</i>

4.4.10.	Alunos estiveram fechados em casa	1	Sílvia: <i>Eles estiveram dois anos em casa</i> ”
4.4.11.	Incapacidade de se relacionar uns com os outros	2	Madalena: <i>“mas no ano passado foi um choque muito grande no que diz respeito às relações interpessoais com os alunos era muito difícil de ultrapassar os conflitos entre eles.”</i>
5. SIGNIFICADO E EXPERIÊNCIA DE BEM-ESTAR E SAÚDE PSICOLÓGICA			
Codifica todos os enunciados que transmitam as definições das participantes acerca dos conceitos de bem-estar e saúde psicológica. (Fontes: 5)			
5.1. Contribuir ativamente para o que está em seu redor			
Codifica todos os enunciados que transmitam as definições das participantes acerca dos conceitos de bem-estar e saúde psicológica, relativos à contribuição para a comunidade. (Fontes: 4)			
5.1.1.	Capacidade para dar aulas	3	Francisca: <i>“é nós levantarmo-nos com gosto, aí está, e darmos aulas”</i>

5.1.2.	Cumprir expectativas	1	Palmira: <i>“Para mim ter saúde psicológica é acordar de manhã com vontade de enfrentar o dia e segura de que o que vou fazer vai estar dentro das minhas expectativas”</i>
5.1.3.	Definição de objetivos em cada dia	1	Palmira: <i>“que vou conseguir cumprir o que eu espero para aquele dia”</i>
5.1.4.	Expectativas de sucesso	1	Daniela: <i>“e sabermos que a nossa tarefa vai ser bem recebida, isso é essencial”</i>
5.2. Estado de bem-estar			
Codifica todos os enunciados que transmitam as definições das participantes acerca dos conceitos de bem-estar e saúde psicológica, integrados na definição de estado de bem-estar. (Fontes: 5)			
5.2.1.	Capacidade de resolução de problemas_Enfrentar desafios	3	Sílvia: <i>“o bem-estar psicológico existe quando nós temos determinadas situações à nossa frente, quer com colegas, quer com alunos, e nós conseguimos avaliar e resolver bem essas situações.”</i>

5.2.2.	Chegar a casa com energia para o resto do dia	6	Catarina: <i>“é também chegar a casa ainda com energia para o resto do dia”</i>
5.2.3.	Confiança de que o dia vai correr bem	1	Palmira: <i>“e estou confiante de que corre bem ou de que vai correr bem. Isso para mim é estar bem psicologicamente.”</i>
5.2.4.	Levantar bem-dispostos	1	Sílvia: <i>“só o facto de nos levantarmos bem-dispostos”</i>
5.2.5.	Não ter os nervos à flor da pele	1	Sílvia: <i>“e nós percebemos que conseguimos resolver bem aquela situação, que não temos os nervos à flor da pele”</i>
5.2.6.	Sentir-se bem no contexto de trabalho	1	Daniela: <i>“Eu não sou especializada para ver qual é o problema efetivo do aluno e isso deixa-me muito apreensiva”</i>

5.2.7.	Sentir-se recompensados e realizados	3	Francisca: <i>“é também chegarmos ao fim do dia, até podemos estar cansados, mas estamos realizados porque sentimo-nos bem na escola onde nós estamos”</i>
5.2.8.	Vontade de enfrentar o dia	3	Palmira: <i>“Para mim ter saúde psicológica é acordar de manhã com vontade de enfrentar o dia”</i>
5.2.9.	Vontade de fazer coisas diferentes e projetos	2	Daniela: <i>“com vontade de continuar a fazer coisas diferentes e de enfrentar projetos e tudo.”</i>
5.3. Autoconfiança e autocompetência			
Codifica todos os enunciados que transmitam as definições das participantes acerca dos conceitos de bem-estar e saúde psicológica, integrados na definição de sentido de autoconfiança e autocompetência. (Fontes: 1)			
5.3.1.	Segurança na concretização das atividades	2	Palmira: <i>“segura de que o que vou fazer vai estar dentro das minhas expectativas”</i>

5.3.2.	Sentimento de fazer algo positivo	1	Palmira: <i>“E isto passa para o contexto escolar no sentido em que estou a ir para a escola, estou a fazer algo positivo”</i>
5.4. Identificação social no contexto de trabalho Codifica todos os enunciados que transmitam as definições das participantes acerca dos conceitos de bem-estar e saúde psicológica, integrados na definição de identificação social no contexto de trabalho. (Fontes: 2)			
5.4.1.	Convívio com colegas	1	Sílvia: <i>“irmos para a sala dos professores, dar dois dedos de conversa, tomar o nosso café, regressar a uma aula e fazer assim o nosso dia a dia”</i>
5.4.2.	Ter colegas que partilham os mesmos motivos (de ação)	1	Francisca: <i>“ou seja, termos colegas que partilham no fundo dos nossos motivos”</i>
5.4.3.	Ter colegas que partilham os mesmos problemas	1	Francisca: <i>“que partilham muitas vezes também dos nossos problemas”</i>

5.4.4.	Ter pessoas que compreendem	1	Francisca: <i>“mas é também sabermos que para a escola onde vamos temos também pessoas que nos entendem”</i>
--------	-----------------------------	---	--