

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



O papel da regulação emocional e envolvimento no trabalho para a melhoria do bem-estar em contexto educativo

Andreia Filipa Brandão Teixeira nº29337


Dissertação de Mestrado em  
Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:

Professora Doutora Vera Coelho

Co-orientação:

Professora Doutora Helena Azevedo

Outubro 2024 

### **Avisos legais**

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Assim, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser feita com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é produto do seu próprio trabalho, que esta contém contributos originais e que todas as fontes utilizadas são reconhecidas. As fontes utilizadas encontram-se devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que a presente dissertação não inclui quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## Agradecimentos

Na fase final do meu percurso académico, enquanto mestranda de Psicologia Escolar e da Educação, não posso deixar de agradecer a todos/as aqueles/as que me apoiaram durante estes cinco anos e tornaram possível a finalização desta dissertação.

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Vera Coelho, por toda a disponibilidade, incentivo, motivação, paciência, compreensão, partilha de conhecimento e, acima de tudo, por acreditar em mim mesmo quando eu não acreditava. É, sem dúvida, uma inspiração e exemplo para mim enquanto futura profissional de Psicologia.

De seguida, agradecer a toda a minha família, em especial, à minha mãe por todo o apoio dado ao longo deste percurso, não teria conseguido sem ti. À minha irmã e afilhada, que me fazem querer ser melhor todos os dias. À minha avó que tanto admiro pela força e resiliência que me ajudaram nos momentos mais difíceis.

À Rita e à Sarah por terem estado do meu lado estes anos todos e por todos os momentos que partilhamos, estaremos sempre juntas. Ao Hélder, por toda a parceria e incentivo que me deste em todos os momentos. À Joana, por nunca me ter largado a mão e por ter sempre a palavra certa quando mais precisei.

Por último, mas não menos importante, não podia deixar de agradecer à Filipa, a minha parceira que partilhou e viveu comigo todos os altos e baixos deste percurso que fez muito mais sentido contigo ao lado.

## Resumo

A investigação tem evidenciado o papel crucial que os/as docentes têm no bom funcionamento e, conseqüente, sucesso do sistema educativo (Dreer & Gouasé, 2021). Não obstante o reconhecimento da importância do bem-estar de outros/as profissionais do contexto educativo, que não docentes, para o sucesso educativo e qualidade dos contextos escolares, parecem existir poucos estudos focados nestes elementos (Cann et al., 2022). Deste modo, o presente estudo teve como principais objetivos: (i) descrever e comparar os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social de agentes educativos/as a desempenhar funções em escolas; (ii) analisar as relações entre os níveis de bem-estar e (a) as características sociodemográficas; (b) as estratégias de regulação emocional e, (c) envolvimento no trabalho; (iii) explorar preditores dos níveis de bem estar, nomeadamente ao nível das características sociodemográficas dos/as agentes educativos/as, das suas estratégias de regulação emocional e do seu envolvimento no trabalho. Participaram neste estudo correlacional, 518 agentes educativos/as, com uma idade média de 51.50 anos ( $DP= 22.52$ ). Destes participantes, 42 eram docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 21 animadores/as socioculturais, 40 educadores/as de infância, 18 docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), 271 docentes de 2º e 3º CEB e ensino secundário, 104 docentes com outras funções, 7 assistentes técnicos/as, 12 assistentes operacionais. A recolha de dados decorreu *online*. Foi utilizado o Questionário De Regulação Emocional (ERQ, Gross & John, 2003), o Continuum de Saúde Mental – Versão Reduzida (MHC – SF, Keyes et al., 2008) e o Questionário de Envolvimento com o Trabalho (UWES, Schaufeli et al., 2006), bem como um questionário de características sociodemográficas. Os resultados indicam que não existem diferenças nos níveis de bem-estar social, emocional e psicológico nos/as profissionais das diferentes categorias. O bem-estar social surge como marginalmente superior para profissionais do género masculino. Foi ainda possível verificar que existe uma correlação entre o bem-estar e as estratégias de regulação emocional e que estas são preditoras do bem-estar dos/as agentes educativos/as sobre o envolvimento no trabalho, o vigor surge como um preditor positivo do bem-estar emocional, psicológico e social; e a dedicação é preditora do bem-estar emocional e psicológico. Estes resultados apontam para a importância de os contextos potenciarem uma boa relação com o trabalho e investirem no desenvolvimento de competências emocionais dos/as docentes e não docentes para aumentar os níveis de bem-estar nas escolas. Além disso, sugerem uma necessidade de investigação futura na área, em especial, alargando a amostra de agentes educativos/as que não sejam docentes.

*Palavras-chave:* bem-estar, agentes educativos/as, estratégias de autorregulação, envolvimento no trabalho

## Abstract

Research has highlighted the crucial role that teachers play in the smooth running and consequent success of the education system (Dreer & Gouasé, 2021). Despite the recognition of the importance of the well-being of other professionals in the educational context, other than teachers, for educational success and the quality of school contexts, there seem to be few studies focused on these elements (Cann et al., 2022). The main objectives of this study were therefore: (i) to describe and compare the levels of emotional, psychological and social well-being of educational staff working in schools; (ii) to analyze the relationships between levels of well-being and (a) sociodemographic characteristics; (b) emotional regulation strategies and (c) work involvement; (iii) to explore predictors of levels of well-being, particularly in terms of the sociodemographic characteristics of educational staff, their emotional regulation strategies and their work involvement. A total of 518 educational workers took part in this correlational study, with an average age of 51.50 years ( $SD= 22.52$ ). Of these participants, 42 were teachers from the 1st Cycle of Basic Education (CEB), 21 socio-cultural animators, 40 kindergarten teachers, 18 teachers of Curricular Enrichment Activities (AEC), 271 teachers from the 2nd and 3rd CEB and secondary education, 104 teachers with other functions, 7 technical assistants and 12 operational assistants. Data collection took place online, using the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ, Gross & John, 2003), the Mental Health Continuum – Short Version (MHC – SF, Keyes et al., 2008) and the Work Involvement Questionnaire (UWES, Schaufeli et al., 2006) as well as a questionnaire of sociodemographic characteristics. The results indicate that there are no differences in well-being between professional categories and length of service/experience and in both genders, with the exception of social well-being, which is possibly higher in the male gender. This study also allowed us to conclude that there is a relationship between well-being and emotional regulation strategies and that they are predictors of the well-being of educational agents. Finally, with regard to work involvement, vigor is a predictor of emotional, psychological and social well-being, and dedication is only a predictor of emotional and psychological well-being. These results point to the importance of contexts to enhance a good relationship with work and invest in the development of emotional skills of teachers and non-teachers to increase levels of well-being in schools. In addition, they suggest a need for future research in the area, in particular, by broadening the sample of educational agents who are not teachers.

*Keywords:* well-being, educational agents, self-regulation strategies, work involvement

### Índice de tabelas

Tabela 1. Caracterização do grupo de participantes por idade e experiência profissional .....	22
Tabela 2. Estatística descritiva das dimensões de bem-estar.....	28
Tabela 3. Níveis de bem-estar em função da categoria profissional entre educadores/as de infância e docentes 1º CEB .....	29
Tabela 4. Níveis de bem-estar em função da categoria profissional entre educadores/as de infância e docentes de 2 e 3º CEB e ensino secundário .....	29
Tabela 5. Comparação dos níveis de bem-estar entre docentes – outras funções, e docentes de 2º e 3º CEB e ensino secundário .....	30
Tabela 6. Níveis de bem-estar em função da categoria profissional entre docentes do 1º CEB e docentes de 2º e 3º CEB e ensino secundário .....	30
Tabela 7. Níveis de bem-estar em função da categoria profissional entre docentes 1º CEB e docentes – outras funções .....	31
Tabela 8. Níveis de bem-estar em função da categoria profissional entre educadores/as de infância e docentes – outras funções.....	32
Tabela 9. Níveis de bem-estar em função do género .....	33
Tabela 10. Correlações de Pearson entre as dimensões de bem-estar e as dimensões do envolvimento no trabalho .....	34
Tabela 11. Correlações de Pearson entre as dimensões de bem-estar e as estratégias de regulação emocional .....	34
Tabela 12. Correlações de Pearson entre as dimensões de bem-estar e as características sociodemográficas dos participantes .....	35
Tabela 13. Correlações de Pearson entre as dimensões de envolvimento no trabalho e as características sociodemográficas dos participantes .....	36
Tabela 14. Correlações de Pearson entre as estratégias de regulação emocional e as características sociodemográficas dos participantes .....	37
Tabela 15. Preditores do bem-estar emocional, psicológico e social .....	39

**Lista de Abreviaturas**

AEC -Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB - Ciclo de Ensino Básico

ERQ – Questionário de Regulação Emocional

MHC – SF – Continuum de Saúde Mental

UWES – Questionário de Envolvimento no Trabalho

# Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e empírico	4
1. Bem-estar em contexto educativo	4
2. Estratégias de regulação emocional e Emotional Labor em contexto educativo	10
3. Envolvimento no trabalho em contexto educativo	14
Capítulo II – Estudo Empírico	17
1. Objetivos do estudo e problemas de investigação	17
2. Método	21
2.1 Participantes	21
2.2 Instrumentos	22
2.2.1 <i>Questionário Sociodemográfico para os Agentes Educativos</i>	22
2.2.2 <i>Questionário de Regulação Emocional (ERQ)</i>	23
2.2.3 <i>Continuum de Saúde Mental – Versão Reduzida (MHC – SF)</i>	24
2.2.4 <i>Questionário de Envolvimento no Trabalho (UWES)</i>	25
2.3 Procedimentos	25
2.3.1 <i>Procedimentos de recolha e análise de dados</i>	25
2.4. Apresentação dos resultados	27
2.4.1 <i>Caracterização das dimensões do bem-estar e categorias profissionais</i>	28
2.4.2 <i>Comparação dos níveis de bem-estar emocional, psicológico e social por categoria profissional</i>	28
2.4.3 <i>Comparação dos níveis de bem-estar em função do género</i>	32
2.4.4 <i>Relação entre as dimensões de bem-estar e as dimensões de envolvimento no trabalho</i>	33
2.4.5 <i>Relação entre as dimensões de bem-estar e as estratégias de regulação emocional</i>	34
2.4.6 <i>Relação entre bem-estar dos agentes educativos com as suas características sociodemográficas.</i>	35
2.4.7 <i>Relações entre o envolvimento no trabalho dos agentes educativos com as suas características sociodemográficas.</i>	35
2.4.8 <i>Relações entre as estratégias de regulação emocional dos agentes educativos com as suas características sociodemográficas.</i>	36
2.4.9 <i>Preditores do bem-estar emocional, psicológico e social</i>	37
Capítulo 3 - Discussão de resultados, limitações e conclusão do estudo	40
1. Discussão de resultados	40
2. Limitações do Estudo e Estudos Futuros	49
3. Conclusão	50
Referências	52

## Introdução

As escolas desempenham um papel crucial não apenas na promoção do sucesso acadêmico dos/as alunos/as, mas também no desenvolvimento de competências essenciais para a sua vida futura (Greenberg, 2003). Tendo em conta o tempo que as crianças passam no contexto escolar, a responsabilidade destas instituições na promoção do bem-estar dos/as alunos/as não pode ser negada (Aulia, 2018). Assim, a literatura destaca que é da responsabilidade do pessoal docente e não docente das escolas promover o bem-estar de todos/as alunos/as (Littlecott et al., 2018; Roffey, 2012). No entanto, não podemos deixar de referir que a literatura destaca que, para que o pessoal docente possa promover o bem-estar dos/as alunos/as, temos de assegurar que estes profissionais atentem ao seu próprio bem-estar. Ademais, vários estudos referem que os/as docentes têm um papel essencial no bem-estar de toda a comunidade educativa, incluindo alunos/as e outros elementos do pessoal (Dreer, 2023; Konu et al., 2010; Pozo-rico et al., 2023; Roffey, 2012; Tsuyuguchi, 2023), sendo crucial o seu papel para desenvolvimento e eficácia dos sistemas escolares (Dreer & Gouasé, 2021). Apesar de não existir um consenso relativamente à definição de bem-estar dos/as docentes (Cann et al., 2023), sabe-se que é importante, para o bem-estar docente, que estes profissionais possam desenvolver um equilíbrio entre os recursos que têm e os desafios que vão surgindo em contexto laboral, sejam eles ambientais, individuais, sociais, físicos, psicológicos ou mentais (Benevene, 2020). Será através desses recursos que os/as docentes terão a capacidade de dar resposta a todas as suas responsabilidades, em contexto educativo (Bilz et al., 2022). Neste sentido, de forma a garantir o bem-estar dos/as docentes, torna-se essencial uma compreensão aprofundada sobre a complexa interação dos fatores que podem afetar, restringir ou mediar o bem-estar dos/as docentes (Acton & Glasgow, 2015), visto que será através dessa informação que os contextos educativos, nomeadamente, as lideranças escolares, poderão rever as suas práticas atuais e desenvolver procedimentos e estratégias que potenciem a promoção e manutenção do bem-estar dos/as seus/as docentes (Konu et al., 2010). Tendo isto em conta, atualmente, é cada vez maior o interesse nos fatores que estão associados ao bem-estar dos/as docentes (Dreer, 2023). No entanto,

os estudos sobre bem-estar da comunidade educativa não incluem, geralmente, o bem-estar de todo o pessoal das escolas (Cann et al., 2022), o que se apresenta como uma lacuna quando adotamos uma abordagem centrada em toda a escola para compreender o bem-estar.

Considerando que as profissões em contexto escolar, como sejam a profissão de docente, ou de assistente operacional, estão associadas a uma exposição contínua a uma grande variedade de emoções (Greenier et al., 2021; Heydarnejad et al., 2021, Wang & Burić, 2023, Yin et al., 2016). Torna-se pertinente conhecer a forma como estes profissionais gerem e manipulam as exigências emocionais associadas ao trabalho, de forma a potenciar uma gestão mais eficaz e que contribua não só para a saúde mental dos/as docentes, mas também para um bom clima de escola e sala de aula (Ao et al., 2023; Burić et al., 2016; Heydarnejad et al., 2021; Muehlbacher et al., 2022; Tejeda, 2016). Neste âmbito, a regulação emocional surge como um processo chave através do qual os docentes conseguem gerir e manipular as emoções sentidas no contexto educativo. O processo de regulação emocional permite que, em determinados momentos e situações, as pessoas tentem influenciar as suas próprias emoções, mais concretamente, gerir o surgimento dessas emoções, mas também a forma como as experienciam e expressam (Gross, 1998). Para isso, existem diferentes estratégias de regulação emocional que exercem influência no seu bem-estar (Gross, 1998; Gross & John, 2003).

Quando o tema das emoções é abordado em contexto laboral é relevante que seja, também, abordado o conceito de Emotional Labor (Pimentel & Pereira, 2022), que é particularmente relevante para os/as docentes e outros/as profissionais das escolas (Brown et al., 2023). O Emotional Labour pode ser definido, segundo Morris & Felman (1996), como “o esforço, planeamento e controlo necessário para expressar a nível organizacional as emoções desejadas durante as transações interpessoais” (p. 987). Além disso, literatura tem ainda destacado o importante papel que o envolvimento no trabalho tem na regulação emocional, dado que um envolvimento positivo no trabalho vai permitir que os/as docentes e outros/as profissionais das escolas sintam emoções positivas, o que, conseqüentemente, aumenta o envolvimento no trabalho (Ma, 2023).

Posto isto, o presente trabalho tem como principal objetivo explorar as relações entre dimensões do bem-estar - emocional, psicológico e social - , estratégias de regulação emocional, nomeadamente a supressão emocional e reavaliação cognitiva, e dimensões do envolvimento no trabalho - absorção, vigor e dedicação -, em agentes educativos/as a desempenhar funções em contextos escolares (e.g., animadores/as socioculturais, educadores/as de infância, docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), docentes 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), docentes 2º e 3º CEB e ensino secundário, docentes a desempenhar outras funções (com dispensa da componente letiva), assistentes técnicos/as e assistentes operacionais).

O trabalho encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro foca-se no enquadramento teórico-empírico da temática em estudo. Aqui é apresentado o conceito de bem-estar em contexto educativo, a importância do papel dos/as docentes e outros/as profissionais nas escolas e são explorados resultados da investigação sobre fatores que influenciam o bem-estar e a importância para toda a comunidade educativa. De seguida, é explorada a importância da utilização de estratégias de regulação emocional por parte dos/as docentes e outros/as profissionais, destacando duas estratégias comumente utilizadas para lidar com as exigências emocionais do seu dia-a-dia nas escolas e a influência do Emotional Labor nas suas emoções. Por fim, apresenta-se um breve enquadramento sobre o envolvimento no trabalho em contexto educativo e a sua relação com o bem-estar e estratégias de regulação emocional. O segundo capítulo apresenta o estudo empírico, nomeadamente, os seus objetivos, problemas e hipóteses de investigação, o método utilizado, apresentando os/as participantes, os instrumentos, os procedimentos de recolha de dados e os resultados do estudo. No terceiro capítulo é apresentada a discussão, confrontando os resultados obtidos no presente estudo e a literatura sobre a temática e, por fim, são discutidas algumas reflexões em torno das limitações do trabalho e as implicações para futuras investigações e para a prática.

