

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MESTRADO EM PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO POSITIVA: SATISFAÇÃO COM O TRABALHO, FORÇAS DE
CARÁTER E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO DE PROFESSORES ESCOLARES**

CLARISSE LOURENÇO CINTRA

Vitória
2016

CLARISSE LOURENÇO CINTRA

**EDUCAÇÃO POSITIVA: SATISFAÇÃO COM O TRABALHO, FORÇAS DE
CARÁTER E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO DE PROFESSORES ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Valeschka Martins Guerra, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Vitória
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Cintra, Clarisse Lourenço, 1981-

C575e Educação Positiva: Satisfação com o trabalho, forças de caráter e bem-estar psicológico de professores escolares / Clarisse Lourenço Cintra. – 2016.

109 f.: il.

Orientadora: Valeschka Martins Guerra.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação. 2. Psicologia positiva. 3. Bem-estar – Aspectos psicológicos. 4. Professores – Satisfação no trabalho. 5. Professores escolares. I. Guerra, Valeschka Martins. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

Clarisse Lourenço Cintra

**EDUCAÇÃO POSITIVA: SATISFAÇÃO COM O TRABALHO, FORÇAS DE
CARÁTER E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO DE PROFESSORES
ESCOLARES**

Aprovada em 31 / 08 / 2016

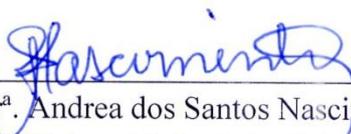
Banca Examinadora



Prof^ª. Dr^ª. Valeschka Martins Guerra (*Orientadora*)
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof^ª. Dr^ª. Heloisa Moulin de Alencar (*Membro interno*)
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof^ª. Dr^ª. Andrea dos Santos Nascimento (*Membro externo*)
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Vim devagar “porque já tive pressa, e levo esse sorriso porque já chorei demais... Hoje me sinto mais forte, mais feliz”, com certeza! Cada passo do caminho que me trouxe até aqui valeu a pena: aqueles que escolhi e aqueles que entreguei, aceitando e respeitando a sabedoria suprema da Vida. Aprendi que “há tempo de plantar e tempo de colher”, e que todo tempo é tempo de aprender a amar, e amar. E aprendi que nessa escola que é a vida ainda e sempre há muito que aprender.

Cumpro este trecho do caminho, e não teria conseguido, não fosse cada pessoa que encontrei durante a caminhada e que, de um jeito ou de outro, me nutriram e continuam nutrindo. Seria preciso escrever mais uma dissertação para registrar aqui a minha gratidão a todas elas! rs Mas estão todas em meu coração, sempre grato.

Entretanto, há aquelas pessoas que estiveram mais envolvidas nesta conquista e que, por isso, tem mais ‘culpa no cartório’ e devem ser citadas! Primeiro, os maiores responsáveis (depois de mim, claro! rs) e meus grandes apoiadores: Glenize, minha mãezinha, e Heitor, meu paizito, obrigada por tudo o que fizeram e fazem por mim, por estarem sempre a meu lado, me incentivando e acreditando em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava. Obrigada a toda a minha família querida – papai, mamãe, meu irmão Rafinha, cunhada Paulinha e *belle-mère* Magali, vovô João e vó Dadá (*in memoriam*) – por todo apoio, pelos risos, desafios e, sobretudo, pelo amor que compartilhamos e pelo tanto que aprendemos e crescemos juntos. Vocês são a minha base, o melhor presente que a Vida me deu! ♥

Outros presentes maravilhosos que a vida me deu são meus amigos – uns mais recentes, outros mais antigos, todos queridos, todos especiais! Sou grata pela amizade e carinho de cada um de vocês... por tudo o que me ensinaram e por tudo o que

compartilhamos! Gratidão, Rodrigo (*in memoriam*), meu querido “poeta sem palavras” por ter me ensinado que “o amor é água, é essencial” e por me fazer ter certeza de que a psicologia é o meu caminho... amor sempre!

Minha gratidão, também, aos que me acolherem em todos os lugares onde já vivi e que se tornaram família para mim: minhas famílias e amigos na Suíça – vocês fizeram o inverno parecer primavera (merci!) –, minha família e amigos em Portugal – por me ajudarem a fazer desta ‘longa viagem’ uma das melhores universidades da Vida, especialmente à Toyinha, por ter me acolhido no momento mais difícil –, e meus queridos amigos no Rio, em Petrópolis, São Paulo, no Brasil e no mundo, vocês sempre fizeram os dias melhores e mais alegres. A vocês, meu amor, gratidão e saudade. Em especial, Daniel, pelo cuidado, carinho, abraços, arranhadas na porta, por não largar do meu pé, porque sei que é porque fazemos questão de um na vida do outro, sempre!

Suuuper obrigada a minhas amigas e meus amigos em Vitória, por tornarem essa cidade mais bonita e acolhedora pra mim (demorou, mas vocês conseguiram): Val, Paulinho, Biel (sobrinho mais fofo!), Lola e Nina – muito ♥; Bia, Carol, Camila, Lucas e Elena (sobrinha delícia!); Mari Machado, Mari Bonomo, Ari Vizinha, Mizoca, Alex, Serginho, Luiz, F. Myia e cia., enfim, toda a turma dos joguinhos e rodas de viola, onde o som é sempre bom e a alegria é garantida; Day Chou – pela amizade tão inusitada quanto inevitável, tamo junto sempre (ainda bem) ♥!

Um mega obrigada à minha psicóloga Vivian Pezente (recomendo!rs) por ter me ajudado a ver, em meio ao caos, o melhor de mim, e por me ajudar a ver a verdade e me lembrar quem eu sou, com muito reforço positivo e menos sabotagem, e com um comportamento novo por dia! Por ter me feito ver meu caminho na clínica e ter se tornado

inspiração, supervisão e por tudo o mais... Você é maravilhosa e faz toda a diferença em minha vida!

