

Fevereiro 2026

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Saúde Mental de Estudantes de Ensino Superior na Formação Inicial de Professores

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

DE

DIANA ISABEL MAGALHÃES PALMA

ORIENTAÇÃO

Doutora Mónica Cristina Nogueira Soares



PAULA
FRASSINETTI



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Saúde Mental de Estudantes de Ensino Superior na Formação Inicial de Professores

Diana Isabel Magalhães Palma

Número de estudante: 2021106

Orientadora: Mónica Nogueira Soares

Porto, 2026

Agradecimentos

A realização deste relatório de estágio marca o fim de um percurso exigente, feito de desafios, dúvidas, aprendizagens e muito crescimento, tanto académico como pessoal.

Expresso o meu sincero agradecimento à Professora Doutora Mónica Soares, minha orientadora, pelo acompanhamento rigoroso e atento, pela disponibilidade constante e pela forma clara e exigente com que me foi guiando ao longo de todo o processo. A sua orientação, sentido crítico e confiança foram decisivos para que este trabalho chegasse a bom porto.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, deixo o meu reconhecimento pela formação proporcionada, pelo ambiente académico estimulante e pelos valores de rigor, ética e compromisso que a orientam. A todos os docentes que contribuíram para o meu percurso, agradeço o conhecimento partilhado, o incentivo ao pensamento crítico e a motivação para ir mais além.

Aos participantes do estudo, agradeço, com genuína gratidão, a disponibilidade e a colaboração, sem as quais esta investigação não teria sido possível.

Por fim, e com um lugar especial, agradeço à minha família, que foi sempre o meu ponto de apoio. À minha mãe, Isabel, e ao meu pai, Eloi, obrigada por acreditarem em mim mesmo nos momentos em que eu duvidei, por me amparem, por estarem sempre presentes e por nunca me deixarem faltar o essencial: carinho, força e confiança.

Ao Diogo, agradeço a paciência, a presença e o incentivo diário. Obrigada por me ouvires, por me acalmares nos momentos de maior ansiedade e por celebrares comigo cada pequena conquista ao longo deste caminho.

À Diana, minha melhor amiga, obrigada por estares sempre ao meu lado, pela palavra certa na hora certa, pela força quando eu já não tinha e por me lembrares, tantas vezes, que eu era capaz.

A todos os que me acompanharam de perto, agradeço a compreensão, o apoio e o encorajamento constantes. Este trabalho também é vosso.

Declaração de Responsabilidade

O conteúdo do presente relatório de estágio reflete o trabalho desenvolvido e as interpretações da autora à data da sua submissão. Apesar do rigor adotado na sua elaboração, reconhece-se que poderão existir limitações ou eventuais incorreções que venham a ser identificadas posteriormente. Assim, qualquer utilização dos seus conteúdos deverá ser realizada com sentido crítico.

A autora declara que este relatório de estágio é resultado do seu trabalho original e autónomo, sendo todas as fontes consultadas devidamente citadas ao longo do texto e identificadas na secção de referências bibliográficas.

Declara ainda que o presente trabalho não contém qualquer conteúdo que viole direitos de autor ou direitos de propriedade intelectual, assumindo a responsabilidade pelo cumprimento das normas éticas e académicas aplicáveis.

Declaração de Transparência sobre o uso de Recursos de Inteligência Artificial Generativa

No âmbito do compromisso da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) com a integridade científica, a responsabilidade académica e a inovação tecnológica consciente, declaro que, no desenvolvimento do presente trabalho académico, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial generativa como apoio aos processos de investigação, organização e/ou redação.

Todas as decisões conceptuais, metodológicas e analíticas foram tomadas pelo(s) autor(es), garantindo a conformidade com os princípios institucionais da ESEPF.

Ferramentas utilizadas e respetiva finalidade:

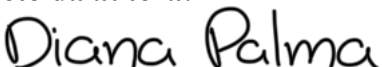
ChatGPT (OpenAI) – Utilizado como apoio à melhoria da coesão e articulação textual, revisão gramatical e estilística, reformulação pontual de segmentos textuais para maior clareza académica e organização/normalização das referências bibliográficas segundo as normas APA (7.^a edição).

Declaro ainda que em nenhum momento foram utilizadas ferramentas de IA generativa para produzir conteúdos científicos ou substituir o pensamento crítico e a fundamentação bibliográfica. Todo o conteúdo eventualmente gerado com apoio de IA foi sujeito a revisão, validação e adaptação crítica pelos autores. Todas as fontes citadas foram consultadas e analisadas diretamente.

Título do trabalho: Saúde Mental de Estudantes de Ensino Superior na Formação Inicial de Professores

Data: 16/02/2026

Nome completo da autora: Diana Isabel Magalhães Palma

Assinatura: 

Resumo

A saúde mental e o bem-estar psicológico dos estudantes do ensino superior têm vindo a assumir uma crescente relevância, particularmente no contexto da formação inicial de professores, dada a natureza emocionalmente exigente da futura prática profissional. O presente trabalho tem como objetivo caracterizar a saúde mental e o bem-estar psicológico e subjetivo de estudantes em formação inicial para a docência, analisando os níveis de stress, ansiedade e depressão, bem como os indicadores de bem-estar afetivo, psicológico e satisfação com a vida. O estudo adotou um desenho metodológico quantitativo e descritivo. A amostra foi constituída por 290 estudantes de uma Escola Superior de Educação, integrados em cursos de Licenciatura, Mestrado e CTeSP na área da formação docente. A recolha de dados foi realizada através de um questionário online, integrando instrumentos psicométricos validados para a população portuguesa: a Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21), a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS), a Escala PANAS-VRP e a Escala de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP). Os resultados evidenciam níveis moderados de afetos positivos e negativos, um bem-estar psicológico global satisfatório, mas coexistente com níveis significativos de sintomatologia emocional, sobretudo ao nível do stress e da depressão. Verificou-se ainda um nível global de satisfação com a vida baixo a moderado na maioria dos participantes. Estes dados sugerem que, apesar da presença de recursos de bem-estar psicológico, uma parte considerável dos estudantes em formação inicial para a docência apresenta vulnerabilidade emocional. Assim, a promoção da saúde mental e do bem-estar psicológico deve constituir um pilar estruturante da formação inicial de professores, reforçando a necessidade de estratégias preventivas e de apoio emocional em contexto académico, com impacto no desenvolvimento pessoal, académico e profissional dos futuros professores.

Palavras-chave: Saúde mental; Bem-estar psicológico; Bem-estar subjetivo; Formação inicial de professores; Ensino superior.

Abstract

Mental health and psychological well-being among higher education students have gained increasing relevance, particularly in the context of initial teacher education, given the emotionally demanding nature of future professional practice. The present study aims to characterize the mental health and psychological and subjective well-being of students in initial teacher training, by analysing levels of stress, anxiety, and depression, as well as indicators of affective and psychological well-being and life satisfaction. The study adopted a quantitative and descriptive research design. The sample consisted of 290 students from a School of Education, enrolled in undergraduate, master's, and short-cycle higher education programmes (CTeSP) in the field of teacher education. Data were collected through an online questionnaire comprising psychometrically validated instruments for the Portuguese population: the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21), the Satisfaction with Life Scale (SWLS), the PANAS-VRP scale, and the Psychological Well-Being Manifestation Scale (EMMBEP). The results indicate moderate levels of both positive and negative affect, alongside an overall satisfactory level of psychological well-being, which coexists with significant levels of emotional symptomatology, particularly in relation to stress and depression. Additionally, most participants reported low to moderate levels of overall life satisfaction. These findings suggest that, despite the presence of psychological well-being resources, a considerable proportion of students in initial teacher education experience emotional vulnerability. Thus, the promotion of mental health and psychological well-being should be considered a central pillar of initial teacher education, reinforcing the need for preventive strategies and emotional support within academic contexts, with implications for the personal, academic, and professional development of future teachers.

Keywords: Mental health; Psychological well-being; Subjective well-being; Initial teacher education; Higher education.

Índice

Introdução	12
1. Revisão da literatura.....	14
1.1. Saúde mental no ensino superior	14
1.2. Fatores de risco e fatores de proteção na saúde mental dos estudantes do ensino superior	15
1.3. Bem-estar subjetivo e afetos.....	16
1.4. Bem-estar psicológico	17
1.5. Sintomatologia emocional no ensino superior.....	18
1.6. Articulação conceptual da saúde mental no contexto da formação inicial docente ..	19
2. A caracterização do contexto e diagnóstico	21
2.1. Os contextos institucionais	21
2.2. A síntese diagnóstica dos contextos de estágio	23
3. Metodologia	26
3.1. Desenho metodológico.....	26
3.1.1. Questões de investigação e hipóteses	26
3.2. Caracterização da amostra	27
3.3. Instrumentos	29
3.3.1. Questionário Sociodemográfico	29
3.3.2. PANAS-20.....	30
3.3.3. EMMBEP	30
3.3.4. EADS-21.....	31
3.3.5. SWLS.....	31
3.4. Procedimentos de recolha e análise de dados	32
3.5. Procedimentos éticos	33
4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	34
4.1. Apresentação dos Resultados	34

4.2. Discussão dos Resultados.....	37
Considerações Finais.....	43
Referências Bibliográficas.....	45

Índice de Tabelas

Tabela 1. Dados sociodemográficos (N = 290).....	29
Tabela 2. Dados do instrumento PANAS-20 (N = 290).....	34
Tabela 3. Dados do instrumento EMMBEP (N = 290).....	35
Tabela 4. Dados do instrumento EADS-21 (N = 290).....	36
Tabela 5. Dados do instrumento SWLS (N = 290).....	37

Lista de Abreviaturas

APA	<i>American Psychological Association</i>
CTeSP	Curso Técnico Superior Profissional
EADS-21	Escala de Ansiedade, Depressão e Stress
EMMBEP	Escala de Manifestação de Bem-Estar Psicológico
SWLS	Escala de Satisfação com a Vida (do inglês <i>Satisfaction With Life Scale</i>)
NEE	Necessidades Educativas Específicas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PANAS	Escala de Afetos Positivos e Negativos (do inglês <i>Positive and Negative Affect Schedule</i>)
PANAS-VRP	Escala de Afetos Positivos e Negativos – Versão Reduzida para Professores
RGPD	Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
EU	União Europeia

Introdução

O bem-estar e a saúde mental dos estudantes do ensino superior têm vindo a ganhar uma atenção crescente, tanto por parte da comunidade científica como das próprias instituições académicas. A entrada e permanência no ensino superior representam um período marcado por múltiplas exigências e mudanças, que envolvem não só o desempenho académico, mas também a adaptação social e a construção da identidade pessoal e profissional. Neste contexto, torna-se cada vez mais evidente a importância de compreender como estas vivências influenciam o equilíbrio emocional e psicológico dos estudantes (Auerbach et al., 2018; Lipson et al., 2023). Este fenómeno não se resume a uma região geográfica ou a uma tipologia institucional determinada, tendo sido aproveitado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma prioridade geral, sobredeterminada pelo impacto directo que a saúde mental projeta sobre a qualidade de vida, produtividade e participação activa dos jovens adultos. Na situação específica da formação inicial para professores, estes desafios assumem uma complexidade acrescida. Os estudantes que aspiram a ser docentes enfrentam as condições académicas comuns a todos os ciclos de estudos, para além de fazer frente à construção da sua identidade profissional com apoio no desenvolvimento das competências emocionais, éticas e relacional (Graça et al., 2021). Os futuros docentes, sobretudo durante a fase formativa, são particularmente vulneráveis a níveis elevados de stress, ansiedade e desmotivação, o que pode comprometer o seu percurso académico e a qualidade do seu futuro exercício profissional (Renshaw et al., 2015; Stoeber & Rennert, 2008). Assim, é essencial investigar os fatores que afetam o bem-estar psicológico e emocional destes estudantes, identificar os riscos e barreiras que dificultam a sua saúde mental e propor medidas que favoreçam um ambiente académico mais sustentável, inclusivo e humanizado. Os estudos recentes têm apontado para a importância de integrar modelos teóricos sólidos de saúde mental, como os de bem-estar subjetivo e psicológico (Diener et al., 1985; Ryff, 1989), bem como a avaliação sistemática das variáveis afetivas, nomeadamente através de instrumentos como o PANAS (Watson et al., 1988), a EMMBEP (Monteiro et al., 2012), a EADS-21 (Lovibond & Lovibond, 1995) e a Escala de Satisfação com a Vida (Diener et al., 1985).