## Capítulo I – Enquadramento teórico e empírico

### 1. Bem-estar em contexto educativo

O conceito do bem-estar é considerado um construto multidimensional e transdisciplinar, sendo que a sua definição nem sempre é consensual (Hascher & Waber, 2021). Ademais, este é um conceito construído cultural e socialmente, o que contribui, igualmente, para a complexidade associada à sua definição (O'Brien & Guiney, 2021). Não obstante, várias definições de bem-estar têm surgido na literatura. A World Health Organization (2021) define o bem-estar como “(...) um estado positivo experienciado pelos indivíduos e sociedades. Semelhante à saúde, é um recurso para a vida diária e é determinado pelas condições sociais, económicas e ambientais.” (p. 10). Já o autor Benevene (2020) define o bem-estar como “um conceito multifacetado que compreende componentes cognitivos e afetivos, assim como físicos e mentais” (p. 1). No mesmo sentido, Dodge et al. (2012) referem que, para que haja uma maior estabilidade no bem-estar, os indivíduos necessitam de desenvolver um conjunto de recursos físicos, sociais e psicológicos para responder aos desafios que surjam no seu quotidiano. Mais concretamente, em contexto educativo, toda a comunidade escolar tem um papel na promoção do bem-estar neste contexto, incluindo o bem-estar dos/as alunos/as e profissionais (Aulia, 2018). De modo que é responsabilidade do *peçoal* docente e não docente promover o bem-estar de todos/as alunos/as, bem como um clima de escola que se revele positivo para toda a comunidade escolar (Roffey, 2012). A promoção de bem-estar de todos/as em contexto educativo pode ser feita de forma colaborativa ou individual pelo *peçoal* docente e não docente (Littlecott et al., 2018). A literatura tem evidenciado que todos/as os/as que trabalham em contexto educativo estão mais vulneráveis ao stress (Lever et al., 2017). Apesar disso, os estudos raramente incluem o bem-estar de todos/as os/as agentes educativos/as, focando-se em questões mais individuais que afetam o bem-estar, por exemplo, dos/as docentes (Cann et al., 2022). Não obstante, considerando a literatura sobre a importância do bem-estar de todos/as em contexto escolar, torna-se extremamente importante, apoiar e dedicar tempo também à promoção do bem-estar e saúde do *peçoal* não docente (Littlecott et al., 2018).

No que se refere aos/as docentes, a literatura tem evidenciado que existe uma elevada prevalência de stress, ansiedade e burnout nesta população (Kun & Gadanez, 2022; Ozturk et al., 2024). Tendo em conta que o bem-estar dos/as docentes tem vindo a ser destacado devido ao seu papel na qualidade das práticas educativas e sucesso educativo (e.g., Cavioni et al., 2023; Dreer, 2023; O'Brien & Guiney, 2021; Roffey, 2012), é importante que os/as docentes possam desenvolver um equilíbrio entre os recursos que têm e os desafios que vão surgindo em contexto laboral, sejam estes ambientais, individuais, sociais, físicos, psicológicos ou mentais (Benevene, 2020). No que se refere ao bem-estar dos/as docentes, e tal como na definição mais alargada de bem-estar referida acima, não existe uma definição única (Cann et al., 2023). Ademais, alguns estudos têm focado que relações entre as dimensões profissionais e pessoais/familiares de cada profissional são um fator que acrescenta complexidade ao fenómeno em contexto laboral, incluindo os contextos escolares (Ozturk et al., 2024). Não obstante, as definições de bem-estar partilham alguns elementos e, segundo Aelterman et al. (2007), o bem-estar dos/as docentes surge como um "(...) estado emocional positivo, que é o resultado da harmonia entre a soma de fatores ambientais específicos, por um lado, e as necessidades e expectativas pessoais dos docentes, por outro lado" (p. 286).

Tendo em conta que a literatura destaca o bem-estar dos/as docentes como capaz de impactar o bem-estar de toda a comunidade educativa (Dreer, 2023; Konu et al., 2010; Pozo-rico et al., 2023; Roffey, 2012; Tsuyuguchi, 2023), assim como o desenvolvimento e eficácia dos sistemas escolares (Dreer & Gouasé, 2021), é extremamente importante que os/as docentes estejam não só fisicamente, mas também psicologicamente bem para que exista um clima escolar positivo e para o bem-estar de toda a comunidade educativa (e.g., Pillay et al., 2005). Note-se que o bem-estar dos/as docentes vai ser importante para o desempenho das suas funções e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem (Furtado & Medeiros, 2017). Mais especificamente, a literatura tem revelado que o bem-estar dos/as docentes é um forte preditor do bem-estar dos/as alunos/as nas escolas (e.g., Bilz et al., 2022; Dung & Zsolnai, 2021; Harding et al., 2019; Konu et al., 2010; Mercer, 2023), assim como da sua aprendizagem e desenvolvimento (e.g., Brady & Wilson, 2020; Forster et al., 2022).

O bem-estar no contexto profissional pode também influenciar o envolvimento dos indivíduos no trabalho (Rusu et al., 2020), sendo este um componente central da profissão e, por sua vez, do próprio bem-estar, numa relação bidirecional (Wang, 2024). Neste sentido, o envolvimento no trabalho tem vindo a ser destacado, particularmente na profissão docente, pelo seu papel no desenvolvimento de um sentimento de propósito no desempenho do papel de professor/a que, por sua vez, permite construir um ambiente de aprendizagem mais produtivo e favorável para os/as alunos/as (Wang, 2024). Além do mais, docentes que estão envolvidos/as no seu trabalho têm uma maior probabilidade de implementar mudanças pedagógicas mais inovadoras no seu dia-a-dia (Soini et al., 2010). Do nosso conhecimento, não foram encontrados estudos sobre o envolvimento no trabalho de outros/as profissionais não docentes em escolas e as suas relações com o bem-estar, consideramos que o exposto pode aplicar-se a outras categorias profissionais. Tendo em conta a diversidade de competências e tarefas que são exigidas aos/às docentes na interação com toda a comunidade escolar, o bem-estar está constantemente a ser desafiado (Sohail et al., 2023). Neste sentido, torna-se relevante o aprofundamento da compreensão sobre a complexa interação dos fatores que podem afetar, restringir ou mediar o bem-estar dos/as docentes (Acton & Glasgow, 2015).

Além disso, esta informação poderá ser útil para que os contextos educativos, nomeadamente as lideranças escolares, possam rever as suas práticas atuais e desenvolver procedimentos e estratégias que potenciem a promoção e manutenção do bem-estar dos/as seus/suas docentes (Konu et al., 2010), mas também dos/as alunos/as e de todos/as os/as profissionais das escolas através de abordagens que englobem toda a escola (Cann et al., 2022).

Vários/as autores/as utilizam o modelo de Bronfenbrenner como referencial para o estudo dos fatores que afetam o bem-estar dos/as docentes em contexto escolar (e.g., Cross & Hung, 2012; Kaur & Singh, 2019; McCallum et al. 2017; Price & McCallum, 2015). Particularmente no seu estudo, Kaur & Singh (2019) argumentam que podemos encontrar no microsistema as características e recursos individuais do/a professor/a que irão afetar a forma como este/a lida com o ambiente escolar, incluindo o ambiente da sua sala de aula. O mesossistema, envolve as relações entre os

diferentes microsistemas da vida do/a professor/a, apelando a uma dimensão social da vida dos/as docentes, ou seja, destacando a interinfluência entre fatores relacionados com o seu contexto familiar, do seu contexto laboral e dos contextos das suas relações de amizade. O exossistema diz respeito à dimensão social, ambiental, cultural e organizacional que, de alguma forma, interagem com os/as docentes, podendo afetá-los de várias formas. O macrosistema refere-se aos valores e crenças presentes na sociedade, assim como às influências que as leis podem trazer para os/as docentes. Por último, o cronossistema diz respeito às decisões e conseqüentes ações realizadas pelos/as docentes que também podem influenciar o seu bem-estar. Consegue-se assim perceber que o bem-estar dos/as docentes, pode ser afetado por diversos contextos (Aelterman et al., 2007), bem como fatores internos e externos (Ao et al., 2023).

A literatura destaca vários fatores ambientais do próprio contexto laboral que podem influenciar o bem-estar dos/as docentes, nomeadamente, o clima de escola (Aelterman et al., 2007; Burns & Machin, 2012; Kaur & Singh, 2019; Pagán-Castaño et al., 2021, Yıldırım, 2014; Zhou et al., 2024). Neste sentido, importa também mencionar que os/as próprios/as docentes são extremamente importantes na criação e manutenção de um clima de escola positivo (Chiriac et al., 2023), visto que os comportamentos que os/as docentes têm são capazes de moldar, não só o clima em contexto de sala de aula, mas também o da própria escola (Bilz et al., 2022). Para além do clima escolar, surgem como fatores relevantes a autonomia que lhes é dada para realizar o seu trabalho (Kaur & Singh, 2019), a quantidade de trabalho (Jin et al., 2021; Tsuyuguchi, 2023; Wang, 2024), as práticas de ensino (Yıldırım, 2014), as condições físicas do ambiente de trabalho (Aelterman et al., 2007; Janovská et al., 2017), a cultura da escola (Aelterman et al., 2007, Joo et al., 2017) e a exigência elevada em contexto laboral (Kaur & Singh, 2019). No que se refere a fatores do contexto laboral, a literatura destaca ainda como influentes do bem-estar dos/as docentes fatores associados ao nível de ensino lecionado (Konu et al., 2010) e salário (Kaur & Singh, 2019). De uma forma pouco consistente, i.e., com resultados contraditórios, a literatura tem destacado fatores demográficos como o género (Aelterman et al.,

2007; Bricheno et al., 2009; Konu et al., 2010) e número de anos de experiência (Aelterman et al., 2007; Petegem et al., 2005) como capazes de influenciar o bem-estar dos/as docentes.

Existem, também, fatores relacionais que podem afetar o bem-estar dos/as docentes, sendo que a literatura destaca a relação que os/as docentes estabelecem com a direção da escola como um fator importante (Bricheno et al., 2009; Butt & Rettalick, 2002; Janoská et al., 2016; Weiland, 2021). Nesse sentido, o tipo de ligação e comunicação que a direção da escola mantém com os/as docentes são também capazes de influenciar o seu bem-estar, visto que quando os/as diretores/as da escola estabelecem uma comunicação sincera e transparente com os/as docentes, promovem a confiança dos/as mesmos/as na organização, assim como o seu compromisso o que, conseqüentemente, aumenta o seu bem-estar (Shie & Chang, 2022). Ainda dentro da relação com a direção, a falta de suporte e/ou liderança ajustada por parte da direção da escola podem também influenciar o bem-estar dos/as docentes (Assali & Abdouli, 2024; Kaur & Singh, 2019; McCallum et al., 2017; Nwoko et al., 2023). É, também, importante que os/as docentes sintam confiança por parte da direção no seu trabalho e, nesse sentido, uma monitorização demasiado apertada em relação ao desempenho dos/as docentes pode afetar o seu bem-estar, visto que pode refletir para os/as docentes um ambiente de baixa confiança, onde precisam de demonstrar evidências da sua competência (Brady & Wilson, 2020), as críticas construtivas e o encorajamento por parte da direção são, também, importantes para o bem-estar dos/as docentes (Assali & Abdouli, 2024). A literatura revela, também, a importância das relações que os/as docentes mantêm com os/as colegas de profissão como fortemente associadas ao seu bem-estar geral (Zhou et al., 2024), assim como com os/as alunos/as (Freire et al., 2012; Yıldırım, 2014; Jin et al., 2021). Mais concretamente, o apoio sentido por parte dos/as colegas pode afetar o bem-estar dos/as docentes (Aelterman et al., 2007; Bricheno et al., 2009), do mesmo modo que a confiança dos/as colegas de trabalho pode ser um fator que aumenta o bem-estar (Tsuyuguchi, 2023). Dessa forma, conflitos que possam surgir com os/as colegas de profissão podem levar a uma diminuição no bem-estar dos/as docentes (Nwoko et al., 2023).

Por outro lado, a relação que o/a professor/a estabelece com os/as alunos/as é um fator extremamente importante para o seu bem-estar (Aldrup, 2018; Spilt et al., 2011). Uma relação positiva com os/as alunos/as afeta positivamente o bem-estar dos/as docentes, não só no contexto laboral, mas também no pessoal (Freire et al., 2012; McCallum et al., 2017). Segundo Pianta (1999), as interações diárias entre os/as docentes e os/as alunos/as são de extrema importância, visto que os mesmos estão interligados através de sistemas diádicos. Deste modo, é através desses sistemas em contexto de sala de aula que a relação entre ambos se desenvolve e que se dá o desenvolvimento académico e emocional das crianças, assim como a regulação do comportamento das mesmas (Pianta, 1999). As interações que acontecem entre os/as docentes e os/as alunos/as refletem a capacidade no contexto de sala de aula de promover o desenvolvimento (Pianta et al., 2012).

No que se refere aos fatores emocionais, sabe-se que esta profissão está associada a um grande volume de exigências emocionais (Bricheno et al., 2009), grandes níveis de stress (Bermejo-Toro et al., 2015; Kaur & Singh, 2019; Nwoko et al., 2023; Pillay, 2005), exaustão (Kaur & Singh, 2019) destacando-se, nesse sentido, as estratégias de regulação emocional (Ao et al., 2023) e as competências socioemocionais que os/as docentes utilizam, como exercendo influência no seu bem-estar (Nwoko et al., 2023). Além disso, existem, também, fatores de cariz psicológico que podem afetar o bem-estar dos/as docentes, nomeadamente, as suas características psicológicas (Bardach et al., 2022), a sensação de autoeficácia (Bermejo-Toro et al., 2015; Kaur & Singh, 2019), as estratégias de *coping* utilizadas (Bermejo-Toro et al., 2015; Nwoko et al., 2023) e a capacidade de resiliência (Kaur & Singh, 2019; Nwoko et al., 2023). Tendo em conta que o ensino é uma profissão muito desafiante (Sohail et al., 2023) que implica uma grande flutuação emocional diária, a sua eficiência enquanto docentes, depende da forma como demonstram as suas emoções, sendo expectável que sejam capazes de as demonstrar de forma regulada, para que isso seja possível a regulação emocional é uma prática comum dos/as docentes (Greenier et al., 2021).

## **2. Estratégias de regulação emocional e Emotional Labor em contexto educativo**

Antigamente, os locais de trabalho eram vistos como um espaço onde as emoções não eram tidas em consideração (Grandey, 2000). No entanto, atualmente, sabe-se que as emoções têm um papel muito importante no local de trabalho (Farah, 2023). Em particular, nos contextos educativos, sabe-se que os/as docentes lidam com um variado conjunto de tarefas que vão além do ensino (Farah, 2023). Vários estudos têm evidenciado que os/as docentes, no âmbito do desempenho da sua profissão, experienciam, de forma contínua, uma grande variedade de emoções associadas às exigências da profissão docente (Greenier et al., 2021; Heydarnejad et al., 2021, Wang & Burić, 2023; Yin et al., 2016). Por exemplo, os/as docentes podem experienciar emoções positivas como felicidade quando os/as alunos/as atingem determinados objetivos ou emoções negativas, como por exemplo, raiva quando os/as alunos/as apresentam comportamentos desadequados, desapontamento quando notam falta de esforço nos/as alunos/as (Sutton et al., 2009).

Tendo em conta que os/as docentes passam por diversas experiências emocionais durante o trabalho, é importante compreender que, durante esse processo, não são passivos/as e podem ativamente influenciar e controlar essas emoções a nível comportamental e cognitivo (Muehlbacher et al., 2022). Nesse sentido, é requerido e expectável que os/as docentes sejam capazes de gerir e manipular de forma competente e eficaz estas exigências emocionais (Ao et al., 2023; Burić et al., 2016; Heydarnejad et al., 2021; Muehlbacher et al., 2022; Tejeda, 2016). Além da variedade de emoções sentidas, sabe-se que as emoções sentidas pelos/as docentes em contexto de sala de aula, assim como a expressão das mesmas, podem impactar a eficácia das suas práticas de ensino (Brown et al., 2023; Gkonou & Miller, 2023, Sutton & Wheatley, 2003) e a conseguinte aprendizagem dos/as alunos/as (Brown et al., 2023; Freire et al., 2012). A regulação das suas emoções afeta, ainda, a eficiência com que fazem o seu trabalho (Greenier et al., 2021; Lee et al., 2016), as decisões que tomam (Heydarnejad et al., 2021) e a gestão que fazem na sala de aula (Sutton et al., 2009) que, consequentemente, afetará o ambiente em sala de aula (Tejeda et al., 2016). Por fim, estas podem,

também, afetar as relações interpessoais e colaborativas que estabelecem com os/as seus/suas colegas de trabalho (Gkonou & Miller, 2023) e com os/as seus/suas alunos/as (Littleton, 2021).

A literatura evidencia, ainda, que a regulação que fazem das suas emoções pode afetar tanto o seu bem-estar psicológico (Gkonou & Miller, 2023; Greenier et al., 2021), o bem-estar profissional (Heydarnejad et al., 2021), como as emoções (Becker et al., 2014) e bem-estar dos/as alunos/as (Braun et al., 2020; Heydarnejad et al., 2021). Por fim, estudos têm revelado que a regulação emocional dos/as docentes pode impactar a sua motivação intrínseca (Sutton & Wheatley, 2003), o seu envolvimento no trabalho (Greenier et al., 2021) e, finalmente, a sua satisfação com o trabalho (Brackett et al., 2010).

Por conseguinte, a regulação emocional permite que em determinados momentos e situações as pessoas tentem influenciar as suas próprias emoções, não só quando as têm, mas também como as expressam e experienciam através de estratégias de regulação emocional, sendo que as mesmas podem ser focadas no antecedente ou focadas na resposta (Gross, 1998). Em primeiro lugar, as estratégias focadas nos antecedentes ocorrem cedo no processo emocional, ou seja, antes da resposta estar ativada ao ponto de influenciar a resposta comportamental e psicológica à situação que está a decorrer (Braun et al., 2020). A reavaliação cognitiva é uma estratégia focada no antecedente muito utilizada, visto que ajuda a alterar toda a trajetória da emoção (Gross & John, 2003). Esta estratégia permite a alteração do significado ou dos pensamentos associados à situação, por exemplo, um/a aluno/a está constantemente a ter comportamentos disruptivos que afetam a aula, o/a professor/a em vez de pensar que o/a aluno/a deve ser punido/a, pode modificar os seus pensamentos em relação à situação e pensar nos esforços que o/a aluno/a faz para aprender (Wang et al., 2023).