Agradeço também a meus amigos, colegas, professores e coordenadoras da RedePso, que me acolheram logo que cheguei... Obrigada por tudo o que compartilhamos e pelo tanto que aprendi junto e com vocês! Um agradecimento especial à minha primeira orientadora de IC, Mirian B. Cortez, que além de ser uma orientadora maravilhosa, veio com o bônus da amizade... valeu pelos ensinamentos, pela compreensão, pelos risos e conquistas que compartilhamos, pela inspiração e pelo exemplo... foi sensacional!

Obrigada à minha banca linda de qualificação – Andrea Nascimento e Deliane Macedo – pelos apontamentos e sugestões feitos com tanto respeito e gentileza e que tanto contribuíram para o restante do trabalho e, também, à minha querida banca de defesa – Andrea Nascimento e Heloisa Moulin –, por terem aceitado o nosso convite para participar desse momento tão importante... minha admiração às pessoas e profissionais que vocês são e minha gratidão por toparem fazer parte desta jornada. Agradeço a todos do PPGP, colegas, professores, coordenadoras, secretaria (Lu!), pelos ensinamentos, aprendizados, apoio, alegrias e desesperos compartilhados! :)

Agradeço a todos os meus companheiros de iniciação científica, pesquisas e estágio em docência – Narjara, Agostinho, Dani e Guilherme, Naiara, Marcella e Gustavo – por termos aprendido juntos tantas coisas; a minhas alunas de IC – Jordana, Larissa e Ruhana – que são as melhores que alguém pode ter, sempre dispostas a ajudar, aprender e ensinar, numa parceria super enriquecedora; à minhas alunas e meus alunos de Psicologia Positiva da graduação, por terem participado dessa empreitada e terem mantido os níveis de bem-estar sempre elevados! Gratidão, também, a todas as pessoas que eu não conheço, mas cujas vidas e obras foram fontes de ensinamento e inspiração.

Finalmente (e novamente), minha imensa gratidão à minha orientadora-amiga-parceira-etc. (porque a gente separa os papéis só por uma questão de método, né?! Na verdade, tá tudo misturado... rs). Obrigada, flor, por tudo o que compartilhamos e construímos juntas, pela compreensão, pelo apoio, pelos planos e sonhos, por trazer calma e serenidade, pelos reforços positivos, pelas broncas, pelas oportunidades, por acreditar e confiar em mim, no meu trabalho e no meu coração, por me acolher e me ajudar a crescer como pessoa e como profissional, por ser exemplo e modelo, por aturar meus ‘momentos’, por aceitar minha falta de apreço pela estatística e reconhecer meu esforço... foi uma jornada difícil, né?! Mas foi maravilhosa (ainda mais com a chegada do Biel no final)... e tomara que ainda dê muitos frutos, porque nossa caminhada com a Psicologia Positiva continua, agora com o nosso GEPPsi+! A você, meu amor, carinho e gratidão sempre, sempre! ♥

Last but not least, agradeço a meu ‘*staff*’ (que sempre me coloca no lugar certo e na hora exata), ao Universo, Deus, Jesus, Buda, Francisco de Assis, e todos os grandes mestres desse planeta Terra (tão bonito!) que deixaram a luz de seus ensinamentos para nos ajudar a ser cada vez mais felizes, cada vez mais amor!

Dedico este trabalho a todos vocês e a todas as crianças do mundo!

Que haja sempre luz, amor, paz e bem...

“Educação é a mais poderosa
arma que podemos usar
para mudar o mundo”.

Nelson Mandela

“When educating the minds of our youth,
we must not forget to educate their hearts.”

Tenzin Gyatso, o 14º Dalai Lama

RESUMO

Cintra, C. L. (2016). *Educação Positiva: Satisfação com o trabalho, forças de caráter e bem-estar psicológico de professores escolares*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo.

A Educação Positiva desponta no empenho de aplicar a Psicologia Positiva às instituições educacionais que, além do ensino de competências acadêmicas, passa a ter como objetivo também o ensino de competências para o bem-estar, promovendo o florescimento dos indivíduos e dessas instituições. No modelo desenvolvido pela Geelong Grammar School (Austrália), a Educação Positiva é implementada em toda a escola, enfatizando a importância de incorporar a Psicologia Positiva de forma ampla na comunidade escolar (professores, funcionários, estudantes e seus familiares), o que possibilita maior alcance e sustentabilidade dos resultados. Partindo deste referencial, o presente trabalho pretendeu mapear, por meio da realização de uma revisão sistemática da literatura, a produção científica nacional e internacional sobre Educação Positiva (Estudo 1) e investigar a relação entre a satisfação com o trabalho de professores escolares, as forças de caráter que consideram importantes para ser um bom professor e as que os descrevem como professores, e o bem-estar psicológico desses docentes (Estudo 2). No Estudo 1, foram selecionados artigos científicos, teóricos ou empíricos, indexados nas bases de dados SciELO, ERIC, PsycINFO e Redalyc, que atendessem aos critérios de inclusão/exclusão. A revisão encontrou 75 artigos, a maioria (53,3%) de ensaios teóricos; publicados principalmente nos Estados Unidos (44,0%) e na Austrália (16,0%); e os conceitos mais abordados foram o bem-estar (N=16) e as forças de caráter (N=11). Verificou-se, também, uma baixa frequência – e ausência no Brasil – de publicações que identifiquem diretamente a Educação Positiva, bem como a escassez de estudos realizados com professores, especialmente professores escolares. O Estudo 2 contou com a participação de 115 professores de Ensino Fundamental e Médio, das redes de ensino pública e privada do Brasil, que responderam um questionário estruturado contendo os seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico e Profissional, Escala de Prosperidade Psicológica, Questionário de Satisfação do Professor com o Trabalho, Escala de Importância e Percepção das Forças de Caráter para Professores, WHOQoL-Abreviado e Escala de Bem-estar Afetivo no Trabalho. As análises de correlação, realizadas por meio do *software* SPSS versão 18, mostraram relações significativas entre grande parte das dimensões dos construtos estudados. Os professores participantes apresentaram, ainda, nível mediano a alto de bem-estar psicológicos e nível mediano de satisfação com o trabalho, além de uma forte correlação entre esses dois construtos. Os resultados encontrados evidenciam a importância de investimentos no bem-estar e na satisfação com o trabalho dos professores para propiciar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, que vá além da capacitação acadêmica e promova o florescimento de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação positiva, Psicologia positiva, Bem-estar psicológico, Satisfação com o trabalho, Professores escolares.