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito de uma iniciativa conjunta promovida por um consórcio de instituições de ensino superior, coordenado por uma das instituições, enquanto entidade promotora. O consórcio é constituído por um conjunto diversificado de instituições com atuação relevante nos domínios da educação, saúde e

intervenção social. Este consórcio tem como propósito o desenvolvimento articulado de práticas pedagógicas e científicas que promovam o bem-estar, a inovação educativa e a formação integral dos estudantes, sendo a presente investigação um contributo nesse sentido.

Assim, o presente trabalho pretende caracterizar a saúde mental e o bem-estar psicológico e subjetivo de estudantes em formação inicial de professores no ensino superior. O trabalho está estruturado em seis capítulos. O primeiro capítulo apresenta o tema, o enquadramento e os objetivos da investigação. O segundo capítulo consiste na revisão da literatura, onde se abordam as principais temáticas relacionadas com a saúde mental no ensino superior e na formação inicial de professores. O terceiro capítulo descreve a metodologia adotada, incluindo os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha e análise de dados. O quarto capítulo apresenta os resultados obtidos, seguidos pela discussão no quinto capítulo, onde são interpretados à luz da literatura existente. Por fim, o sexto capítulo integra as conclusões e recomendações derivadas do estudo.

1. Revisão da literatura

1.1. Saúde mental no ensino superior

A saúde mental dos estudantes do ensino superior tem assumido uma crescente relevância na comunidade científica, refletindo a preocupação com o impacto das exigências acadêmicas, sociais e pessoais nesta fase do desenvolvimento. A transição para o ensino superior representa um momento particularmente desafiante, marcado por mudanças profundas ao nível da autonomia, da organização da vida quotidiana, das redes de suporte e das expectativas do desempenho académico. Estas transformações exigem uma adaptação emocional e cognitiva, sendo frequentemente vividas como fontes de stress, sobretudo quando os estudantes se veem como pouco preparados para responder às exigências do novo contexto (Hyseni Duraku et al., 2024).

Existem três grandes domínios de desafio no ensino superior: interpessoal, intrapessoal e académico. No plano interpessoal, a necessidade de estabelecer novas relações, integrar-se em contextos sociais desconhecidos e gerir as expectativas familiares constitui uma fonte relevante de pressão emocional, particularmente para os estudantes deslocados (Bulo & Sanchez, 2014; Fruehwirth et al., 2023). No plano intrapessoal, os estudantes enfrentam desafios relacionados com a gestão do tempo, a autonomia financeira, a manutenção de hábitos de saúde e o desenvolvimento de competências de autorregulação emocional. Os sentimentos de solidão, a insegurança quanto às próprias capacidades e o medo do fracasso estão frequentemente associados a este processo de adaptação (Mello et al., 2007; Ross et al., 1999). A nível académico, a intensificação da carga de trabalho, a pressão da avaliação contínua e a discrepância entre esforço investido e resultados obtidos constituem fatores adicionais de stress, podendo contribuir para estados prolongados de exaustão psicológica (Chapell et al., 2005; Fruehwirth et al., 2023).

Estes desafios têm sido associados a uma elevada prevalência de sintomatologia emocional entre os estudantes universitários. O stress crónico, a ansiedade e a depressão são respostas frequentes às exigências do contexto académico, com impacto negativo no funcionamento psicológico e no bem-estar global (Amaral et al., 2018; Rosiek et al., 2016). Estas respostas não se distribuem de forma homogénea na população de estudantes, variando em função de fatores como o género, o ano de curso e as condições socioeconómicas. De forma consistente, os estudantes do sexo feminino tendem a

apresentar níveis mais elevados de ansiedade e stress, enquanto os estudantes em fases mais avançadas do percurso académico apresentam um maior desgaste psicológico associado à proximidade da transição para o mercado de trabalho (Bayram & Bilgel, 2008; Farrer et al., 2016; Muhammad Faris Fauzi et al., 2021).

Para além do impacto individual, a saúde mental tem implicações diretas no rendimento académico e na permanência no ensino superior. Níveis elevados de stress, ansiedade e depressão comprometem funções cognitivas essenciais, como a atenção, a memória e a autorregulação, influenciando negativamente o envolvimento académico e o desempenho (Chapell et al., 2005; Hysenbegasi et al., 2005; Chu et al., 2023). Em contraste, os estudantes com níveis mais elevados de bem-estar tendem a demonstrar maior resiliência, perseverança e capacidade de gerir as exigências académicas, reduzindo o risco de abandono (Diener et al., 1985; Ryff, 1989; Herrmann et al., 2019). A pandemia da COVID-19 veio a intensificar fatores de vulnerabilidade já existentes, agravando a sintomatologia emocional e evidenciando fragilidades estruturais nos sistemas de apoio aos estudantes do ensino superior, incluindo no contexto português (Laranjeira et al., 2023; Lipson et al., 2023).

1.2. Fatores de risco e fatores de proteção na saúde mental dos estudantes do ensino superior

A saúde mental dos estudantes do ensino superior é influenciada por diferentes fatores de risco e proteção que interagem continuamente ao longo do percurso académico. Hyseni Duraku et al., 2024 sugere que o sofrimento psicológico não resulta de um único fator isolado, mas da acumulação de exigências e da perceção de insuficiência dos recursos pessoais e contextuais para lhes dar resposta.

Entre os fatores de risco, destacam-se as características sociodemográficas e contextuais, como o género, a fase do percurso académico e as condições socioeconómicas. Diferentes estudos indicam que os estudantes do sexo feminino relatam níveis mais elevados de stress e ansiedade, o que tem sido associado a maiores exigências emocionais, pressões sociais e padrões de autocrítico mais elevados (Bayram & Bilgel, 2008; Farrer et al., 2016). Por sua vez, os estudantes em anos mais avançados tendem a experienciar maior desgaste psicológico, associado à proximidade da transição para o mercado de trabalho e à incerteza face ao futuro profissional (Muhammad Faris Fauzi et al., 2021). Estes resultados sugerem que a vulnerabilidade emocional se

transforma ao longo do curso, reforçando a pertinência de analisar diferenças em função da fase da formação.

Para além destes fatores individuais, a literatura sublinha o papel das condições socioeconómicas e do suporte social. Dificuldades financeiras, instabilidade habitacional e ausência de apoio familiar constituem riscos adicionais, frequentemente associados a níveis mais elevados de ansiedade e depressão (Bayram & Bilgel, 2008; Farrer et al., 2016). O isolamento social, em particular, tem sido identificado como um dos fatores mais críticos para o sofrimento psicológico, uma vez que compromete o sentimento de pertença e a regulação emocional, fenómeno agravado durante a pandemia da COVID-19 (Lipson et al., 2023).

Do ponto de vista institucional, diversos autores convergem na identificação de barreiras ao acesso ao apoio psicológico como fatores de risco estruturais. A escassez de serviços, o estigma associado à procura de ajuda e obstáculos burocráticos contribuem para a subutilização de recursos e para a cronificação do sofrimento emocional (Auerbach et al., 2018; Gaebel et al., 2021; Pilika et al., 2022). Estas evidências reforçam a ideia de que a saúde mental dos estudantes não pode ser compreendida exclusivamente como uma responsabilidade individual, devendo ser enquadrada no funcionamento das instituições de ensino superior.

Em contraste, o suporte social sólido é um dos fatores mais sólidos na promoção do bem-estar psicológico, estando associado a menores níveis de ansiedade e depressão e a maior resiliência face às exigências académicas (Jennings & Greenberg, 2009; Campbell et al., 2022; Murtaza et al., 2024). Para além disso, recursos pessoais como autoestima, resiliência, estratégias de *coping* adaptativas e literacia em saúde mental desempenham um papel central na prevenção do sofrimento psicológico, favorecendo uma resposta mais ajustada às exigências do contexto universitário (Garzón, 2019).

1.3. Bem-estar subjetivo e afetos

A investigação contemporânea em saúde mental tem vindo a destacar o bem-estar subjetivo como um indicador central da experiência emocional dos estudantes do ensino superior. Enquadrado numa perspetiva hedónica, este constructo integra uma avaliação cognitiva, a satisfação com a vida, e uma componente afetiva, relativa à frequência e intensidade de afetos positivos e negativos (Diener et al., 1985). Esta abordagem permite ultrapassar uma visão exclusivamente sintomática da saúde mental, ao captar a forma

como os estudantes avaliam e sentem a sua vida de forma abrangente.

Os afetos ocupam um lugar central nesta conceptualização. O modelo bifatorial de Watson et al. (1988) constitui um contributo fundamental ao demonstrar que afetos positivos e negativos não representam polos opostos de um único continuum, mas dimensões relativamente independentes. Esta distinção é particularmente relevante no contexto do ensino superior, uma vez que permite compreender que os estudantes podem experienciar elevados níveis de stress e, simultaneamente, manter níveis relevantes de afetos positivos associados ao envolvimento académico e à motivação.

Os afetos negativos assumem um papel central na explicação do sofrimento psicológico no contexto académico, uma vez que níveis elevados destes estados emocionais estão associados a uma maior probabilidade de stress, ansiedade e depressão, bem como a dificuldades na autorregulação emocional (Barbosa et al., 2023; Fruehwirth et al., 2023). Em contraste, os afetos positivos estão relacionados com estratégias de *coping* mais adaptativas, maior perseverança e maior envolvimento académico, funcionando como recursos psicológicos que favorecem a adaptação às exigências do ensino superior (Watson et al., 1988; Jennings & Greenberg, 2009).

Deste modo, o bem-estar subjetivo e os afetos permitem captar de forma particularmente sensível a experiência emocional quotidiana dos estudantes, oferecendo indicadores relevantes sobre a forma como as exigências académicas são percebidas e avaliadas. A presença mais frequente de afetos positivos tende a associar-se a uma maior disponibilidade de recursos emocionais, favorecendo estratégias de adaptação mais eficazes face ao stress académico e a uma menor expressão de sofrimento psicológico.

1.4. Bem-estar psicológico

Complementarmente ao bem-estar subjetivo, o bem-estar psicológico insere-se numa perspetiva eudaimónica, centrada no funcionamento positivo e no desenvolvimento humano. O modelo proposto por Ryff (1989) é uma das abordagens mais influentes neste domínio, ao conceptualizar o bem-estar psicológico como um constructo multidimensional que integra autonomia, domínio do ambiente, relações positivas, crescimento pessoal, propósito de vida e autoaceitação.

