

# **Análise das necessidades de bem-estar e saúde mental dos professores do Instituto Educativo Ciudadela Sucre**

Primeiro âmbito: Requisitos básicos

*Colômbia contextualização*

Janaina Hirata e Alejandro Henao

Agosto de 2022

<b>Metodologia e áreas de investigação</b>	<b>4</b>
Caracterização dos participantes:	5
<b>Resultados</b>	<b>6</b>
Resultados do questionário	6
Apoio social e adaptação à mudança	11
Satisfação profissional	14
Reconhecimento	15
Participação e autonomia	16
Perceção final de bem-estar e situações sociais que o afetam	17
<b>Resultados do grupo de foco</b>	<b>18</b>
Problemas psicológicos e sociais	18
Apoio sócio-emocional e estratégias de sobrevivência e autocuidado	23
Reconhecimento	23
Mecanismos de participação	25
Condições de trabalho (espaço físico e acesso ao material)	25
<b>Análises dos resultados e conclusões</b>	<b>26</b>
Pontos Fortes	26
Vulnerabilidades	28
<b>Recomendações e ferramentas</b>	<b>30</b>
Recomendações	30
Ferramentas	32
<b>Glossário</b>	<b>32</b>

## Introdução e contexto

Nos últimos anos, a região da América Latina sofreu múltiplas crises que afetaram toda a estrutura social. Na Colômbia, a crise migratória venezuelana, que começou por volta de 2005 e se expandiu desde 2015, já atingiu cerca de 1,84 milhões de migrantes, segundo os dados do GIFMM<sup>1</sup>, dos quais cerca de 1,18 milhões ainda se encontram em processo de regularização. Esta situação exerce pressão sobre os sistemas de proteção social do país, que já eram vulneráveis antes das migrações.

A história do conflito armado na Colômbia deixou mais de dois milhões de pessoas deslocadas em todo o país e continua a trazer violência, especialmente nas principais zonas urbanas que receberam vítimas de deslocação e combatentes desmobilizados.

Para além das crises de migração e de violência, os efeitos recentes da pandemia COVID-19 provocaram efeitos negativos no saneamento e na economia.

Neste contexto de múltiplas crises, o município de Soacha, situado ao sul de Bogotá, e com uma grande conurbação com esta cidade, tem uma população complexa, uma vez que 74% da mesma são migrantes<sup>2</sup>, tanto internos como externos. O crescimento da população de Soacha deve-se mais às migrações do que aos que ali nasceram. Isto deve-se ao crescimento industrializado de Bogotá, que se estende pelo sul da cidade. As pessoas que vivem em Soacha têm a possibilidade de aceder às oportunidades de emprego em Bogotá, mas vivem a um custo mais baixo.

De acordo com números do GIFMM e da Unidade de Vítimas<sup>3</sup>, Soacha alberga cerca de 25,95 mil migrantes venezuelanos e cerca de 3,87 mil vítimas do conflito armado, e está registada como uma área onde são cometidas muitas violações do DIH, tais como homicídios seletivos, execuções extrajudiciais, desaparecimentos forçados, recrutamentos, raptos e atentados<sup>4</sup>.

Este contexto complexo afeta o sistema educativo em Soacha, uma vez que as escolas nem sempre são um espaço seguro, tanto para o pessoal docente como para os alunos. No estudo *Análise comparativa dos desafios do pessoal docente em contextos de múltiplas crises na Colômbia, no Equador, no Perú e na Venezuela*<sup>5</sup>, no qual participaram alguns professores de Soacha, os docentes nestes contextos de múltiplas crises expressaram enfrentar grandes desafios relacionados com:

---

<sup>1</sup> <https://www.r4v.info/es/colombia>

<sup>2</sup>

<https://repository.iom.int/bitstream/handle/20.500.11788/368/COL-OIM%200114%20V4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<sup>3</sup> <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/reporte-de-caracterizacion/37398>

<sup>4</sup> <https://comisiondelaverdad.co/en-los-territorios/despliegue-territorial/bogota-y-soacha>

<sup>5</sup>

[https://www.wikifplan.org/WIKIPLAN/1%201%20277%20-%20AnalisisComparativo\\_Spreads\\_compressed.pdf](https://www.wikifplan.org/WIKIPLAN/1%201%20277%20-%20AnalisisComparativo_Spreads_compressed.pdf)

- **Falta de equipamento digital para os seus alunos, o que limita o acesso à educação à distância no contexto da pandemia.** Isto é importante para o bem-estar dos docentes, uma vez que os ambientes e recursos educativos não lhes permitem fazer o seu trabalho, o que pode diminuir a sua auto-eficácia. Além disso, a situação obriga os professores a encontrar outras formas de chegar aos seus alunos, o que aumenta a carga de trabalho.
- **Mais stress e cansaço para as professoras,** que têm de combinar o trabalho com as tarefas tradicionais do cuidado da casa. Além disso, as denúncias dos casos de violência sexual entre estudantes do sexo feminino aumentaram durante a pandemia.
- **Aumento da carga de trabalho e fraca capacidade de separar o trabalho da vida pessoal.** Aprender a estabelecer limites entre estas duas dimensões é crucial para os professores, que viram as suas casas invadidas pelos seus empregos.
- **Falta de acesso aos serviços MHPSS (Saúde Mental e Apoio Psicossocial).** O estudo salientou a urgência para reforçar as políticas que facilitem este acesso durante o horário de trabalho, para evitar que a saúde mental ou a intervenção psicossocial se convertam num fardo adicional que interfira com a vida pessoal. Recomenda-se também a realização de sessões individuais e de grupo para reforçar as redes de apoio entre as comunidades educativas.

Neste contexto desafiante para os docentes de Soacha, esta consultoria propôs contextualizar a **Nota de Orientação para o Bem-estar do Docente em Situações de Emergência** da INEE (Rede Interagencial para a Educação em Situações de Emergência), que poderia oferecer informações e recomendações para ajudar a superar os desafios mencionados e outros encontrados no instituto educativo onde se trabalhou.

Para esta contextualização, o relatório seguinte procura apresentar os resultados de uma **Análise das necessidades de bem-estar e da saúde mental nos docentes**, realizada no Instituto Educativo Ciudadela Sucre de Soacha. O objetivo é oferecer às autoridades educativas do instituto e às ONGs que trabalham na região informações, recomendações e ferramentas para priorizar e trabalhar na questão de bem-estar e da saúde mental dos docentes. No final do documento, encontra-se um glossário com alguns termos-chave utilizados no documento, no caso do leitor não estar familiarizado com os mesmos.



Imagem 1: Docentes do Instituto Educativo Ciudadela Sucre a participar num grupo focal

## Metodologia e áreas de investigação

A fim de realizar esta análise de necessidades, foram realizadas duas atividades para recolher informação dos docentes:

- Um **questionário** construído a partir de vários instrumentos mapeados pelo Grupo de Referência de Bem-estar nos Docentes da INEE e distribuído virtualmente pelos docentes.
- **Grupos focais** realizados com todo o pessoal docente do Instituto, a fim de aprofundar qualitativamente algumas das temáticas exploradas no questionário.

Ao considerar questionar as necessidades relacionadas com o bem-estar e a saúde mental dos docentes, propuseram-se os seguintes domínios relacionados com o bem-estar<sup>6</sup>, recolhidos em ambos os instrumentos:

- Problemas psicológicos e sociais
- Apoio sócio-emocional e estratégias de adaptação à mudança e autocuidado
- Mecanismos de participação
- Autonomia no exercício das funções dos docentes
- Reconhecimento social da profissão docente
- Condições de trabalho

---

<sup>6</sup> Estes seguem os princípios mencionados na Nota de Orientação da INEE sobre o bem-estar dos docentes da INEE.

Além disto, procurou-se realizar uma análise transversal de género nos problemas apresentados, investigando as questões com aspetos diferenciados.

### Caracterização dos participantes:

Os dados demográficos dos participantes desta análise de necessidades são apresentados abaixo:

#### Número de participantes



Questionário



Grupo de foco

#### Género com que se identificam

##### Questionário



40

74,1%



13

24,1%

##### Grupo de foco



48

66,66%



24

33,33%

#### Pessoas com deficiência

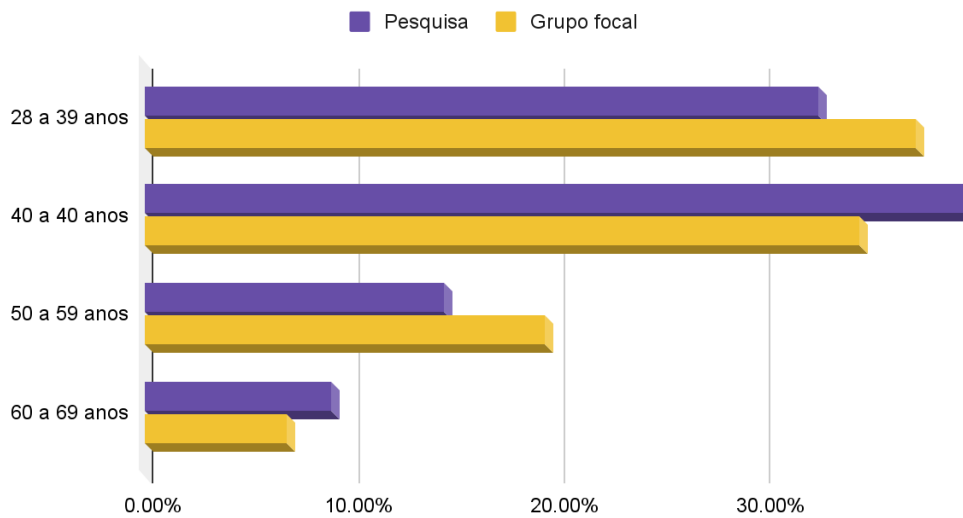


0

(Em ambos os instrumentos)

