



## EDULETTERS

### *O Bem-estar do Professor como Fator impactante no Sucesso Educativo dos Alunos*

Lília Vicente

Fernando Alexandre

---

### Introdução

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

Não admira, portanto, que se multipliquem os relatos de um número crescente de professores afetados por quadros de *stress* e de *burnout*, razão suficiente para que a preocupação com o bem-estar pessoal e profissional dos docentes tenha adquirido uma nova centralidade na agenda dos responsáveis pela definição das políticas educativas a nível internacional. Também porque o fenómeno é encarado como causa próxima do abandono da carreira docente por profissionais experientes e motivo para a sua reduzida atratividade junto das novas gerações.

A investigação em educação tem acompanhado estes processos, sobretudo a partir do momento em se tornou possível estabelecer uma relação direta entre o bem-estar dos docentes e a qualidade das suas práticas, com efeitos positivos nas aprendizagens e no sucesso escolar dos alunos. Desse modo, a investigação neste domínio tem incidido quer na análise dos contextos e no estudo das condições que promovem e garantem o bem-estar docente, quer na identificação dos quadros de referência das competências socioemocionais necessárias para os potenciar. Os professores emergem, assim, como corresponsáveis pelas circunstâncias que asseguram a preservação do seu próprio bem-

estar, a melhoria do seu desempenho e o aumento da eficácia das organizações educativas a que pertencem.

Mas o desenvolvimento da investigação neste campo permitiu igualmente demonstrar o carácter abstrato, subjetivo e polissémico do conceito de *bem-estar*, facto que tem favorecido o despontar de novos caminhos de pesquisa e o aprofundamento dos respetivos quadros de referência conceptual. Não obstante a riqueza desta temática, optou-se por abordar o bem-estar docente à luz de dois dos seus eixos estruturantes: (i) o que corresponde à análise das variáveis que dão sentido ao bem-estar e condicionam os atributos que o sujeito mobiliza para o definir; (ii) o que se relaciona com o estudo do papel das lideranças e dos contextos organizacionais na criação de condições mais ou menos favoráveis ao bem-estar docente.

### **Bem-estar Subjetivo e Bem-estar Profissional**

O conceito de bem-estar subjetivo e a sua aproximação à noção geral de “felicidade” tem sido trabalhado por autores que realçam principalmente o seu carácter multidimensional (Näring, Briët & Brouwers, 2006; Collier, 2016; Bryson, Stokes & Wilkinson, 2019; Higgins & Goodall, 2021). Naquilo que é a sua essência emergem três componentes: a satisfação com a vida, um efeito positivo e um efeito negativo. A satisfação com a vida refere-se frequentemente à componente cognitiva do bem-estar subjetivo e pode ser definida como o conjunto das avaliações explícitas e conscientes dos sujeitos sobre as suas vidas, alicerçadas nos fatores a que os mesmos atribuem relevância.

Os efeitos positivos e negativos correspondem à dimensão afetiva do bem-estar subjetivo. A relevância do efeito positivo para o bem-estar assume que a experiência das emoções positivas expande os repertórios momentâneos de ação dos indivíduos, o que, por sua vez, lhes permite construir recursos pessoais mais duradouros. Salientam os autores que esses recursos adicionais aumentam o crescimento pessoal, a possibilidade de ter sucesso e uma vida bem-sucedida, factos geradores de emoções ainda mais positivas. Por oposição, o efeito negativo, experimentado nomeadamente quando os objetivos e valores são ameaçados, pode conduzir, a longo prazo, a problemas de saúde de alguma gravidade.

Para os autores, parecem existir evidências de que os indivíduos com elevados níveis de bem-estar têm uma maior esperança de vida, uma melhor condição física e de saúde, sendo também mais

bem-sucedidos e eficientes profissionalmente, para além de revelarem maior criatividade. O bem-estar subjetivo afirma-se, portanto, como um fator decisivo, não apenas para a saúde física e psicológica do sujeito, mas também para o seu crescimento pessoal e desempenho profissional.

Estudos centrados na realidade particular dos professores (Berkovich, 2018) encontraram evidências de que níveis elevados de bem-estar subjetivo funcionam como um fator de proteção contra esgotamentos e depressões, verificando-se igualmente que afetam positivamente os resultados dos alunos.

Para o tratamento holístico do bem-estar docente é essencial considerar também o que diversos autores designam por *bem-estar profissional*. Este não se afigura passível de ser traduzido num conceito teórico unificado, uma vez que nele se cruzam o conjunto das variáveis que concorrem para a caracterização do ecossistema em que se desenrola a atividade profissional. Tal caracterização supõe que se tenham em conta múltiplas dimensões (Rayner e Espinoza, 2015; Engvik e Emstad, 2017; Berkovich, 2018; Bryson, Stokes e Wilkinson, 2019; Lopes e Oliveira, 2020; Brady e Wilson, 2021; Higgins e Goodall, 2021) como sejam:

- O *empenho profissional* — usualmente concebido como empenho para com o trabalho, pode ser definido como um estado de espírito caracterizado pelo vigor, dedicação, absorção e imersão na atividade profissional; entende-se que está estreitamente relacionado com o bem-estar e o desempenho dos trabalhadores.
- A *satisfação profissional* — pode ser definida como o grau de impacto positivo em relação a uma dada atividade profissional ou aos seus componentes nucleares.
- O *apoio organizacional* — remete para a importância que reveste o apoio social prestado quer pelos pares, quer pelas lideranças, para o bem-estar dos trabalhadores; verifica-se, por exemplo, que o apoio social melhora a capacidade de lidar com situações problemáticas, funcionando ao mesmo tempo como mecanismo de defesa contra eventos negativos ou perturbadores.
- A *autoeficácia do professor* — quando aplicado aos professores, o conceito pode ser definido como a crença do docente na sua capacidade para planear, organizar e desenvolver as atividades necessárias para atingir determinados objetivos educativos;

trata-se de uma variável que é possível relacionar positivamente com o desempenho dos alunos e, por essa via, também com o bem-estar geral do docente.

- A *conceção de profissão* — pode ser definida como o conjunto de comportamentos de mudança auto-iniciados em que os trabalhadores se envolvem, com o intuito de fazer corresponder os seus empregos às suas próprias preferências, motivações e aspirações; a conceção do sujeito acerca da profissão por si exercida não se traduz na reformulação total do respetivo perfil funcional, mas apenas na mudança de aspetos específicos da tarefa a desempenhar, dentro dos limites da atividade profissional considerada.

### **Bem-estar docente, competências e contextos organizacionais**

A investigação desenvolvida no âmbito do bem-estar docente tem vindo a demonstrar que as emoções e o bem-estar constituem fatores essenciais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, destaca-se a importância das competências sociais e emocionais para o desempenho profissional dos professores e para a gestão da sua carreira, sendo que os dados parecem revelar que, em contrapartida, o desequilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal afeta negativamente o seu desempenho (Rayner & Espinoza, 2015).

Na maioria dos casos, o *stress* e o *burnout* dos professores estão relacionados com fatores como a sobrecarga de trabalho, a diversificação e complexidade das tarefas que são chamados a desempenhar e o aumento das responsabilidades que lhes são cometidas, a falta de autonomia e de poder de decisão, a gestão e estilos de liderança e o ambiente negativo na escola (Burón & Lassibille, 2016; Berkovich, 2018; Lopes & Oliveira, 2020). O *stress*, que nos últimos anos atingiu níveis sem precedentes no seio dos profissionais da educação, é responsável por conduzir uma elevada percentagem de professores a abandonarem a profissão durante os primeiros anos de atividade.

A investigação revela, igualmente, que os alunos aprendem melhor em ambientes nos quais se sentem seguros e apoiados, pelo que as competências socioemocionais dos professores podem afetar o ambiente de aprendizagem e desencadear emoções que influenciam o comportamento dos alunos. A articulação entre estas variáveis encontra-se expressa no modelo proposto por Jennings & Greenberg (2009: 494).

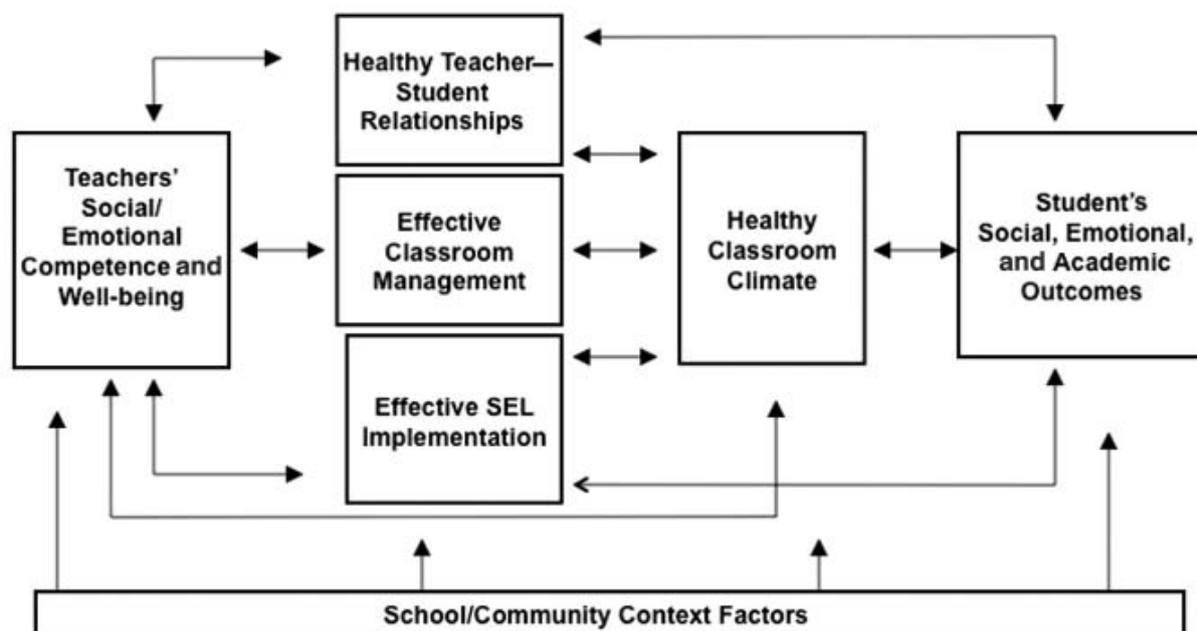


Fig. 1 – A sala de aula *prosocial*: um modelo de competências sociais e emocionais dos professores e de resultados escolares dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009: 494)