Ao contrário do bem-estar subjetivo, que reflete avaliações globais e estados emocionais, o bem-estar psicológico centra-se em processos mais profundos de

significado, identidade e autorrealização. Esta distinção tem sido discutida na literatura, sendo consensual que ambas as perspectivas captam dimensões complementares da saúde mental (Diener et al., 1985; Ryff, 1989; Martela & Sheldon, 2019). No contexto do ensino superior, o bem-estar psicológico assume particular relevância, uma vez que este período corresponde a uma fase de exploração identitária, definição de objetivos e consolidação de projetos de vida.

A literatura converge na identificação de associações negativas entre bem-estar psicológico e sintomatologia emocional. Estudantes com níveis mais elevados de propósito de vida, crescimento pessoal e autoaceitação tendem a apresentar menores níveis de stress, ansiedade e depressão, evidenciando maior capacidade de adaptação a contextos exigentes (Jennings & Greenberg, 2009; Laranjeira et al., 2023). Entre as dimensões propostas por Ryff, a autoaceitação destaca-se como um fator particularmente relevante, na medida em que reflete uma relação positiva consigo próprio, associada a uma menor autocrítica e uma maior estabilidade emocional.

Neste sentido, o bem-estar psicológico não deve ser entendido apenas como consequência da ausência de sofrimento, mas como um recurso ativo que contribui para a regulação emocional e para a proteção face à vulnerabilidade psicológica. Dimensões como a autoaceitação adquirem particular relevância, na medida em que se associam à forma como os estudantes lidam com experiências de tensão emocional e com a manifestação de sintomas de stress, ansiedade e depressão.

1.5. Sintomatologia emocional no ensino superior

O stress, a ansiedade e a depressão constituem as formas mais frequentes de sofrimento psicológico entre os estudantes do ensino superior, sendo estudados devido ao seu impacto no funcionamento académico e pessoal. Apesar de distintos, estes constructos apresentam elevada inter-relação, justificando a sua análise conjunta no contexto universitário (Beiter et al., 2015; Mello et al., 2007).

O stress académico é frequentemente conceptualizado como uma resposta a exigências percebidas como excessivas face aos recursos disponíveis, sendo influenciado pela avaliação cognitiva da situação e pelas estratégias de *coping* adotadas (Lazarus & Folkman, 1984). A ansiedade caracteriza-se por estados de tensão e preocupação antecipatória, frequentemente associados a contextos de avaliação e de desempenho académico (Chapell et al., 2005). A depressão, por sua vez, distingue-se por humor

deprimido persistente, perda de interesse e diminuição da energia, estando associada a um menor envolvimento acadêmico e um maior risco de abandono (Hysenbegasi et al., 2005).

A literatura é consistente ao demonstrar que níveis elevados de sintomatologia emocional comprometem o bem-estar subjetivo e psicológico, criando um ciclo de vulnerabilidade que pode agravar-se ao longo do tempo (Beiter et al., 2015; Barbosa et al., 2023). A avaliação do stress, da ansiedade e da depressão em contextos universitários tem sido operacionalizada através de instrumentos como a EADS-21, permitindo identificar diferentes níveis de severidade e analisar a prevalência destas manifestações emocionais em populações estudantis (Lovibond & Lovibond, 1995; Laranjeira et al., 2023).

1.6. Articulação conceptual da saúde mental no contexto da formação inicial docente

A presente investigação conceptualiza a saúde mental dos estudantes em formação inicial de professores a partir de uma perspectiva integradora, que articula indicadores de sofrimento psicológico e indicadores de funcionamento positivo. O stress, a ansiedade e a depressão representam manifestações de distress emocional, refletindo dificuldades de adaptação às exigências académicas e pessoais (Lazarus & Folkman, 1984; Beiter et al., 2015). Em contraste, o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico traduzem recursos emocionais e desenvolvimentais que contribuem para uma experiência académica mais adaptativa.

O bem-estar subjetivo, incluindo a satisfação com a vida e os afetos, capta a avaliação emocional da experiência vivida (Diener et al., 1985; Watson et al., 1988), enquanto o bem-estar psicológico reflete dimensões mais profundas de significado, identidade e autorrelação, como a autoaceitação (Ryff, 1989; Martela & Sheldon, 2019). Estes constructos são entendidos como interdependentes: níveis elevados de afetos positivos e de bem-estar psicológico, particularmente da autoaceitação, tendem a associar-se a menores níveis de stress, ansiedade e depressão, funcionando como fatores protetores (Jennings & Greenberg, 2009; Laranjeira et al., 2023). Por sua vez, níveis elevados de sintomatologia emocional tendem a comprometer a satisfação com a vida, a reduzir os afetos positivos e a fragilizar o funcionamento psicológico (Barbosa et al., 2023; Herrmann et al., 2019).

Esta abordagem permite compreender a saúde mental como uma realidade

multidimensional e dinâmica, justificando a análise conjunta dos diferentes constructos e oferecendo um enquadramento teórico consistente para os objetivos e hipóteses do estudo.

2. A caracterização do contexto e diagnóstico

Durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar realizei três estágios integrados em três instituições pré-escolares da região norte. Os três contextos de estágio, distintos na sua natureza e dimensão, partilham um mesmo propósito educativo: proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro, afetivo e estimulante, onde se promove o desenvolvimento global das crianças.

Para além da sua relevância pedagógica, estes contextos constituíram espaços privilegiados de observação das exigências emocionais associadas à prática educativa, permitindo identificar sinais de desgaste, sobrecarga e estratégias de regulação emocional mobilizadas por profissionais e estagiários. Estas observações assumiram um papel central na problematização que sustenta o presente estudo sobre a saúde mental e o bem-estar dos futuros docentes.

2.1. Os contextos institucionais

O primeiro contexto de estágio localizava-se num meio urbano em franca expansão, caracterizado por uma população diversificada e por uma forte presença de famílias ativas profissionalmente. A instituição, de natureza privada, distinguia-se pela sua organização pedagógica moderna, pelas infraestruturas amplas e bem equipadas e por um ambiente educativo cuidado e estimulante. As salas estavam organizadas por áreas de interesse e de experimentação, promovendo a autonomia e a aprendizagem ativa das crianças.

O grupo acompanhado era composto por 25 crianças com 5 anos de idade, sendo 13 meninos e 12 meninas, o que representava uma turma diversa e equilibrada. Este equilíbrio de género favorecia a dinâmica social e a construção de relações positivas entre pares, promovendo experiências ricas de cooperação e respeito mútuo. As crianças revelavam grande curiosidade, empenho e autonomia, características que se refletiam no entusiasmo com que participavam nas atividades e projetos desenvolvidos. O ambiente pedagógico valorizava a aprendizagem pela descoberta, o pensamento crítico e a criatividade, integrando diferentes áreas do currículo numa perspetiva interdisciplinar.

O ambiente pedagógico valorizava a aprendizagem pela descoberta, o pensamento crítico e a criatividade, integrando as áreas de expressão, comunicação e conhecimento do mundo numa perspetiva interdisciplinar. As educadoras promoviam a escuta ativa e o diálogo, reconhecendo o direito das crianças a participar e a decidir sobre as suas aprendizagens. Apesar da atmosfera harmoniosa e do profissionalismo evidente, foi

possível observar momentos de cansaço e de desgaste emocional entre os profissionais, sobretudo em períodos de maior exigência organizacional e administrativa. A gestão simultânea das dinâmicas do grupo, das exigências pedagógicas e das expectativas institucionais evidenciou a carga emocional associada ao exercício da função docente, despertando a atenção para a importância do bem-estar psicológico não só dos profissionais, mas também dos estudantes em formação inicial que se preparam para integrar estes contextos.

O segundo contexto de estágio situava-se num ambiente semiurbano e estava integrado numa instituição de cariz comunitário e solidário, com uma estrutura estável e uma equipa educativa comprometida. O clima institucional era marcado pela afetividade e pela atenção individualizada às necessidades das crianças. O grupo acompanhado era constituído por 20 crianças com dois anos de idade (9 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), que apresentavam um desenvolvimento equilibrado e progressos evidentes ao nível da autonomia, da linguagem e da motricidade.

As rotinas diárias, planeadas com intencionalidade pedagógica, proporcionavam segurança e previsibilidade, aspetos essenciais nesta faixa etária. As crianças participavam nas tarefas quotidianas, demonstrando entusiasmo e sentido de pertença. No entanto, a exigência física e emocional inerente ao cuidado de crianças tão pequenas era evidente, exigindo uma constante atenção, paciência e empatia por parte dos profissionais. A observação do quotidiano permitiu compreender como a acumulação destas exigências pode contribuir para sentimentos de exaustão emocional, reforçando a perceção de que o equilíbrio psicológico de quem educa é um fator crítico para a qualidade das interações e para a sustentabilidade da prática educativa.

O terceiro contexto de estágio integrou uma instituição de apoio social e educativo com uma ligação forte à comunidade e uma filosofia pedagógica inclusiva e humanista. A estagiária acompanhou uma sala mista composta por 22 crianças com idades entre os três e os seis anos, o que implicou uma planificação flexível e diferenciada. Esta heterogeneidade etária favoreceu a aprendizagem entre as crianças, a cooperação e a responsabilidade partilhada, criando um ambiente de relações rico e equilibrado.

O grupo demonstrava entusiasmo, imaginação e envolvimento nas atividades de exploração e experimentação. As interações entre as crianças eram mediadas por um clima de respeito e de partilha, onde a expressão das emoções era valorizada. Este contexto evidenciou, de forma clara, o papel do educador enquanto mediador emocional,

responsável por regular o clima do grupo, apoiar a expressão emocional das crianças e promover relações positivas. Contudo, observaram-se sinais de saturação emocional em profissionais e estagiários, associados à multiplicidade de tarefas, à responsabilidade acrescida e à necessidade constante de adaptação às diferentes necessidades do grupo.

No geral, os espaços educativos revelaram-se modernos, bem equipados e organizados de forma a responder às diferentes áreas de interesse infantil. As salas de atividades eram luminosas e preparadas para a exploração, favorecendo a autonomia e o envolvimento ativo das crianças nas suas aprendizagens.

Em cada um dos contextos, foi evidente a presença de equipas pedagógicas coesas e comprometidas, que trabalhavam de forma colaborativa, planeando e refletindo sobre as práticas de modo a garantir a coerência educativa. Observou-se, contudo, que esta dedicação exigia dos profissionais um elevado investimento emocional e físico, refletindo-se, por vezes, em sinais de cansaço, sobrecarga e desgaste. A multiplicidade de tarefas, a exigência das rotinas diárias, o acompanhamento próximo das crianças e o envolvimento com as famílias implicavam uma gestão contínua de energia, empatia e resiliência.

2.2. A síntese diagnóstica dos contextos de estágio

Enquanto estagiária, foi possível reconhecer que estes contextos, apesar de organizados e afetivamente seguros, revelam a intensidade e a complexidade da profissão educativa. A observação próxima das equipas e do seu quotidiano evidenciou a importância da gestão emocional e do equilíbrio psicológico para o desempenho profissional. Esta vivência permitiu compreender que o bem-estar do educador é também um fator determinante para a qualidade das interações e para o clima emocional do grupo, o que reforça a pertinência de estudar a saúde mental e o bem-estar dos futuros docentes ainda em formação.