ABSTRACT

Cintra, C. L. (2016). *Positive Education: Job satisfaction, character strengths and psychological well-being of school teachers*. Masters Degree Thesis, Psychology Post Graduation Program, Federal University of Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo.

Positive Education develops in an effort to apply the Positive Psychology to educational institutions, which in addition to the teaching of academic skills, aim at teaching skills for the well-being by promoting the flourishing of individuals and institutions. In the model developed by the Geelong Grammar School (Australia), Positive Education is implemented throughout the school, emphasizing the importance of incorporating Positive Psychology broadly in the school community (teachers, staff, students and their families), allowing greater reach and sustainability of results. Based on this framework, the present dissertation aimed to map the national and international scientific literature on Positive Education by conducting a systematic review (Study 1) and to investigate the relationship among school teacher's job satisfaction, the character strengths that are important to be a good teacher and the ones that describe them as teachers, and the psychological well-being of these participants (Study 2). In Study 1, theoretical and empirical papers attending the inclusion / exclusion criteria were selected in the following databases: SciELO, ERIC, PsycINFO and Redalyc. The review found 75 papers, mostly theoretical studies (53.3%); published mainly in the United States (44%) and Australia (16%); and the main topics were well-being (N = 16) and character strengths (N = 11). It was also observed a low frequency – and absence in Brazil – of papers that identify Positive Education, as well as a lack of studies made with teachers, especially school teachers. A total of 115 elementary and high school teachers from public and private schools took part in Study 2. Data collection was conducted via the internet using a structured questionnaire with the following instruments: Sociodemographic and professional questions, Comprehensive Inventory of Thriving, Teacher Job Satisfaction Questionnaire, Importance and Perception Scale of Character Strengths, WhoQol-Brief and the Job Affective Well-Being Scale. Data were organized and analyzed using SPSS software version 18. Correlation analyses showed significant associations among most of the dimensions of the studied constructs. Teachers showed a medium to high level of psychological well-being and a medium level of job satisfaction, and a strong correlation between these two constructs. Results showed the importance of investing in teachers' well-being and job satisfaction to provide a quality teaching-learning process that goes beyond the academic training and promotes the flourishing of the entire school community.

Keywords: Positive education, Positive psychology, Psychological well-being, Job satisfaction, School teachers.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| O movimento da Psicologia Positiva | 19 |
| Educação Positiva | 22 |
| Intervenções e programas | 25 |
| O modelo aplicado da GGS | 29 |
| Pesquisas e avaliações | 33 |
| Bem-estar psicológico | 35 |
| Forças de caráter | 36 |
| Satisfação do professor com o trabalho | 39 |
| Justificativa | 43 |
| Objetivo Geral | 44 |
| Objetivos Específicos | 45 |
| Panorama dos Estudos | 45 |
| ESTUDO 1 | 46 |
| Método e procedimentos | 46 |
| Fonte dos dados | 46 |
| Critérios de inclusão e exclusão | 47 |
| Organização e tratamento dos dados | 47 |
| Resultados e discussão | 48 |
| ESTUDO 2 | 58 |
| Método | 58 |
| Participantes | 58 |
| Instrumentos | 58 |
| Procedimentos de coleta dos dados | 61 |
| Procedimentos de organização e análise dos dados | 61 |
| Resultados e discussão | 61 |
| Perfil dos professores | 61 |
| Correlatos do bem-estar psicológico | 64 |

| | |
|--|-----|
| CONCLUSÃO | 77 |
| REFERÊNCIAS..... | 83 |
| APÊNDICE..... | 93 |
| Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 93 |
| ANEXOS | 95 |
| Anexo A - Questionário Sociodemográfico e Profissional | 95 |
| Anexo B - Escala de Prosperidade Psicológica..... | 97 |
| Anexo C - Questionário de Satisfação do Professor com o Trabalho..... | 100 |
| Anexo D - Escala de Importância e Percepção das Forças de Caráter..... | 102 |
| Anexo E - WHOQOL-Abreviado | 106 |
| Anexo F - Escala de Bem-estar Afetivo no Trabalho | 109 |

LISTA DE TABELAS**Estudo 1**

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Distribuição das publicações de acordo com o tipo de artigo | 49 |
| Tabela 2. Distribuição das publicações de acordo com o local de origem do artigo | 50 |
| Tabela 3. Distribuição das publicações de acordo com a área do conhecimento | 54 |
| Tabela 4. Distribuição dos relatos de pesquisa e de intervenção de acordo com a população estudada | 55 |

Estudo 2

| | |
|--|----|
| Tabela 5. Perfil dos professores escolares | 62 |
| Tabela 6. Correlação dos fatores do bem-estar psicológico e da satisfação com o trabalho com variáveis sociodemográficas e profissionais | 64 |
| Tabela 7. Correlação dos fatores do bem-estar psicológico com qualidade de vida e bem-estar afetivo no trabalho | 67 |
| Tabela 8. Correlação dos fatores do bem-estar psicológico com os fatores da satisfação com o trabalho | 70 |
| Tabela 9. Correlação do bem-estar psicológico com a importância das forças de caráter | 72 |
| Tabela 10. Correlação do bem-estar psicológico com a percepção das forças de caráter | 74 |

LISTA DE FIGURAS

Introdução

Figura 1. Modelo Aplicado de Educação Positiva da GGS 30

Estudo 1

Figura 2. Resultado dos procedimentos de busca e seleção dos artigos 48

Figura 3. Distribuição da quantidade de publicações por ano 51

Figura 4. Frequência de conceitos da Psicologia Positiva abordados nas publicações 53

INTRODUÇÃO

Considerada de grande importância para o desenvolvimento dos indivíduos, sociedades e nações, a educação é o foco de diversas investigações científicas realizadas no Brasil e em todo o mundo. Tais pesquisas buscam tanto a compreensão e avaliação das práticas e sistemas educacionais, como soluções, intervenções e métodos que produzam as condições adequadas para seu aprimoramento (Pinto, Garcia & Letichevsky, 2006).