O modelo, apresentado na Fig. 1, procura explicar em que medida as competências socioemocionais e o bem-estar dos professores têm um impacto direto no ambiente de aprendizagem (vd. ao nível da relação professor-aluno; da gestão da sala de aula; e implementação de competências sociais e emocionais) o qual, por sua vez, conduz a um clima saudável de aprendizagem na sala de aula e, porventura, a resultados socioemocionais e académicos positivos da parte dos alunos mais bem-sucedidos. Processo que, no seu conjunto, tem um efeito recíproco na riqueza sócio emocional e no bem-estar dos professores.

Usualmente, o ensino e o desenvolvimento das competências socioemocionais não são contemplados nos planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores ou mesmo nos programas de formação contínua. Neste cenário, parece fazer sentido apoiar o desenvolvimento profissional dos professores, explorando e testando práticas destinadas a fomentar e melhorar o seu bem-estar profissional. Além disso, os resultados da investigação confirmam a ideia generalizada de que a atividade docente, dada a exposição permanente a que sujeita os professores, é fonte de *stress* profissional, problema que a crise pandémica de 2020 apenas acentuou. Conclusões que são também

relevantes para os alunos, uma vez que o seu bem-estar e níveis de ansiedade parecem estreitamente relacionados com o bem-estar dos seus professores.

Em suma, o bem-estar dos professores pode explicar variações no desempenho dos alunos, pelo que a promoção do bem-estar docente é apontada como estratégia essencial para a consecução dos objetivos de aprendizagem dos alunos. No entanto, verifica-se que o *burnout*, enquanto problema de saúde pública que afeta a classe docente em larga escala, varia de país para país em função de fatores organizacionais relacionados com o sistema educativo ou com fatores culturais associados às práticas escolares (Hardy, 2021; Higgins & Goodall, 2021; Ryan, Odhiambo & Wilson, 2021).

Existem evidências de que fatores organizacionais como a má comunicação entre pares e a insatisfação geral com o ecossistema em que se desenrola a atividade docente estão associados a um menor bem-estar dos professores (Collier, 2016; Engvik & Emstad, 2017; Higgins & Goodall, 2021). Por isso, afigura-se crucial apoiar os professores a lidarem com as variáveis organizacionais que condicionam o exercício da profissão, designadamente aprofundando o trabalho colaborativo e facilitando o equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal. A este nível importa chamar a atenção para o impacto positivo que as lideranças escolares podem ter enquanto promotoras de um ambiente escolar de apoio aos docentes através de técnicas de gestão do *stress*.

## Referências

- Berkovich, I. (2018). Typology of trust relationships: profiles of teachers' trust in principal and their implications. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(7), 749–767.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1483914>
- Brady, J., & Wilson, E. (2021). Teacher wellbeing in England: teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 45–63.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1775789>
- Bryson, A., Stokes, L., & Wilkinson, D. (2019). Who is better off? Wellbeing and commitment among staff in schools and elsewhere. *Education Economics*, 27(5), 488–506.  
<https://doi.org/10.1080/09645292.2019.1623178>
- Collier, R. (2016). Wellbeing in the legal profession: reflections on recent developments (or, what do we talk about, when we talk about wellbeing?). *International Journal of the Legal Profession*, 23(1), 41–60. <https://doi.org/10.1080/09695958.2015.1113970>

Engvik, G., & Emstad, A. B. (2017). The importance of school leaders' engagement in socialising newly qualified teachers into the teaching profession. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 468–490. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1048745>

Gamero Burón, C., & Lassibille, G. (2016). Job Satisfaction among Primary School Personnel in Madagascar. *Journal of Development Studies*, 52(11), 1628–1646. <https://doi.org/10.1080/00220388.2016.1187726>

Hardy, I. (2021). The quandary of quantification: data, numbers and teachers' learning. *Journal of Education Policy*, 36(1), 44–63. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1672211>

Higgins, J., & Goodall, S. (2021). Transforming the wellbeing focus in education: A document analysis of policy in Aotearoa New Zealand. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 16(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17482631.2021.1879370>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 641–659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>

Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work and Stress*, 20(4), 303–315. <https://doi.org/10.1080/02678370601065182>

Rayner, J., & Espinoza, D. E. (2015). Emotional labour under public management reform: an exploratory study of school teachers in England. *International Journal of Human Resource Management*, 27(19), 2254–2274. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1093014>

Ryan, P., Odhiambo, G., & Wilson, R. (2021). Destructive leadership in education: a transdisciplinary critical analysis of contemporary literature. *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), 57–83. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1640892>