Os três grupos observados refletiram etapas distintas do desenvolvimento infantil e proporcionaram vivências pedagógicas diversas. O primeiro grupo, formado por crianças em idade pré-escolar avançada, caracterizou-se pela curiosidade, autonomia e empenho nas atividades propostas. A participação ativa, o interesse pelas áreas de trabalho e a capacidade de planear e refletir sobre as aprendizagens demonstraram maturidade e sentido de pertença. A espontaneidade com que surgiram projetos coletivos, como o estudo do Sistema Solar, ilustra o potencial transformador de uma pedagogia participativa e construtivista.

O segundo grupo, composto por crianças muito pequenas, evidenciou uma forte ligação afetiva às educadoras e um entusiasmo natural pela descoberta. O envolvimento nas atividades sensoriais, a progressiva autonomia e o desenvolvimento da linguagem e da motricidade demonstraram o impacto positivo de um ambiente seguro e previsível, no qual o afeto e a rotina são pilares essenciais para o crescimento emocional e cognitivo.

O terceiro grupo, de carácter heterogéneo em termos etários, destacou-se pela riqueza das interações e pela aprendizagem entre pares. As crianças mais velhas assumiam naturalmente papéis de liderança e apoio, enquanto as mais novas se inspiravam nos comportamentos e linguagens dos colegas. A diversidade, longe de ser um obstáculo, revelou-se uma oportunidade para o desenvolvimento da cooperação, da empatia e da responsabilidade.

Em todos os grupos, foi possível constatar que as relações afetivas, a cooperação e o ambiente emocional positivo são fatores determinantes para o bem-estar das crianças e para a eficácia do processo educativo. Estes elementos constituem também indicadores importantes sobre o clima institucional e sobre o equilíbrio emocional dos profissionais e estagiários que nelas atuam.

A análise integrada dos três contextos evidencia a riqueza e a diversidade das práticas educativas vivenciadas ao longo dos estágios, mas também revela as exigências emocionais associadas ao exercício profissional e à formação inicial docente. Apesar do ambiente afetivo e colaborativo que caracteriza as instituições, foi possível observar momentos de exaustão e saturação emocional entre educadores e estagiários, decorrentes da pressão constante para corresponder às múltiplas dimensões do trabalho educativo, pedagógica, emocional e relacional.

Estas observações despertaram uma reflexão mais profunda sobre o modo como a formação inicial de docentes, no ensino superior, prepara (ou não) os futuros profissionais para lidar com as exigências emocionais da prática educativa. A experiência direta nos contextos de estágio tornou evidente que o desenvolvimento de competências técnicas deve caminhar lado a lado com a promoção do bem-estar psicológico e da saúde mental.

Assim, o contacto com estes contextos educativos justificou e inspirou a presente investigação, centrada na saúde mental e no bem-estar dos estudantes de ensino superior em formação inicial para a docência. Compreender os fatores que influenciam o equilíbrio emocional dos futuros professores torna-se essencial para o seu sucesso académico e pessoal, assim como para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, empáticas

e sustentáveis.

3. Metodologia

3.1. Desenho metodológico

O presente estudo apresenta um desenho metodológico quantitativo e descritivo, de natureza transversal (Creswell & Creswell, 2017). Esta opção permitiu caracterizar o estado atual da saúde mental e do bem-estar psicológico e subjetivo de estudantes em formação inicial para a docência, a partir da análise de dados estatísticos descritivos. A abordagem quantitativa possibilitou a avaliação de variáveis como stress, ansiedade, depressão, bem-estar subjetivo e afetos, através da aplicação de instrumentos psicométricos validados. A utilização destes instrumentos permitiu recolher dados de forma estruturada e analisá-los com rigor e consistência. A componente descritiva do estudo incidiu na apresentação de frequências, médias e desvios-padrão, permitindo traçar um retrato claro do perfil psicológico e emocional dos participantes. A análise destes indicadores possibilitou identificar os níveis de sintomatologia emocional, bem-estar psicológico e satisfação com a vida, contribuindo para uma melhor compreensão da experiência destes futuros professores (Pestana & Gageiro, 2008).

Optou-se por um desenho transversal, isto é, com recolha de dados num único momento temporal, o que permite captar o estado psicológico dos participantes num período específico do seu percurso académico. Esta escolha metodológica é comum em estudos de diagnóstico situacional e tem sido largamente utilizada em investigações sobre saúde mental no ensino superior (Barbosa et al., 2023; Beiter et al., 2015).

3.1.1. Questões de investigação e hipóteses

Tendo como ponto de partida a pergunta central “*Como se caracteriza a saúde mental e o bem-estar psicológico e subjetivo de estudantes do ensino superior no contexto da formação inicial para a docência?*”, a presente investigação tem como objetivo geral caracterizar a saúde mental e o bem-estar psicológico e subjetivo de estudantes do ensino superior em formação inicial para a docência.

A partir desta problemática, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- I. Descrever os níveis de stress, ansiedade e depressão nos estudantes em formação inicial de professores;
- II. Avaliar os níveis de bem-estar subjetivo, considerando a satisfação com a vida e os afetos positivos e negativos;

- III. Caracterizar o bem-estar psicológico global e nas suas diferentes dimensões em estudantes em formação inicial para a docência;
- IV. Identificar a distribuição dos níveis de severidade da sintomatologia emocional (stress, ansiedade e depressão) na amostra estudada.

Com base nestes objetivos, foram ponderadas as seguintes questões de investigação (QI):

QI1. Como se caracterizam os níveis de stress, ansiedade e depressão em estudantes na formação inicial de professores?

QI2. Como se caracteriza o bem-estar subjetivo dos estudantes, considerando a satisfação com a vida e os afetos positivos e negativos?

QI3. De que forma se manifesta o bem-estar psicológico global e nas suas diferentes dimensões em estudantes na formação inicial docente?

QI4. Como se distribuem os níveis de severidade da sintomatologia emocional (stress, ansiedade e depressão) na amostra estudada?

3.2. Caracterização da amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 290 estudantes da Escola Superior de Educação em análise, todos integrados em cursos de formação inicial para a docência, incluindo ciclos de Licenciatura, Mestrado e um Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP), conforme se apresenta na Tabela 1. A seleção dos participantes obedeceu a um critério não probabilístico por conveniência, determinado pela acessibilidade à população-alvo e pela pertinência da instituição enquanto contexto formativo específico no domínio da formação de futuros professores.

Foram definidos três critérios de inclusão: i) estar matriculado num curso superior com componente de formação pedagógica inicial; ii) ter idade igual ou superior a 18 anos; e iii) manifestar concordância voluntária em participar, mediante aceitação do termo de consentimento informado.

A média de idades dos participantes foi de 21,03 anos (DP = 3,52). No que se refere ao género, observou-se um predomínio expressivo do sexo feminino, que representa 97,2% (n = 282) da amostra, enquanto 2,4% (n = 7) dos estudantes se

identificaram como do sexo masculino. Um participante (0,3%) optou por não indicar esta informação (Tabela 1).

Quanto à localização da residência, 11% (n = 32) dos estudantes indicaram estar deslocados da sua residência habitual, enquanto 89% (n = 258) residem na sua localidade de origem. No que respeita ao estatuto académico, a maioria dos participantes é estudante regular (80,3%, n = 233), enquanto 17,9% (n = 52) conciliam os estudos com a atividade profissional, identificando-se como trabalhadores-estudantes. Apenas dois estudantes reportaram Necessidades Educativas Específicas (NEE) e outros dois assinalaram uma condição não especificada (Tabela 1). Relativamente ao apoio social e económico, 27,6% (n = 80) dos estudantes declararam beneficiar de bolsa de estudo ou outro tipo de apoio financeiro, ao passo que 72,4% (n = 210) não dispõem deste tipo de suporte.

No que concerne ao ciclo de estudos, a maioria dos participantes encontra-se inscrita na Licenciatura em Educação Básica (77,6%, n = 225), seguindo-se os estudantes dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e/ou 1.º Ciclo do Ensino Básico (22,1%, n = 64), e, de forma residual, um estudante inscrito num CTeSP (0,3%).

Por último, quanto à perceção subjetiva da saúde mental, 2,1% (n = 6) classificaram o seu estado como “muito mau”, 19% (n = 55) como “mau”, 42,4% (n = 123) como “nem bom nem mau”, 31% (n = 80) como “bom” e 5,2% (n = 15) como “muito bom”. Apenas um participante optou por não responder a esta questão.

Tabela 1. Dados sociodemográficos (N = 290).

Variável	N	%	M	DP
Idade	290	–	21,03	3,52
Género				
Masculino	7	2,4		
Feminino	282	97,2		
Omisso	1	0,3		
Estudante deslocado				
Sim	32	11,0		
Não	258	89,0		
Estatuto académico				
Estudante regular	233	80,3		
Trabalhador-estudante	52	17,9		
Estudante com NEE	2	0,7		
Outro	2	0,7		
Omisso	1	0,3		
Bolsa ou apoio social				
Sim	80	27,6		
Não	210	72,4		
Ciclo de estudos				
Licenciatura	225	77,6		
Mestrado	64	22,1		
CTeSP	1	0,3		
Classificação de saúde mental				
Muito má	6	2,1		
Má	55	19,0		
Nem boa nem má	123	42,4		
Boa	80	31,0		
Muito boa	15	5,2		
Omisso	1	0,3		

Nota. M = Média; DP = Desvio-padrão

3.3. Instrumentos

Para responder aos objetivos desta investigação, foi utilizado um conjunto de instrumentos validados, que permitiram avaliar diferentes dimensões do bem-estar psicológico, afetivo e emocional dos estudantes de formação inicial para a docência. Estes instrumentos foram aplicados de forma integrada num questionário digital, cuja estrutura foi cuidadosamente organizada para garantir clareza, fluidez e rigor na recolha dos dados.

3.3.1. Questionário Sociodemográfico

A primeira parte do questionário teve como finalidade recolher informações básicas sobre os participantes, a fim de caracterizar a amostra e contextualizar as análises posteriores. Foram incluídas variáveis como: idade, género, ciclo de estudos frequentado

(licenciatura, mestrado ou CTeSP), situação de deslocação (estudante deslocado ou residente localmente), estatuto académico (regular, trabalhador-estudante, NEE ou outro), e existência de apoio social (bolsa ou outro apoio institucional). Estas variáveis foram selecionadas por se constituírem frequentemente como fatores moduladores da saúde mental e do bem-estar em contextos académicos (Bayram & Bilgel, 2008; Fruehwirth et al., 2023), permitindo posteriormente explorar correlações com os indicadores emocionais avaliados.