Ao longo do tempo, os estudos na área da educação vêm se dedicando, de modo geral, a questões relacionadas às crianças e aos jovens estudantes, procurando respostas e soluções para problemáticas como o insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem, disfunções comportamentais e afetivas (como *bullying*, depressão, ansiedade), entre outras. Contudo, começam a multiplicar e ganhar destaque os estudos que abordam a educação pelo outro lado, o dos professores, procurando compreender não apenas como esses profissionais atuam, mas também como experienciam e sentem sua vida profissional (Pocinho & Perestrelo, 2011).

Tal fato pode indicar maior reconhecimento dos professores como uma das peças-chave para a concretização de processos educacionais bem-sucedidos, quando estes se dão em instituições escolares (Nassif, Hanashiro & Torres, 2010). Além disso, pode estar relacionado também à preocupação crescente com questões como o estresse e o abandono da profissão por muitos professores, preocupação esta que foi manifestada por organizações internacionais em documentos como a *Mensagem para o Dia Mundial do Professor* de 2014, publicada pelos diretores da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco), da *United Nations Children's Fund* (Unicef), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da organização *Education International*. Estas organizações ressaltam a importância dos professores para

uma educação universal e de qualidade – base para comunidades sadias e democráticas – e chamam atenção para o problema da escassez de professores em todo o mundo:

Um sistema educacional somente pode ser tão bom quanto seus professores. (...) a Consulta Temática Mundial em Educação na Agenda de Desenvolvimento Pós-2015, estabelece de forma objetiva os elementos essenciais de apoio à efetividade dos professores, tais como: 1) condições decentes de emprego, incluindo contratos e salários adequados, bem como perspectivas de progressão e promoção na carreira; 2) boas condições no ambiente de trabalho, baseadas na criação de contextos escolares propícios para o ensino; 3) formação de alta qualidade para professores, anterior e durante o trabalho, baseada no respeito aos direitos humanos e nos princípios da educação inclusiva; e 4) gerenciamento efetivo, incluindo o treinamento e o desenvolvimento dos professores (Unesco, 2014, §5°).

Em geral, os pesquisadores e profissionais, cujo trabalho tem por foco os professores, vêm se preocupando e ocupando especialmente com temas como, por exemplo, a alta incidência de estresse e *burnout* na profissão docente. Entre as suas causas estão a sobrecarga e as más condições de trabalho, a falta de apoio social por parte de colegas e da administração, a pouca possibilidade de participar nas decisões da vida escolar e oportunidades limitadas de progredir na carreira. Tais adversidades afetam o bem-estar e a qualidade de vida dos professores, tornando a docência uma das profissões com os mais elevados índices de desgaste emocional (Damásio, Melo & Silva, 2013; Pocinho & Perestrelo, 2011; Rocha & Sarriera, 2006; Silva, Damásio & Melo, 2009).

Essas e outras questões relacionadas à docência, e de forma mais geral à educação, têm sido abordadas principalmente a partir de um foco no que está ‘dando errado’, no adoecimento e deficiências – seja do sistema educacional, seja da formação ou da qualidade

dos profissionais –, com o objetivo de identificar, descrever e compreender os fenômenos, e encontrar novas formas e estratégias para enfrentá-los, remediá-los ou evitá-los (Pocinho & Perestrelo, 2011; Rocha & Sarriera, 2006). Entretanto, ainda que seja grande o número de docentes que de fato vivencia estresse e *burnout*, há outros tantos que encontram satisfação em sua profissão, têm entusiasmo, motivação e se empenham em melhorar suas práticas visando proporcionar um ensino de qualidade (Pocinho & Perestrelo, 2011; Rocha & Sarriera, 2006).

Da mesma forma, há instituições educacionais que se dedicam a produzir um ambiente com boas condições de trabalho, que promova engajamento, satisfação, relacionamentos positivos, saúde e bem-estar em toda a comunidade escolar. Com isso, favorecem a efetivação de uma educação de qualidade que, indo além do ensino somente de competências acadêmicas, inclui aquelas orientadas ao bem-estar, à cidadania, aos valores (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009; Sun, 2013).

É precisamente sobre este outro lado que a Psicologia Positiva lança seu olhar, dedicando-se à investigação do que ‘dá certo’, ou seja, das características humanas, sociais e institucionais que produzem saúde¹ e bem-estar físico e psicológico (Pocinho & Perestrelo, 2011). A abordagem da Psicologia Positiva busca, portanto, conhecer, descobrir, elaborar, efetuar e avaliar meios que possibilitem o desenvolvimento e o funcionamento positivo dos indivíduos, sociedades e instituições.

Nesse sentido, sendo a escola um local privilegiado para promover bem-estar e desenvolvimento positivo – não apenas da comunidade escolar, mas da sociedade como um todo –, e sendo os docentes parte fundamental neste processo educacional, faz-se crucial a

¹ Saúde é aqui entendida, conforme a conceituação da Organização Mundial de Saúde, como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades” (WHO, 2014, p. 1), incluindo a “prática de hábitos sustentáveis para a saúde física e psicológica ideal” (Norrish et al., 2013, p. 155).

compreensão de como os professores vivenciam a educação (Clonan, Chafouleas, McDougal, & Riley-Tillman, 2004, Norrish et al, 2013; Seligman et al., 2009; Sun, 2013). Além disso, recentes pesquisas mostram que o bem-estar do professor tem impacto na qualidade do seu trabalho e no desempenho dos estudantes, por conseguinte, é importante investigar e promover o desenvolvimento e manutenção de profissionais saudáveis para possibilitar “trabalho de boa qualidade, redução de ausências por doença e os resultados positivos de desempenho” (Bajorek, Gulliford & Taskila, 2014, p. 4), além do bem-estar *per se* dos docentes.