#### Faixa etária

## Participação no questionário e no grupo focal por faixa etária



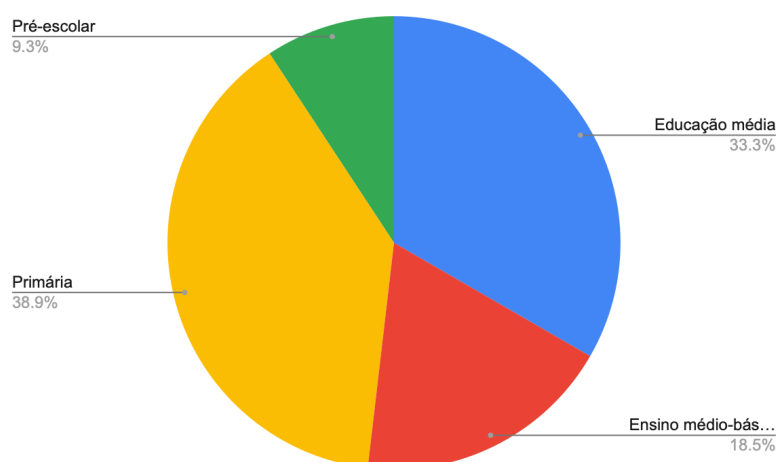
## Pessoas em situação de deslocamento ou migração:



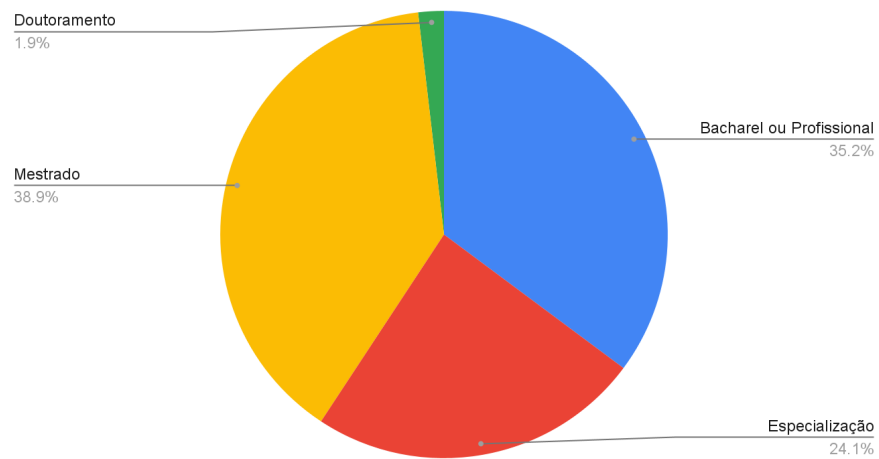
0

(Em ambos os instrumentos)

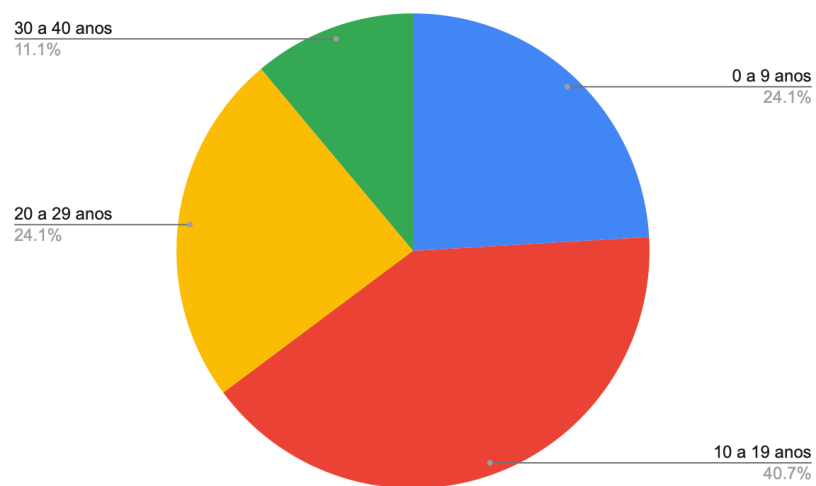
## Nível de escolaridade da escola em que lecionam



## Nível mais alto de educação concluído



### Anos de experiência como docente





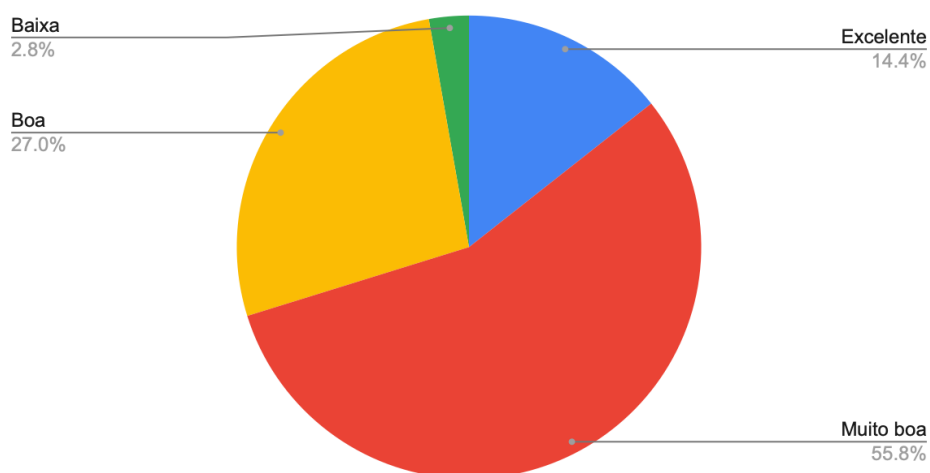
## Resultados

### Resultados do questionário

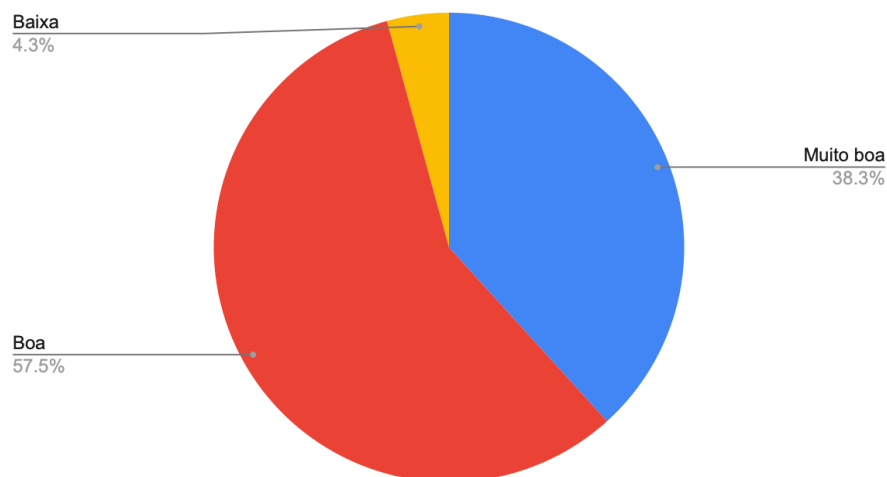
#### Problemas psicológicos e sociais

A) Diferença na percepção de bem-estar antes e depois da pandemia do COVID-19.

#### Antes do COVID-19, classificaria a minha sensação de bem-estar como:



#### Agora avalio a minha sensação atual de bem-estar como:



Gráficos 1 e 2: classificação da sensação de bem-estar antes e depois da pandemia.

Face à questão de como classificaria a sua sensação de bem-estar antes e depois da pandemia do COVID-19, há evidências de uma redução nos níveis de bem-estar percebidos. 14,5% dos docentes classificam a sua sensação de bem-estar como Excelente antes da pandemia e 56,4% classificam como Muito boa. Isso contrasta com a atual sensação de bem-estar, onde 13% a classificam como Excelente e 33,3% como

Muito boa. Essa diferença reflete-se na categoria Boa, que após a pandemia aumentou de 27,3% para 50%. Cabe ressaltar que, em nenhuma das duas temporalidades, os docentes avaliaram a sua sensação de bem-estar como *Muito baixa*, e que a mudança na categoria Baixa, embora ocorra, não é significativa, pois é relatada por apenas uma pessoa.

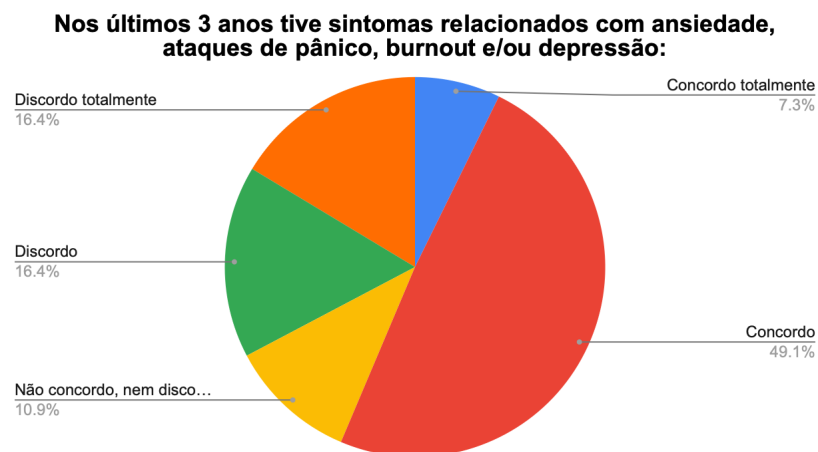
Analisando estes dados desagregados por gênero, verificou-se que a percentagem de homens que classificaram o seu bem-estar como *Excelente* antes da pandemia passou de 30,76% dos inquiridos para 15,38%, caindo esses 15% para a categoria Boa, que antes da pandemia tinha 23,07% e agora tem 38,46%. Por sua vez, nas mulheres, a categoria *Excelente* não reduziu (passou de 10 para 12,5% do total de inquiridos). A categoria com maior redução foi a *Muito Boa*, que passou de 57,5% antes da pandemia para 30%, com essa diferença nas categorias Boa (47,5% dos inquiridos) e Baixa (5%).