3.3.2. PANAS-20

Os afetos positivos e negativos foram avaliados através da *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS-20), desenvolvida por Watson et al. (1988) e adaptada para a população portuguesa por Galinha e Pais-Ribeiro (2005). A versão utilizada é composta por 20 itens, organizados em duas subescalas independentes: Afeto Positivo (10 itens) e Afeto Negativo (10 itens). Cada item corresponde a um adjetivo descritivo de um estado emocional e é respondido numa escala de Likert de 1 (“muito pouco ou nada”) a 5 (“extremamente”), considerando o período temporal indicado nas instruções do instrumento. As pontuações de cada subescala foram obtidas através da média dos respetivos itens. Foi ainda calculado um índice de saldo afetivo, correspondente à diferença entre a média do Afeto Positivo e a média do Afeto Negativo. A versão portuguesa da PANAS-20 apresenta boas propriedades psicométricas, com consistência interna superior a 0,85 para ambos os fatores, e é considerada uma das ferramentas mais importantes para medir os afetos em diferentes contextos (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

3.3.3. EMMBEP

O bem-estar psicológico foi avaliado através da Escala de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP), validada para a população portuguesa por Monteiro et al. (2012), com enquadramento teórico no modelo de bem-estar psicológico de Ryff (1989). A versão utilizada é constituída por 26 itens, organizados nas seguintes dimensões: felicidade, sociabilidade, autoestima, controlo de si e dos acontecimentos, equilíbrio emocional e envolvimento social. Cada item é respondido numa escala de Likert de 1 (“discordo totalmente”) a 5 (“concordo totalmente”). O *score* global foi obtido através da soma dos 26 itens, podendo variar entre 26 e 130 pontos. As pontuações relativas a cada dimensão foram calculadas através da média dos itens correspondentes, de acordo com as orientações apresentadas no estudo de validação da escala. A EMMBEP é

particularmente relevante no contexto da formação docente, pois capta aspetos existenciais, motivacionais e relacionais que influenciam diretamente a prática pedagógica futura (Jennings & Greenberg, 2009). A escala demonstra boa consistência interna, com alfas de Cronbach superiores a 0,70 nas diferentes dimensões (Monteiro et al., 2012).

3.3.4. EADS-21

A sintomatologia emocional negativa foi avaliada através da Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21), versão portuguesa da DASS-21 originalmente desenvolvida por Lovibond e Lovibond (1995) e adaptada para a população portuguesa por Pais-Ribeiro et al. (2004). A escala é composta por 21 itens, distribuídos por três subescalas de sete itens cada: Depressão, Ansiedade e Stress. Os participantes responderam numa escala de 0 (“não se aplicou de todo”) a 3 (“aplicou-se muito ou na maioria do tempo”), tendo como referência as duas semanas anteriores. As pontuações de cada subescala foram obtidas pela soma dos respetivos itens e posteriormente multiplicadas por dois, conforme recomendado pelos autores da DASS-21, de modo a permitir comparabilidade com a versão original de 42 itens. A classificação nos níveis de severidade (normal, ligeiro, moderado, grave e extremamente grave) foi realizada com base nos pontos de corte definidos por Lovibond e Lovibond (1995). A versão portuguesa da escala apresenta fortes indicadores de validade e fiabilidade, com alfas de Cronbach acima de 0,85, sendo utilizada em contextos académicos e clínicos para rastreio de sofrimento psicológico (Pais-Ribeiro et al., 2004).

3.3.5. SWLS

A satisfação com a vida foi avaliada através da Satisfaction With Life Scale (SWLS), desenvolvida por Diener et al. (1985) e validada para a população portuguesa por Simões (1992). A escala é composta por cinco itens, avaliados numa escala de Likert de 1 (“discordo totalmente”) a 7 (“concordo totalmente”). O score total foi obtido através da soma dos cinco itens, podendo variar entre 5 e 35 pontos, sendo valores mais elevados indicativos de maior satisfação com a vida. A classificação dos participantes nos diferentes níveis de satisfação (baixa, moderadamente baixa, média, moderadamente alta e alta) foi efetuada com base nos pontos de corte propostos por Diener et al. (1985), definidos para o score total da escala. Esta é uma escala simples, com forte validade preditiva e elevada consistência interna ($\alpha > 0,80$), sendo uma das ferramentas mais

utilizadas mundialmente para medir satisfação com a vida em diferentes faixas etárias e contextos culturais (Diener et al., 1985; Simões, 1992).

3.4. Procedimentos de recolha e análise de dados

A recolha de dados realizou-se ao longo do ano letivo de 2024/2025, sendo planeada para garantir a coerência metodológica e a participação informada dos estudantes. O contacto com os participantes foi realizado presencialmente, mediante a disponibilização de um código QR nas salas de aula. Este código direcionava os estudantes para o questionário online, permitindo o seu preenchimento por via eletrónica. Esta opção assegurou que a participação fosse acessível, flexível e compatível com as rotinas académicas dos estudantes, permitindo o preenchimento do instrumento em qualquer momento e a partir de diversos dispositivos digitais. O tempo médio estimado para o seu preenchimento foi de cerca de 15 a 20 minutos.

O questionário foi estruturado em duas partes complementares. A primeira teve como objetivo recolher informações sociodemográficas e académicas, incluindo variáveis como idade, género, situação de deslocação, estatuto académico (regular, trabalhador-estudante, entre outros), acesso a apoios sociais e ciclo de estudos frequentado.

A segunda parte integrou quatro instrumentos psicométricos validados, reconhecidos pela literatura científica pela sua robustez e fiabilidade. A Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21), de Lovibond e Lovibond (1995), avaliou os níveis de sintomatologia emocional; a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS), de Diener et al. (1985), aferiu o bem-estar subjetivo; o modelo PANAS (Watson et al., 1988) mediu a frequência de afetos positivos e negativos; e a Escala de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP), baseada no modelo de Ryff (1989), avaliou dimensões como felicidade, sociabilidade, controlo de si e dos acontecimentos, envolvimento social, autoestima e equilíbrio. A conjugação destes instrumentos permitiu obter uma leitura vasta do estado emocional e do bem-estar psicológico dos participantes.

Os dados recolhidos foram registados pela plataforma e exportados para o IBM SPSS Statistics (versão 28.0), garantindo a integridade e a segurança das informações. A análise seguiu uma abordagem descritiva, orientada para a caracterização estatística da amostra e dos resultados obtidos, sem recurso a procedimentos inferenciais. As variáveis sociodemográficas, académicas e de saúde autorreferida foram analisadas através do cálculo de frequências absolutas (N) e percentagens (%), enquanto as variáveis contínuas,

como a idade e as subescalas dos instrumentos, foram tratadas com médias (M) e desvios-padrão (DP).

No âmbito das variáveis psicológicas, os resultados da EADS-21 foram apresentados segundo os níveis de sintomatologia definidos pelos autores (normal, ligeiro, moderado, grave e extremamente grave), nas dimensões de depressão, ansiedade e stress. A SWLS foi analisada de acordo com as categorias de satisfação com a vida, enquanto os resultados das escalas PANAS e EMMBEP foram descritos com base em médias e desvios-padrão, refletindo, respetivamente, a expressão dos afetos positivos e negativos e o bem-estar psicológico global e específico.

3.5. Procedimentos éticos

A presente investigação foi conduzida em conformidade com os princípios éticos fundamentais aplicáveis à investigação com seres humanos, nomeadamente os preceitos da Declaração de Helsínquia e o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD, UE 2016/679). Antes do início da recolha de dados, o projeto foi submetido à apreciação da Comissão de Ética da Escola à qual a autora do trabalho pertence, tendo obtido parecer favorável, o que legitimou a sua realização em ambiente académico. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a natureza voluntária da sua participação, o carácter anónimo das respostas e a garantia de confidencialidade dos dados. A participação no estudo implicou o preenchimento de um termo de consentimento informado, disponibilizado na primeira página do questionário digital, onde se explicava que os dados seriam utilizados exclusivamente para fins científicos e que os participantes poderiam desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou académico. Foi ainda assegurado que nenhuma informação recolhida permitiria a identificação direta ou indireta dos participantes, sendo os dados armazenados em ambiente seguro, encriptado e com acesso restrito à equipa investigadora.

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

4.1. Apresentação dos Resultados

A avaliação dos afetos positivos e negativos foi realizada com recurso à PANAS-20. Na amostra em estudo ($N = 290$), a média do Afeto Positivo foi de 2,36 ($DP = 0,64$) e a média do Afeto Negativo foi de 2,27 ($DP = 0,85$), numa escala de resposta que varia entre 1 (“muito pouco ou nada”) e 5 (“extremamente”). Foi igualmente calculado um índice de saldo afetivo, correspondente à diferença entre as médias do Afeto Positivo e do Afeto Negativo, tendo-se obtido uma média de 0,09 ($DP = 1,18$). A Tabela 2 apresenta os valores médios e os respetivos desvios-padrão das dimensões avaliadas pela PANAS-20.

Tabela 2. Dados do instrumento PANAS-20 ($N = 290$).

Dimensão	N	M	DP
Afeto positivo	290	2,36	0,64
Afeto negativo	290	2,27	0,85
Bem-estar subjetivo	290	0,09	1,18

Nota. M = Média; DP = Desvio-padrão

O bem-estar psicológico percebido foi avaliado através da Escala de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP). A pontuação global, obtida pela soma dos 26 itens (intervalo possível: 26–130), apresentou uma média de 76,55 ($DP = 16,78$). Relativamente às dimensões específicas, a média mais elevada foi registada na dimensão Sociabilidade ($M = 3,89$; $DP = 0,73$), seguida de Equilíbrio emocional ($M = 3,55$; $DP = 0,81$) e Felicidade ($M = 3,42$; $DP = 0,82$). As restantes dimensões apresentaram as seguintes médias: Autoestima ($M = 3,37$; $DP = 0,70$), Controlo de si e dos acontecimentos ($M = 3,32$; $DP = 0,75$) e Envolvimento social ($M = 3,29$; $DP = 0,75$). A Tabela 3 apresenta os resultados descritivos obtidos com a EMMBEP.

Tabela 3. Dados do instrumento EMMBEP (N = 290).

Dimensão	M	DP
Bem-estar psicológico total	76,55	16,78
Felicidade	3,42	0,82
Sociabilidade	3,89	0,73
Controlo de si e dos acontecimentos	3,32	0,75
Envolvimento social	3,29	0,75
Autoestima	3,37	0,70
Equilíbrio emocional	3,55	0,81

Nota. M = Média; DP = Desvio-padrão

A avaliação dos sintomas de ansiedade, depressão e stress foi realizada com base na Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21), que classifica os sintomas em cinco níveis de severidade: normal, ligeiro, moderado, grave e extremamente grave. No domínio da depressão, 60% (n = 174) dos estudantes apresentaram níveis normais, 12,8% (n = 37) níveis ligeiros, 9,7% (n = 28) níveis moderados, 9% (n = 26) níveis graves e 8,6% (n = 25) níveis extremamente graves.

Relativamente à ansiedade, 69,7% (n = 202) dos participantes situaram-se no nível normal, 8,3% (n = 24) no nível ligeiro, 11,4% (n = 33) no nível moderado, 6,2% (n = 18) no nível grave e 4,5% (n = 13) no nível extremamente grave.

No que respeita ao stress, 49% (n = 142) dos estudantes apresentaram níveis normais, 14,1% (n = 41) níveis ligeiros, 12,8% (n = 37) níveis moderados, 14,1% (n = 41) níveis graves e 10% (n = 29) níveis extremamente graves. A Tabela 4 apresenta a distribuição dos níveis de severidade nas três dimensões avaliadas.

Tabela 4. Dados do instrumento EADS-21 (N = 290).