O movimento da Psicologia Positiva

O ponto de partida do movimento denominado Psicologia Positiva se deu em 1997, quando os psicólogos e pesquisadores Mihaly Csikszentmihalyi e Martin Seligman se encontraram pela primeira vez – o que aconteceu por acaso, enquanto passavam férias com suas famílias no mesmo local. Os dois pesquisadores começaram a conversar, então, sobre o estado da profissão e como a psicologia estava focada essencialmente nos fenômenos patológicos. Ambos acreditavam que a ciência da experiência e do comportamento humanos deveria incluir, também, o estudo de seus aspectos positivos (Csikszentmihalyi, 2003).

Pouco tempo depois, ao assumir a presidência da *American Psychological Association* (APA), em 1998, Martin Seligman propôs “uma nova ciência das forças humanas” (Seligman, 1999, p. 1) e lançou, assim, as sementes da Psicologia Positiva. Nesse movimento se convergiram os esforços e trabalhos de Seligman, Csikszentmihalyi e seus parceiros neste empreendimento, bem como os de outros estudiosos que, há muitas décadas, buscam compreender e cultivar as forças, virtudes e valores humanos, o bem-estar, a saúde mental e o funcionamento positivo (Peterson & Park, 2003; Seligman, 1999).

Dando seguimento a essa iniciativa, uma edição especial da *American Psychologist*, dedicada exclusivamente à Psicologia Positiva, foi publicada no ano 2000. Nela, dentre outros artigos, estava aquele em que Seligman e Csikszentmihalyi (2000) introduziram o movimento – *Positive Psychology: an introduction*. Essa publicação é considerada, muitas vezes, o ponto de partida oficial desta abordagem que se propõe a estudar cientificamente o florescimento e o funcionamento ótimo de indivíduos, grupos e instituições (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; ver também Gable & Haidt, 2005; Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006).

No entanto, a Psicologia Positiva não pretende criticar as tradicionais correntes da psicologia ou negar a patologia, o sofrimento humano e os aspectos ‘negativos’ de suas experiências, características e instituições, nem tampouco vê-los através de ‘lentes cor-de-rosa’. Propõe, sim, que também seja abordado o outro lado, os seus aspectos positivos, proporcionando um equilíbrio na abordagem psicológica da experiência humana (Gable & Haidt, 2005; Linley et al., 2006). Nas palavras de Seligman e Csikszentmihalyi (2000), “o objetivo da Psicologia Positiva é começar a catalisar uma mudança no foco da psicologia da preocupação somente com o reparo das piores coisas da vida para a construção, também, de qualidades positivas” (p. 5).

Considerada um termo ‘guarda-chuva’, que engloba teorias e pesquisas sobre emoções positivas, características individuais positivas e instituições positivas, sobre o que faz a vida valer a pena ser vivida (Noble & McGrath, 2008; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005), a Psicologia Positiva recebeu, desde seu surgimento, diversas definições (ver Linley et al., 2006; Hart & Sasso, 2011). No entanto, apesar das diferenças com relação a ênfases e interpretações, há consistências e temas centrais em torno dos quais o campo se desenvolve.

Desse modo, a Psicologia Positiva pode ser definida, de forma ampla, como o estudo científico das experiências e aspectos positivos do ser humano, suas potencialidades e

motivações, e das condições que contribuem para a promoção do funcionamento ótimo e do *florescimento* de indivíduos, grupos e instituições (Barros, Martín & Pinto, 2010; Gable & Haidt, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Além disso, com base na teoria do bem-estar, a Psicologia Positiva tem por principal objetivo “aumentar a quantidade de *florescimento* na vida das pessoas e do planeta” (Seligman, 2011, p.37), o que envolve, por sua vez, elevação nos níveis de emoções positivas, engajamento, propósito, relacionamentos positivos, otimismo e realizações (Scorsolini-Comin, Fontaine, Koller & Santos, 2013; Seligman, 2011).

Florescimento (*flourishing*) se refere à experiência de que ‘a vida está indo bem’, uma combinação de sentir-se bem (componente hedônico) e funcionar de forma eficaz (componente eudaimônico), conotando um elevado nível de bem-estar psicológico, o que indica saúde mental. Assim, pode-se dizer que uma pessoa está florescendo quando percebe que sua vida está indo bem: ela está se sentindo bem (mais emoções positivas do que emoções negativas), funcionando bem (realização de seu potencial individual) e vivendo uma vida com propósito (fazer o bem). Portanto, o florescimento é uma medida subjetiva, concentrando-se na extremidade superior do espectro do bem-estar (Huppert & So, 2009; Huppert & So, 2013; ver também Fredrickson & Losada, 2005).

Logo, o florescimento inclui, fundamentalmente, os seguintes domínios: a) emoções positivas (alegria, gratidão); b) engajamento positivo (interesse, curiosidade); c) realização positiva (buscar e alcançar resultados significativos); d) propósito positivo (contribuir com a comunidade, ajudar outras pessoas); e e) relações positivas (habilidades sociais e emocionais) (ver Modelo PERMA, Seligman, 2011). Estes domínios e demais aspectos do florescimento (como resiliência, otimismo) são alcançados de forma mais efetiva quando sustentados pelo desenvolvimento das *forças pessoais* (i.e., as *forças de caráter* dominantes em uma pessoa, ver Peterson & Seligman, 2004) (Norrish et al., 2013; Seligman, 2011). Estudos têm

evidenciado que “indivíduos que estão florescendo (ou que têm um elevado nível de bem-estar psicológico), aprendem de forma eficaz, trabalham de maneira produtiva, têm melhores relações sociais, são mais propensos a contribuir para a sua comunidade, e têm melhor saúde e expectativa de vida” (Huppert & So, 2009, p. 1).