Pode-se concluir a partir destes resultados que a percentagem de mulheres que notam que o seu bem-estar reduziu devido à pandemia é maior, mas que a redução de bem-estar nos homens é percebida com mais intensidade ao baixar, na sua maioria, a pontuação de bem-estar em dois valores. A redução mais acentuada de bem-estar nos homens pode estar ligada à masculinidade tóxica que pode levar à repressão emocional e esta, por sua vez, a certos problemas psicológicos que são mais frequentes nos homens, como a depressão, o stress ou o abuso de substâncias. Além disso, devemos acrescentar a esta última afirmação que somente as mulheres apontaram a sua sensação de bem-estar atual como Baixa, embora seja uma percentagem muito pequena. A situação mencionada anteriormente pode estar relacionada à sobrecarga de trabalho doméstico e ao cuidar da casa que as professoras acatam, o que aumenta o stress e o nível de cansaço. “Isso se explica pela existência de uma prescrição cultural que estabelece uma divisão de papéis sociais onde a responsabilidade do cuidado é atribuída às mulheres na família, consolidando uma divisão sexual desigual no trabalho” (ONU Mulheres & CEPAL, 2020).<sup>7</sup>

## **B) Dificuldades de saúde mental:**

---

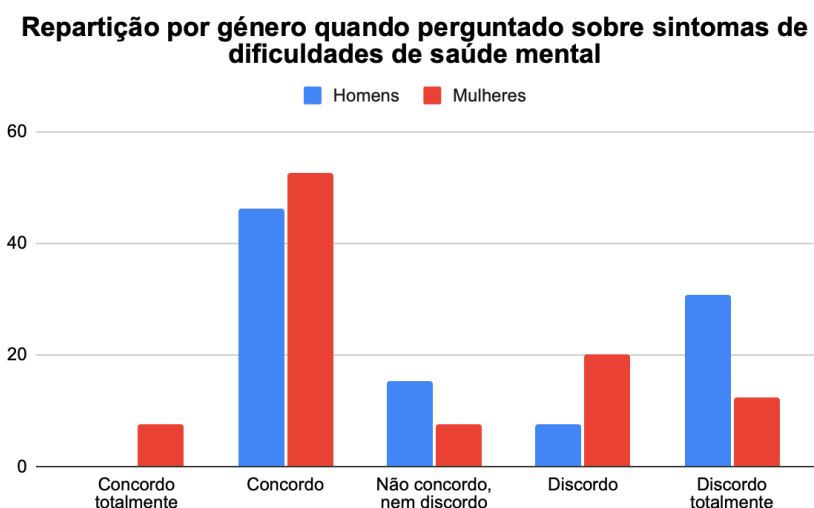
<sup>7</sup> ONU MULHERES E CEPAL. (2020). Cuidados na América Latina e no Caribe em tempos de COVID-19. Rumo a sistemas integrais para fortalecer a resposta e a recuperação. Escritório Regional para as Américas e o Caribe da ONU Mulheres. [https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20americas/documentos/publicaciones/2020/08/final%20brief/es\\_care%20covid.pdf?la=es&vs=2947](https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20americas/documentos/publicaciones/2020/08/final%20brief/es_care%20covid.pdf?la=es&vs=2947)



Gráfica 3: Declaração da percepção de sintomas de dificuldades de saúde mental

Quando questionados se já tiveram sintomas relacionados com dificuldades de saúde mental (56,4%), a maioria dos participantes expressou que *Concordava totalmente* ou *Concordava* que os tinha, enquanto 32,8% afirmaram que não os tinham e 10,9% *Não concordavam, nem discordavam*.

Ao fazer a análise desagregada por sexo, verificou-se que mais mulheres *Concordavam* ou *Concordavam totalmente* em ter apresentado esses sintomas, constituindo 60% do total de mulheres, contra 46,15% dos homens. De acordo com o gráfico, as professoras têm 13,85% mais chances de serem afetadas por doenças mentais do que os professores do sexo masculino. Por outro lado, 30,76% dos homens questionados afirmaram que *Discordavam totalmente* em ter apresentado esses sintomas, contra 12,5% das mulheres questionadas.



Gráfica 4: Percentagem de pessoas que apresentam sintomas de dificuldades de saúde mental, desagregadas por género

Questionados abertamente sobre as situações ou crises de saúde mental que afetaram o seu bem-estar, 14 pessoas quiseram compartilhar as suas situações, entre as quais se encontram:

- Sintomas físicos e emocionais como desânimo, falta de energia para realizar as tarefas diárias, insônia, falta de ar, angústia e ansiedade.
- Falta de sentido e desespero diante de diferentes situações económicas e sociais;
- Sintomas depressivos;
- Luto por parentes falecidos ou tentativas de suicídio por pessoas próximas.

### **Apoio social e adaptação à mudança**

Investigaram-se as diferentes estratégias de autocuidado em diferentes dimensões (física, psicológica, emocional, relacional e laboral) que os docentes têm utilizado para enfrentar as diferentes situações de crise, encontrando-se as seguintes descobertas:

#### **A) Autocuidado físico:**

- A maioria das pessoas (76,4%) come regularmente, ainda que, desta percentagem, apenas 60% considera que a sua alimentação é saudável e equilibrada;
- 58,2% das pessoas consideram que apenas algumas vezes ou raramente mantêm horários de sono saudáveis;
- 61,8% das pessoas declaram que apenas algumas vezes, raramente ou nunca se mantêm fisicamente ativas.

Desagregando estas perguntas de autocuidado físico, evidencia-se que na regularidade da alimentação e do sono e na atividade física, uma maior percentagem de homens o declara fazer *Frequentemente*. Apenas na pergunta se a alimentação é saudável e equilibrada é que se evidencia uma perceção semelhante (62,5% de mulheres e 61,5% de homens).

Também se evidencia que todos os homens se qualificam nas categorias mais altas (*Frequentemente* e *Algumas vezes*), denotando que as categorias de *Raramente* ou *Nunca* apenas são percebidas por mulheres, especialmente durante a atividade física (15% de mulheres fazem-no raramente e 2,5% nunca).

Para compreender como é que as ações de autocuidado físico se podem diferenciar de acordo com o género, seria importante ampliar a recolha de dados, já que a participação de homens não é suficientemente representativa nesta amostra. Como se evidenciou na caracterização, participaram menos homens neste questionário.

Não obstante, como uma análise inicial, poder-se-ia interpretar que os dados seguem a lógica imposta pelas normas de género: as atividades físicas estão mais relacionadas ao género masculino, enquanto que cozinhar e ter uma alimentação mais saudável estão mais relacionadas a pessoas que se identificam com o género feminino. Quando observamos a perceção de realizar uma alimentação saudável, a pouca diferença entre géneros pode estar relacionada com a definição de alimentação saudável e ao facto de que as mulheres são mais exigentes consigo mesmas devido tanto à pressão como à responsabilidade de cuidado que carregam.

#### **B) Autocuidado psicológico:**

- 58,2% das pessoas declaram que apenas *Algumas vezes* ou *Raramente* observam a sua experiência interior;
- Apenas 32,7% declararam reconhecer *Frequentemente* os seus sinais de stress e de desregulação, enquanto que 61,9% manifestam que apenas *Algumas vezes* os conseguem reconhecer, e 5,2% afirmam que *Raramente* ou *Nunca*; Isto corresponde com o resultado de outra pergunta, na qual se investiga sobre se reconhecem aquilo que lhes provoca tensão (pessoas, circunstâncias ou experiências) e novamente apenas 32,7% afirma fazê-lo *Frequentemente*, enquanto 67,3% declara fazê-lo *Algumas vezes* ou *Raramente*;
- Apenas 10,9% declaram utilizar *Frequentemente* técnicas de atenção plena que fortaleçam o conhecimento de si mesmos;
- Por outro lado, 54,5% manifestam estabelecer *Frequentemente* objetivos razoáveis na sua vida, e 40% fazem-no *Algumas vezes*;
- 52,7% expressam que apenas reconhecem *Algumas vezes* o que está fora do seu controlo, enquanto que 47,3% manifestam fazê-lo *Frequentemente*;
- Apenas 30,9% das pessoas estabelecem *Frequentemente* intenções para o seu dia à dia e seguem-nas, contra 69,1% que só o fazem *Algumas vezes*, *Raramente* ou *Nunca*.

Analisando estes dados desagregados por género, pode observar-se que, no geral, os homens percebem que realizam atividades psicológicas de autocuidado com mais frequência, uma vez que a única questão em que mais de 50% das mulheres inquiridas foram classificadas com *Frequentemente* foi na que se estabelecem objetivos razoáveis e flexíveis na sua vida. Mais de 50% dos homens, por outro lado, deram esta classificação mais alta para observar a sua experiência interior, definir objetivos razoáveis, reconhecer o que está sob o seu controlo e observar o que gera tensão. Normalmente, a classificação maioritária destas atividades nas mulheres foi *Algumas vezes*.

As atividades com uma diferença percentual mais significativa foram as **práticas de atenção plena** onde apenas 5% das mulheres o declaram fazer *Frequentemente* em comparação com 30,76% dos homens que o declaram fazer com essa frequência; **observar a experiência interior**, que nos homens teve 61,53% de pessoas que o fazem

Frequentemente em comparação com 35% das mulheres; e **observar o que gera tensão**, que para 53,84% dos homens foi classificado com a maior frequência em comparação com 27,5% das mulheres que o fizeram.