	N	%
Níveis de Depressão		
Normal	174	60
Ligeira	37	12.8
Moderada	28	9.7
Grave	26	9
Extremamente grave		8.6
Níveis de Ansiedade		
Normal	202	69.7
Ligeira	24	8.3
Moderada	33	11.4
Grave	18	6.2
Extremamente grave	13	4.5
Níveis de Stress		
Normal	142	49
Ligeira	41	14.1
Moderada	37	12.8
Grave	41	14.1
Extremamente grave	29	10

Nota. M = Média; DP = Desvio-padrão

A Escala de Satisfação com a Vida (ESV) foi aplicada para avaliar o bem-estar subjetivo dos estudantes, centrando-se na percepção cognitiva global que estes têm da sua vida. A escala é composta por cinco itens, respondidos numa escala de Likert de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente), permitindo aferir o grau de satisfação global com a vida. A pontuação média do *score* total foi de 11,40 pontos (DP = 4,94). De acordo com os pontos de corte estabelecidos, 22,1% (n = 64) dos estudantes apresentaram baixa satisfação com a vida, 42,4% (n = 123) satisfação moderadamente baixa, 23,8% (n = 69) satisfação média, 9,3% (n = 27) satisfação moderadamente alta e 2,4% (n = 7) satisfação alta. A Tabela 5 apresenta a distribuição dos níveis de satisfação com a vida na amostra.

Tabela 5. Dados do instrumento SWLS (N = 290).

Nível de Satisfação	N	%	M	DP
Baixa satisfação	64	22,1		
Satisfação moderadamente baixa	123	42,4		
Satisfação média	69	23,8		
Satisfação moderadamente alta	27	9,3		
Satisfação alta	7	2,4		
Total – Níveis de satisfação com a vida			11,40	4,94

Nota. M = Média; DP = Desvio-padrão

4.2. Discussão dos Resultados

O presente estudo teve como objetivo caracterizar a saúde mental e o bem-estar psicológico e subjetivo de estudantes em formação inicial para a docência, integrando simultaneamente indicadores de funcionamento psicológico positivo e de sofrimento emocional. Para responder a este objetivo, foram definidos quatro objetivos específicos e três questões de investigação. No que concerne ao Objetivo I e à QI1 (descrever e caracterizar os níveis de stress, ansiedade e depressão), os resultados obtidos com a EADS-21 mostram um perfil em que o stress se destaca como a dimensão mais expressiva: 51% dos participantes situaram-se acima do nível normal (isto é, entre os níveis ligeiro e extremamente grave). No caso da depressão, 40% apresentaram níveis acima do normal e, na ansiedade, essa proporção foi de cerca de 30%. Estes valores sugerem a presença de distress emocional relevante numa parte substancial da amostra, ainda que a maioria se mantenha no nível normal em cada subescala. Este padrão, com maior proeminência do stress em relação à ansiedade e depressão, é frequentemente descrito em estudos com estudantes do ensino superior, nos quais o stress surge como uma resposta particularmente sensível às exigências académicas e organizacionais (por exemplo, estudos de prevalência e correlatos de stress/depressão/ansiedade em estudantes universitários) (Beiter et al., 2015). Importa, no entanto, sublinhar que, dado o desenho transversal e a natureza descritiva do estudo, estes resultados devem ser vistos como uma descrição dos níveis e distribuição de severidade e não como evidências de mecanismos explicativos.

No seguimento do Objetivo IV e da QI4 (identificar a prevalência de diferentes níveis de sintomatologia emocional), a distribuição por categorias de severidade permite aperfeiçoar a análise global: no domínio do stress, quase metade da amostra não se

encontra no nível “normal”, e o mesmo ocorre, em menor grau, para depressão e ansiedade. A relevância desta distribuição não reside apenas na existência de sintomas, mas no facto destes se organizarem em níveis de gravidade distintos, o que pode indiciar necessidades também diferenciadas (por exemplo, estudantes com níveis “ligeiros” vs. “graves/extremamente graves” podem beneficiar de respostas institucionais de intensidade e natureza diferentes). O facto destes dados serem revelados numa amostra de estudantes em formação para uma profissão reconhecidamente exigente do ponto de vista emocional justifica uma leitura atenta, sobretudo porque a literatura indica a docência como uma ocupação vulnerável ao stress crónico e *burnout* (Yao & Abdullah, 2025). Ainda que o *burnout* não tenha sido medido neste trabalho, o padrão de stress acima do normal em mais de metade da amostra pode ser interpretado como um sinal de vulnerabilidade potencial que merece acompanhamento, particularmente numa fase em que se consolidam expectativas, identidades profissionais e estratégias de coping.

Relativamente ao Objetivo II e à QI2 (caracterizar o bem-estar subjetivo, considerando afetos e satisfação com a vida), os resultados da PANAS-20 evidenciam médias próximas entre Afeto Positivo ($M = 2,36$; $DP = 0,64$) e Afeto Negativo ($M = 2,27$; $DP = 0,85$), com um valor afetivo médio praticamente neutro ($M = 0,09$; $DP = 1,18$). Este perfil é compatível com a perspetiva bifatorial dos afetos, segundo a qual afetos positivos e negativos não são polos opostos de um único contínuo, podendo coexistir com intensidades semelhantes (Haldimann et al., 2024). Numa leitura prudente, este resultado pode indiciar uma vivência emocional quotidiana relativamente equilibrada, sem predominância marcada de positividade; ao mesmo tempo, a variabilidade (DP) sugere heterogeneidade individual, isto é, diferentes estudantes podem experimentar configurações emocionais bastante distintas apesar do valor médio total.

A componente cognitiva do bem-estar subjetivo, avaliada pela SWLS (*score* total 5–35), apresentou um valor médio global de 11,40 ($DP = 4,94$), com concentração dos estudantes em níveis de baixa satisfação (22,1%) e satisfação moderadamente baixa (42,4%), o que indica que, para uma parte muito expressiva da amostra, a avaliação global da vida se enquadra em níveis inferiores, mesmo quando o equilíbrio afetivo médio aparece próximo da neutralidade. Esta combinação é coerente do ponto de vista conceptual, uma vez que os afetos refletem estados emocionais de natureza mais imediata e situacional, enquanto a satisfação com a vida corresponde a uma avaliação cognitiva mais global e abrangente, que envolve apreciações sobre as condições atuais de vida, o

percurso pessoal e as expectativas em relação ao futuro (Diener et al., 2018). Estudos conduzidos com estudantes universitários em diferentes contextos têm demonstrado que a satisfação com a vida é sensível a períodos de instabilidade e stress e pode diminuir mesmo quando não há um aumento proporcional de afeto negativo (Rogowska et al., 2021). Assim, nesta amostra, pode considerar-se como hipótese que a baixa satisfação com a vida traduz uma avaliação global menos favorável do momento atual, eventualmente relacionada com os desafios próprios da transição para a vida adulta e da frequência do ensino superior, sem que tal implique uma relação causal direta. Contudo, esta hipótese exigiria análises adicionais (por exemplo, associações entre SWLS e stress/depressão/ansiedade; variáveis académicas; indicadores de suporte) para ser testada.

No que diz respeito ao Objetivo III e à Q13 (analisar o bem-estar psicológico global e nas suas diferentes dimensões), a EMMBEP evidenciou um bem-estar psicológico total com média de 76,55 (DP = 16,78), sugerindo um nível global moderado a favorável. Ao nível das dimensões, destacou-se a Sociabilidade (M = 3,89; DP = 0,73), seguida de Equilíbrio emocional (M = 3,55; DP = 0,81) e Felicidade (M = 3,42; DP = 0,82). As dimensões de Autoestima (M = 3,37; DP = 0,70), Controlo de si e dos acontecimentos (M = 3,32; DP = 0,75) e Envolvimento social (M = 3,29; DP = 0,75) apresentam valores ligeiramente inferiores, apesar de ainda em níveis moderados. Este resultado evidencia o carácter multidimensional do bem-estar psicológico, na medida em que diferentes domínios podem apresentar níveis distintos de funcionamento. Assim, a presença de sintomatologia emocional não implica, necessariamente, uma diminuição generalizada do funcionamento positivo em todas as dimensões avaliadas. A literatura sobre bem-estar em estudantes em formação docente tem vindo a salientar precisamente a importância de medidas multidimensionais e contextualmente sensíveis para captar perfis mistos (por exemplo, perfis de “vulnerable flourisher” em que coexistem recursos e dificuldades) (Haldimann et al., 2024).

Esta coexistência entre recursos e vulnerabilidades é particularmente relevante quando articulada com o que se conhece sobre a profissão docente. O *burnout* entre os professores é um problema documentado, associado a exaustão emocional, deterioração do bem-estar, absentismo, intenção de abandono e impacto negativo no clima de sala de aula (Davis & Park, 2025; Reinke et al., 2025; Yao & Abdullah, 2025). A literatura sugere que níveis elevados de stress e vulnerabilidade emocional nas fases iniciais do percurso

docente podem associar-se a maiores dificuldades de ajustamento profissional no futuro, especialmente quando esses níveis se mantêm ao longo do tempo e durante a transição para a prática profissional (Ilies et al., 2024; Jennings & Greenberg, 2009). Apesar do presente estudo não ter avaliado diretamente o ajustamento profissional nem o *burnout*, os sinais de stress e sintomas depressivos observados podem ser entendidos como um possível fator de risco que merece atenção preventiva. O modelo do “*prosocial classroom*” propõe que a competência socioemocional do professor e o seu bem-estar influenciam a qualidade das interações e o clima de sala, e discute a relação entre *stress/burnout* e funcionamento docente (Jennings & Greenberg, 2009). Para além disso, há evidências de que intervenções orientadas para competências socioemocionais e bem-estar podem reduzir sintomas de *burnout* em professores; uma meta-análise publicada na área da educação encontrou efeitos benéficos de intervenções de aprendizagem socioemocional para professores na redução de *burnout* (Oliveira et al., 2021). Apesar destes resultados dizerem respeito sobretudo a professores em exercício e não diretamente a estudantes, reforçam a lógica de que intervenções preventivas e desenvolvimento de competências de autorregulação podem ser pertinentes.

Neste sentido, uma implicação prática relevante do presente estudo é a necessidade de considerar, na formação inicial de professores, estratégias sistemáticas e precoces de promoção da saúde mental, não só como resposta a sintomas, mas como um elemento estruturante do currículo e da cultura institucional. A literatura recente sobre necessidades de bem-estar e gestão de stress em pre-service teachers indica, por exemplo, que muitos estudantes recebem treino limitado em gestão de stress, apesar de se reconhecer o impacto do stress docente e a importância de preparação prévia (Zito et al., 2024). Complementarmente, revisões recentes sugerem interesse crescente em intervenções como mindfulness e estratégias de regulação emocional para candidatos a professores, precisamente com foco preventivo antes da entrada na profissão (Levendusky & Crippen, 2025). À luz dos resultados deste estudo, estas abordagens parecem particularmente pertinentes para o subgrupo com níveis de stress e depressão acima do normal. É importante salientar que este estudo não avaliou intervenções, pelo que não permite concluir sobre a sua eficácia nesta amostra. Ainda assim, os resultados reforçam a pertinência de explorar e avaliar programas preventivos na formação inicial, sobretudo face às preocupações atuais com o *burnout* e a saída precoce da profissão docente (Davis & Park, 2025).

Uma segunda implicação prática resulta do facto de, apesar do distress observado, a amostra apresentar médias relativamente elevadas em Sociabilidade e Equilíbrio emocional, o que sugere que, para muitos estudantes, existem recursos psicológicos relevantes que podem ser mobilizados como fatores protetores. Programas baseados em forças (*strengths-based*) podem beneficiar de partir destes domínios mais preservados, por exemplo, promovendo apoio entre pares, mentoring estruturado e práticas reflexivas que reforcem a regulação emocional e a competência relacional, dimensões centrais para o desempenho docente e potencialmente protetoras em relação ao *burnout*. A literatura sobre professores em início de carreira sublinha frequentemente o papel de apoio estruturado, mentoring e programas de indução na proteção do bem-estar e na retenção profissional (Davis & Park, 2025). Apesar do presente estudo não avaliar esses fatores, os resultados parecem compatíveis com a ideia de que intervenções institucionais devem combinar: (i) prevenção do distress (especialmente stress) e (ii) reforço de recursos (competências socioemocionais, apoio social, sentido de eficácia).