Ao se dedicar ao estudo dos aspectos saudáveis de seres humanos e comunidades, o movimento da Psicologia Positiva tem contribuído para uma visão mais equilibrada e completa da vivência humana, e para a compreensão de como e em que condições as emoções, características e instituições positivas promovem o florescimento. Nesse sentido, o desenvolvimento de estudos no campo da Psicologia Positiva continua avançando na direção de seu aprimoramento teórico, metodológico e prático, proporcionando, assim, diversas possibilidades de intervenções que, em diferentes contextos, ajudam na prevenção do adoecimento e na potencialização de aspectos positivos dos indivíduos e dos grupos. Entre esses contextos estão as instituições educacionais que, dada a sua importância para o desenvolvimento de indivíduos e sociedades, é um local privilegiado para a aplicação da Psicologia Positiva, por meio de intervenções que promovam o bem-estar e o florescimento de todos aqueles que participam da vida escolar. Este é, precisamente, o escopo da Educação Positiva.

Educação Positiva

O termo ‘Educação Positiva’ surgiu no início de 2008, durante um encontro entre Martin Seligman e membros da equipe da Geelong Grammar School (GGS), escola australiana que foi a primeira no mundo a implementar os princípios da Psicologia Positiva em toda a instituição de ensino (Norrish, 2015). Na literatura, entretanto, o termo aparece pela primeira vez em 2009, no artigo *Positive education: positive psychology and classroom*

interventions, de Seligman, Ernst, Gillham, Reivich e Linkins (2009), no qual foi definida como educação tanto para as habilidades tradicionais (acadêmicas) como para a felicidade.

Desde então, outras definições (não opostas, mas complementares) foram atribuídas à Educação Positiva. Green, Oades e Robinson (2011) sugerem, numa definição mais ampla, que Educação Positiva é a “Psicologia Positiva aplicada à educação” (p. 16). White e Murray (2015), por sua vez, a definem como “um termo guarda-chuva utilizado para descrever intervenções empiricamente validadas e programas da Psicologia Positiva que têm um impacto no bem-estar do estudante” (p. 14). Para o diretor da GGS, Stephen Meek, “a definição de Educação Positiva é a união da ciência da Psicologia Positiva com a melhor prática de ensino, para estimular e apoiar o florescimento de escolas e indivíduos” (Norrish, 2015, p. XXVIII).

Logo, a Educação Positiva pode ser definida, de modo geral, como a Psicologia Positiva aplicada à educação (*i.e.*, a instituições educacionais), preconizando que as habilidades para o bem-estar podem e devem ser ensinadas nas escolas junto às tradicionais habilidades para a qualificação e realização profissional (Green et al., 2011; Norrish et al., 2013; Waters, 2011). Desse modo, além de bem-estar, resiliência e florescimento, a Educação Positiva propicia caminhos para o que talvez seja um dos mais importantes aprendizados – o de conhecer a si mesmo (Norrish, 2015).

Ao longo das últimas gerações e no mundo inteiro, estudos apontam para o crescimento dos índices de depressão, estresse, ansiedade, distúrbios alimentares, abuso de substâncias, entre outros problemas de saúde mental ou física, especialmente entre os jovens (Norrish, 2015; Seligman et al., 2009). Por outro lado, também são observadas inconsistências quanto aos níveis de felicidade ou bem-estar (Seligman et al., 2009). Diante dessas questões, vale indagar se os modelos educacionais existentes estariam equipados e adequados para responder às demandas atuais, ou se há a necessidade de novas abordagens que possam fazer

mais e melhor para ajudar os jovens a lidar com os desafios e prosperar em nossa complexa sociedade, além de experienciar mais propósito, realização, engajamento e relações significativas em suas vidas (Norrish, 2015).

Nesse sentido, as questões aqui apresentadas já seriam razão suficiente para a inclusão do bem-estar na agenda educacional. No entanto, há outra boa razão para que o ensino de habilidades para o bem-estar passe a fazer parte dos currículos escolares: pesquisas revelam que aumentos no bem-estar tendem a melhorar também a aprendizagem e o rendimento acadêmico (Seligman et al., 2009).

Pesquisas apontam, também, que o bom humor propicia uma ampliação da atenção, um pensamento mais criativo e global; em contrapartida, o humor negativo tende a produzir limitação da atenção e pensamento mais crítico e analítico. Embora ambos sejam igualmente importantes, o que encontramos nas práticas educativas tradicionais é a ênfase apenas no pensamento crítico, em detrimento do pensamento criativo (Seligman et al., 2009).

Outros estudos indicam que o bem-estar está relacionado à capacidade acadêmica, social e emocional e ao comportamento pró-social (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Além disso, intervenções em favor do bem-estar têm um papel preventivo com relação à depressão, à ansiedade e ao estresse no ambiente escolar (Neil & Christensen, 2007).

Assim sendo, o bem-estar deveria “ser ensinado na escola por três motivos: como um antídoto à depressão, como um meio para aumentar a satisfação com a vida, e como um auxílio a uma melhor aprendizagem e a um pensamento mais criativo” (Seligman et al., 2009, p. 295). Nesse sentido, faz-se necessária uma revisão das metas educacionais, que devem passar a priorizar, além do aprendizado acadêmico tradicional, a educação social, emocional e ética, promovendo o bem-estar, as virtudes, e preparando os jovens para se tornarem indivíduos realizados e cidadãos responsáveis (Cohen, 2006; Seligman et al., 2009).