#### **C) Autocuidado emocional:**

- 23,6% das pessoas declaram começar o dia com atividades tranquilas (respiração, meditação, música, etc.) que as ajudam a sentirem-se reguladas *Frequentemente*, em comparação com 29,1% que o fazem *Algumas vezes* e 47,2% que *Raramente ou Nunca* o fazem;
- Por outro lado, nas atividades físicas ou de movimento para se regularem (bicicleta, dança, caminhada, etc.), a percentagem de atividades realizadas *Frequentemente* aumenta para 32,7% em comparação com 40% em que são realizadas *Algumas vezes* e 27,3% que *Raramente ou Nunca* o fazem;
- Questionados sobre se pedem ajuda quando precisam, apenas 18,2% dos docentes e das docentes disseram que o fazem *Frequentemente*, enquanto 50,9% o fazem apenas *Algumas vezes* e 30,9% *Raramente ou Nunca*; Estas lacunas na procura de ajuda aumentam quando se questiona se procuram ajuda psicológica profissional, onde apenas 10,9% afirmam que o fazem *Frequentemente*, 36,4% o fazem *Algumas vezes* e 52,7% *Raramente ou Nunca*;
- Quando lhes foi questionado relativamente a sentirem-se seguros ou seguras para irem à sua escola e circularem da comunidade, 43,6% responderam que se sentiam assim *Frequentemente*. 38,2% *Algumas vezes* e 18,2% *Raramente ou Nunca*.

#### **D) Autocuidado relacional:**

- A maioria do grupo (81,8%) afirma que mantém *Frequentemente* o contacto com as pessoas importantes da sua vida; Apenas 16,4% afirmam que o fazem *Algumas vezes* e 1,8% *Nunca*;
- A informação anterior contrasta com as demais perguntas desta categoria de autocuidado, já que, ao os questionar se programam reuniões ou chamadas periódicas com familiares ou amigos, apenas 38,2% afirmaram que o fazem *Frequentemente*, enquanto que 41,8% o fazem *Algumas vezes* e 20% *Raramente ou Nunca*;
- De igual forma, questionados se partilham as suas emoções, sejam elas agradáveis ou complicadas, com outras pessoas, apenas 16,4% o afirmam fazer *Frequentemente*, enquanto que 67,3% o fazem *Algumas vezes* e 16,3% *Raramente ou Nunca*.

#### **E) Autocuidado laboral:**

- 27,3% das pessoas despendem de tempo para comer no trabalho *Frequentemente*; 47,3% fazem-no *Algumas vezes* e 25,5% *Raramente*;

- 34,5% despendem tempo *Frequentemente* para falar com os seus companheiros e companheiras no seu trabalho, enquanto que 56,4% fazem-no *Algumas vezes* e 9,1% *Raramente*;
- Quando se pergunta se continuam a aprender e a evoluir para crescerem profissionalmente, 50,9% afirmam que o fazem *Frequentemente*, 40% dizem que o fazem *Algumas vezes* e 9,1% que o fazem *Raramente*.
- 34,5% pedem com frequência tudo aquilo de que necessitam para realizar o seu trabalho (recursos, orientação, apoio técnico, apoio emocional), enquanto que 49,1% só o fazem *Algumas vezes* e 16,4% *Raramente*.

## Satisfação profissional

- A grande maioria do grupo (92,7%) afirma que gosta de ensinar os alunos da sua escola *Frequentemente*; 7,3% dizem que só *Algumas vezes*;
- A maioria do grupo (78,2%) afirma que, se pudesse voltar a escolher, optaria novamente pelo trabalho de docente. 20% dizem estar indecisos e que poderiam ou não voltar a tomar a mesma decisão e apenas 1,8% afirma de forma inequívoca que não voltariam a escolher esta profissão;
- Isto coincide com a resposta à pergunta se lamentam ter decidido tornar-se professores, em que 67,3% dizem que *Nunca* o fazem, 25,5% que o fazem *Raramente* e 5,5% que o fazem *Algumas vezes*. Apenas 1,8% o faz *Frequentemente*;
- As respostas anteriores também podem estar relacionadas com as respostas dadas à pergunta sobre se possuem um sentimento de propósito e rumo no trabalho, com 96,3% a *Concordar* ou a *Concordar totalmente*, e apenas 3,6% a *Discordar*;
- Da mesma forma, quando lhes perguntaram se sentiam que tinham feito tudo o que havia para fazer no seu trabalho e se não tinham perspetivas de crescimento, 71,7% *Discordaram* ou *Discordaram totalmente*, em comparação com 28,3% que *Concordaram*;
- Referindo-se especificamente à escola analisada neste estudo, 65,5% dos participantes expressaram que *Definitivamente* recomendariam a sua escola como um bom local para trabalhar. 29,1% disseram que *Talvez* recomendassem e 5,5% que *Talvez não* recomendassem;
- Entre os fatores que afetam a satisfação profissional, averiguou-se se a mesma era afetada por estudantes que tinham dificuldades de aprendizagem e não demonstravam progressos. A isto, 65,4% disseram que *Concordavam* ou *Concordavam totalmente*, enquanto que 34,6% *discordavam*.

## Reconhecimento

- 60% das pessoas consideram que a profissão de docente definitivamente não é valorizada pela sociedade ou que raramente o é, 38,2% dizem que algumas vezes é valorizada e apenas 1,8% acreditam que é decididamente valorizada;
- 41,8% dizem que o diretor mostra *Frequentemente* apreço pelo seu trabalho. Outros 41,8% dizem que fazem o mesmo *Algumas vezes*, e 16,3% dizem que o fazem *Raramente* ou *Nunca*;
- A propósito dos seus diretores responsáveis, 27,8% dizem que reconhecem *Frequentemente* o seu trabalho, 51,9% dizem que *Algumas vezes* e 20,4% dizem que *Raramente* ou *Nunca* o fazem.
- A maioria das pessoas (83,6%) diz que os estudantes da sua escola são *Frequentemente* respeitadores para com elas. 16,4% dizem que só *Algumas vezes* o são;
- 58,2% das pessoas expressam que *Frequentemente* se sentem à vontade para falar com os seus colegas quando precisam deles. 34,5% dizem que só se sentem *Algumas vezes*, e 7,3% *Raramente* ou *Nunca*;
- 20% dizem que os seus colegas lhes solicitam apoio *Frequentemente*. 58,2% dizem que pedem *Algumas vezes* e 21,8% dizem que *Raramente* o fazem.

Ao analisar estes dados discriminados por género, constatou-se que duas categorias apresentavam diferenças significativas. Há mais mulheres a referir que os seus colegas **lhes pedem apoio** *Frequentemente*, representando 25% de todos os inquiridos, enquanto que apenas 7,69% dos inquiridos do sexo masculino referem esta frequência.

Há também uma diferença quanto ao **reconhecimento por parte do diretor** da escola: 61,53% dos homens sentem que são reconhecidos *Frequentemente* e 30,76% dizem que só o são *Algumas vezes*. Por outro lado, apenas 37,5% das mulheres dizem que este reconhecimento acontece *Frequentemente* e 45% dizem que acontece *Algumas vezes*. Adicionalmente, apenas entre as mulheres existe uma percentagem que refere que este reconhecimento não é feito *Nunca* (2,5%), facto que não é referido por nenhum homem.

## Participação e autonomia

- 56,4% das pessoas dizem que podem escolher o material didático que utilizam nas suas aulas *Frequentemente*. 23,6% dizem que o fazem *Algumas vezes* e 20% dizem que o fazem *Raramente* ou *Nunca*;
- A maioria das pessoas (85,5%) afirma que pode escolher o conteúdo das suas lições *Frequentemente*. 10,9% dizem que o podem fazer *Algumas vezes* e 3,6% *Raramente*;
- Igualmente, a maioria do grupo (69,1%) expressou que tem *Frequentemente* voz ativa na escolha das competências que quer reforçar. 25,5% dizem que só a têm *Algumas vezes* e 5,5% dizem que *Raramente* a têm;
- Quando lhes perguntaram se se sentiam à vontade para comunicar o seu desacordo com decisões que afetam diretamente o seu trabalho, 38,2%



responderam que se sentem desse modo *Frequentemente*. 47,3% dizem que se sentem assim *Algumas vezes* e 14,5% dizem que *Raramente* se sentem assim;

- 44,4% dizem que *Frequentemente* dispõe de espaços para a criatividade e para desenvolver projetos e atividades com a comunidade educativa. 40,7% dizem que dispõem dos mesmos *Algumas vezes* e 14,8% dizem que *Raramente*.