Em segundo lugar, as estratégias focadas na resposta ocorrem quando as tendências de resposta já foram ativadas e, por isso, a emoção já está a decorrer, neste caso, o que se altera é o aspeto comportamental da tendência de resposta emocional (Gross & John, 2003). Uma das estratégias mais comumente utilizada é a supressão emocional (Gross & John, 2003), foca-se na diminuição da expressão comportamental de uma determinada emoção, mas não altera a experiência

da mesma, visto que ocorre mais tarde no processo que gera a emoção (English & John, 2013). Por exemplo, em contexto de sala de aula, o/a docente pode respirar fundo para não ter uma reação agressiva com os/as alunos/as (Wang et al., 2023).

Vários estudos têm feito comparações entre as duas estratégias de regulação emocional. Por exemplo, no estudo de Yin. et al (2018), os resultados refletiram que a supressão emocional foi positivamente associada à depressão e ansiedade e negativamente associada ao contentamento e entusiasmo. Pelo contrário, a reavaliação cognitiva revelou estar positivamente relacionada com o entusiasmo e o contentamento, e não surgiu como associada significativamente à depressão e ansiedade. Num outro estudo, Yin et al. (2016) concluíram que as estratégias de regulação emocional focadas na resposta, mais concretamente a supressão, podem ser prejudiciais, porque limitam os indivíduos de expressar emoções que já se encontram formadas. Pelo contrário, ainda no mesmo estudo, o autor concluiu que o uso de estratégias focadas na resposta, como a reavaliação cognitiva, podem ser benéficas, visto que permitem que os indivíduos, através de técnicas cognitivas, formem as emoções de maneira a poderem vivenciá-las. Em 2007, Sutton realizou um estudo que a reavaliação está associada a uma maior eficácia para os/as docentes, assim como a uma maior eficácia e envolvimento dos/as alunos/as e de gestão de sala de aula e que o uso da supressão emocional está associada a depressão e sentimentos de inautenticidade. Além disso, no estudo de Chang (2020), o uso da reavaliação cognitiva enquanto estratégia de regulação emocional, surgiu negativamente associada ao *burnout*, ineficácia e despersonalização. Sendo, nesse sentido, considerada uma estratégia de regulação emocional mais saudável (Braun et al., 2020). Num outro estudo, Jiang et al. (2016) concluiu que a reavaliação cognitiva é mais eficiente na regulação emocional do que a supressão no aumento da expressão de emoções positivas e na redução da expressão de emoções negativas. Nesse sentido, o uso da supressão enquanto estratégia de regulação emocional, deve ser desencorajado, ou seja, os/as docentes devem evitar utilizar a supressão como estratégia de regulação emocional (Jiang et al., 2016). Keller e Becker (2020) concluíram que a supressão emocional leva a uma dissonância entre a experiência emocional e a expressão da mesma, levando a falta de

autenticidade emocional. Segundo o estudo de Muehlbacher et al. (2022), o uso de estratégias focadas no antecedente, como por exemplo a reavaliação, estão associadas à expressão de emoções positivas, contrariamente, o uso da supressão está associada a uma maior expressão de emoções negativas.

De acordo com Gross e John (2003), o uso frequente da supressão tem um custo no bem-estar dos indivíduos, visto que tem vindo a ser associada a níveis de autoestima mais baixos, mais sintomas depressivos e relações menos positivas com os outros. Além disso, os autores concluíram que a supressão emocional dificulta a expressão de emoções positivas e não resolve a experiência da emoção negativa, o que pode levar a que as mesmas se acumulem e fiquem mal resolvidas. Ainda no mesmo estudo, Gross & John (2003) concluíram que a supressão emocional acaba por ser uma estratégia eficaz, no entanto, devido a ser uma estratégia usada tardiamente, acaba por obrigar o indivíduo a utilizar vários recursos cognitivos que consiga gerir as tendências de respostas emocionais que surgem continuamente. Em concordância, os estudos de Braun et al. (2020), Lee et al. (2016) e Sutton (2007) constataram que a supressão emocional utiliza muitos recursos cognitivos e, por isso, pode não ser muito vantajosa, visto que devido a esse consumo ficam disponíveis para utilizar poucos recursos para outras atividades que os/as docentes realizem. Além disso, Lee et al. (2016) concluíram que a reavaliação é uma estratégia eficaz no aumento de emoções positivas e na redução de emoções negativas.

Quando o tema das emoções é abordado em contexto laboral é relevante que seja, também, abordado o conceito de Emotional Labor (Pimentel & Pereira, 2022). Em qualquer profissão existe um conjunto de normas sobre como devem ser expressas as emoções (Brown et al., 2023), visto que existem algumas expectativas formais no que concerne às regras de demonstração de emoções no contexto laboral (Gross & Munhoz, 1995). Assim, o conceito de *Emotional Labor* pode ser definido, segundo Morris & Feldman (1996), como “o esforço, planeamento e controlo necessário para expressar a nível organizacional as emoções desejadas durante as transações interpessoais” (p. 987). Para que isso seja possível, é necessária uma monitorização regular das emoções devido à

possibilidade de ser necessário fazerem-se ajustes na forma como sentem e expressam determinadas emoções (Gabriel & Diefendorff, 2015), de forma a respeitar as regras de demonstração de emoções da sua profissão (Wang & Burić, 2023). O *Emotional Labor* é especialmente relevante para os/as docentes (Brown et al., 2023), visto que apesar do ensino ser uma profissão que envolve muitas emoções, os/as docentes não expressam as suas emoções livremente, utilizando, muitas vezes, o *Emotional Labor*, de forma a atingir os seus objetivos nos processos de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as (Wang & Burić, 2023). Nesse sentido, segundo Yin (2016), a utilização de estratégias de regulação emocional acaba por refletir o processo de *Emotional Labor*, ou seja, os/as docentes sentem e expressam as emoções que são consideradas adequadas no contexto da sua profissão.

Tendo em conta que o ensino pode ser considerado uma tarefa emocional (Wang & Burić, 2023), por esse motivo é constantemente exigido aos/às docentes que consigam gerir as suas emoções e a forma como as expressam (Brackett et al., 2010). Estudos têm revelado uma relação entre a regulação emocional e o envolvimento no trabalho (Ma, 2023; Xie, 2021). Considerando que o envolvimento no trabalho e as emoções dos/as docentes se afetam mutuamente (Burić & Macuka, 2018), uma regulação emocional eficiente vai permitir que os/as docentes - e outros profissionais nas escolas - sintam emoções positivas, o que, conseqüentemente, vai afetar os seus pensamentos, as suas ações e construir recursos profissionais e pessoais (Ma, 2023). Por conseguinte, isso vai levar a um maior envolvimento no trabalho (Burić & Macuka, 2018; Ma, 2023) e bem-estar (Ma, 2023).

### **3. Envolvimento no trabalho em contexto educativo**

O envolvimento no trabalho pode ser definido, segundo Bakker et al., (2008), como “(...) um estado positivo, gratificante e afetivo-motivacional de bem-estar relacionado com o trabalho, caracterizado pelo vigor, dedicação e absorção.” (p. 187). Ainda segundo os mesmos autores, o vigor é caracterizado pela energia, esforço e persistência que o/a funcionário/a está disposto/a ter durante o trabalho, mesmo perante dificuldades. A dedicação refere-se à sensação de inspiração, orgulho, entusiasmo, significado e desafio no contexto de trabalho. A absorção envolve o nível de concentração e felicidade no trabalho que leva a que o/a funcionário/a nem dê pelo tempo passar. De certa forma,

o envolvimento no trabalho envolve o nível de uso que os/as profissionais dão aos seus recursos físicos, emocionais e cognitivos no trabalho (Babelan et al., 2020). Mais concretamente, em contexto escolar, o envolvimento no trabalho está fortemente associado ao bem-estar geral dos/as docentes e, conseqüentemente, um bem-estar elevado vai originar um envolvimento elevado no trabalho (Zhou et al., 2024).

O envolvimento é, também, extremamente importante para o sucesso das escolas (Sudibjo & Riantini, 2023), para desenvolvimento sustentável da educação (Cai et al., 2022) e, mais concretamente, para os/as próprios/as docentes, pais dos/as alunos/as, alunos/as, escolas e, em larga medida, para o sistema educativo (Burić & Macuka, 2017). Portanto, o envolvimento no trabalho influencia, não só o bem-estar dos/as profissionais, como também da organização (Topchyan & Woehler, 2020). Por conseguinte, importa compreender os diversos fatores que podem influenciar e afetar esse envolvimento. Vários estudos têm procurado identificar e compreender os diversos fatores que podem afetar o envolvimento no trabalho. Por exemplo, o estudo de Topchyan & Woehler (2020) demonstra que o estatuto dos/as docentes (tempo inteiro ou substitutos) pode influenciar o seu envolvimento no trabalho, mas também o envolvimento social com os/as seus/suas alunos/as e colegas de trabalho. O estudo de Paulík (2020) evidenciou a importância do envolvimento dos/as docentes no trabalho para o seu bem-estar ao nível mental, físico que acaba por se traduzir em emoções mais positivas no trabalho, o que influencia positivamente os/as seus/suas colegas, ou seja, transferem o seu envolvimento para os/as seus/suas colegas.

Além disso, a literatura tem demonstrado que o apoio que é dado pelas organizações e percebido pelos/as docentes afeta o envolvimento no trabalho (Sudibjo & Riantini, 2023). Os estudos realizados nesta área têm, também, destacado o papel crítico que a liderança da escola tem na eficiência das escolas (Babelan et al., 2020), visto que a forma como os/as líderes das escolas apoiam, guiam os/as docentes, afeta o seu envolvimento no trabalho (Ma, 2023; Sudibjo & Riantini, 2023). Xie (2021) realizou um estudo que permitiu identificar vários fatores que influenciam o envolvimento dos/as docentes em contexto de trabalho, nomeadamente, o apoio, as relações próximas com os/as

diretores/as e colegas, os resultados atingidos, a motivação, o envolvimento dos/as alunos/as, como preditores do envolvimento dos/as docentes/as, a resiliência no trabalho e o sentimento de ter conquistado algo. O estudo de Field e Buitendach (2012) evidenciou três fatores que influenciam o envolvimento no trabalho, mais especificamente, os recursos, as oportunidades de trabalho e o apoio dentro da organização. O estudo de Greenier et al. (2021) destacou a importância das emoções para o envolvimento no trabalho, visto que emoções satisfatórias são preditoras de um maior nível de envolvimento no trabalho. Pelo contrário, emoções insatisfatórias são preditoras de um menor envolvimento no trabalho (Greenier et al., 2021). Outros fatores que influenciam o envolvimento dos/as docentes são as condições de trabalho que têm, a avaliação que os/as docentes fazem do seu trabalho (Paulík, 2020) e a percepção que têm da sua eficácia no contexto laboral (Burić & Macuka, 2018). Além disso, é importante que os/as docentes tenham a sensação de que o seu trabalho tem um significado (Sudibjo & Riantini, 2023). Por fim, o estudo de Ma (2023) evidenciou a importância da capacidade que os/as docentes têm para gerir situações que são consideradas difíceis.

Assim, em suma, o envolvimento dos/as docentes no trabalho vai permitir que, perante complicações ou dificuldades que surjam no trabalho, os/as mesmos/as estejam dispostos/as a dedicar os seus esforços ao trabalho visando a sua utilidade para a escola e os/as alunos/as (Paulík, 2020). Muito embora não tenhamos encontrado estudos sobre o envolvimento no trabalho de profissionais não docentes nas escolas, acreditamos que os mesmos fatores acima elencados sejam relevantes para estes/as profissionais.

## Capítulo II – Estudo Empírico

### 1. Objetivos do estudo e problemas de investigação

O presente estudo utiliza um desenho correlacional para explorar as relações entre dimensões do bem-estar, nomeadamente o bem-estar emocional, psicológico e social, as estratégias de regulação emocional, nomeadamente a reavaliação cognitiva e a supressão emocional, e dimensões do envolvimento no trabalho, nomeadamente o vigor, absorção e dedicação, de agentes educativos/as a desempenhar funções em contextos escolares (e.g., animadores/as socioculturais, educadores/as de infância, docentes de AEC, docentes 1º CEB, docentes 2º e 3º CEB e ensino secundário, docentes a desempenhar outras funções como professor/a-bibliotecário/a, professor/a de apoio, com dispensa da componente letiva, assistentes técnicos/as e assistentes operacionais). Mais especificamente, este estudo apresenta os seguintes objetivos específicos: (1) descrever e comparar os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social de agentes educativos/as de diferentes categorias profissionais; (2) comparar os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social em função do género; (3) analisar as relações entre bem-estar emocional, psicológico e social, estratégias de regulação emocional reavaliação cognitiva e supressão emocional e dimensões do envolvimento no trabalho nomeadamente vigor, absorção e dedicação; (4) analisar as relações entre o bem-estar dos/as agentes educativos/as e as suas características sociodemográficas; (5) analisar as relações entre dimensões do envolvimento no trabalho e as características sociodemográficas; (6) analisar as relações entre as estratégias de regulação emocional utilizadas pelos/as agentes educativos/as e as suas características sociodemográficas; e (7) analisar o papel preditor das características sociodemográficas, estratégias de regulação emocional e dimensões do envolvimento no trabalho para os níveis de bem-estar emocional, psicológicos e social dos/as agentes educativos/as. É esperado que os resultados obtidos no presente estudo empírico contribuam para aprofundar o conhecimento científico da temática em estudo, em especial no nosso país, assim como influenciar investigações futuras e intervenções junto dos contextos educativos para a comunidade educativa.

Tendo em consideração a revisão da literatura e os objetivos enunciados, elaborou-se os seguintes problemas e hipóteses de investigação:

Problema de Investigação 1: Será que os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social são iguais tendo em conta a categoria profissional em contexto educativo?

*Hipótese de Investigação 1:* Apesar da escassez de estudos sobre os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social nas diferentes categorias profissionais em contexto educativo, o estudo de Konu et al. (2010) destaca o nível de ensino lecionado como influente do bem-estar dos/as docentes.

Problema de Investigação 2: Poderão os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social ser iguais em função do género?

*Hipótese de Investigação 2:* É esperado que se verifiquem diferenças estatisticamente significativas entre agentes educativos/as do género feminino e masculino no que se refere aos níveis de bem-estar emocional, psicológico e social. Apesar de existir alguma escassez de estudos associados às diferenças entre o género feminino e masculino no que se refere ao bem-estar dos/as agentes educativos/as e alguma instabilidade nos resultados, a maioria dos estudos encontrados aponta para diferenças estatisticamente significativas que refletem um menor bem-estar no género masculino (Aelterman et al., 2007; Bricheno et al., 2009). No entanto, outros estudos, apontam para o facto de que a variável género, parece não ter um efeito considerado significativo no bem-estar dos/as docentes (Erden et al., 2023; Kaur & Singh, 2019) ou, quando são encontrados efeitos, as correlações encontradas são muito fracas (Hascher & Waber, 2021).

Problema de Investigação 3: Estarão as estratégias de regulação emocional e envolvimento no trabalho correlacionados com o bem-estar emocional, psicológico e social?

*Hipótese de Investigação 3:* É esperado que se verifique uma associação estatisticamente significativa entre o bem-estar emocional, psicológico e social o envolvimento no trabalho e as estratégias de regulação emocional. Relativamente ao envolvimento no trabalho, a literatura tem apontado para o facto de que um maior envolvimento no trabalho está relacionado com um maior

nível de bem-estar geral (Zhou et al., 2024). No que se refere às estratégias de regulação emocional, prevê-se uma associação positiva entre a utilização de mais a reavaliação cognitiva como estratégia de regulação e maiores níveis de bem-estar emocional, psicológico e social. Contrariamente, espera-se associação negativa com o bem-estar emocional, psicológico e social e o maior uso de estratégias de supressão emocional como forma de regulação emocional. Por fim, é expectável que um maior envolvimento no trabalho esteja associado a maiores níveis de bem-estar emocional, psicológico e social. A literatura tem apontado para a evidência de que o uso regular da supressão emocional pelos indivíduos afeta negativamente o seu nível de bem-estar e, pelo contrário, o uso regular da reavaliação cognitiva como estratégia de regulação emocional aparece associado a um maior nível de bem-estar (Gross & John, 2003).

Problema de Investigação 4: Poderão as características sociodemográficas (idade e tempo total de serviço) estar correlacionadas com o bem-estar emocional, psicológico e social dos/as agentes educativos/as?

*Hipótese de Investigação 4:* É esperado que se verifique uma associação estatisticamente significativa entre o tempo de serviço dos/as docentes e o bem-estar emocional, psicológico e social, visto que a literatura tem revelado que quanto maior o número de anos de experiência dos/as agentes educativos, nomeadamente docentes, menor o seu bem-estar (Bricheno et al., 2009). No entanto, não é expectável uma associação estatisticamente significativa entre a idade e o bem-estar emocional, psicológico e social, tendo em conta os resultados do estudo de Zhou et al. (2024) realizado com professores/as.

Problema de Investigação 5: Estará o envolvimento no trabalho dos/as agentes educativos/as relacionado com as suas características sociodemográficas (idade, tempo total de serviço)?

*Hipótese de Investigação 5:* É esperado que se verifique uma associação negativa estatisticamente significativa entre o género, a idade, a experiência e o envolvimento no trabalho dos/as agentes educativos/as. Na literatura encontramos resultados incongruentes sobre as relações entre estas variáveis. Para além disto, destacamos que existe uma escassez de estudos sobre a relação

entre o envolvimento no trabalho dos/as agentes educativos/as, principalmente, tendo em conta as dimensões de envolvimento no trabalho individualmente e as suas características sociodemográficas. No estudo de Guglielmi et al. (2016), os/as docentes mais novos/as evidenciaram um maior envolvimento no trabalho do que os/as docentes mais velhos/as. Já no estudo realizado por Paulík (2020), não foram encontradas correlações entre a idade, a experiência/tempo de serviço e o envolvimento no trabalho.