Por fim, importa enquadrar estas interpretações nas limitações metodológicas do estudo. O desenho transversal não permite estabelecer relações de causalidade, restringindo a análise à descrição dos padrões observados e a uma interpretação necessariamente prudente dos resultados. A amostragem por conveniência e o elevado número de indivíduos do sexo feminino da amostra restringem a generalização para outras populações de estudantes em formação inicial, sendo possível que os níveis de sintomatologia e bem-estar variem com características demográficas, institucionais e regionais. Para além disso, o uso exclusivo de autorrelato pode introduzir enviesamentos (por exemplo, desejabilidade social ou diferenças individuais na perceção e reporte de sintomas). Assim, as interpretações apresentadas devem ser entendidas como inferências fundamentadas nos dados obtidos e na literatura existente, não configurando explicações causais. Trabalhos de investigação futuros poderão beneficiar da adoção de desenhos longitudinais que permitam acompanhar a evolução dos níveis de stress, ansiedade, depressão e bem-estar ao longo do percurso formativo, incluindo os períodos de estágio e a transição para o exercício profissional. Será igualmente pertinente recorrer a análises inferenciais que explorem associações entre variáveis, como a relação entre stress e satisfação com a vida ou entre dimensões do bem-estar psicológico e níveis de distress. A inclusão de medidas específicas de *burnout* ou de exaustão emocional poderá ainda contribuir para avaliar com maior precisão o potencial risco associado ao perfil identificado e testar empiricamente as hipóteses preventivas sugeridas pela literatura.

Deste modo, o estudo permite responder aos objetivos e às questões de investigação formuladas, ao evidenciar níveis relevantes de stress, ansiedade e depressão, com maior expressão do stress (QI1); um bem-estar subjetivo caracterizado por equilíbrio afetivo próximo da neutralidade e níveis predominantemente baixos de satisfação com a vida (QI2); um bem-estar psicológico global moderado a favorável, com variações entre dimensões e destaque para a sociabilidade e o equilíbrio emocional (QI3); bem como uma distribuição diferenciada dos níveis de severidade da sintomatologia emocional na amostra (QI4). No conjunto, estes resultados parecem reforçar a importância de abordar a saúde mental na formação inicial de professores como um fenómeno multidimensional, justificando o desenvolvimento e avaliação de estratégias preventivas desde cedo, com potencial para reduzir vulnerabilidades futuras e contribuir para a sustentabilidade do exercício profissional, incluindo a prevenção de percursos de *burnout* (Oliveira et al., 2021).

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo caracterizar a saúde mental e o bem-estar psicológico e subjetivo de estudantes do ensino superior em formação inicial para a docência, procurando descrever de que modo estes futuros profissionais vivenciam o seu percurso académico do ponto de vista emocional e psicológico. Partindo de uma abordagem quantitativa e descritiva, foi possível obter um retrato global do estado de saúde mental desta população, evidenciando simultaneamente recursos de bem-estar e sinais relevantes de vulnerabilidade emocional.

Os resultados obtidos revelam que, apesar de os estudantes apresentarem níveis globalmente satisfatórios de bem-estar psicológico, uma proporção significativa da amostra manifesta sintomatologia emocional relevante, sobretudo ao nível do stress e da depressão. O stress destacou-se como a dimensão com maior prevalência de níveis elevados, refletindo as exigências académicas, emocionais e organizacionais associadas à formação inicial de professores, em particular nos períodos de estágio e de transição para a prática profissional. Paralelamente, os níveis baixos a moderados de satisfação com a vida observados na maioria dos participantes sugerem dificuldades na perceção global da qualidade de vida, possivelmente associadas à pressão académica, às incertezas profissionais e ao contexto socioeconómico atual.

A coexistência de indicadores de bem-estar psicológico com níveis significativos de sofrimento emocional reforça a natureza complexa e multidimensional da saúde mental, evidenciando que a presença de recursos psicológicos não elimina, por si só, a vulnerabilidade ao stress e à sintomatologia emocional. Estes resultados estão em consonância com a literatura que sublinha a importância de uma abordagem integrada da saúde mental no ensino superior, particularmente nos cursos de formação docente, onde as exigências emocionais estão intrinsecamente ligadas à futura prática profissional.

Do ponto de vista formativo, os dados obtidos sublinham a importância de integrar a promoção da saúde mental e do bem-estar psicológico como um eixo estruturante da formação inicial de professores. Para além do desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas, torna-se fundamental investir no desenvolvimento de competências emocionais, de autorregulação, de resiliência e de literacia em saúde mental, capacitando os futuros professores para cuidarem do seu próprio bem-estar e para promoverem ambientes educativos emocionalmente saudáveis.

No âmbito específico do Mestrado em Educação Pré-Escolar, estes resultados assumem particular relevância, uma vez que o exercício profissional a este nível exige uma elevada disponibilidade emocional, capacidade de gestão relacional e sensibilidade às necessidades afetivas das crianças em idade pré-escolar. O educador de infância desempenha um papel central na construção de vínculos seguros, na promoção do desenvolvimento socioemocional e na criação de ambientes educativos acolhedores e inclusivos. Neste sentido, a qualidade do seu próprio bem-estar psicológico constitui um fator determinante para a qualidade das interações pedagógicas e para a eficácia das práticas educativas. Assim, a integração sistemática de estratégias de promoção da saúde mental no percurso formativo do Mestrado em Educação Pré-Escolar revela-se não só desejável, mas estruturalmente necessária, contribuindo para a preparação de profissionais emocionalmente competentes, capazes de reflexão e de sustentar práticas pedagógicas humanizadas desde os primeiros anos de escolaridade.

Apesar dos contributos relevantes deste estudo, importa reconhecer algumas limitações. O desenho transversal não permite estabelecer relações de causalidade, limitando a interpretação dos resultados à descrição dos níveis observados. A amostra, selecionada por conveniência e predominantemente feminina, restringe a generalização dos resultados a outras populações de estudantes. Acresce ainda o recurso exclusivo a medidas de autorrelato, que pode estar sujeito a enviesamentos de perceção e desejabilidade social.

Trabalhos de investigações futuros poderão beneficiar do recurso a desenhos longitudinais que permitam acompanhar a evolução da saúde mental ao longo do percurso formativo, bem como da inclusão de metodologias qualitativas que aprofundem a compreensão das experiências emocionais vividas nos contextos académicos e de estágio. A avaliação do impacto de programas de promoção do bem-estar psicológico em contexto de formação inicial constitui igualmente uma linha de investigação relevante.

Assim, este estudo contribui para uma compreensão mais aprofundada da saúde mental e do bem-estar dos estudantes em formação inicial para a docência, evidenciando a necessidade de uma atenção sistemática e preventiva a estas dimensões no ensino superior. Investir no bem-estar psicológico dos futuros professores é investir na qualidade da educação, na sustentabilidade da profissão docente e no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes, empáticas e humanizadas.

Referências Bibliográficas

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *Int J Environ Res Public Health*, *19*(17). <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Amaral, A. P., Soares, M. J., Pinto, A. M., Pereira, A. T., Madeira, N., Bos, S. C., Marques, M., Roque, C., & Macedo, A. (2018). Sleep difficulties in college students: The role of stress, affect and cognitive processes. *Psychiatry research*, *260*, 331-337.
- Amaral, M. O. P., Silva, D. M. d., Costa, M. d. G. A., Gonçalves, A. M., Pires, S. M. C. S., Cruz, C. M. V., Cabral, L. d. R., & Gil, N. C. d. S. P. (2020). ProMenteSã: Formação de professores para promoção da saúde mental na escola. *Acta Paulista de Enfermagem*, *33*, eAPE20190224.
- Assar, R., Barros, P., & Jiménez, J. P. (2024). Análisis psicométrico de la versión española de la escala de Bienestar Psicológico de Ryff en estudiantes universitarios chilenos. *Revista CES Psicología*, *17*(1), 147-159.
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., & Hasking, P. (2018). WHO world mental health surveys international college student project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of abnormal psychology*, *127*(7), 623.
- Barbosa, B. C. R., de Paula, W., Ferreira, A. D., de Freitas, E. D., dos Santos Chagas, C. M., de Oliveira, H. N., Ferreira, L. G., da Silva, L. S., de Carvalho Vidigal, F., & Nobre, L. N. (2023). Anxiety and depression symptoms in university students from public institutions of higher education in Brazil during the covid-19 pandemic: a multicenter study.
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *43*, 667-672.
- Becker, S. J., & Börnert-Ringleb, M. (2025). Stress and anxiety in schools: a multilevel analysis of individual and class-level effects of achievement and competitiveness [Original Research]. *Frontiers in Education*, *Volume 9 - 2024*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1519161>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of affective disorders*, *173*, 90-96.
- Belarmino, J., Resma, J., Senial, C., & Sarsale, J. (2025). Depression, anxiety, and stress: Prevalence and narratives among Filipino pre-service teachers. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *12*, e11168. <https://doi.org/10.17979/reipe.2025.12.1.11168>
- Boulton, M., & O'Connell, K. A. (2017). Nursing students' perceived faculty support, stress, and substance misuse. *Journal of Nursing Education*, *56*(7), 404-411.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Bulo, J. G., & Sanchez, M. G. (2014). Sources of stress among college students. *CVCITC Research Journal*, *1*(1), 16-25.
- Campbell, F., Blank, L., Cantrell, A., Baxter, S., Blackmore, C., Dixon, J., & Goyder, E. (2022). Factors that influence mental health of university and college students in

- the UK: a systematic review. *BMC public health*, 22(1), 1778.
- Casanova-Fernández, M., Joo-Nagata, J., Dobbs-Díaz, E., & Mardones-Nichi, T. (2022). Construction of Teacher Professional Identity through Initial Training. *Education Sciences*, 12(11).
- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., Gandellini, S., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Tatalović Vorkapić, S., & Golob, L. (2023). A multi-component curriculum to promote teachers' mental health: Findings from the PROMEHS program. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EMOTIONAL EDUCATION.*, 15(1), 34-52.
- Cefai, C., & Askeel-Williams, H. (2017). University Lecturers' Perspectives on Initial Teacher Education for Mental Health Promotion in Schools. In C. Cefai & P. Cooper (Eds.), *Mental Health Promotion in Schools: Cross-Cultural Narratives and Perspectives* (pp. 157-177). SensePublishers. <https://brill.com/display/book/edcoll/9789463510530/BP000011.xml>
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21, 193-218.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of educational Psychology*, 97(2), 268.
- Chen, F., Ge, Y., Zhang, Y., Song, S., & Xu, W. (2025). How Teachers' Mindsets of Empathy Influence Compassion Fatigue: Serial Mediating Roles of Empathy and Professional Identity Among Chinese Kindergarten Teachers. *Psychology in the Schools*, 62(6), 1659-1668. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.23419>
- Chu, T., Liu, X., Takayanagi, S., Matsushita, T., & Kishimoto, H. (2023). Association between mental health and academic performance among university undergraduates: The interacting role of lifestyle behaviors. *Int J Methods Psychiatr Res*, 32(1), e1938. <https://doi.org/10.1002/mpr.1938>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Davis, T., & Park, E. (2025). A systematic review of early-career teacher wellbeing, stress, burnout and support mechanisms during and post COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 15(8), 996. <https://doi.org/10.3390/educsci15080996>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), Article 15. <https://doi.org/10.1525/collabra.115>
- Dods, J. (2016). Teacher candidate mental health and mental health literacy. *Exceptionality Education International*, 26(2).
- Fabillar, J. P., Once, F. P., & Gabon, V. A. (2025). Challenges and aspirations: lived experiences of teacher-education student-mothers of a state university. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 120-126.
- Farrer, L. M., Gulliver, A., Bennett, K., Fassnacht, D. B., & Griffiths, K. M. (2016). Demographic and psychosocial predictors of major depression and generalised anxiety disorder in Australian university students. *BMC psychiatry*, 16, 1-9.