#### A) Desempenho da função de docente:

**Pude desempenhar o meu papel como professor durante a COVID-19, embora tenha sido necessária uma certa adaptação:**

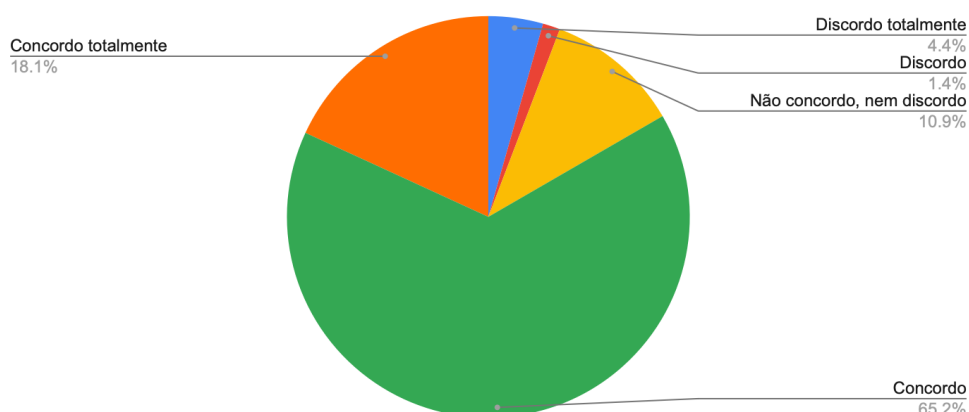


Gráfico 5: Percepção da capacidade para desempenhar o papel de docente durante a pandemia

**Tive a informação, o apoio e os recursos necessários para continuar a desempenhar a minha função de docente durante a COVID-19:**

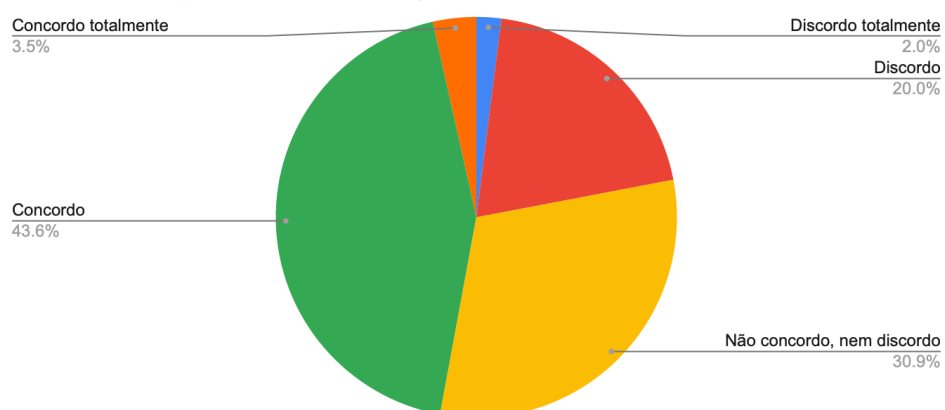


Gráfico 6: Informação, apoio e recursos para desempenhar a função de docente durante a pandemia

A maioria dos professores (83,7%) Concordaram totalmente ou Concordaram que puderam continuar a desempenhar a sua função durante a pandemia, embora tivessem que se adaptar de alguma forma. 10,9% declararam Não concordarem, nem

discordarem, e apenas 5,4% disseram não terem sido capazes de desempenhar a sua função.

Relativamente à informação, ao apoio e aos recursos recebidos para desempenhar essa função durante a pandemia, as opiniões estão mais divididas. 46,2% Concordam que os teve, 21,8% Discordam e 30,9% Não concordam, nem discordam.

### Perceção final de bem-estar e situações sociais que o afetam

No final do questionário, perguntou-se se, depois de o terem feito, tinham mudado a sua perceção quanto ao seu bem-estar atual, ao qual os professores responderam:



Gráfica 7: Perceção do bem-estar após o preenchimento do questionário

Pode-se observar que as mudanças em relação à percepção recolhida no início do questionário não são significativas. A percentagem de pessoas que classificam a sua sensação de bem-estar como *Baixa* reduziu de 3,7% para 1,9%. A percentagem daqueles que classificaram a sua sensação de bem-estar como *Excelente* também caiu, de 14,5% para 9,3%. Na sua maioria, as categorias em que a maioria das pessoas ainda se coloca são *Boa* e *Muito boa*.

Quando se perguntou às pessoas se o seu bem-estar e coexistência escolar eram afetados por fenómenos sociais tais como abandono escolar, violência urbana, gravidez adolescente, fluxos migratórios, uso e tráfico de substâncias, instabilidade política e outros, foram recebidas 36 respostas (65,45% do número total de participantes). Entre os problemas mencionados, destacam-se os seguintes:

- O mais frequentemente mencionado é o compromisso das famílias no progresso educacional e académico, também devido ao seu baixo nível de educação, à

valorização da educação, à disfuncionalidade e à violência (verbal e física) no seio da família;

- Migrações e população flutuante, que trazem instabilidade;
- Violência urbana;
- Abandono da escola e aumento do absentismo dos alunos. Em alguns casos, deve-se a terem de trabalhar;
- Utilização e tráfico de substâncias por estudantes.

## Resultados do grupo de foco

### Problemas psicológicos e sociais

#### A) Causas

- Desafios relacionados **com a gestão de tempo, sobrecarga de trabalho** e equilíbrio entre a vida pessoal e profissional. Vários dos professores/as relatam um sentimento de **saturação**, tendo de lidar com muitas questões ao mesmo tempo.
- Desafios relacionados com os prestadores de cuidados a adultos, **especificamente em co-responsabilidade**. Falta de co-responsabilidade (por parte das famílias, mas também por parte de outros fatores) no processo educativo. Além disso, existem desafios relacionais, em que a família acredita ser o dever dos professores/as e vice-versa. Manifestaram também que são afetados pela **falta de interesse dos pais nas crianças**: as famílias não verificam os cadernos de notas dos seus filhos, não lhes oferecem conselhos, transmitem-lhes os seus problemas, dificuldades económicas e não há cuidado com a criança. Normalmente sentem que o esforço feito pelos professores/as não é adequadamente complementado pelas famílias.

*"Há muita **rutura familiar** (várias famílias vivem juntas, as crianças têm vários padrastos, madrastras), bem como problemas económicos"*

Por exemplo, um cuidador adulto que não tem um emprego está preocupado em obter alimentos e não está preocupado com a educação das crianças e dos adolescentes. Se os cuidadores adultos não tiverem horários de trabalho que lhes permitam estar em casa, não podem apoiar com os trabalhos de casa ou ajudar a criar hábitos de estudo. Com um contexto social e económico tão desafiante, é difícil para as famílias darem prioridade ao estudo das crianças e dos jovens.

- **Desafios em relação aos alunos**, o regresso às aulas presenciais tem sido um desafio, com muitos professores a relatar que, apesar de acompanharem os seus alunos durante a pandemia, é como se não tivessem aprendido nada.

*"Pensei que os meus alunos tinham voltado da pandemia com tudo o que lhes tinha ensinado, mas não, aquele que se saiu super bem na pandemia agora não faz os trabalhos de casa, aquele que estava viciado, agora já não está."*

Houve também relatos de comportamentos mais agressivos e desafios à coexistência dentro das salas de aula, que estão geralmente superlotadas, o que dificulta a gestão pedagógica das aulas.

Para além dos problemas acima referidos, existe sobrelotação devido à constante **chegada de novas crianças** vindas de outras partes do país ou que são estrangeiras, pelo que os professores/as têm de reiniciar o conteúdo académico ou tentar corresponder ao grupo, o qual é um reprocesso e que dificulta o progresso.

**A violência** de todos os tipos manifesta-se na vida quotidiana, expressa em linguagem verbal ou física e na forma como os estudantes se tratam uns aos outros; é um comportamento que vem de casa e de geração em geração; os professores/as dizem que «mesmo para demonstrar afeto são agressivos, são vulgares».

Alguns relatam um aumento da agressão, especialmente entre as crianças: «brigam por qualquer tonteira, mais do que os rapazes, é chocante».

- **Desafios relacionados com a adaptação dos professores/as após-pandemia ao ensino presencial.** Para além dos estudantes, os professores também sentiram o impacto do regresso ao ensino presencial, voltando a ter de gerir grandes grupos de estudantes e relações de conflito, e não apenas processos académicos.

*«É stressante passar de estar em casa num computador para ter 60 miúdos na sala a gritar, a saltar, e já há dois anos que não estávamos habituados a isso; perdemos o ritmo.*

*«O comportamento parece-nos violento e exacerbado.»*

Também relatam que a utilização das máscaras constituiu um desafio na comunicação com os estudantes.

- **Desafios estruturais e ambientais**, uma das preocupações dos professores é a superlotação, que não é considerada adequada nem para a prevenção da transmissão COVID-19 nem para a gestão de salas de aula e processos de aprendizagem. A isto acresce a falta de acesso à água nas casas de banho e à água potável, o que tem impacto na saúde e no bem-estar de toda a comunidade educativa.

Os professores/as também disseram sentirem-se afetados pela **questão ambiental**: a paisagem desértica, a poluição atmosférica, os esgotos, entre outras características ambientais, não motivam nem o pessoal docente nem os estudantes.

Alguns ressentem-se da **falta de espaço e de recursos**; não há qualidade na educação oferecida, e dizem que "parece mais um jardim-de-infância do que uma escola". Por vezes têm de ser solicitados recursos às famílias, que consideram inadequado, tendo em conta que o modelo é de educação pública e, portanto, gratuito.

O **ambiente de trabalho é por vezes tenso** por situações tais como a definição da carga académica. Há muitas mudanças, e alguns têm de trabalhar em dois turnos, o que tem um impacto na vida pessoal e familiar.

- **Desafios relacionados com a gestão** e atribuição de responsabilidades na comunidade educativa.

A expressão **“guardas vigiados”** foi usada para referir-se às tensões que por vezes são geradas pelos turnos de vigilância e, em geral, em relação a essa tarefa que alguns sentem não ser típica da pedagogia, mas sim de ter que responder por questões de segurança na instituição e em que eles próprios podem ser injustamente responsabilizados.

## **B) Os efeitos e o impacto no bem-estar dos professores/as**

O impacto no bem-estar dos professores/as pode ser visto através do seu comportamento, da forma como expressam as suas emoções e dos efeitos na saúde mental e física.

Há um sentimento comum de opressão que resulta no desejo de “fugir”, ou não vir trabalhar, pois sentem-se **sobrecarregados** com a quantidade de trabalho e demanda.