Problema de Investigação 6: Estarão as características sociodemográficas (idade, tempo total de serviço) relacionadas com as estratégias de regulação emocional dos/as agentes educativos/as?

*Hipótese de Investigação 6:* A hipótese de investigação formulada prevê uma associação estatisticamente significativa entre o género e as estratégias de regulação emocional. Além disso, prevê, também que tanto a idade como o tempo total de serviço se associam positivamente com a reavaliação cognitiva e negativamente com a supressão emocional, visto que um estudo recente concluiu que os/as docentes mais velhos/as têm menos dificuldades em regular as suas emoções (Muñoz-Troncoso, 2024).

Problema de investigação 7: Serão as estratégias de regulação emocional e as dimensões do envolvimento no trabalho capazes de prever os níveis de bem-estar emocional, psicológicos e social dos/as profissionais a desempenhar funções em contextos educativos.

*Hipótese de Investigação 7:* As estratégias de regulação emocional e as dimensões do envolvimento no trabalho são preditoras dos níveis de bem-estar emocional, psicológicos e social dos/as profissionais a desempenhar funções em contextos educativos. A literatura revela que a reavaliação cognitiva é um preditor do aumento do bem-estar (Gross & John, 2003). No entanto, a supressão emocional é um preditor do decréscimo (Gross & John, 2003). Apesar de não ter sido possível encontrar, na literatura, estudos focados nas dimensões individuais de envolvimento no trabalho como preditoras de bem-estar, foi possível encontrar um estudo que demonstra que o envolvimento no trabalho surge como um preditor forte e positivo do bem-estar geral dos/as docentes/as (Zhou et al., 2024).

## 2. Método

### 2.1 Participantes

Os/As participantes deste estudo são profissionais, de diferentes categorias, a desempenhar atualmente funções em contextos escolares portugueses, nomeadamente, educadores/as de infância, docentes do 1º CEB, docentes do 2º CEB, docentes do 3º CEB, docentes do ensino secundário, docentes de AEC, animadores/as socioculturais e assistentes operacionais. No total, o estudo inclui 518 participantes (419 participantes do género feminino, 96 do género masculino e 2 participantes preferiram não identificar o género). Destes participantes, 42 são docentes do 1º CEB, 21 animadores/as socioculturais, 40 educadores/as de infância, 18 docentes de AEC, 271 docentes de 2º e 3º CEB e ensino secundário, 104 docentes com outras funções, como por exemplo professor/a bibliotecário/a, professor/a de apoio, 7 assistentes técnicos/as, 12 assistentes operacionais. Os/as participantes são oriundos/as de diversas zonas do país, mais concretamente, 210 exercem funções no Norte, 225 no Centro, 66 no Sul, 10 na Madeira e 2 nos Açores. Do número total de participantes é possível verificar que 512 são de nacionalidade portuguesa e 6 de outra nacionalidade. Para a amostra total a média de idades dos participantes é de 51.50 anos ( $DP = 22.52$ ) e o seu tempo de serviço total é, em média, de 22.52 anos ( $DP = 11.75$ ). A Tabela 1 apresenta a informação relativa à idade e experiência profissional por grupo de participantes. Foram ainda exploradas as estatísticas descritivas em relação às formações que tiveram em serviço (nos últimos 12 meses) (Não – 80.9%; Sim – 19.1%) e apoios que os/as profissionais têm que contribuem para o seu bem-estar (Não – 86.5%; Sim – 13.5%). Ainda sobre a amostra, foi possível explorar de uma forma qualitativa, exemplos, tanto das formações como dos apoios que os/as profissionais relatam ter relacionados com o seu bem-estar. Nesse sentido, as formações, com base nas respostas foram, maioritariamente, focadas na saúde mental em contexto escolar, autocuidado e inteligência emocional. E os apoios que os/as profissionais encontram são, na sua maioria, os serviços de psicologia, as relações pessoais e de contexto profissional, religião, iniciativas do agrupamento (educação física para docentes, reiki) e desporto (grande relevância dada a atividades como pilates, meditação e yoga).

**Tabela 1.***Caracterização do grupo de participantes por idade e experiência profissional*

	N	Idade	Experiência profissional
		M (DP)	M (DP)
Amostra total	518	51.50 (28.59)	22.52 (11.75)
Animadores/as socioculturais	21	47.14 (6.85)	10.55 (7.47)
Educadores/as de Infância	40	53.03 (6.30)	25.50 (11.02)
Docentes AEC	18	39.56 (9.44)	7.61 (10.6)
Docentes do 1º CEB	42	47.81 (8.79)	21.95 (10.89)
Docentes 2º e 3º CEB e ensino secundário	271	51.98 (26.99)	24.25 (10.89)
Docentes (outros- como colocar)	106	54.81 (44.68)	24.95 (11.16)
Assistentes técnicos	7	40.29 (9.21)	10.80 (10.25)
Assistentes operacionais	12	42.58 (10.85)	7.78 7.25)

## 2.2 Instrumentos

De seguida apresenta-se uma síntese dos instrumentos utilizados aquando da recolha de dados no âmbito deste estudo, nomeadamente: o Questionário Sociodemográfico para os Agentes Educativos, o Questionário de Regulação Emocional (ERQ; Gross & John, 2003), o Continuum de Saúde Mental – Versão Reduzida (MHC – SF; Keyes et al. 2008) e o Questionário de Envolvimento com o Trabalho (UWES; Schaufeli et al., 2006).

### 2.2.1 Questionário Sociodemográfico para os/as Agentes Educativos/as

O Questionário Sociodemográfico para os/as Agentes Educativos/as foi desenvolvido no âmbito do presente estudo com o objetivo de recolher informações que permitam caracterizar a população em estudo, nomeadamente profissionais a desempenhar funções em contexto escolar, como educadores/as de infância, docentes do 1º CEB, animadores/as socioculturais, docentes de AEC, docentes de 2º e 3º CEB e do ensino secundário, docentes com outras funções como professor/a bibliotecário/a, professor/a de apoio, assistentes técnicos/a, assistentes operacionais. O questionário recolhe, por exemplo, informações sobre o género, a idade, a nacionalidade, o estado civil, profissão atual, habilitações literárias, frequência de formações associadas ao autocuidado e bem-estar, tipo de estabelecimento de ensino onde leciona, zona dos país onde leciona, existência ou não de apoio que

contribua para o autocuidado e bem-estar dos/as participantes no contexto laboral, tempo total de serviço em funções associadas à profissão atual, nível/ciclo que leciona e situação profissional atual.

### **2.2.2 Questionário de Regulação Emocional (ERQ)**

O Questionário de Regulação Emocional (ERQ) foi desenvolvido por Gross & John (2003). Posteriormente foi traduzido e adaptado para a população portuguesa por Vaz & Martins (2009), tendo sido, para esse efeito, aplicado a uma amostra de 824 jovens adultos e adultos com idades entre os 18 e os 65 anos ( $M = 27.37$ ;  $DP = 7.99$ ). O ERQ é um questionário de autorrelato, constituído por 10 itens que podem ser organizados em duas subescalas que refletem duas estratégias de regulação emocional diferentes, nomeadamente: Reavaliação Cognitiva e a Supressão Emocional. Através das suas questões é possível avaliar qual das duas estratégias de regulação emocional avaliadas é mais utilizada pelos indivíduos. Cada item do questionário é respondido numa escala de *Likert* de sete pontos (1 - corresponde a “Discordo totalmente” e o 7 corresponde a “Concordo totalmente”). A subescala de Reavaliação Cognitiva é constituída por 6 itens, por exemplo, “eu controlo as minhas emoções modificando a forma de pensar acerca da situação em que me encontro” ou “quando quero sentir mais emoções positivas (como alegria ou contentamento), mudo o que estou a pensar”. A subescala da Supressão Emocional é constituída por 4 itens, como por exemplo “guardo as minhas emoções para mim próprio/a” ou “quando estou a sentir emoções positivas, tenho cuidado para não as expressar”. A cotação é feita através da soma das pontuações atribuídas a cada um dos itens que constituem cada subescala, sendo que valores mais elevados em cada uma das subescalas refletem uma maior utilização dessas estratégias de regulação emocional (Vaz & Martins, 2009). No que concerne às suas características psicométricas, o ERQ revelou, no estudo original (Gross & John, 2003), uma consistência interna adequada, com um alfa de Cronbach na subescala de reavaliação cognitiva de .79 e na subescala supressão emocional obteve um alfa de Cronbach =.73. No estudo de validação para a população portuguesa (Vaz et al., 2009), o instrumento apresentou igualmente consistência interna adequada, com valores de alpha Cronbach de .76 na subescala de reavaliação cognitiva e .65 na subescala de supressão emocional. No presente estudo a consistência interna da subescala

Reavaliação Cognitiva foi de .82 e da subescala de Supressão Emocional foi .65, refletindo uma consistência interna entre aceitável e boa.

### **2.2.3 Continuum de Saúde Mental – Versão Reduzida (MHC – SF)**

O Continuum de Saúde Mental – Versão Reduzida (MHC - SF) foi desenvolvido por Keyes et al. (2008) e, posteriormente, traduzido e adaptado à população portuguesa por Fonte et al. (2020). No estudo de tradução e validação para a população portuguesa foi utilizada uma amostra de 1448 adultos/as portugueses/as entre os 18 e 94 anos, sendo que 1015 (70.1%) eram do género feminino e 433 (29.9%) do género masculino. O MHC - SF é um questionário de autorrelato que permite avaliar, com base em 14 itens, o nível de bem-estar dos indivíduos. Para além de uma pontuação de bem-estar global, o MHC – SF está organizado em três subescalas, nomeadamente: (i) o bem-estar psicológico, composto por seis itens; (ii) o bem-estar emocional, composto por três itens; e o (iii) bem-estar social, composto por cinco itens. Cada item do instrumento é respondido pelos indivíduos, individualmente, numa escala de *Likert* de seis pontos, sendo que um significa “Nunca” e seis corresponde a “Todos os dias”. A pontuação global varia entre 15 e 90 valores, sendo obtida através da soma de todos os itens escala, para a escala global. O valor de cada uma das subescalas – bem-estar psicológico, bem-estar emocional, bem-estar social- é obtida através da soma das pontuações dos itens que compõem as subescalas. Na subescala bem-estar emocional as pontuações podem variar entre 3 e 18; na subescala bem-estar social as pontuações podem variar entre 5 e 30; e na subescala bem-estar psicológico as pontuações podem variar entre 7 e 42. No que concerne às suas características psicométricas, o MHC – SF revelou, no estudo original (Keyes et al., 2008), uma consistência interna boa de .74. No estudo de validação para a população portuguesa (Fonte et al., 2020), o instrumento apresentou uma consistência interna .93, com valores do alpha de Cronbach de .90 na subescala do bem-estar emocional, .89 na subescala do bem-estar psicológico e .85 na subescala do bem-estar social. No presente estudo, a consistência interna da subescala de bem-estar emocional foi de .88, na subescala de bem-estar psicológico foi de .87 e na subescala de bem-estar social foi de .84, refletindo uma consistência interna adequada (Field, 2009).

### **2.2.4 Questionário de Envolvimento no Trabalho (UWES)**

O Questionário de Envolvimento com o Trabalho (UWES) foi originalmente desenvolvido por Schaufeli et al. (2006) e, posteriormente, traduzido e adaptado para a população Portuguesa e Brasileira por Sinval et al. (2018). Este instrumento tem como objetivo compreender o envolvimento em contexto laboral, nas atividades relacionadas com o trabalho. Para a tradução e adaptação portuguesa, o questionário foi aplicado a uma amostra de 522 trabalhadores/as portugueses/as e 524 trabalhadores/as brasileiros/as perfazendo um total de 1046 trabalhadores/as. O UWES é um questionário de autorrelato, constituído por nove itens, organizados em três subescalas: vigor, absorção e dedicação. Cada item do UWES é respondido através de escala de *Likert* de sete pontos, sendo que o zero corresponde a “Nunca” e o seis corresponde a “Quase sempre”. A pontuação de cada subescala é obtida através da média dos itens correspondentes à subescala, sendo que valores mais elevados indicam um maior envolvimento no trabalho. No que concerne às suas características psicométricas, o UWES revelou, no estudo original (Schaufeli et al., 2006), uma consistência interna adequada com valores de alfa de Cronbach entre .72 e .90. No estudo de validação para a população portuguesa (Sinval et al., 2018) foi realizada uma análise fatorial confirmatória (solução de 3 fatores), tendo o modelo revelado um ajustamento adequado (CFI = .99; TLI = .99; RMSEA = 0.10). No presente estudo, a consistência interna da subescala da Dedicação foi de .87, da subescala da Absorção foi de .83 e da subescala do Vigor foi de .91, refletindo uma consistência interna adequada (Field, 2009).

## **2.3 Procedimentos**

### **2.3.1 Procedimentos de recolha e análise de dados**

Os dados do presente estudo foram recolhidos entre janeiro e abril de 2024, numa plataforma *online*, cumprindo com todos procedimentos éticos e deontológicos da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) e da American Psychological Association (APA), bem como seguindo as recomendações do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD). Neste âmbito todos os/as participantes foram informados/as sobre os objetivos do estudo e os seus procedimentos, tendo dado o seu consentimento informado no momento de preenchimento do protocolo de recolha de dados

*online*. A informação relativa aos instrumentos utilizados e ao acesso e divulgação dos resultados obtidos foi também partilhada com os/as participantes aquando do preenchimento do protocolo de recolha de dados *online*. De forma a divulgar o estudo e a fazer chegar o protocolo de recolha de dados ao maior número de agentes educativos/as, a mestranda listou todos os agrupamentos de escolas de Portugal Continental e das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, e contactou a direção de todas as escolas por email, apelando à divulgação do estudo junto da comunidade educativa. Após o término do período de recolha de todos os dados, estes foram introduzidos e analisados quantitativamente através do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versão 29.0).

Primeiramente, procedeu-se à limpeza da base de dados, através da exploração das frequências, médias e desvios-padrão das variáveis, de modo a garantir que a base de dados não continha erros. Para caracterizar os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social utilizou-se estatística descritiva. Recorreu-se ainda ao teste *t* de Student para comparar os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social em função das categorias profissionais e do género. Note-se que não se procederam a comparações entre todos os pares de categorias profissionais, considerando o baixo número de participantes em algumas categorias profissionais (e.g., os/as animadores/as socioculturais e assistentes operacionais não foram incluídos). Para interpretação dos resultados do teste *t* de Student foram utilizados os padrões definidos por Cohen (1992), sendo que um tamanho de efeito de .20 é considerado pequeno, um de .50 é considerado médio e, por fim, um de .80 é considerado grande.

O coeficiente de correlação de *Pearson* foi calculado para analisar a existência de associações entre (1) o bem-estar (emocional, psicológico e social), (2) o envolvimento no trabalho (vigor, absorção e dedicação), (3) as estratégias de regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão emocional) e (4) características sociodemográficas (género do/a participante, idade, tempo total de serviço). Para interpretação dos resultados das correlações foram utilizados os padrões definidos por Cohen (1992), sendo que um *r* de .10 representa uma correlação fraca, um *r* de .30 reflete uma correlação moderada e, por fim, um *r* de a .50 revela uma correlação forte. Por fim, com o objetivo de

analisar o papel preditor do género dos/as participantes, da idade dos/as participantes, tempo total de serviço, das estratégias de regulação emocional e do envolvimento no trabalho nos níveis de bem-estar emocional, psicológico e social, foram realizadas análises de regressão hierárquica múltipla. O mesmo conjunto de variáveis predictoras foi utilizado em três modelos, cada um relativo a uma das três variáveis resultado em análise, nomeadamente, bem-estar psicológico, bem-estar emocional e bem-estar social. Optamos por este tipo de regressão para analisar o valor incremental de cada grupo de variáveis (Field, 2009). Foram incluídos quatro blocos, o primeiro incluiu a idade e o género do/a participante; o segundo incluiu o tempo total de serviço; o terceiro incluiu a reavaliação cognitiva e a supressão emocional; o quarto incluiu o vigor, a absorção e a dedicação. Os resultados foram interpretados através da comparação entre variância explicada ( $R^2$ ) e a significância das variáveis em cada bloco, de modo a compreender a contribuição adicional de cada grupo de variáveis.

#### **2.4. Apresentação dos resultados**

Os resultados da presente investigação são apresentados neste capítulo. Primeiramente, apresentamos as análises descritivas das principais variáveis analisadas neste estudo (cf. Tabela 2), mais concretamente, o bem-estar emocional, psicológico e social, para o total de participantes e em função das diferentes categorias profissionais (animadores/as socioculturais, educadores/as de infância, docentes AEC, docentes 1º CEB, docentes 2º e 3º CEB e secundário, professor/a (outros/as), assistentes técnicos/as, assistentes operacionais). De seguida são apresentados os resultados relativos à comparação dos níveis de bem-estar em função do género e, posteriormente, as associações entre o bem-estar e variáveis como o envolvimento no trabalho, estratégias de regulação emocional e características sociodemográficas. Apresentam-se, igualmente, os resultados das relações entre o envolvimento no trabalho e as características sociodemográficas dos/as participantes e as relações entre as estratégias de regulação emocional e as características sociodemográficas dos/as participantes. Por fim, são apresentados os resultados relativos aos preditores do bem-estar emocional, psicológico e social.