- Fatmawati, H., Purnomo, R. A. A., Rachman, N., Nurwidawati, D., Santosa, R. P., Halida, A. N., & Henlianto, M. O. (2024). Mental Health of Pre-Service Training Teacher in Indonesia: Analysis between Psychological Well-Being and Emotional Regulation with Demographic Factors. *Jurnal Psikologi Teori dan Terapan*, *15*(03), 303-312. <https://journal.unesa.ac.id/index.php/jptt/login?source=%2Findex.php%2Fjptt%2Farticle%2Fview%2F35833>
- Fauzi, M. F., Anuar, T. S., Teh, L. K., Lim, W. F., James, R. J., Ahmad, R., Mohamed, M., Abu Bakar, S. H., Mohd Yusof, F. Z., & Salleh, M. Z. (2021). Stress, Anxiety and Depression among a Cohort of Health Sciences Undergraduate Students: The Prevalence and Risk Factors. *Int J Environ Res Public Health*, *18*(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph18063269>
- Fauzi, M. F., Anuar, T. S., Teh, L. K., Lim, W. F., James, R. J., Ahmad, R., Mohamed, M., Abu Bakar, S. H., Mohd Yusof, F. Z., & Salleh, M. Z. (2021). Stress, anxiety and depression among a cohort of health sciences undergraduate students: the prevalence and risk factors. *International journal of environmental research and public health*, *18*(6), 3269.
- Fruehwirth, J. C., Mazzolenis, M. E., Pepper, M. A., & Perreira, K. M. (2023). Perceived stress, mental health symptoms, and deleterious behaviors during the transition to college. *PLOS ONE*, *18*(6), e0287735.
- Gaebel, W., Lukies, R., Kerst, A., Stricker, J., Zielasek, J., Diekmann, S., Trost, N., Gouzoulis-Mayfrank, E., Bonroy, B., Cullen, K., Desie, K., Ewalds Mulliez, A. P., Gerlinger, G., Günther, K., Hiemstra, H. J., McDaid, S., Murphy, C., Sander, J., Sebbane, D., Roelandt, J. L., Thorpe, L., Topolska, D., Van Assche, E., Van Daele, T., Van den Broeck, L., Versluis, C., & Vlijter, O. (2021). Upscaling e-mental health in Europe: a six-country qualitative analysis and policy recommendations from the eMEN project. *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*, *271*(6), 1005-1016. <https://doi.org/10.1007/s00406-020-01133-y>
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II—Estudo psicométrico.
- Garzón, V. (2019). Factores de riesgo y protección asociados a la salud mental de los estudiantes universitarios. *Trabajo de grado Psicología*. Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Psicología, Medellín. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/0909b59e-93d1-4360-917e-2df4fa69d978>.
- Gijón Puerta, J., Galván Malagón, M. C., Khaled Gijón, M., & Lizarte Simón, E. J. (2022). Levels of stress, anxiety, and depression in university students from Spain and Costa Rica during periods of confinement and virtual learning. *Education Sciences*, *12*(10), 660.
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2021). The challenges of initial teacher training.
- Guzmán, M. O., & Romero, C. P. (2022). Análisis factorial de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social Vol*, *8*(1).
- Haldimann, M., Hascher, T., & Flick-Holtsch, D. (2024). Well-being of pre-service

- teachers: A construct validation study across three countries. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100346. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100346>
- Hartl, A., Holzberger, D., Hugo, J., Wolf, K., & Kunter, M. (2022). Promoting Student Teachers' Well-Being. *Zeitschrift für Psychologie*.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. e., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100.
- Herrmann, K., Déchelotte, P., Ladner, J., & Tavolacci, M. (2019). Depression, anxiety stress and associated factors among university students in France. *European Journal of Public Health*, 29(Supplement_4), ckz186. 555.
- Hysenbegasi, A., Hass, S. L., & Rowland, C. R. (2005). The impact of depression on the academic productivity of university students. *Journal of mental health policy and economics*, 8(3), 145.
- Hyseni Duraku, Z., Davis, H., Arënliu, A., Uka, F., & Behluli, V. (2024). Overcoming mental health challenges in higher education: a narrative review [Systematic Review]. *Frontiers in Psychology*, Volume 15 - 2024. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1466060>
- Ilies, R., Bono, J. E., & Bakker, A. B. (2024). Crafting well-being: Employees can enhance their own well-being by savoring, reflecting upon, and capitalizing on positive work experiences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 11(1), 63–91. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-110721-045931>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Ji, Y., Oubibi, M., Chen, S., Yin, Y., & Zhou, Y. (2022). Pre-service teachers' emotional experience: Characteristics, dynamics and sources amid the teaching practicum. *Frontiers in Psychology*, Volume 13 - 2022. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968513>
- Kendrick, A. H., Theodora, K., & Pagaling, R. (2024). Streaking and self-care planning: the influence of integrating a well-being initiative in one teacher education program. *Teaching Education*, 35(4), 402-423. <https://doi.org/10.1080/10476210.2024.2305472>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Laranjeira, C., Querido, A., Sousa, P., & Dixe, M. A. (2023). Assessment and psychometric properties of the 21-Item Depression Anxiety Stress Scale (DASS-21) among Portuguese higher education students during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(11), 2546-2560.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Levendusky, A., & Crippen, K. J. (2025). Cultivating a healthy response to stress: A

- systematic review of the use of mindfulness with pre-service teachers. *Mindfulness*, 16(8), 2111–2131. <https://doi.org/10.1007/s12671-025-02612-w>
- Lipson, S. K., Diaz, Y., Davis, J., & Eisenberg, D. (2023). Mental health among first-generation college students: Findings from the national Healthy Minds Study, 2018-2021. *Cogent Ment Health*, 2(1). <https://doi.org/10.1080/28324765.2023.2220358>
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour research and therapy*, 33(3), 335-343.
- Malik, K., Reddy, S., Shilla, Y. A., Khanna, A., Kaurr, R. R., & Boban, A. (2025). Implementing psychosocial interventions for teachers' mental health: Protocol for integrating scoping review with teachers lived experiences in LMICs. *PLOS ONE*, 20(1), e0317351. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317351>
- Marshall, D. T., Smith, N. E., Love, S. M., Neugebauer, N. M., & Shannon, D. M. (2024). "At Some Point We're Going to Reach Our Limit": Understanding COVID-19's impact on teacher burnout and subjective mental health. *Psychology in the Schools*, 61(3), 793-812. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.23084>
- Martela, F., & Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the Concept of Well-Being: Psychological Need Satisfaction as the Common Core Connecting Eudaimonic and Subjective Well-Being. *Review of General Psychology*, 23(4), 458-474. <https://doi.org/10.1177/1089268019880886>
- Mello, A. F., Juruena, M. F., Pariente, C. M., Tyrka, A. R., Price, L. H., Carpenter, L. L., & Del Porto, J. A. (2007). Depression and stress: is there an endophenotype? *Brazilian Journal of Psychiatry*, 29, s13-s18.
- Mofatteh, M. (2021). Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students. *AIMS Public Health*, 8(1), 36-65. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2021004>
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Portuguese adaptation of the psychological well-being manifestation measure scale with a sample of college students—EMMBEP. *13(1)*, 66-77.
- Murtaza, F., Akhtar, N., & Majeed, A. (2024). Protective and Risk Factors of Mental Health Problems: The University Students Perspective. *Journal of Social Sciences Review*, 4(4), 109-118.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1779–1808. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS.
- Pilika, A., Maksuti, P., & Simaku, A. (2022). Symptoms of depression, anxiety, and stress in students in Albania. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 10(B), 1987-1990.
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher

- Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., Stormont, M., & Ghasemi, F. (2025). Teacher stress, coping, burnout, and plans to leave the field: A post-pandemic survey. *School Mental Health*, 17(1), 32–44. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09738-7>
- Reppold, C., Kaiser, V., Zanon, C., Hutz, C., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2019). Escala de Satisfação com a Vida: evidências de validade e fiabilidade em universitários portugueses. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*, 6(1), 15–23. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4617>
- Rosiek, A., Rosiek-Kryszewska, A., Leksowski, Ł., & Leksowski, K. (2016). Chronic stress and suicidal thinking among medical students. *International journal of environmental research and public health*, 13(2), 212.
- Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College student journal*, 33(2).
- Rogowska, A. M., Ochnik, D., Kuśnierz, C., Jakubiak, M., Schütz, A., Held, M. J., Arzenšek, A., Benatov, J., Berger, R., Korchagina, E. V., Pavlova, I., Blažková, I., Konečná, Z., Aslan, I., Çınar, O., & Cuero-Acosta, Y. A. (2021). Satisfaction with life among university students from nine countries: Cross-national study during the first wave of COVID-19 pandemic. *BMC public health*, 21(1), 2262. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12288-1>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Santos, E., Ferreira, M., Ribeiro, C., Cardoso, A. P., Cunha, M. M., & Campos, S. (2023). Emotional intelligence in higher education students. *Millenium*(13), 4.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de pedagogia*, 26(3), 503-515.
- Stein, R., Garay, M., & Nguyen, A. (2024). It Matters: Early Childhood Mental Health, Educator Stress, and Burnout. *Early Childhood Education Journal*, 52(2), 333-344. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01438-8>
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Tomé, G., Gomes, P., Camacho, I., & de Matos, M. G. (2024). Training Teachers to Become Mental Health Promoters: Impact on Their Well-Being. *Qeios*.
- Turner, K., & Garvis, S. (2023). Teacher Educator Wellbeing, Stress and Burnout: A Scoping Review. *Education Sciences*, 13(4), 351. <https://doi.org/10.3390/educsci13040351>
- Vourda, M.-C., Collins, J., Kandaswamy, R., Bevilaqua, M. C. d. N., Kralj, C., Percy, Z., Strauss, N., Zunszain, P. A., & Dias, G. P. (2025). A Mixed-Methods Evaluation of a Wellbeing Programme Designed for Undergraduate Students: Exploring Participants' Experiences Using Interpretative Phenomenological Analysis. *Education Sciences*, 15(5), 604. <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/5/604>
- Wang, H., Lee, S. Y., & Hall, N. C. (2022). Coping profiles among teachers: Implications

for emotions, job satisfaction, burnout, and quitting intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 102030.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102030>

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.

Yao, J., & Abdullah, M. N. L. Y. (2025). Five decades of teacher burnout research (1970–2024): A comprehensive bibliometric analysis. *Acta Psychologica*, 259, 105318.
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105318>

Zito, S., Petrovic, J., Böke, B. N., Sadowski, I., Carsley, D., & Heath, N. L. (2024). Exploring the stress management and well-being needs of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104805.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104805>