*“É complexo porque se recebe tudo; Então, para não me sentir tão saturado, mal chega a hora e saio a fugir”*

Comportamentos como absentismo, falta de empatia ou participação reduzida podem ser apenas a ponta do iceberg do que está realmente abaixo da superfície. Acompanhar e refletir sobre esses comportamentos é fundamental para promover o bem-estar. Ao contrário do que possa acontecer, eles não devem ser normalizados.

## **C) Expressão das emoções**

Entre os professores existe a crença de que no ambiente de trabalho devemos ser profissionais, o que não inclui a expressão das emoções. Entende-se que a expressão das emoções é um momento reservado apenas para a vida pessoal.

Um dos participantes do sexo masculino partilha:

*“O meu pai ensinou-me a não expressar as minhas emoções. Um homem tem que dar o exemplo, deve estar sob controlo e mostrar-se seguro. Se alguém não é forte, cria-se o caos.”*

As normas e estereótipos de género também afetam como e quando as pessoas expressam as suas emoções. Nesse caso específico, a masculinidade tóxica implica que um homem que expressa as suas emoções é fraco, o que não é bem visto pela sociedade. Esse comportamento modulado socialmente torna-se um fator de risco para o bem-estar do docente e dos estudantes.

É um risco para o bem-estar porque, como refere outro professor, chega uma altura em que “explode” e nem sabe porquê, e isso pode afetar as relações com os outros membros da comunidade educativa e com os estudantes. Além disso, torna-se uma barreira para

poder modelar e ensinar habilidades socio-emocionais, cruciais para o contexto em que atuam e para o desenvolvimento humano e acadêmico dos seus estudantes.

A maioria dos professores relatou sentir-se frequentemente **stressado** devido ao excesso de tarefas, à falta de apoio e ao sentimento de controlo permanente por parte dos superiores. Vários professores afirmam que há um ambiente **hostil**, por exemplo, num dos recreios alguém disse “vamos fazer uma trégua de três dias, como se estivéssemos numa guerra”.

Alguns afirmam que o retorno pós-pandemia os afetou um pouco, que não estão a lidar com **as situações de crise da mesma forma que antes**. As pessoas têm menos tolerância e às vezes não têm capacidade para gerir os sentimentos e pensamentos de todas as pessoas envolvidas.

A sua relutância em falar sobre as emoções e a tendência em falar sobre problemas externos ao mundo interno durante o grupo focal também reflete uma dificuldade em reconhecer, nomear e expressar emoções. Também costumam responsabilizar os diretores, os alunos ou as famílias e tiveram dificuldade em pensar em si mesmos.

#### **D) Mudança de comportamento**

Os docentes relatam mudanças de comportamento, fruto de um conjunto de fatores: o isolamento gerado pela pandemia da COVID-19, a ausência de limites entre o pessoal e o profissional, que aumentaram, os desafios da virtualidade e a morte de familiares. Algumas dessas mudanças têm um impacto positivo e outras negativas.

Por exemplo, uma professora explica que algo positivo foi a melhora no relacionamento com a família. Várias pessoas relatam a melhora nas relações familiares, e que, apesar da carga de stresse, também conseguiram estar mais presentes nas suas relações familiares. Outras pessoas compartilham que a perda de um familiar ou de uma pessoa próxima durante a pandemia do COVID-19 teve um impacto na maneira como veem a vida e o trabalho. Isso os faz procurar um melhor equilíbrio entre a vida pessoal e profissional.

O retorno à presencialidade tem sido difícil devido à lista de questões urgentes: as necessidades socio-emocionais dos alunos, a falta de nivelamento acadêmico entre o grupo de alunos, a gestão de comportamentos exacerbados ou violentos dos alunos, os riscos relacionados à saúde, etc. Há muitas coisas para fazer e é tudo urgente. **A super-estimulação e a sobrecarga** afetam a concentração, a memória e, em situações de stress, pioram. Alguns afirmam ter sentido ansiedade, tendo sonhos em que “brigam com crianças”.

Outros afirmam que a pandemia teve grandes consequências na dimensão do tempo e do espaço. Dentro das famílias, a realidade é que não havia telefone nem forma de carregá-lo, ou havia apenas um telefone para todos. O horário normal desapareceu, não

havia segunda-feira feriado, domingo, acabou-se o espaço familiar, os professores sofreram o custo disso.

Também afirmam que a pandemia afetou as crianças porque perderam dois anos de vida social, e essa é hoje uma questão que se tornou extremamente importante para as mesmas. Agora sofrem de déficit de atenção, dificuldades para compartilhar, não sabem se relacionar.

Reconhecem também que a pandemia causou dependência ao telemóvel também nos professores que o utilizam constantemente, inclusive em sala de aula, o que não é um bom exemplo para os alunos. O **uso do telemóvel gera ansiedade**. Afirmam que o telemóvel é uma ferramenta para os professores, a virtualidade veio para ficar, mas é uma faca de duas pontas, por exemplo, uma professora da pré-escola diz que os pais estão constantemente a fazer perguntas, isso gera ansiedade. Isso também afeta a sua maneira de se relacionar com o ambiente, pois sente a toda a hora que deve estar e transmitir informação.

### **Apoio sócio-emocional e estratégias de sobrevivência e autocuidado**

Com todos os desafios da comunidade educativa, a busca por apoio socio-emocional e estratégias de adaptação à mudança são fundamentais para o bem-estar dos professores/as. Algumas estratégias estão ligadas a *hobbies* e a dedicar tempo a outras atividades que geram bem-estar, enquanto outras estão relacionadas à procura de apoio profissional de difícil acesso, seja por questões económicas ou por desconhecimento dos serviços gratuitos.

Alguns professores relatam que tentaram aceder a serviços profissionais de saúde mental, mas sem sucesso. Alguns relatam ter tentado através do Ministério da Educação e outros através do EPS.

*“... no Eps deram-me estratégias: fazer exercícios, comer bem; atenção como tal não.”*

Nesta afirmação partilhada podemos refletir sobre a compreensão dos professores/as em termos da definição de bem-estar. O apoio profissional na saúde mental está desvinculado das questões de alimentação saudável e exercício físico, como se a saúde física e a saúde mental fossem questões diferentes, quando na realidade são componentes do bem-estar, numa perspetiva integral.

No entanto, a falta de menção dos serviços de saúde mental como parte das estratégias de adaptação à mudança demonstra o desconhecimento sobre os serviços de saúde mental e a falta de acesso aos serviços de saúde mental pela comunidade educativa. Sem esse apoio, dar apoio aos alunos torna-se também um desafio para a comunidade educativa.

*“Se não podemos cuidar da nossa saúde mental, imagine apoiar os nossos alunos nessas questões”*

Quanto às estratégias de adaptação à mudança, a maioria dos professores/as comenta que possui estratégias individuais, como praticar desporto, jogar vídeo-jogos, atividades relacionadas à espiritualidade e cozinhar. Foram mencionadas estratégias de adaptação à mudança de cunho coletivo, como, por exemplo, o projeto da horta na escola, que tem objetivos académicos, mas também ajuda a melhorar a concentração e a relaxar-se.

## **Reconhecimento**

### **A) Reconhecimento**

- **Entre pares (relação entre professores/as)**

Os processos de reconhecimento entre pares ocorrem por meio de apoio mútuo; Além disso, os professores/as consideram que a dedicação dos colegas na organização de atividades para a comunidade educativa também são ações que os fazem sentir-se reconhecidos.

Por exemplo, destacam que há colegas que organizam eventos de forma independente que melhoram o ambiente de trabalho; são ações que realizam por vocação, porque querem fazê-lo; há colegas que promovem coisas diferentes como bailes, espetáculos de talentos, campeonatos desportivos ou jardinagem. Todas aquelas atividades extracurriculares que consideram que devem receber mais apoio. No entanto, outros consideram que o reconhecimento deve ser mais constante e institucionalizado, não apenas espontâneo e ocasional.

A atenção ativa e o simples facto de sentir que alguém está a ouvir também tem um impacto positivo no bem-estar do professor.

- **Entre pessoas em posição de liderança e professores**

A maioria dos professores/as relata que não se sente reconhecido. As ações de reconhecimento estão mais presentes em datas específicas, como o dia do professor, ou as festas de fim de ano e, apesar de gerar um bom ambiente de trabalho, há outras ações de reconhecimento que também são importantes.

Os professores também argumentam que “parabéns” não bastam, que ações que os ajudem a ter uma estrutura ordenada para as aulas, e ações que ajudem a prevenir o burnout, seriam muito mais relevantes do que comemorações. Além disso, parece-lhes que uma importante forma de reconhecimento é o acompanhamento do desenvolvimento das capacidades dos professores/as.

Em relação a um macro reconhecimento, especificamente vinculado ao Ministério da Educação, os professores têm uma leitura de que não há nenhum tipo de reconhecimento, e relatam que o Ministério representa mais uma figura para fiscalizar e não para apoiar.

Além disso, os professores/as acreditam que as formas de reconhecimento no nível macro estão focadas nos resultados das provas estaduais. Em contextos de alta vulnerabilidade e múltiplas crises, o progresso com os alunos tem outros componentes, relacionados ao desenvolvimento humano, como o desenvolvimento psicossocial e a



resiliência, que não são considerados. A avaliação da educação pautada pelos resultados dos exames pode levar a práticas pedagógicas que afetam o bem-estar de toda a comunidade educativa, desde a saúde mental do professor, que não se sente reconhecido, ou é levado a direcionar suas práticas pedagógicas apenas à eficiência do desempenho acadêmico, afetando diretamente o desenvolvimento e a saúde mental dos alunos/as.