### 2.4.1 Caracterização das dimensões do bem-estar e categorias profissionais

De forma a caracterizar as dimensões de bem-estar para o total de participantes e em função das categorias profissionais dos/as participantes, foi realizada uma análise descritiva destas variáveis (c.f. Tabela 2). Com base nas análises descritivas realizadas, e para o total de participantes, é possível verificar que o grupo apresenta níveis médio-altos de bem-estar emocional ( $M = 13.97$ ;  $DP = 3.07$ ), níveis medianos de bem-estar psicológico ( $M = 27.49$ ;  $DP = 5.91$ ) e, por fim, níveis médio-baixos de bem-estar social ( $M = 13.74$ ;  $DP = 4.79$ ). Com base nas médias por categoria profissional (tabela 2), o mesmo padrão parece verificar-se para os níveis de bem-estar dos/as profissionais por categoria profissional, com o bem-estar emocional a apresentar, para todos os grupos, níveis médio-altos, o bem-estar psicológico a apresentar, para todos os grupos, níveis medianos e o bem-estar social a apresentar, para todos os grupos, níveis médio-baixos.

**Tabela 2.**

*Estatística descritiva das dimensões de bem-estar*

	Total (N = 518)	Animadores/as Socioculturais (n = 2)	Educadores/as de infância (n = 40)	Docentes AEC (n = 18)	Docentes 1º CEB (n = 42)	Docentes 2º e 3º CEB e secundário (n = 271)	Docentes – outras funções (n = 105)	Assistentes técnicos (n = 7)	Assistentes Operacionais (n = 12)
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
<b>Bem-estar Emocional</b>	13.97 (3.07)	14.52 (2.61)	14.66 (2.67)	14.00 (2.91)	14.00 (3.12)	14.00 (2.95)	13.56 (3.53)	15.42 (1.81)	12.59 (3.56)
<b>Bem-estar Psicológico</b>	27.49 (5.91)	28.71 (6.32)	28.45 (5.89)	27.39 (6.99)	27.79 (5.20)	27.45 (5.87)	27.01 (6.00)	30.00 (3.36)	24.76 (7.50)
<b>Bem-estar Social</b>	13.74 (4.79)	13.57 (5.21)	14.88 (4.68)	13.56 (5.10)	13.28 (4.97)	13.93 (4.56)	13.19 (5.22)	16.00 (4.08)	11.16 (3.96)

### 2.4.2 Comparação dos níveis de bem-estar emocional, psicológico e social por categoria profissional

No que diz respeito ao primeiro problema de investigação, procurou-se comparar os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social tendo por base a categoria profissional. Os resultados apresentados, na tabela 3, permitem concluir que apesar de se verificarem valores médios ligeiramente superiores nos/as educadores/as de infância e docentes do 1º CEB do ponto de vista descritivo, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o nível de bem-estar

emocional,  $t(80)=-1.01$ ,  $p=.315$ ,  $d= .223$ ; bem-estar psicológico,  $t(80)=-.542$ ,  $p= .589$ ,  $d= .120$ ; e bem-estar social,  $t(80)=-1.490$ ,  $p= .140$ ,  $d= .329$ , dos/as profissionais destas duas categorias (Tabela 3).

**Tabela 3.**

*Níveis de bem-estar em função da categoria profissional entre educadores/as de infância e docentes 1º CEB*

	Educadores/as de Infância (n= 40)	Docentes 1º CEB (n= 42)	<i>t (gl)</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	M (DP)	M (DP)			
Bem-estar Emocional	14.65 (2.66)	14.00 (3.12)	-1.01(80)	.315	.223
Bem-estar Psicológico	28.45 (5.89)	27.78 (5.20)	-1.49(80)	.589	.120
Bem-estar Social	14.87 (4.67)	13.28 (4.96)	-1.49 (80)	.140	.329

De igual modo, os resultados apresentados na tabela 4 permitem concluir que apesar de se verificarem valores médios ligeiramente superiores nos/as educadores/as de infância do ponto de vista descritivos, quando comparados aos/às docentes de 2º e 3º CEB, não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de bem-estar emocional,  $t(309)=1.33$ ,  $p=.184$ ,  $d= .226$ ; os níveis de bem-estar psicológico,  $t(309)=1.00$ ,  $p= .317$ ,  $d= .170$ ; e os níveis de bem-estar social,  $t(309)=-1.211$ ,  $p= .227$ ,  $d= .205$ . Assim, é possível concluir que nas categorias profissionais analisadas (educadores/as de infância e docentes 2º e 3º CEB) não existem diferenças estatisticamente significativas em termos de bem-estar emocional, psicológico e social.

**Tabela 4.**

*Níveis de bem-estar em função da categoria profissional entre educadores/as de infância e docentes de 2º e 3º CEB e ensino secundário*

	Educadores/as de Infância (n= 40)	Docentes 2º CEB e 3ºCEB e Ensino Secundário (n= 271)	<i>t (gl)</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	M (DP)	M (DP)			
Bem-estar Emocional	14.65 (2.66)	13.99 (2.94)	1.33(309)	.184	.226
Bem-estar Psicológico	28.45 (5.89)	27.45 (5.86)	1.00 (309)	.317	.170
Bem-estar Social	14.87 (4.67)	13.93 (4.55)	-1.21 (309)	.227	.205

No que respeita à comparação dos níveis de bem-estar emocional, psicológico e social entre docentes - outros/as, e docentes 2º e 3º CEB, com base nos resultados apresentados na tabela 5, verificou-se que, embora do ponto de vista descritivo os/as docentes de 2º e 3º CEB reportam valores médios ligeiramente superiores aos dos/as docentes - outros/as. No entanto, do ponto de vista

estatístico, não existem evidências significativas entre os dois grupos para todas as dimensões de bem-estar (bem-estar emocional,  $t(163.103)=1.133$ ,  $p=.259$ ,  $d= .141$ ; bem-estar psicológico,  $t(374)=-.640$ ,  $p=.522$ ,  $d=.074$ ; bem-estar social,  $t(168.589)=-1.286$ ,  $p= .200$ ,  $d= .157$ ). Sendo, por isso, possível concluir que nas categorias profissionais analisadas docentes – outras funções e docentes 2º e 3º CEB não existem diferenças estatisticamente significativas em termos de bem-estar emocional, psicológico e social.

**Tabela 5.**

*Comparação dos níveis de bem-estar entre docentes outra funções, e docentes de 2º e 3º CEB e ensino secundário*

	Docentes – outras funções (n= 106)	Docentes 2º e 3º CEB e Ensino Secundário (n= 271)	<i>t (gl)</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>			
Bem-estar Emocional	13.55 (3.53)	13.99 (2.94)	<i>1.133 (163.103)</i>	.259	.141
Bem-estar Psicológico	27.01 (6.00)	27.45 (5.86)	<i>-.640 (374)</i>	.522	.074
Bem-estar Social	13.19 (5.22)	13.93 (4.55)	<i>-1.211(309)</i>	.200	.157

Em relação à comparação dos níveis de bem-estar emocional, psicológico e social entre docentes de 1º CEB e docentes 2º e 3º CEB, com base nos resultados apresentados na tabela 6, verificou-se que, embora do ponto de vista descritivo, os/as docentes de 1º CEB reportam valores médios ligeiramente superiores aos dos/as docentes de 2º e 3º CEB. No entanto, do ponto de vista estatístico, não existem evidências significativas entre os dois grupos para todas as dimensões de bem-estar (bem-estar emocional,  $t(311)=.015$ ,  $p=.988$ ,  $d= .328$ ; bem-estar psicológico,  $t(311)=.346$ ,  $p=.730$ ,  $d=.382$ ; bem-estar social,  $t(311)=-.852$ ,  $p= .395$ ,  $d= .184$ ). Sendo, por isso, possível concluir que nas categorias profissionais analisadas docentes 1º CEB e docentes 2º e 3º CEB não existem diferenças estatisticamente significativas no que se refere ao bem-estar emocional, psicológico e social.

**Tabela 6.**

*Níveis de bem-estar em função da categoria profissional entre docentes do 1º CEB e docentes de 2º e 3º CEB e ensino secundário*

	Docentes do 1º CEB (n= 42)	Docentes 2º e 3º CEB e Ensino Secundário (n= 271)	<i>t (gl)</i>	<i>P</i>	<i>d</i>
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>			

Bem-estar Emocional	14.00 (3.12)	13.99 (2.94)	.015 (311)	.988	.002
Bem-estar Psicológico	27.78 (5.20)	27.45 (5.86)	.346 (311)	.730	.057
Bem-estar Social	13.28 (4.96)	13.93 (4.55)	-.852 (311)	.395	-.141

No que concerne à comparação dos níveis de bem-estar emocional, psicológico e social entre os docentes de 1º CEB e os docentes -outros/as, com base nos resultados apresentados na tabela 7, verificou-se que, de um ponto de vista descritivo, os/as docentes de 1º CEB reportam valores médios ligeiramente superiores aos dos/as docentes – outras funções. No entanto, do ponto de vista estatístico, não existem evidências significativas entre os dois grupos para todas as dimensões de bem-estar (bem-estar emocional,  $t(145)=.716$ ,  $p=.475$ ,  $d= .131$ ; bem-estar psicológico,  $t(145)=.725$ ,  $p=.470$ ,  $d=.132$ ; bem-estar social,  $t(145)=.101$ ,  $p= .920$ ,  $d= .018$ ). Sendo, por isso, possível concluir que nas categorias profissionais analisadas entre os/as docentes de 1º CEB e os/as docentes - outras funções não existem diferenças estatisticamente significativas em termos de bem-estar emocional, psicológico e social.

#### **Tabela 7.**

*Níveis de bem-estar em função da categoria profissional entre docentes 1º CEB e docentes – outras funções*

	Docentes 1º CEB (n= 42)	Docentes – outras funções (n= 106)	<i>t (gl)</i>	<i>P</i>	<i>d</i>
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>			
Bem-estar Emocional	14.00 (3.12)	13.55 (3.53)	.716 (145)	.475	.131
Bem-estar Psicológico	27.78 (5.20)	27.01 (6.00)	-.725 (145)	.470	.132
Bem-estar Social	13.28 (4.96)	13.19 (5.22)	.101 (145)	.920	.018

Relativamente à comparação dos níveis de bem-estar emocional, psicológico e social entre os educadores/as de infância e os/as docentes – outras funções, com base nos resultados apresentados na tabela 8, verificou-se que, de um ponto de vista descritivo, os/as educadores/as de infância reportam valores médios ligeiramente superiores aos dos/as docentes – outras funções. No entanto, do ponto de vista estatístico, não existem evidências significativas entre os dois grupos em duas dimensões de bem-estar (bem-estar psicológico,  $t(143)=1.289$ ,  $p=.200$ ,  $d=.239$ ; bem-estar social,  $t(143)=1.783$ ,  $p= .077$ ,  $d=.331$ ). Contudo, no que se refere ao bem-estar emocional, existem

diferenças estatisticamente significativas entre os educadores/as de infância e os/as docentes – outras funções,  $t(93.035)=2.016$ ,  $p=0.47$ ,  $d= .331$ . Assim, é possível concluir que nas categorias profissionais analisadas educadores/as e os/as docentes – outras funções, não existem diferenças estatisticamente significativas em termos de bem-estar psicológico e social, no entanto, existem evidências estatisticamente significativas ao nível do bem-estar emocional.

**Tabela 8.**

*Níveis de bem-estar em função da categoria profissional entre educadores/as de infância e docentes – outras funções*

	Educadores/as de infância (n= 40)	Docentes – outras funções (n= 106)	<i>t (gl)</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
	M (DP)	M (DP)			
Bem-estar Emocional	14.65 (2.66)	13.55 (3.53)	2.016 (93.035)	.047	.331
Bem-estar Psicológico	28.45 (5.89)	27.01 (6.00)	1.289 (143)	.200	.239
Bem-estar Social	14.87 (4.67)	13.19 (5.22)	1.783 (143)	.077	.331

**2.4.3 Comparação dos níveis de bem-estar em função do género**

No que diz respeito ao segundo problema de investigação, procedeu-se à comparação entre os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social em função do género dos/as participantes. Esta comparação foi feita para o grupo total, considerando que a distribuição do elevado número de participantes do género feminino (cerca de 80.69%), bem como o facto de ao dividirmos os grupos por categoria profissional ficarmos com uma distribuição por género ainda mais díspar. Por sua vez, a distribuição reduzida no grupo de participantes do género masculino impossibilitou a análise. Para o efeito, recorreu-se ao teste *t* de *Student* para amostras independentes e os resultados obtidos encontram-se apresentados na tabela 9. De ponto de vista descritivo, os resultados demonstram que o género masculino tem um bem-estar emocional ( $M =14.02$ ;  $DP =3.18$ ) ligeiramente superior ao género feminino ( $M = 13.97$ ;  $DP = 3.04$ ). O mesmo acontece no bem-estar psicológico e no bem-estar social. No entanto, ao analisar os resultados estatísticos, é possível concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre participantes do género masculino e participantes do género feminino relativamente aos níveis de bem-estar emocional,  $t(512)=-.156$ ,  $p=.876$ ,  $d= .018$ ; de bem-estar psicológico,  $t(512)=-.153$ ,  $p= .879$ ,  $d= .017$ ; e de bem-estar social  $t(512)=-.171$ ,  $p= .080$ ,  $d=$

194. Note-se, no entanto, que o valor de  $p$  para a comparação entre os níveis de bem-estar social em função do género, é marginalmente significativo. Podendo indicar que, com uma amostra mais equilibrada em termos do número de participantes do género masculino e do género feminino, poderiam ser captadas diferenças estatisticamente significativas.

**Tabela 9.**

*Níveis de bem-estar em função do género*

	Masculino	Feminino	$t(gl)$	$p$	$d$
	$M(DP)$	$M(DP)$			
Bem-estar Emocional	14.02 (3.18)	13.97 (3.04)	-.156 (512)	.876	.018
Bem-estar Psicológico	27.59 (5.80)	27.4 (5.97)	-.153 (512)	.879	.017
Bem-estar Social	14.48 (4.90)	13.6 (4.74)	-.171 (512)	.080	.194

#### **2.4.4 Relação entre as dimensões de bem-estar e as dimensões de envolvimento no trabalho**

No que se refere ao terceiro problema de investigação, procurou-se compreender, em primeiro lugar, a relação entre os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social e envolvimento no trabalho e, em segundo lugar, a relação dos níveis de bem-estar emocional, psicológico e social e as estratégias de regulação emocional através do Coeficiente da Correlação de Pearson. Primeiramente, associou-se o bem-estar emocional com as variáveis associadas ao envolvimento no trabalho (vigor, absorção e dedicação). Os resultados são apresentados na tabela 10. É possível verificar que existem evidências de uma correlação estatisticamente significativa, moderada e positiva entre o bem-estar emocional e o vigor ( $r = .627, p < .001$ ), a absorção ( $r = .469, p < .001$ ) e a dedicação ( $r = .558, p < .001$ ) no trabalho. Em relação ao bem-estar psicológico, os resultados obtidos sugerem a existência de uma associação positiva moderada e estatisticamente significativa com o vigor ( $r = .598, p < .001$ ), a absorção ( $r = .438, p < .001$ ) e com a dedicação ( $r = .592, p < .001$ ) no trabalho. No que concerne o bem-estar social, os resultados obtidos sugerem a existência de uma associação positiva moderada e estatisticamente significativa com o vigor ( $r = .502, p < .001$ ), absorção ( $r = .339, p < .001$ ) e com a dedicação ( $r = .339, p < .001$ ).

**Tabela 10.**

*Correlações de Pearson entre as dimensões de bem-estar e as dimensões do envolvimento no trabalho*

	Vigor	Absorção	Dedicação
Bem-estar Emocional	.627***	.469***	.558***
Bem-estar Psicológico	.598***	.438***	.592***
Bem-estar Social	.502***	.339***	.439***

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

#### **2.4.5 Relação entre as dimensões de bem-estar e as estratégias de regulação emocional**

Em seguida, ainda relativamente ao terceiro problema de investigação, associou-se o bem-estar emocional com as estratégias de regulação emocional, nomeadamente a supressão emocional e a reavaliação cognitiva. Os resultados apresentados na tabela 11 sugerem a existência de uma associação negativa, fraca e estatisticamente significativa entre a supressão emocional e o bem-estar emocional ( $r = -.157, p < .001$ ), tal como esperado de acordo com a literatura. Da mesma maneira, o bem-estar psicológico surge negativamente associado à supressão emocional, com uma associação negativa, baixa e estatisticamente significativa ( $r = -.216, p < .001$ ). Por fim, os resultados sugerem também a existência de uma associação negativa, baixa e estatisticamente significativa entre o bem-estar social e a supressão emocional ( $r = -.156, p < .001$ ). Assim, podemos concluir que o aumento da utilização da supressão emocional como estratégia de regulação emocional está associada a um decréscimo de níveis de bem-estar, nas suas diferentes dimensões. Relativamente à reavaliação cognitiva, os resultados sugerem uma associação positiva e estatisticamente significativa com o bem-estar emocional ( $r = .189, p < .001$ ); com o bem-estar psicológico ( $r = .255, p < .001$ ); e com o bem-estar social ( $r = .134, p < .001$ ). Desta forma, podemos concluir que a utilização da reavaliação cognitiva como estratégia de regulação emocional levam a um aumento dos níveis de bem-estar emocional, psicológico e social.