Observamos, então, uma mudança de paradigma: as escolas passam a ser vistas como instituições cujo papel não se limita à formação em termos acadêmicos, mas se estende para desenvolver e preparar as crianças e os jovens como um todo (Huitt, 2010). Desse modo, as escolas não só oportunizam o florescimento psicológico, social e acadêmico de seus estudantes, como respondem aos crescentes índices de sofrimento psicológico e doença mental entre crianças e adolescentes, e à necessidade de abordar a questão da saúde mental de maneira mais proativa e preventiva (Green et al., 2011).

Intervenções e programas

No contexto educacional, iniciativas voltadas para o bem-estar podem ser observadas ao longo do tempo – como o foco na autoestima (anos 1970), nas habilidades sociais (anos 1990) e programas de resiliência (já no início do século 21). Em seguida, vemos programas de combate ao *bullying*, sobre valores, aprendizagem social e emocional, bem-estar do estudante – todos apontando para a mudança gradativa de uma abordagem focada apenas na deficiência e na dificuldade para uma abordagem que seja também mais positiva e preventiva (Green et al., 2011; Noble & McGrath, 2008). Recentemente, este movimento tem sido apoiado e impulsionado pelo surgimento da Educação Positiva (Green & Norrish, 2013).

Inicialmente, os estudos e intervenções baseados na Psicologia Positiva se concentraram principalmente nas crianças e jovens estudantes. Assim, começaram a ser realizadas investigações sobre, por exemplo, a relação entre bem-estar e resultados acadêmicos, e foram colocados em prática programas de intervenção como o *Penn Resiliency Program* e o *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* (Cronlund, 2008; Norrish, 2015; Seligman et al., 2009).

O *Penn Resiliency Program* (PRP), desenvolvido pelo Centro de Psicologia Positiva da Universidade da Pensilvânia (EUA), é um programa de intervenção para grupos de pré-

adolescentes e adolescentes utilizado, desde 1990, em escolas de diferentes países. Os participantes recebem lições sobre habilidades cognitivo-comportamentais e sociais de resolução de problemas, e o objetivo do programa é desenvolver resiliência, bem-estar e habilidades sociais e emocionais (Norrish, 2015).

O *Strath Haven Positive Psychology Curriculum*, por sua vez, consiste em um currículo, também desenvolvido pelo Centro de Psicologia Positiva da Universidade da Pensilvânia, para os estudantes da *Strath Haven High School*, localizada na Pensilvânia (EUA). O objetivo deste programa, iniciado em 2003, é desenvolver as forças de caráter, relações de apoio, sentido de vida e, também, elevar as emoções positivas e reduzir as emoções negativas dos participantes (Norrish, 2015).

Segundo Seligman et al. (2009), sendo abordagens baseadas em evidências, estes dois programas fornecem suporte para o ensino do bem-estar nas escolas. O PRP, por exemplo, é um dos programas dedicados à prevenção da depressão em jovens que mais foi objeto de pesquisas. Durante os últimos 20 anos, foram realizados 21 estudos que avaliaram e indicaram sua eficácia na redução e prevenção da depressão, redução do sentimento de impotência e aumento do otimismo e do bem-estar, redução e prevenção da ansiedade e, ainda, redução dos problemas de conduta e melhora no comportamento relacionado à saúde (Seligman, 2011; Seligman et al., 2009).

Além dos apresentados anteriormente, outros programas de Educação Positiva são acompanhados por pesquisas, se destacam e servem de referencial, como o *Bounce Back!* (ver McGrath & Noble, 2003), o programa *Making Hope Happen for Kids* (ver Lopez, Snyder, Magyar-Moe et al, 2004), o *Strengths Gym* (ver Proctor, Tsukayama, Wood et al., 2011), o *PROSPER* (ver Noble & McGrath, 2015) e, também, programas que implementam práticas contemplativas – como a atenção plena (*mindfulness*) – nas escolas (ver Huppert & Johnson, 2010).

Ao contrário dos programas que visam unicamente tratar e prevenir o sofrimento psicológico, patologias e comportamentos de risco, a maioria das intervenções de Psicologia Positiva no contexto escolar – *i.e.*, iniciativas que têm expressamente o objetivo de promover e elevar o bem-estar nas escolas – não foi, ainda, amplamente estudada (Green & Norrish, 2013). Não obstante, essas “intervenções que objetivam a construção de capacidades e forças, em contrapartida a abordagens que visam aliviar problemas ou corrigir défices, são inerentemente atrativas aos profissionais da educação, devido a seu foco construtivo e holístico” (Green & Norrish, 2013, p.213-214).

No que diz respeito à aplicação da Psicologia Positiva nas escolas, esta pode se dar tanto de forma *explícita*, por meio de intervenções e programas estruturados, como *implícita*, por meio de práticas que empregam os princípios da Psicologia Positiva em diversos aspectos do contexto escolar. A maior parte dos estudos já realizados sobre a aplicação da Psicologia Positiva em escolas aborda intervenções explícitas, as quais podem ter por foco o desenvolvimento de apenas um componente – como esperança ou gratidão – ou de vários conceitos da Psicologia Positiva, numa abordagem mais abrangente (Green & Norrish, 2013).

Como indicado previamente, a Educação Positiva, em seu início, tinha por foco somente as crianças e os jovens estudantes. No entanto, mais recentemente, vem sendo destacada a importância de implementar a Educação Positiva em toda a instituição, por meio de uma abordagem integral da escola (*whole-school approach*), que enfatiza a relevância de incorporar a Educação Positiva de forma ampla na comunidade escolar, para que se obtenha maior abrangência e sustentabilidade de seus resultados positivos (Sun, 2013; Waters, 2011).

Essa abordagem ganhou destaque a partir do modelo criado na escola australiana *Geelong Grammar School* (GGS), o qual é considerado um importante referencial no campo da Educação Positiva, tanto por seu pioneirismo como pelo modo sistemático com que foi aplicado e vem sendo acompanhado por avaliações e pesquisas, resultando numa vasta

produção de manuscritos que serve de orientação para outras iniciativas, bem como de evidência da efetividade quanto aos resultados de sua implementação. Por esse motivo, este modelo de aplicação será aqui apresentado de forma mais detalhada.