- **Entre professores e seus alunos**

Quase todo o grupo de professores valoriza muito a gratidão de seus alunos, seja por meio de ações pontuais como uma carta, um presente, um abraço, ou acompanhando o desenvolvimento acadêmico e humano de seus alunos. O reconhecimento diário pelos alunos é um dos componentes mais fortes relacionados à motivação diária do trabalho docente.

## **Mecanismos de participação**

O principal mecanismo de participação citado pelo grupo de professores/as é a busca de soluções e a proposição de ideias para desafios na comunidade educativa. Embora o grupo de professores relate que as pessoas em cargos de gestão ouvem suas demandas e ideias, há um problema subjacente que é a candidatura de recursos para poder executar. O desafio se encontra na falta de financiamento para conseguir implementar as ideias, o que acaba gerando frustração, ou quando executado é com os recursos financeiros do grupo de professores/as.

Além disso, vários professores/as identificam desafios no processo de organização e trabalho em equipe, que podem surgir do medo das críticas dos outros. Outra barreira é que existem três locais muito diferentes que compõem a mesma escola. Cada local tem uma realidade diferente e contextos particulares.

## **Condições de trabalho (espaço físico e acesso ao material)**

Os professores/as relatam que há uma série de desafios em termos de estruturas que vão desde superlotação, condições da infraestrutura, riscos de roubo, violência no ambiente e falta de água nas escolas.

Em termos de segurança, os professores/as afirmam que, como é um ambiente de alta vulnerabilidade, sentem-se muitas vezes inseguros devido aos riscos de roubo ou ameaça. Também, já se relataram situações de roubo. Apesar da situação, alguns professores/as relatam que a comunidade local tenta proteger os professores/as como forma de reconhecimento pelo seu trabalho.

Os professores/as afirmam que, embora a área pré-escolar seja mais ou menos boa, é isolada, ilhada: *“nessa parte sentimo-nos inseguros e muito solitários, ficamos sozinhos com as crianças, eu recebo-as e fecho a porta»*.

Além destes desafios, existem outros relacionados ao comportamento dos estudantes, por exemplo, quando a um professor foi dado viagra na bebida, pondo em risco a sua saúde.

Um aspecto importante é a falta de acesso à água potável nos locais e nas casas de banhos. Isso pode representar uma barreira específica para as pessoas que menstruam, afetando a participação e a assiduidade de alunos e professores/as. Outra situação que causa desconforto é que somente em um dos edifícios escolares os banheiros para alunos e professores/as estão separados, nos outros edifícios não há tal separação.

Quando perguntados sobre o acesso a materiais didáticos, a maioria dos professores relata que não tem acesso aos materiais necessários para a suas aulas; em muitas situações os próprios professores/as compram e fornecem à escola os materiais necessários.

*“...são necessários muitos recursos; por exemplo, não há laboratório para ensinar ciência, e você tem que usar qualquer coisa para explicar, por exemplo, vassouras.”*

As escolas não estão preparadas para possíveis emergências, nem estão próximas a um centro de saúde que possa atendê-las rapidamente. Não há primeiros socorros. Há uma necessidade de apoiar as escolas para estarem preparadas para emergências.

Os componentes acima são relevantes para a sensação de segurança, conforto e bem-estar de professores/as. Embora estes desafios sejam frequentemente comuns ao contexto, é importante que as secretarias de educação locais destinem os recursos necessários para que a comunidade educacional tenha as condições apropriadas para a promoção de uma educação de qualidade.

*“Passamos mais tempo na escola e com os nossos colegas do que em casa e com as nossas famílias”.*



Imagem 2: Equipe de ensino I.E Ciudadela Sucre

## **Análises dos resultados e conclusões**

Quando se pergunta sobre situações de saúde mental e apoio psicossocial (SMAPS), apenas os problemas apresentados são frequentemente apresentados e destacados. Entretanto, torna-se central adotar uma abordagem baseada em pontos fortes para identificar as capacidades da comunidade e melhorá-las. A fim de analisar os resultados

apresentados no questionário e nos grupos de foco, são apresentados os pontos fortes e as vulnerabilidades de CAP, círculos de aprendizagem de professores/as em cada uma das categorias analisadas interpretando os dados apresentados:

## Pontos Fortes

### Problemas psicológicos e sociais:

- Mesmo após a pandemia e com as questões sociais mencionadas pelo grupo, a sensação geral de bem-estar é classificada como boa ou muito boa;
- A maioria dos professores/as relatou poder continuar em seu papel apesar da crise, o que pode ser interpretado como uma amostra de resiliência e adaptabilidade.

### Apoio social e adaptação à mudança:

- Relativamente ao **autocuidado físico**, a maioria das pessoas come regularmente;
- Relativamente ao **autocuidado psicológico**, o valor das estratégias coletivas, e as estratégias individuais, como espiritualidade, e culinária, é destacado;
- O **autocuidado relacional** pode ser um dos maiores pontos fortes do grupo, com maior frequência mantendo contacto com as pessoas importantes nas suas vidas;
- Em termos de **autocuidado no trabalho**, mais de metade do grupo continua a aprender e a desenvolver-se com frequência, o que pode levar a uma maior motivação e crescimento no dia-a-dia.

**Satisfação no trabalho:** Esta foi a categoria em que se encontrou a maioria dos pontos fortes do grupo. Cabe ressaltar:

- A categoria na qual o grupo tinha mais unidade era a de que eles gostavam de ensinar os seus alunos;
- A maioria do grupo não se arrepende de ter sido professor e tornar-se-ia professor novamente se tivesse a oportunidade de decidir;
- Uma grande percentagem do grupo relata ter significado e direção no seu trabalho, o que é um fator de proteção importante para a resiliência; Além disso, eles veem o seu trabalho como um espaço para projeção e crescimento;
- Além disso, a maioria do grupo sente que a sua escola é um bom lugar para se trabalhar.

### Reconhecimento:

- A maioria dos professores/as sente que o seu trabalho e a sua pessoa são respeitados pelos alunos, e esta é uma de suas principais fontes de motivação.
- Além disso, mais da metade do grupo sente-se à vontade para apoiar e conversar com os seus colegas quando eles precisam; O apoio mútuo da equipe é destacado em ambos os instrumentos como valioso.

**Participação e autonomia:** esta foi outra categoria com vários pontos fortes, especialmente em termos de autonomia sobre as lições. Pode-se ressaltar que:

- Uma grande maioria diz que pode escolher o conteúdo das suas aulas e mais de metade do grupo diz que pode escolher o material didático para as suas aulas;
- Uma grande percentagem também afirma ser capaz de escolher as capacidades que deseja reforçar.

## Vulnerabilidades

### Problemas psicológicos e sociais:

- Há evidências de um declínio nos níveis percebidos de bem-estar como resultado da pandemia. Esta percepção é maior entre as mulheres, embora uma rede mais forte seja percebida entre os homens;
- As duas questões com maior ênfase em ambos os instrumentos foram a **falta de co-responsabilidade** das famílias no processo de treinamento e como as famílias disfuncionais e as famílias com violência interna afetam o seu bem-estar; e a **falta de tempo** devido à sobrecarga de trabalho. Este sentimento de **sobrecarga** e **stresse** leva a um desempenho inferior como professores/as e à qualidade do serviço prestado, com comportamentos como falta de empatia, absentismo ou pouca participação em alguns dos processos da instituição;
- Outras questões que afetam o bem-estar mas que foram mencionadas em menor medida foram a violência urbana, o abandono escolar e o absentismo, o uso de substâncias e o tráfico, e o constante afluxo de novos estudantes devido à deslocação e à migração;
- Pouco mais de metade do grupo sentiu que não tinha recebido as informações, o apoio e os recursos de que precisava para desempenhar bem o seu papel;
- Mais de metade do grupo manifesta ter padecido de sintomas relacionados com dificuldades de saúde mental, devido a situações como luto ou desânimo relativamente ao futuro.

### Apoio social e adaptação à mudança:

- Relativamente ao **autocuidado físico**, uma percentagem significativa revela que a sua alimentação não é saudável nem equilibrada. Além disso, mais de metade do grupo não tem rotinas frequentes e saudáveis de sono e atividade física. Estas dificuldades em manter rotinas físicas saudáveis parecem ser mais observadas nas mulheres, quer seja pelas elevadas expectativas sociais que têm sobre elas mesmas no âmbito físico ou por estarem mais associadas a práticas «de homens»;
- O **autocuidado psicológico** é uma das categorias onde se encontraram mais vulnerabilidades. A maioria do grupo não possui as competências de autoconsciência necessárias para observar a sua experiência interior, reconhecer os seus sinais de stress ou gatilhos de tensão. Além disso, pode interpretar-se que práticas como a atenção plena e o estabelecimento de metas diárias não são

frequentes na sua experiência diária. Isto acontece especialmente nas professoras;

- Também fica evidenciada uma falta de acesso a serviços de saúde mental e apoio psicossocial, quer seja por desconhecimento ou possibilidades económicas;
- Também se evidenciam várias vulnerabilidades no **autocuidado emocional**, pois não se observa uma frequência significativa de práticas de autorregulação e apresenta-se uma grande dificuldade em pedir ajuda, especialmente se esta for profissional. São demonstradas crenças que não facilitam a expressão emocional, quer seja porque esta é vista como uma falta de profissionalismo ou como um sinal de fraqueza para alguns participantes homens;
- Também há uma percentagem significativa que parece não se sentir de todo segura ao circular pela escola e pela comunidade, apesar dos esforços da mesma para os conservar;
- No que diz respeito ao **autocuidado relacional**, apesar de o grupo declarar manter contacto frequente com as pessoas importantes, não se evidencia que marquem encontros ou chamadas periódicas e, sobretudo, poucas pessoas partilham com frequência as suas emoções;
- Em relação ao **autocuidado laboral**, evidencia-se pouca frequência em ter tempo para comer ou conversar com colegas. Adicionalmente, uma maioria do grupo pede com pouca frequência os recursos, o apoio e as orientações necessários para cumprir o seu trabalho;
- Neste aspeto laboral, é visível em ambos os instrumentos a dificuldade em separar os espaços de trabalho e pessoais, inclusive através do telemóvel, como fruto do trabalho na pandemia.