**Tabela 11.**

*Correlações de Pearson entre as dimensões de bem-estar e as estratégias de regulação emocional*

	Supressão Emocional	Reavaliação Cognitiva
Bem-estar Emocional	-.157***	.189***
Bem-estar Psicológico	-.216***	.255***

Bem-estar Social

-.156\*\*\*

.134\*\*\*

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ 

#### **2.4.6 Relação entre bem-estar dos agentes educativos com as suas características sociodemográficas.**

Com o objetivo de responder ao quarto problema de investigação, procurou-se analisar as relações entre as diferentes dimensões de bem-estar e as características sociodemográficas dos/as participantes. Para isso, recorreu-se ao Coeficiente da Correlação de Pearson. Os resultados (tabela 12) indicam que existe uma associação positiva, baixa e estatisticamente significativa entre o género do/a participante e o seu bem-estar social ( $r = .090$ ,  $p < .05$ ), com a tendência para quando os participantes são do género masculino, aumentarem os níveis de bem-estar social. Note-se, no entanto, que a correlação é muito fraca, sendo por isso importante ter isso em consideração na interpretação dos resultados. As correlações entre as restantes variáveis não sugerem a existência de associações estatisticamente significativas.

#### **Tabela 12.**

*Correlações de Pearson entre as dimensões de bem-estar e as características sociodemográficas dos participantes*

	Género (1 = feminino; 2 = masculino)	Idade	Tempo de serviço (anos)
Bem-estar Emocional	.005	.013	-.054
Bem-estar Psicológico	.002	.013	-.029
Bem-estar Social	.090*	.019	-.049

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ 

#### **2.4.7 Relações entre o envolvimento no trabalho dos agentes educativos com as suas características sociodemográficas.**

De forma a responder ao quinto problema de investigação, foram analisadas as relações entre as diferentes dimensões do envolvimento no trabalho, em análise neste estudo e as características sociodemográficas dos/as participantes, através do Coeficiente da Correlação de Pearson. Com base nos resultados apresentados na tabela 13, no que se refere ao vigor, não se verificou qualquer associação estatisticamente significativa com as características sociodemográficas dos/as participantes. No que diz respeito à absorção quando relacionada, em primeiro lugar, com o género

dos/as participantes, existe uma associação negativa, baixa e estatisticamente significativa com o género do/a participante ( $r = -.134, p < .001$ ). Em segundo lugar, os resultados sugerem uma associação negativa, baixa e estatisticamente significativa entre a absorção e a idade dos/as participantes ( $r = -.074, p < .05$ ), ou seja, quanto maior a idade dos participantes, menor a absorção no trabalho. Relativamente à dedicação, existe apenas uma associação negativa, baixa e estatisticamente significativa com o tempo total de serviço (em anos) ( $r = -.099, p < .05$ ). Isto é, o aumento dos anos de experiência estão associados à diminuição da dedicação. Note-se, no entanto, que apesar de estatisticamente significativas, as correlações são muito fracas, sendo, por isso, importante ter isso em consideração na interpretação dos resultados.

### **Tabela 13.**

*Correlações de Pearson entre as dimensões de envolvimento no trabalho e as características sociodemográficas dos participantes*

	Género (1 = feminino; 2 = masculino)	Idade	Tempo de serviço (anos)	M (DP)
Vigor	-.014	-.031	-.047	4.06 (1.19)
Absorção	-.134***	-.074*	-.062	4.63 (1.05)
Dedicação	-.047	-.070	-.099*	4.64 (1.06)

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

#### **2.4.8 Relações entre as estratégias de regulação emocional dos agentes educativos com as suas características sociodemográficas.**

De forma a responder ao sexto problema de investigação, foram analisadas as relações entre as estratégias de regulação emocional (supressão emocional e reavaliação cognitiva) e as características sociodemográficas dos/as participantes, através do Coeficiente da Correlação de Pearson. No que se refere à Supressão Emocional, com base nos resultados apresentados na tabela 14, a única associação significativa é com o género do/a participante, com uma associação positiva, baixa e estatisticamente significativa ( $r = .149, p < .001$ ). Quanto à Reavaliação Cognitiva, apenas se verifica uma associação com o género dos/as participantes, sendo que essa associação é negativa e muito baixa ( $r = -.093, p < .05$ ).

**Tabela 14.**

*Correlações de Pearson entre as estratégias de regulação emocional e as características sociodemográficas dos participantes*

	Género (1 = feminino; 2 = masculino)	Idade	Tempo de serviço (anos)	M (DP)
Supressão Emocional	.149***	.065	.078	3.77 (1.04)
Reavaliação Cognitiva	-.093*	-.037	-.021	4.72 (1.14)

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

#### **2.4.9 Preditores do bem-estar emocional, psicológico e social**

Com o objetivo de analisar se o género dos/as participantes, a idade dos/ participantes, o tempo total de serviço na profissão atual (em anos) dos/as participantes, a utilização de estratégia de reavaliação cognitiva, utilização de estratégias de supressão emocional, o vigor, a absorção e a dedicação no trabalho, são preditores do bem-estar emocional, psicológico e social, recorreu-se à análise de regressão múltipla hierárquica (cf. Tabela 15). Foram testados três modelos de regressão múltipla hierárquica, utilizando os mesmos preditores, para predizer cada um dos tipos de bem-estar. Assim, utilizando o método ENTER, no Bloco 1 incluíram-se as variáveis género e idade do/a participante; no Bloco 2, foi acrescentada a variável de tempo total de serviço na profissão atual; no Bloco 3, foram acrescentadas as variáveis da Reavaliação Cognitiva e Supressão Emocional; no Bloco 4 foram acrescentadas as variáveis do Vigor, Absorção e Dedicação. Deste modo, tornou-se possível determinar a percentagem de variância nas variáveis critério. Com base nos resultados obtidos através da análise de regressão múltipla hierárquica, para o modelo que prediz dimensão do bem-estar emocional (tabela 15), o género, a idade e o tempo de serviço na profissão atual não surgem como preditores estatisticamente significativos. No Bloco 3, foram inseridas as variáveis reavaliação cognitiva e da supressão emocional. Este modelo explica mais 9.1% da variância dos resultados obtidos, face aos modelos testados nos blocos 1 e 2 ( $R^2 = 0.091$ ,  $p < .001$ ), com as variáveis da reavaliação cognitiva e supressão emocional emergindo como preditores estatisticamente significativos do bem-estar emocional ( $\beta = .252$ ,  $p < .001$ ,  $\beta = -.210$ ,  $p < .001$ , respetivamente). No Bloco 4, foram acrescentadas as variáveis do vigor, absorção e dedicação, o que fez com que o valor explicativo do modelo aumentasse em 34.6%. A reavaliação cognitiva foi um preditor positivo,  $\beta =$

.103,  $p < .007$ , e a supressão emocional surge como um preditor negativo,  $\beta = -.113$ ,  $p < .003$ , ambos estatisticamente significativos. De igual modo, as variáveis vigor e dedicação foram preditores estatisticamente significativos do bem-estar emocional ( $\beta = .472$ ,  $p < .001$ ,  $\beta = .178$ ,  $p < .011$ , respetivamente). O modelo total explica 44% da variância do bem-estar emocional,  $F(8, 432) = 42.509$ ,  $p < .001$ .

No segundo modelo, que procura identificar os preditores do bem-estar psicológico (tabela 15), no Bloco 1, foram inseridos o género e a idade do/a participante. Estes não surgem como preditores estatisticamente significativos. No Bloco 2, inseriu-se a variável tempo total de serviço, que também não se revelou estatisticamente significativo enquanto preditor,  $\beta = -.029$ ,  $p < .10$ . No Bloco 3, foram inseridas as variáveis da reavaliação cognitiva e supressão emocional que explicaram 14.8% da variância dos resultados obtidos ( $R^2 = .148$ ,  $p < .001$ ), sendo que este modelo revela um aumento estatisticamente significativo. Nesse sentido, as variáveis da reavaliação cognitiva e supressão emocional surgem como preditores estatisticamente significativos do bem-estar psicológico,  $\beta = .329$ ,  $p < .001$ , e  $\beta = -.258$ ,  $p < .001$ , respetivamente. No Bloco 4, foram adicionadas as variáveis vigor, absorção e dedicação que permitiram aumentar em 33.2% a variância explicada pelo modelo. A reavaliação cognitiva foi um preditor positivo,  $\beta = .183$ ,  $p < .001$ , e a supressão emocional surge como um preditor negativo,  $\beta = -.155$ ,  $p < .001$ , ambos estatisticamente significativos. Além disso, o vigor e a dedicação surgem como preditores estatisticamente significativos do bem-estar psicológico,  $\beta = .357$ ,  $p < .001$ , e  $\beta = .357$ ,  $p < .001$ , respetivamente. O modelo total, estatisticamente significativo, explica 48.1% da variância do bem-estar psicológico,  $F(8, 432) = 49.988$ ,  $p < .001$ . No modelo preditor do bem-estar social (tabela 15), tanto no Bloco 1, o género do/a participante, a idade do/a participante como, no Bloco 2, o tempo total de serviço não surgem como preditores estatisticamente significativos. No Bloco 3, foram inseridas as variáveis da reavaliação cognitiva e da supressão emocional, tendo estas variáveis resultado num poder explicativo do modelo adicional de 7.2%. As variáveis da reavaliação cognitiva e supressão emocional foram preditoras estatisticamente significativas do bem-estar social,  $\beta = .217$ ,  $p < .001$ ,  $\beta = -.197$ ,  $p < .001$ , respetivamente. Neste bloco, o género do participante surge

também como um preditor do bem-estar social,  $\beta = .112$ ,  $p < .017$ . No Bloco 4, foram acrescentadas as variáveis do vigor, absorção e dedicação, aumentando o poder explicativo do modelo em 21.7%. A reavaliação cognitiva foi, mais uma vez, um preditor positivo,  $\beta = .101$ ,  $p < .018$ , e a supressão emocional um preditor negativo,  $\beta = -.123$ ,  $p < .004$ , ambos estatisticamente significativos. Neste Bloco, o género, tal como no modelo passado, surge como um fator preditor significativo do bem-estar social,  $\beta = .094$ ,  $p < .026$ . Além disso, a variável vigor revelou ser um preditor estatisticamente significativo do bem-estar social,  $\beta = .407$ ,  $p < .001$ , não tendo as outras duas dimensões do envolvimento no trabalho (dedicação e absorção) emergido como preditores significativos. O modelo total apresenta um poder explicativo de 29.6% da variância do bem-estar social,  $F(8, 432) = 22.753$ ,  $p < .001$ .

**Tabela 15.**

*Preditores do bem-estar emocional, psicológico e social*

	Bem-estar emocional			Bem-estar psicológico			Bem-estar social		
	B	SE	b	B	SE	b	B	SE	b
<b>Bloco 1</b>		$R^2 = .000$			$R^2 = .000$			$R^2 = .005$	
Género	-.136	.354	-.019	-.021	.689	-.001	.779	.550	.068
Idade	.001	.005	.012	.001	.009	.005	.002	.008	.013
<b>Bloco 2</b>		$\Delta R^2 = .003$			$\Delta R^2 = .001$			$\Delta R^2 = .002$	
Constante									
Género	-.149	.354	-.020	-.035	.690	-.002	.762	.550	.067
Idade	.001	.005	.014	.001	.009	.005	.002	.008	.015
Tempo total de serviço	-.001	.001	-.054	-.001	.002	-.029	-.001	.001	-.047
<b>Bloco 3</b>		$\Delta R^2 = .091^{***}$			$\Delta R^2 = .148^{***}$			$\Delta R^2 = .072^{***}$	
Constante									
Género	.225	.343	.031	.886	.648	.062	1.285	.539	.112*
Idade	.004	.005	.035	.006	.009	.032	.005	.007	.034
Tempo total de serviço	-.001	.001	-.032	-1.199	.002	.000	-.001	.001	-.026
Reavaliação cognitiva	.690	.127	.252***	1.750	.240	.329***	.923	.199	.217***
Supressão emocional	-.620	.138	-.210***	-1.485	.261	-.258***	-.906	.217	-.197***
<b>Bloco 4</b>		$\Delta R^2 = .346^{***}$			$\Delta R^2 = .332^{***}$			$\Delta R^2 = .217^{***}$	
Género	.110	.275	.015	.564	.516	.039	1.074	.480	.094*
Idade	.005	.004	.053	.010	.007	.052	.007	.006	.046
Tempo total de serviço	-7.432	.001	-.004	.001	.001	.033	.000	.001	-.006
Reavaliação cognitiva	.281	.103	.103**	.977	.194	.183***	.430	.181	.101**
Supressão emocional	-.333	.111	-.113**	-.890	.208	-.155***	-.564	.194	-.123**
Vigor	1.218	.152	.472***	1.796	.285	.357***	1.638	.265	.407***
Absorção	-.035	.168	-.012	-.578	.316	-.101	-.272	.294	-.059
Dedicação	.513	.201	.178*	2.002	.377	.357***	.633	.351	.141
<b>Modelo Total</b>	$R^2 \text{ Total} = .440^{***}$			$R^2 \text{ Total} = .481^{***}$			$R^2 \text{ Total} = .296^{***}$		

### Capítulo 3 - Discussão de resultados, limitações e conclusão do estudo

#### 1. Discussão de resultados

Nesta secção são discutidos os resultados desta investigação, que teve como objetivo geral contribuir para a compreensão da problemática do bem-estar dos/as profissionais das escolas. Especificamente, procurou-se compreender (1) se os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social são iguais tendo em conta a categoria profissional em contexto educativo, (2) se os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social são iguais em função do género, (3) se os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social, estratégias de regulação emocional e envolvimento no trabalho estão relacionados, (4) se o bem-estar dos/as profissionais em contexto educativo está relacionado com as suas características sociodemográficas (género, idade e tempo total de serviço), (5) se o envolvimento no trabalho dos/as profissionais em contexto educativo está relacionado com as suas características sociodemográficas (género, idade, tempo total de serviço), (6) se as estratégias de regulação emocional estão relacionadas com as características sociodemográficas (género, idade, tempo total de serviço) dos/as profissionais em contexto educativo e, por fim, (7) se as características sociodemográficas, as estratégias de regulação emocional e as dimensões do envolvimento no trabalho são preditoras dos níveis de bem-estar emocional, psicológico e social dos/as profissionais em estudo.

No que se refere ao primeiro problema de investigação procurou-se compreender quais os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social dos/as profissionais em contexto educativo, bem como se estes variam de acordo com a categoria profissional. Importa referir que não foi possível proceder-se a comparações entre todas as categorias profissionais, devido ao baixo número de participantes em algumas dessas categorias. Tendo isso em conta, foi possível comparar seis pares (educadores/as e docentes 1º CEB, educadores/as de infância e docentes 2º e 3º CEB, docentes - outras funções, e docentes 2º e 3º CEB, docentes 1º CEB e docentes 2º e 3º CEB, docentes – outras funções e docentes 1º CEB e docente – outras funções e educadores/as). Era esperado que fossem encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as categorias profissionais englobadas

neste estudo, visto que cada categoria tem as suas exigências e dificuldades, por exemplo, os/as docentes/as têm um trabalho mais burocrático do que os/as assistentes operacionais, o que pode levar a diferenças ao nível de bem-estar. Também a monodocência, como na educação de infância e no 1º CEB, pode ter desafios diferentes do que a pluridocência, pelo que a nossa hipótese remetia para a existência de algumas diferenças nos níveis de bem-estar de profissionais em diferentes categorias. A literatura indica que o nível de ensino lecionado tem influência no bem-estar dos/as docentes (Konu et al., 2010). No entanto, são escarços os estudos que comparam o bem-estar entre as categorias profissionais em contexto educativo, e não tendo nós encontrado, até à data, estudos que incluam outras categorias para além de docentes (em diferentes graus de ensino), notamos que seria importante estudar os níveis de bem-estar, de uma forma mais aprofundada, de algumas categorias, como por exemplo, os/as assistentes operacionais, assistentes técnicos/as, animadores socioculturais, tendo em conta a falta de estudos existentes (Cann et al., 2022) para uma melhor compreensão sobre as diferenças que existem entre as diferentes categorias.

Relativamente ao segundo problema de investigação que teve como objetivo compreender se os níveis de bem-estar emocional, psicológico e social são iguais em função do género, os resultados descritivos dos valores médios permitiram concluir que tanto no bem-estar emocional e psicológico, como no bem-estar social, o género masculino reporta valores ligeiramente superiores quando comparado com o género feminino. No entanto, estatisticamente não existiram diferenças significativas entre os géneros no bem-estar emocional, psicológico e social. Regista-se apenas uma diferença marginalmente significativa que favorece o bem-estar do género masculino na dimensão do bem-estar social.

Estes resultados vão ao encontro do estudo de Hascher & Waber (2021), que concluiu, numa revisão sistemática, sobre o género e o bem-estar, que as correlações entre estas variáveis eram muito pequenas e heterogéneas. Assim sendo, apesar das contradições encontradas na literatura, a hipótese de investigação formulada previa a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os géneros no estudo e os resultados não confirmam essas diferenças, à exceção do bem-estar social.

Assim, estes resultados parecem ir ao encontro de literatura recente que reporta que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros referente aos níveis de bem-estar (Erden et al., 2023; Kaur & Singh, 2019). Do mesmo modo, e como referido anteriormente, existem várias incongruências na literatura, e alguns estudos (Aelterman et al., 2007; Bricheno et al., 2009, Zhou et al., 2024) referem que os níveis de bem-estar variam em função do género, o que se aproxima do nosso resultado que revela níveis marginalmente mais elevados e bem-estar social nos participantes do género masculino. O maior bem-estar, ao nível social, do género masculino, corrobora ainda o estudo de Zhou et al. (2024), onde também foram encontradas diferenças que favorecem o género masculino no bem-estar de docentes.

Tendo em conta a contradição de resultados nas investigações, seria importante que em investigações futuras se pudesse explorar melhor a associação entre o género e os níveis de bem-estar dos/as profissionais em contexto educativos. Além disso, é importante ter em conta que existe uma discrepância significativa entre o número de participantes do género masculino e do género feminino, o que poderá ter enviesado os resultados obtidos no presente estudo, sendo assim importante alguma cautela na generalização dos resultados e, por isso, deve existir alguma cautela na interpretação destes dados. Estudos futuros devem procurar garantir a paridade em termos do género dos participantes para poder aprofundar estas relações.

No que concerne ao terceiro problema de investigação que se focou em compreender duas hipóteses de correlação, a primeira hipótese de investigação, previa que um maior envolvimento no trabalho esteja associado a maiores níveis de bem-estar emocional, psicológico e social. Assim, tentou-se compreender a relação entre o bem-estar emocional, psicológico e social e as dimensões de envolvimento no trabalho (vigor, absorção e dedicação). Relativamente ao vigor, foi possível concluir que existe correlação positiva moderada significativa com o bem-estar emocional. Nesse sentido, um maior vigor no trabalho parece estar associado a um maior bem-estar emocional. Os resultados evidenciam uma correlação moderada e positiva entre o bem-estar emocional e a absorção e a dedicação. Desta forma, o bem-estar emocional parece estar associado a um aumento da absorção

e dedicação no trabalho. Em relação ao bem-estar psicológico, os resultados obtidos sugerem uma associação com o vigor e com a dedicação no trabalho. Desse modo, uma maior dedicação e vigor no trabalho surgem associados a um maior bem-estar psicológico. Quanto à absorção, existe também uma associação positiva, mas moderada e estatisticamente significativa com o bem-estar psicológico.

Desta forma, uma maior absorção no trabalho está associada a um maior bem-estar psicológico. Por último, no que concerne ao bem-estar social, quando associado ao vigor, os resultados obtidos sugerem a existência de uma associação positiva alta e estatisticamente significativa e, nesse sentido, um maior vigor no trabalho parece estar associado a um maior nível de bem-estar emocional. No caso da correlação entre o bem-estar e absorção e dedicação, a associação continua a ser positiva, mas é moderada, o que permite concluir que uma maior absorção e dedicação no trabalho aparecem associadas a um maior bem-estar social. As correlações que surgiram neste estudo, estão alinhadas com a literatura. Por exemplo, no estudo de Ding & Si (2023), os autores encontraram uma correlação significativa e positiva tanto com o bem-estar subjetivo, como também com as dimensões do envolvimento (vigor, absorção e dedicação).

Ainda no terceiro problema de investigação, a segunda hipótese de investigação previa uma associação estatisticamente significativa entre as estratégias de regulação emocional, nomeadamente, que os/as profissionais em contextos educativos que utilizam mais a reavaliação cognitiva como estratégia de regulação emocional em detrimento da supressão emocional, apresentem maiores níveis de bem-estar emocional, psicológico e social. Assim, explorou-se a correlação entre o bem-estar emocional, psicológico e social e as estratégias de regulação emocional.

Era esperado verificar-se uma associação estatisticamente significativa entre as estratégias de regulação emocional, mais concretamente, era esperada uma correlação positiva entre o uso da reavaliação cognitiva e o bem-estar e uma correlação negativa entre o uso da supressão emocional e o bem-estar. Os resultados, permitiram concluir que, de facto, tanto no bem-estar emocional, como no bem-estar psicológico e social, existem evidências estatisticamente significativas de uma correlação negativa e baixa entre o uso da supressão emocional como estratégia de regulação

emocional e as três componentes de bem-estar. Estes resultados permitem concluir que o uso da supressão emocional enquanto estratégia de regulação emocional, está associada a menores níveis de bem-estar dos/as profissionais do contexto educativo nas três dimensões de bem-estar. Esta conclusão vai de encontro com outros estudos sobre as estratégias de regulação emocional que concluíram que o uso regular da supressão emocional pelos/as profissionais do contexto educativo, afeta negativamente o nível de bem-estar (Gross & John, 2003). Relativamente à dimensão da reavaliação cognitiva, o problema de investigação previa uma correlação positiva com as três componentes de bem-estar dos/as agentes educativos/as e os resultados confirmaram essa hipótese. Assim sendo, os resultados do estudo refletem que o uso da reavaliação cognitiva como estratégia de regulação emocional, está associada a um maior bem-estar emocional, psicológico e social dos profissionais em contexto educativo. Esta conclusão alinha-se com a literatura prévia, que concluiu que o uso regular da reavaliação cognitiva como estratégia de regulação emocional está associado a um maior nível de bem-estar nos/as profissionais do contexto educativo (Gross & John, 2003).

No que diz respeito ao quarto problema de investigação, o objetivo passava por compreender uma possível associação entre as características sociodemográficas e o bem-estar emocional, psicológico e social dos/as agentes educativos/as. Era esperado que existisse uma associação estatisticamente significativa entre a idade, o tempo de serviço dos/as docentes e o bem-estar emocional, psicológico e social. Os resultados da presente investigação, no que se refere à associação entre o género e as dimensões de bem-estar dos/as profissionais do contexto educativo, indicam que apenas existe uma associação positiva e estatisticamente significativa entre o género do/a participante e o seu bem-estar social, que indica que o género masculino está associado a maiores níveis de bem-estar social, o que vai de encontro com o estudo de Zhou et al. (2024). Apesar da fraca magnitude, a correlação encontrada sugere que os professores têm um nível de bem-estar geral, ligeiramente superior às professoras. As restantes possíveis correlações não sugerem a existência de associação estatisticamente significativa entre as diferentes dimensões do bem-estar e as características sociodemográficas dos profissionais em contexto educativo. Estes resultados não vão

de encontro de resultados prévios descritos na literatura, visto que, na sua maioria, a literatura tem demonstrado que quanto maior o número de anos de experiência, maior o bem-estar dos/as profissionais do contexto educativo (Aelterman et al., 2007; Petegem et al., 2005, Zhou et al., 2024).

Uma possível explicação para este resultado, pode ser o facto de que, no nosso estudo, incluímos não só docentes, mas outros profissionais. Na verdade, a literatura existente tem-se focado nos/as docentes e indicado que os anos de experiência podem contribuir para estes lidarem melhor com as adversidades que surgem no seu dia-a-dia por já terem adquirido um maior número de ferramentas ao longo dos anos de profissão que lhes permite lidar melhor com as situações que encontram diariamente. Uma exceção aos estudos existentes é o estudo de Bricheno et al. (2009) que revelou que quanto maior o número de anos de experiência dos/as professores/as, menor o seu bem-estar.

Em referência ao quinto problema de investigação tentou-se compreender se as dimensões de envolvimento no trabalho dos/as profissionais do contexto educativo se relacionam com as suas características sociodemográficas. Neste caso, foi formulada a hipótese de que o género, a idade e a experiência profissional influenciariam negativamente as dimensões de envolvimento no trabalho dos/as agentes educativos/as. Os resultados do estudo são parcialmente congruentes com as hipóteses definidas, visto que as características sociodemográficas apenas se associaram negativamente com algumas das dimensões do envolvimento no trabalho. Relativamente à idade, o estudo revelou uma associação negativa e baixa com a dimensão de absorção. Por fim, foi ainda possível verificar uma associação negativa e baixa entre o tempo total de serviço e a dedicação. Apesar de não terem sido encontrados estudos que associem características sociodemográficas às dimensões individuais na literatura associada aos/as docentes, o estudo realizado por Paulík (2020), relativamente a docentes, não revelou uma correlação entre a idade, a experiência e o envolvimento no trabalho, o que contradiz a hipótese levantada. No entanto, o estudo de Guglielmi et al. (2016), concluiu que os/as docentes mais novos/as evidenciaram um maior envolvimento do que os/as docentes mais velhos/as, o que foi ao encontro dos resultados obtidos no nosso estudo. Isto pode ser

justificado pelo facto de que os/as docentes mais novos/as ainda estarem muito entusiasmados/as com a profissão, de estarem à procura de oportunidades e não terem tanto cansaço acumulado. Fora do contexto educativo, o envolvimento no trabalho tem sido bastante estudado, assim como a sua relação com diferentes características sociodemográficas. No que se refere à idade, a literatura, não se mostra congruente com a hipótese levantada, visto que estudos têm revelado que profissionais mais velhos/as têm um maior envolvimento no trabalho (Douglas & Roberts, 2020; Kim & Kang, 2016). Devido à falta de estudos que associem as características dos/as agentes educativos/as, como o género, idade e experiência, ao envolvimento no trabalho, seria importante desenvolver estudos que pudessem dar resposta a esta lacuna na literatura, em especial, analisando as dimensões do envolvimento no trabalho individualmente.

O sexto problema de investigação focou-se na compreensão da relação entre as características sociodemográficas dos/as agentes educativos/as e as estratégias de regulação emocional utilizadas. A hipótese de investigação formulada prevê uma associação estatisticamente significativa entre o género e as estratégias de regulação emocional. Os resultados permitiram confirmar a hipótese formulada de que iria existir uma associação estatisticamente significativa entre o género e as estratégias de regulação emocional (supressão emocional e reavaliação cognitiva). No caso da supressão emocional, verificou-se uma associação positiva e alta, quanto mais do género masculino, maior a utilização de estratégias de supressão emocional. Já no caso da reavaliação cognitiva, os resultados destacaram uma associação negativa e baixa, isto é quanto mais do género masculino, menor a utilização da reavaliação cognitiva. No que se refere à correlação entre as estratégias de regulação emocional e a idade e tempo de serviço, os resultados não sugerem a existência de associações estatisticamente significativas. Apesar da falta de estudos, especificamente em relação ao uso da reavaliação cognitiva e da supressão emocional como estratégias por parte dos/as agentes educativos/as, recentemente, o estudo de Muñoz-Troncoso et al. (2024) concluiu que o género feminino tem maiores dificuldades em regular as suas emoções, possivelmente por questões culturais. No entanto, um outro estudo revelou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre

o género e a as estratégias de regulação emocional (Geetha & Parilama, 2024). Além disso, a hipótese previa também que tanto a idade como o tempo total de serviço se associam positivamente com a reavaliação cognitiva e negativamente com a supressão emocional. No entanto, tanto na idade como no tempo de serviço, não existiram associações estatisticamente significativas com as estratégias de regulação emocional utilizadas. Mais concretamente, em relação à idade, a literatura é incongruente, visto que alguns estudos revelam que idade não tem influência na regulação emocional (Geetha & Parimala, 2024), porém outros defendem que os/as docentes mais velhos/as têm menos dificuldades em regular as suas emoções (Muñoz-Troncoso, 2024).

É importante desenvolver mais estudos sobre a regulação emocional, especificamente em contexto educativo, visto que um conhecimento mais aprofundado, vai permitir o desenvolvimento de programas mais adequados às necessidades da realidade portuguesa que promovam competências de regulação emocional, em futuros/as profissionais, mas também em profissionais que já exerçam no contexto educativo, de forma a dar continuidade ao seu desenvolvimento.

Por fim, no sétimo problema de investigação, averiguou-se a possibilidade do papel preditivo do género, da idade, do tempo total de serviço na profissão atual, da reavaliação cognitiva, da supressão emocional, do vigor, da absorção e da dedicação no bem-estar emocional, psicológico e social. A hipótese definida sugeria que as características sociodemográficas, as estratégias de regulação emocional e as dimensões do envolvimento no trabalho seriam preditoras dos níveis de bem-estar emocional, psicológicos e social dos/as profissionais a desempenhar funções em contextos educativos. Os resultados obtidos através das análises de regressão múltipla permitiram concluir que, após o controlo das variáveis do género e a idade dos/as participantes, as variáveis da reavaliação cognitiva e a supressão emocional são preditoras do bem-estar emocional, psicológico e social. Com base nestes resultados, parece que a reavaliação cognitiva é um preditor do aumento do bem-estar emocional, psicológico e social, o que corrobora estudos anteriores (Gross & John, 2003). Isto não é surpreendente uma vez que a reavaliação cognitiva permite que os indivíduos, através de técnicas cognitivas, formem as emoções de forma a poderem vivenciá-las (Yin et al., 2016). No entanto, a

supressão emocional é um preditor do decréscimo de bem-estar emocional, psicológico e social, o que vai também ao encontro de estudos prévios (Gross & John, 2003). A literatura tem relatado que o uso da supressão emocional pode ser prejudicial, porque limita os indivíduos de expressar emoções que já se encontram formadas (Yin et al., 2016). Um resultado que se destacou foi o facto de o género do/a participante parecer ser, também, preditor do bem-estar social, tendo em conta que estudos prévios têm demonstrado muito pouca coerência em relação a esta variável. O que mais uma vez, reforça a necessidade de se desenvolverem estudos que permitam esclarecer esta incongruência. No entanto, segundo Erden et al. (2023), a variável género, não parece ter um efeito considerado significativo no bem-estar, por exemplo, dos/as docentes. Pelo contrário, Matud et al. (2019) concluiu, num estudo, que apesar das diferenças serem pequenas, existiam diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e o masculino no que se refere ao bem-estar psicológico. Mais uma vez, seria importante esclarecer estas incongruências na literatura, através de mais estudos focados, por exemplo, na variável género. Além disso, foi ainda possível verificar que as variáveis vigor e dedicação parecem ser preditoras do aumento do bem-estar emocional e psicológico. No entanto, em relação ao bem-estar social, apenas o vigor parece ser preditor do mesmo.

Os resultados permitem, assim, concluir que a energia, investimento e persistência no local de trabalho (vigor) pode ser considerado um preditor de um maior bem-estar emocional, psicológico e social. No entanto, o significado atribuído às experiências que decorrem no trabalho (dedicação) apenas pode ser considerado um preditor de um maior bem-estar emocional e psicológico. A absorção não surgiu como preditora de nenhuma dimensão de bem-estar. Não foi possível encontrar, na literatura, estudos focados nas dimensões individuais de envolvimento no trabalho como preditoras de bem-estar, no entanto, foi possível encontrar um estudo que demonstra que o envolvimento no trabalho surge como um preditor forte e positivo do bem-estar geral dos/as docentes/as (Zhou et al., 2024).

## 2. Limitações do Estudo e Estudos Futuros

Apesar da importância do contributo deste estudo, tendo em conta a escassa investigação associada a esta temática, este estudo apresenta algumas limitações a ter em conta. Em primeiro lugar, o facto de a recolha ter sido realizada com recurso a questionários de autorrelato *online* que, apesar de permitirem chegar a mais profissionais da área por todo o país, serem mais rápidos em termos de aplicação e facilitarem a análise dos dados, apenas permitem que se conheça uma pequena parte da realidade vivida por estes/as profissionais. Ademais estas medidas de autorrelato estão mais suscetíveis a efeitos de desejabilidade social, o que pode ter influenciado as respostas dos/as participantes.

É, ainda, importante ter em consideração que algumas categorias de profissionais têm uma amostra reduzida. Deste modo, além de não ser possível conhecer a sua realidade, não é possível, também, realizar uma generalização dos resultados, visto que, na grande maioria, as respostas foram dadas por docentes, portanto, de certa forma, a realidade que ficamos a conhecer foi a dos/as docentes em Portugal.

A amostra também revelou uma grande discrepância em relação ao género, como mencionado anteriormente, sendo bastante superior o número de participantes do género feminino, o que implica uma certa cautela na generalização e interpretação dos resultados. Ao longo deste estudo, foi evidenciada a importância não só dos/as docentes como não docentes para o bem-estar de toda a comunidade educativa (Cann et al., 2022) sendo, por isso, essencial compreender os fatores que são capazes de influenciar o bem-estar destes/as profissionais. Nesse sentido, tendo em conta também as limitações do estudo, penso que seria extremamente importante realizar um estudo focado, exclusivamente, nos/as profissionais não docentes (assistentes técnicos/as e assistentes operacionais), de forma a conhecer melhor a realidade vivida pelo/as mesmos/as, visto que é uma grande lacuna na literatura.

Reforço, mais uma vez, a necessidade de explorar melhor variáveis como a idade, experiência e género, de forma a clarificar as incongruências presentes na literatura. Importa ainda, ter em

consideração, o que é feito nas escolas para melhorar o bem-estar dos/as profissionais em Portugal através de um estudo qualitativo, de forma a compreender melhor o que já se faz e o que seria importante fazer. Posteriormente, com base nas informações recolhidas, nas informações já existentes na literatura e neste estudo, construir um programa de intervenção focado na promoção do bem-estar em contexto educativo de todos/as os/as agentes educativos/as focado nas competências de regulação emocional ou de envolvimento no trabalho e monitorizar o seu efeito ao longo do tempo para ter dados mais concretos da sua eficácia a longo prazo.

Uma outra possibilidade seria com base em intervenções já realizadas noutros locais e avaliar a sua eficácia. Um outro ponto essencial seria a obtenção de um consenso em relação ao conceito de bem-estar, visto que não é claro, isso poderia ser feito através de uma meta-análise. Além disso, existem outros fatores que são importantes de compreender, nomeadamente, as possíveis diferenças ao nível de bem-estar entre o ensino público e privado e possíveis diferenças consoante as diferentes zonas do país, a relação entre fatores organizacionais, como por exemplo, a quantidade de trabalho, relações estabelecidas entre colegas de trabalho (Freire et al., 2012; Yildirim, 2014; Jin et al., 2021) e direção da escola (Bricheno., et al., 2009; Butt & Rettalick, 2002; Janoská et al., 2016; Weiland, 2021) que influenciam o bem-estar dos/as agentes educativos/as. Ainda associado às relações em contexto profissional, penso que seria importante compreender melhor de que forma as relações estabelecidas com os/as encarregados/as de educação podem influenciar o bem-estar dos/as agentes educativos.