### Satisfação laboral

- Mais de metade do grupo manifestou que a sua satisfação é afetada pela falta de progresso no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano dos seus alunos, algo que se pode relacionar com a falta de corresponsabilidade com o processo que o grupo atribui às famílias; Um fenómeno comum em contextos de elevada vulnerabilidade, em que as famílias sofrem com os efeitos da precariedade laboral, a falta de recursos financeiros, a violação de direitos e a violência.

### Reconhecimento

- Uma grande percentagem do grupo considera que a profissão docente não é valorizada pela sociedade, ou só o é em poucas ocasiões;
- Mais de metade do grupo não sente que o seu trabalho seja apreciado pela direção com frequência suficiente. Isto foi logo refletido no grupo focal, onde se menciona que este reconhecimento está limitado apenas a datas específicas ou a «Parabéns», sem planos de desenvolvimento claro ou ações para prevenir o *burnout*. Além disso, este reconhecimento é menos notado pelas docentes mulheres. O que pode indicar que as mulheres são menos reconhecidas, ou que as mulheres e os homens identificam práticas de reconhecimento de formas

distintas. Seria importante investigar este aspeto para estudos futuros relacionados com o bem-estar de professores/as;

- O reconhecimento entre pares é identificado através de ações específicas, como a cooperação. No entanto, existe uma grande dificuldade em estimular o trabalho em equipa, que foi identificado como uma barreira para a colaboração entre pares;
- O reconhecimento institucional é visto como estando vinculado aos resultados dos exames estatais.

### **Participação e autonomia**

- Observa-se um fosso entre os espaços para propor soluções e a execução das mesmas, ao não contar com o financiamento necessário, o que gera frustração;
- Mais de metade do grupo manifestou que apenas algumas vezes ou raramente se sente cómodo a expressar desacordo perante as decisões que afetam diretamente o seu trabalho;
- As opiniões estão divididas no que diz respeito ao contar com espaços para a criatividade e poder organizar projetos e atividades com a comunidade educativa.

### **Condições de trabalho**

- Um dos problemas mais mencionados em ambos os instrumentos é a **superlotação** no espaço da escola, que origina problemas de comportamento e saúde;
- Também a dificuldade relativa à água nas casas de banho e a separação destas entre professores/as e alunos. Isto é especialmente problemático para as pessoas que menstruam, que não contam com os espaços e recursos para continuar a trabalhar dignamente durante a menstruação;
- Manifesta-se a falta de **materiais pedagógicos** para executar o trabalho com qualidade, os quais devem ser comprados pelo próprio pessoal docente ou pedidos aos alunos e alunas.

## **Recomendações e ferramentas**

### **Recomendações**

A partir das descobertas deste relatório, evidencia-se a necessidade de tomar medidas para promover o bem-estar dos professores/as. Não só pela sua dignidade e direitos como seres humanos, mas também pelo seu impacto nos alunos e alunas e no resto da comunidade educativa.

Dois desafios importantes para os quais costuma ser necessário encontrar soluções neste tema são a ausência de recursos e financiamento para fazer algumas mudanças,

que costumam estar fora do controlo da escola secundária, e a ameaça de «encher de atividades» um grupo docente que já manifesta estar cansado e saturado.

Por isso, as recomendações aqui apresentadas procuram que a escola secundária aproveite as capacidades, espaços e recursos que já possui, promovendo o bem-estar a partir das suas infraestruturas existentes. Dentro destas recomendações, sugerimos:

1. Criar uma «Liga de autocuidado» liderada por professores/as e com o acompanhamento do conselheiro, que promova e realize rotinas semanais de autocuidado, tanto de práticas físicas, de exercício, como de atenção plena ou meditação;
2. Dedicar tempo no início das reuniões com professores/as para fazer pequenos exames emocionais. Os resultados demonstram que as competências para identificar e gerir as emoções, ao falar destas com outros, necessitam de ser fortalecidas no grupo;
3. Em reuniões académicas e de área, organize uma vez por mês ou quinzenalmente o "Dia do Erro", onde se discutem as falhas e se apresentam os "erros favoritos" dos professores/as, aquelas e aqueles que mais conseguiram aprender ultimamente;
4. Designar um “Encarregado do conhecimento do mês”, um/a professor/a que voluntariamente possa partilhar saber e liderar formações com os seus colegas. Esta pode constituir um espaço de partilha coletiva, como tem sido a horta escolar, onde se promove a união do grupo e se valoriza o saber de cada um, proporcionando um espaço de participação e empoderamento;
5. Realizar um plano de formação para as famílias, em conjunto com os espaços Escola de Pais que a escola já realiza. Nesses espaços, as famílias podem ser convidadas a resolver desafios coletivos com a equipe docente; isso é importante para fortalecer essa relação como **aliança** e evitar o antagonismo entre família-escola.
6. Nesse trabalho coletivo entre famílias e professores/as, identifique se há tarefas dos professores/as em que eles possam apoiar membros da comunidade. Isso é conhecido globalmente como Rotação de Tarefas, na qual os membros da comunidade apoiam tarefas como atendimento, vigilância ou preparação de recursos e materiais de aprendizagem;
7. Construir e/ou fortalecer um plano de desenvolvimento profissional para professores/as, levando em consideração as capacidades e necessidades locais. Poder buscar recursos com a Secretaria e poder aproveitar as capacidades disponíveis dentro da própria comunidade;
8. Identificar uma Rota de Saúde Mental com entidades locais, a que os professores/as possam aceder gratuitamente e mais facilmente do que o EPS. Seria até desejável coordenar uma certa periodicidade em que os profissionais de saúde mental se deslocassem à instituição e os professores/as pudessem acessar esse apoio dentro da jornada de trabalho;

9. No que diz respeito ao reconhecimento, a equipa de gestão do I.E é convidada a realizar reconhecimentos frequentes e específicos de professores/as, especialmente professoras do sexo feminino. Pode ser uma pequena rotina de agradecimento semanal, para não limitar o reconhecimento às datas específicas de celebração;
10. Incluir a voz dos professores/as nas tomadas de decisão que repercutam no seu cotidiano de trabalho, promovendo a sua participação;
11. Advogar no Ministério da Educação para a alocação de recursos para a planta física do I.E, especialmente em termos de casas de banho e disponibilidade de água;
12. Advogar junto ao Ministério da Educação a destinação de recursos financeiros destinados à promoção da criatividade e participação ativa da comunidade educativa, em espaços que busquem solucionar problemas da própria comunidade;
13. Assegurar que a identificação de necessidades para a promoção do bem-estar dos professores/as seja sempre assegurada, que os dados sejam desagregados e que as análises sejam realizadas com uma abordagem transversal de género, para que as propostas sejam inclusivas e contribuam para a promoção da equidade de género;
14. Conceber, em conjunto com o Ministério da Educação, um plano de nivelamento académico para a população migrante, de forma a que a reconstrução da aprendizagem dos alunos que ingressam na instituição no final do ano letivo não represente um encargo extra para os professores/as.

## **Ferramentas**

Os recursos recomendados a seguir estão disponíveis online e são gratuitos, podendo contribuir para:

- A Mochila para Professores/as: Nesta página estão vídeos que podem ajudar a desenvolver práticas de autocuidado e praticar competências socio-emocionais para professores/as e alunos.
- Bolso para a promoção de espaços seguros e saudáveis em aulas de modelo híbrido. Neste bolso de recursos, você encontrará:
  - 1) Promoção da aprendizagem ativa em ambientes virtuais;
  - 2) Prevenção do assédio moral e promoção da inclusão;
  - 3) Promoção da equidade de género por meio de uma pedagogia sensível ao género;
  - 4) Promoção do bem-estar socio-emocional dos alunos.



## Glossário

Os seguintes conceitos aparecem em todo o documento e são definidos nesta seção para maior clareza do leitor:

**Bem-estar:** Uma forte sensação de bem-estar pode levar às seguintes crenças e sentimentos:

- Acho que tenho um papel social significativo.
- Sinto-me feliz e esperançosa.
- Vivo de acordo com bons valores, de acordo com o meu contexto.
- Tenho relações sociais positivas e um ambiente de apoio.
- Sou capaz de lidar com desafios ao usar competências socio-emocionais positivas.
- Sinto-me seguro, protegido e posso aceder a serviços de qualidade.

**Autocuidado:** Atividades que uma pessoa coloca em prática para manter o seu bem-estar físico e emocional.

**Estratégias de adaptação à mudança:** conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais que a pessoa utiliza para gerenciar demandas internas ou externas que são percebidas como excessivas aos recursos do indivíduo. Pode ser considerada como uma resposta adaptativa, de cada um, para reduzir o estresse que deriva de uma situação vista como difícil de enfrentar.

**Masculinidade tóxica:** conjunto de traços associados ao masculino que servem para fomentar a dominação, a desvalorização da mulher, a homofobia e a violência. Isso se torna pressão para basear sua identidade em traços como força, má expressão de emoção, auto-suficiência, dominância e virilidade sexual.

**Papéis de género:** Referem-se às atividades que a sociedade atribui a uma pessoa de acordo com o seu sexo.

**Estereótipos de género:** É uma categoria que se refere às crenças compartilhadas e expectativas sociais que aprendemos na sociedade, que condicionam o comportamento, as decisões e as responsabilidades que as pessoas assumem de acordo com o seu sexo.