### **3. Conclusão**

Este estudo teve como objetivo contribuir para a investigação no campo do bem-estar dos/as agentes educativos/as e a sua relação com características sociodemográficas, estratégias de regulação e o envolvimento no trabalho. O interesse surgiu, pois, parece existir na literatura uma lacuna no que se refere ao bem-estar de profissionais não docentes das escolas. Esta investigação contribuiu para as linhas de investigação na área do bem-estar dos/as docentes e não docentes, reforçando as ideias concluídas em alguns estudos, nomeadamente sobre a regulação emocional (Ao et al., 2023) em contexto educativo que, ainda, apresenta muitas lacunas. Além disso, estas conclusões permitem

informar as escolas sobre a importância de promover competências de regulação emocional em todo o pessoal através de programas de intervenção na área da regulação emocional de docentes e não docentes, assim como a importância de promover o envolvimento no trabalho. Outras investigações já tinham evidenciado a importância de desenvolver estudos associados ao bem-estar dos/as agentes educativos/as que devem servir como base para promover uma cultura organizacional de bem-estar, de forma a motivar o envolvimento nestas profissões (Zhou et al., 2024). Para o efeito, os/as psicólogos/as escolares têm, de facto, um importante papel na promoção da saúde e bem-estar em contexto educativo, nomeadamente, dos/as profissionais que lá trabalham.

Assim sendo, consideramos que os/as psicólogos/as escolares podem ser promotores/as de mudanças nos contextos educativos, com base nas suas competências e conhecimentos que influenciam positivamente todo o contexto educativo, melhorando o bem-estar de todos/as que lá trabalham.

## Referências

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: a review of the literature. *Australian journal of teacher education*, 40(8), 99-114. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The wellbeing of teachers in flanders: the importance of a supportive school culture. *Educ. Stud.* 33(3), 285–297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, 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>
- Ao, N., Zhang, S., & Tian, G. (2023). Exploring teacher wellbeing in educational reforms: a Chinese perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1265536>
- Assali, M., A., & Abdouli, K. A. (2024). Unleashing the power of teacher’s wellbeing and selfcare. *Research Journal in Advanced Humanities*, 5(1), 262-273. <https://doi.org/10.58256/3nrd9d62>
- Aulia, F. (2018). Improving student well-being in school. *Proceedings of Conference of Mental Health, Neuroscience, and Cyberpsychology. Padang State University*, 172–180. <https://doi.org/10.32698/25275>
- Babelan, Z., A., Koulaei, G., Moeinikia, M., & Sharif, A. R. (2019). Instructional leadership effects on teachers’ work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *CEPS Journal*, 9(3), 137-156. <https://doi.org/10.25656/01:18161>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187–200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers’ psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers’ well-being, retention, and interpersonal relations?

- An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259–300.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Benevene P., De Stasio S., & Fiorilli C. (2020) Well-being of school teachers in their work environment. *Frontiers in Psychology*. 11, 1239, 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239>
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Bilz, L., Fischer, S. M., Hoppe-Herfurth, A.-C., & John, N. (2022). A consequential partnership: The association between teachers' well-being and students' well-being and the role of teacher support as a mediator. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 264–275.  
<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000497>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Brady, J., & Wilson, E. (2020). 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>
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of applied developmental psychology*, 69, 101151, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Bricheno P., Brown S., Lubansky R. (2009). *Teacher Wellbeing: A Review of the Evidence*. London: Teacher Support Network Research Services.

- Brown, E. L., Stark, K., Vesely, C., & Choe, J. (2023). "Acting often and everywhere:" Teachers' emotional labor across professional interactions and responsibilities. *Teaching and Teacher Education*, 132(2), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104227>
- Burić, I., & Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917-1933. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Burić, I., Penezić, Z., & Sorić, I. (2016). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the Teacher Emotion-Regulation Scale. *International Journal of Stress Management*, 24(3), 217–246. <http://dx.doi.org/10.1037/str0000035>
- Burns, R. A., & Machin, M. A. (2012). Employee and workplace well-being: A multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 309-324. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656281>
- Butt, R., & Retallick, J. (2002). Professional well-being and learning: A study of administrator-teacher workplace relationships. *Journal of Educational Enquiry*, 3(1), 17-34. <https://ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/547>
- Cai, Y., Wang, L., Bi, Y., & Tang, R. (2022). How can the professional community influence teachers' work engagement? The mediating role of teacher self-efficacy. *Sustainability*, 14(16), 10029, 1-16. <https://doi.org/10.3390/su141610029>
- Cann, R. F., Sinnema, C., Daly, A. J., Rodway, J., & Liou, Y. H. (2022). The power of school conditions: individual, relational, and organizational influences on educator wellbeing. *Frontiers in psychology*, 13, 775614. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.775614>
- Cann, R., Sinnema, C., Rodway, J., & Daly, A. J. (2023). What do we know about interventions to improve educator wellbeing? A systematic literature review. *Journal of Educational Change*, 25(2), 231-270. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09490-w>

- Cavioni, V., Toto, G., & Ornaghi, V. (2023). Portraits of pre-service special education teachers: Perspectives on well-being and its association with self-efficacy and work engagement. *The International Journal of Emotional Education*, 15(2), 21–36. <https://doi.org/10.56300/VHRV8364>
- Chang, M. L. (2020). Emotional display rules, emotional regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090>
- Chiriac, E., H., Forsberg, C., & Thornberg, R. (2023). Teacher teams: A safe place to work on creating and maintaining a positive school climate. *Social Psychology of Education*, 27(4), 1775-1795. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09880-1>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- Ding, H., & Si, S. (2023). Does work engagement effectively predict subjective well-being?: a meta-analysis using r statistical software. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*. 8(2), 3259-3270. <https://doi.org/10.2478/amns.2023.2.01128>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. <http://dx.doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Douglas, S., & Roberts, R. (2020). Employee age and the impact on work engagement. *Strategic HR Review*, 19(5), 209-213. <https://doi.org/10.1108/SHR-05-2020-0049>
- Dreer B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: a systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1205179, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Dreer, B., & Gouasé, N. (2021). Interventions fostering well-being of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education*, 48(5), 587-605. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290>

- Dung, D. T., & Zsolnai, A. (2021). Teachers' social and emotional competence: A new approach of teacher education in Vietnam. *Hungarian Educational Research Journal*, *12*(2), 131-144.  
<https://doi.org/10.1556/063.2021.00050>
- English, T., & John, O. P. (2013). Understanding the social effects of emotion regulation: The mediating role of authenticity for individual differences in suppression. *Emotion*, *13*(2), 314–329.  
<https://doi.org/10.1037/a0029847>
- Erden, A., Erden, H., & Aytaç, T. (2023). Teachers' well-being levels by gender and marital status: A meta-analysis study. *Asian Journal of Instruction*, *11*, 38-60.  
<https://doi.org/10.47215/aji.1304646>
- Farah, N. (2023). A teacher or an actor? on emotions and the emotional labor among teachers: a literature review. *Journal of Innovations in Business and Industry*, *1*(3), 71-78.  
<https://doi.org/10.61552/JIBI.2023.02.003>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Field, L., K., & Buitendach, J., H. (2012). Work engagement, organisational commitment, job resources and job demands of teachers working within disadvantaged high schools in Kwazulu-Natal, South Africa. *Journal of Psychology in Africa*, *22*(1), 87-95.  
<https://doi.org/10.1080/14330237.2012.10874525>
- Fonte, C., Silva, I., Vilhena, E., & Keyes, C. L. (2020). The Portuguese adaptation of the mental health continuum-short form for adult population. *Community mental health journal*, *56*(2), 368-375.  
<https://doi.org/10.1007/s10597-019-00484-8>
- Forster, M., Kuhbandner, C., & Hilbert, S. (2022). Teacher well-being: teachers' goals and emotions for students showing undesirable behaviors count more than that for students showing desirable behaviors. *Frontiers in Psychology*, *13*, 842231, 1-10.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842231>

- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2012). A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de docentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 151-171. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_46-2\\_8](https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_8)
- Furtado, S., C., O., & Medeiros, T. (2017). Bem-estar subjetivo dos docentes em pré-reforma. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 99-105. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.1889>
- Gabriel, A. S., & Diefendorff, J. M. (2015). Emotional labor dynamics: A momentary approach. *Academy of management Journal*, 58(6), 1804-1825. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.1135>
- Geetha, K. R., & Parimala, F. M. (2024) Emotion regulation and social adjustment of student teachers. *Athens Journal of Education*, 11, 1-15. <https://doi.org/10.30958/aje.X-Y-Z>
- Gkonou, C., & Miller, E. R. (2023). Relationality in language teacher emotion regulation: Regulating emotions through, with and for others. *System*, 115, 103046, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103046>
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *The American psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.466>
- Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: a case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97, 102446, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>

- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151–164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Guglielmi, D., Bruni, I., Simbula, S., Fraccaroli, F., & Depolo, M. (2016). What drives teacher engagement: A study of different age cohorts. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 323-340. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0263-8>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?. *Journal of Affective Disorders*, 242(1), 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34(8), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Heydarnejad, T., Zareian, G., Ghaniabadi, S., & Adel, S. M. R. (2021). Measuring language teacher emotion regulation: development and validation of the Language Teacher Emotion Regulation Inventory at Workplace (LTERI). *Frontiers in Psychology*, 12, 708888, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708888>
- Janovská, A., Orosová, O., & Janovský, J. (2017). Head teacher's social support, personality variables and subjective well-being of Slovak primary teachers. *Orbis scholae*, 10(3), 71-87. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.11>
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self-and students' perceptions. *Teaching and teacher education*, 54, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>

- Jin, J., Mercer, S., Babic, S., & Mairitsch, A. (2021). 'You just appreciate every little kindness': Chinese language teachers' wellbeing in the UK. *System*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102400>
- Joo, B. K., Zigarmi, D., Nimon, K., & Shuck, B. (2017). Work cognition and psychological well-being: The role of cognitive engagement as a partial mediator. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 53(4), 446-469. <https://doi.org/10.1177/0021886316688780>
- Kaur, M., & Singh, B. (2019). Teachers' well-being: An overlooked aspect of teacher development. *Education and Self Development*, 14(3), 25-33. <http://dx.doi.org/10.26907/esd14.3.03>
- Keller, M. M., & Becker, E. S. (2020). Teachers' emotions and emotional authenticity: Do they matter to students' emotional responses in the classroom? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(5), 404-422. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1834380>
- Keyes, C. L., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & van Rooy, S. (2008). Evaluation of the mental health continuum-short form (MHC-SF) in setswana-speaking South Africans. *Clinical psychology & psychotherapy*, 15(3), 181-192. <https://doi.org/10.1002/cpp.572>
- Kim, N., & Kang, S. W. (2017). Older and more engaged: The mediating role of age-linked resources on work engagement. *Human Resource Management*, 56(5), 731-746. <https://doi.org/10.1002/hrm.21802>
- Konu, A., Viitanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 3(1), pp. 44-57. <https://doi.org/10.1108/17538351011031939>
- Kun, A., & Gadanez, P. (2022). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psychology*, 41(1), 185-199. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0>
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social*

*psychology of education: An International Journal*, 19(4), 843-863.

<https://doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>

Lever, N., Mathis, E., & Mayworm, A. (2017). School mental health is not just for students: Why teacher and school staff wellness matters. *Report on Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 17(1), 1-15. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6350815/>

Littlecott, H. J., Moore, G. F., & Murphy, S. M. (2018). Student health and well-being in secondary schools: the role of school support staff alongside teaching staff. *Pastoral care in education*, 36(4), 297-312. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1528624>

Littleton, A. (2021). Emotion regulation strategies of kindergarten ESL teachers in Japan: An interview-based survey. *The Language Learning Journal*, 49(2), 203-218. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1542020>

Ma, Y. (2023). Boosting teacher work engagement: the mediating role of psychological capital through emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 14, 1240943, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1240943>

Matud, M. P., López-Curbelo, M., & Fortes, D. (2019). Gender and psychological well-being. *International journal of environmental research and public health*, 16(19), 1-11. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph16193531>

McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: a review of the literature*. The Association of Independent Schools of New South Wales Limited. <https://hdl.handle.net/11541.2/127953>

Mercer, S. (2023). The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective. *Language Teaching Research*, 27(5), 1054-1077. <https://doi.org/10.1177/1362168820973510>

Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of management review*, 21(4), 986-1010. <https://doi.org/10.5465/amr.1996.9704071861>

- Muehlbacher, F., Hagenauer, G., & Keller, M. M. (2022). Teachers' emotion regulation in the team-taught classroom: Insights into teachers' perspectives on how to regulate and communicate emotions with regard to the team teaching partner. *Frontiers in Education, 7*, 1–17. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787224>
- Muñoz-Troncoso, F., Riquelme-Mella, E., Halberstadt, A. G., Montero, I., Sepúlveda-Bernales, V., Fuentes-Vilugrón, G., Miranda-Zapata, E., Legaz-Vladímirskaya, E., Caamaño-Navarrete., F & Muñoz-Troncoso, G. (2024). Emotional Regulation Challenges in Chilean Teachers: An Analysis of the Measurement Invariance of the DERS-E and the Influence of Gender and Age. *Journal of Intelligence, 12*(9), 2-20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12090086>
- Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. *International journal of environmental research and public health, 20*(12), 1-31. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>
- O'Brien, T., Guiney, D. Wellbeing: how we make sense of it and what this means for teachers. (2021). *Support for learning, 36*(3) 342-355. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12366>
- Ozturk, M., Wigelsworth, M., & Squires, G. (2024). A systematic review of primary school teachers' wellbeing: room for a holistic approach. *Frontiers in Psychology, 15*, 1-27. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1358424>
- Pagán-Castaño, E., Sánchez-García, J., Garrigos-Simon, F. J., & Guijarro-García, M. (2021). The influence of management on teacher well-being and the development of sustainable schools. *Sustainability, 13*(5), 1-23. <https://doi.org/10.3390/su13052909>
- Paulík, K. (2020). Some psychological factors related to work engagement in teachers. *The New Educational Review, 59*(1), 203-213. <http://dx.doi.org/10.15804/tner.20.59.1.16>
- Petegem, K.V., Creemers, B., Rosseel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships Between Teacher Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour and Teacher Wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction, 40*(2), 34-43. <https://www.jstor.org/stable/23870662>

- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Boston, MA: Springer US.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-Being, Burnout and Competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33. <https://doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>
- Pimentel, D., & Pereira, A. (2022). Emotion regulation and job satisfaction levels of employees working in family and non-family firms. *Administrative Sciences*, 12(3), 1-13. <https://doi.org/10.3390/admsci12030114>
- Pozo-Rico, T., Poveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J. L., & Gilar-Corbi, R. (2023). Revamping teacher training for challenging times: teachers' well-being, resilience, emotional intelligence, and innovative methodologies as key teaching competencies. *Psychology research and behavior management*, 16, 1–18. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S382572>
- Price, D., & McCallum, F. (2015). Ecological influences on teachers' well-being and "fitness". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 195-209. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.932329>
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8–17. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8>
- Rusu, P. P., & Colomeischi, A. A. (2020). Positivity ratio and well-being among teachers. The mediating role of work engagement. *Frontiers in Psychology*, 11, 1608, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01608>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>

- Shie, E. H., & Chang, S. H. (2022). Perceived principal's authentic leadership impact on the organizational citizenship behavior and well-being of teachers. *Sage Open*, 12(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1177/21582440221095003>
- Sinval, J., Pasian, S., Queirós, C., & Marôco, J. (2018). Brazil-Portugal transcultural adaptation of the UWES-9: Internal consistency, dimensionality, and measurement invariance. *Frontiers in psychology*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00353>
- Sohail, M. M., Baghdady, A., Choi, J., Huynh, H. V., Whetten, K., & Proeschold-Bell, R. J. (2023). Factors influencing teacher wellbeing and burnout in schools: a scoping review. *Work*, 76(4), 1317-1331. <https://doi.org/10.3233/wor-220234>
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(6), 735-751. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational psychology review*, 23, 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Sudibjo, N., & Riantini, M. G. D. (2023). Factors affecting teachers' work engagement: The case of private school teachers in Jakarta Metropolitan, Indonesia. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 119-138. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.006>
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In *Emotion in education* (pp. 259-274). Academic Press.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C., C. (2009) Teachers' emotion regulation and classroom management, *Theory Into Practice*, 48(2), 130-137. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840902776418>

- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15, 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tejeda, S., A., González, B., S., G., & Martínez, C., L., J. (2016). How novice EFL teachers regulate their negative emotions. *HOW*, 23(1), 30–48. <https://doi.org/10.19183/how.23.1.299>
- Topchyan, R., & Woehler, C. (2020). Do teacher status, gender, and years of teaching experience impact job satisfaction and work engagement?. *Education and Urban Society*, 53(2), 119-145. <http://dx.doi.org/10.1177/0013124520926161>
- Tsuyuguchi, K. (2023). Analysis of the determinants of teacher well-being: Focusing on the causal effects of trust relationships. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104240, pp. 1-15. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2023.104240>
- Vaz, F., & Martins, C. (2009). Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e validação de dois instrumentos de avaliação para a população portuguesa (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/9898>
- Wang Y. (2024). Exploring the impact of workload, organizational support, and work engagement on teachers' psychological wellbeing: a structural equation modeling approach. *Frontiers in psychology*, 14, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1345740>
- Wang, H., & Burić, I. (2023). A diary investigation of teachers' emotional labor for negative emotions: Its associations with perceived student disengagement and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 127, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104117>
- Wang, H., Burić, I., Chang, M. L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social psychology of education*, 26(6), 1651-1696. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
- Weiland, A. (2021). Teacher well-being: Voices in the field. *Teaching and Teacher Education*, 99(3), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103250>

- World Health Organization. (2021). Health promotion glossary of terms 2021. *World Health Organization*. Geneva.
- Xie, F. (2021). A study on Chinese EFL teachers' work engagement: The predictability power of emotion regulation and teacher resilience. *Frontiers in Psychology, 12*, 735969, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.735969>
- Yildirim, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews, 9*(6), 153-163. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2013.1691>
- Yin, H., Huang, S., & Lv, L. (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: A job demands-resources model. *Frontiers in Psychology, 9*, 2395, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International journal of environmental research and public health, 13*(9), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>
- Zhou, S., Slep, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: a meta-analysis. *Educational Psychology Review, 36*(2), 1-48. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09941-7>