Para alcançar seu propósito mais amplo – o de que todo o currículo e os relacionamentos estabelecidos na comunidade escolar tenham como base a geração e a manutenção do bem-estar –, este modelo de Educação Positiva requer: (1) que os professores sejam equipados para ensinar diretamente a seus estudantes as habilidades da Psicologia Positiva; (2) que os princípios da Psicologia Positiva estejam integrados no currículo da escola; e (3) que os professores e demais funcionários sejam auxiliados a vivenciar os princípios da Psicologia Positiva (Cronlund, 2008).

Esse último ponto reflete um dos principais objetivos da Formação em Educação Positiva da GGS para docentes e funcionários: a obtenção do domínio sobre as habilidades de bem-estar de forma mais pessoal, em vez de se concentrar apenas em prepará-los para transmitir esses conhecimentos a seus alunos (Cronlund, 2008). Desse modo, o treinamento de professores e funcionários os incentiva a uma vivência da Psicologia Positiva tanto na esfera profissional como na pessoal, promovendo seu bem-estar e florescimento.

É importante, portanto, que professores e funcionários sintam os efeitos do treinamento em Psicologia Positiva nas suas próprias vidas para que, assim, possam vivenciar e transmitir os princípios da Psicologia Positiva nas atividades e ações cotidianas, de forma genuína (Norrish, 2015). Além disso, “quando professores e funcionários da escola têm níveis elevados de bem-estar social e emocional, isso tem uma influência positiva nos estudantes” (Waters, 2011, p. 85), como tem ficado evidente em pesquisas que relacionam o bem-estar docente com o aprendizado e os resultados acadêmicos dos estudantes (ver Bajorek, Gulliford & Taskila, 2014; Bricheno, Brown & Lubansky, 2009).

Para arrematar esta abordagem extensiva, a GGS identificou como prioridade a inclusão de pais/responsáveis e familiares dos estudantes na implementação da Educação Positiva. Assim, em abril de 2013, foi realizado na GGS o primeiro curso de Educação Positiva para os familiares, os quais poderiam, então, apoiar o bem-estar de seus filhos em consonância com as ações da escola e, também, vivenciar seu próprio bem-estar e florescimento (Norrish, 2015).

O modelo aplicado da GGS

O objetivo da *Geelong Grammar School*, desde o início de sua empreitada com a Psicologia Positiva, foi o de empregar a Educação Positiva de modo amplo, envolvendo toda a comunidade escolar. Tal proposta, que mudaria toda a cultura de uma organização educacional tão grande como a GGS, era um empreendimento audacioso, e requeria planejamento à altura (Norrish, 2015).

Nesse sentido, “desenvolver uma estrutura de conceito e aplicação era visto como um passo essencial na incorporação da Educação Positiva em todos os níveis da comunidade escolar de forma sustentável e cientificamente embasada” (Norrish, 2015, p. 29). Para tanto, Justin Robinson, Paige Williams e Jacolyn Norrish juntaram-se com Robyn Brook, entre os anos de 2010 e 2012, para criar um modelo de Educação Positiva (Norrish, 2015; ver Norrish et al., 2013).

O *Modelo Aplicado de Educação Positiva da GGS (GGS Applied Model for Positive Education)*, apresentado na Figura 1, propõe que os seis domínios centrais do bem-estar – emoções positivas, engajamento positivo, realização positiva, propósito positivo, relacionamentos positivos e saúde positiva –, sejam cultivados, tendo por base as forças de caráter, para gerar florescimento (Norrish et al., 2013). Esses domínios são uma extensão e

adaptação do modelo de florescimento PERMA (ver Seligman, 2011), diferindo deste notadamente por incluir a saúde positiva (Norrish, 2015).

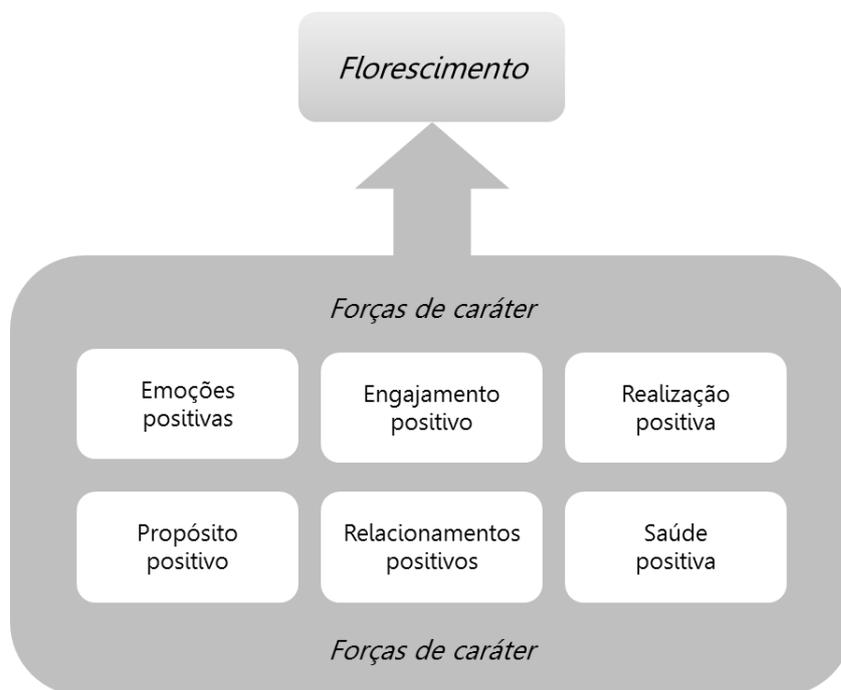


Figura 1. Modelo Aplicado de Educação Positiva da GGS.

Fonte: Norrish, 2015, p. 31.

O domínio das *emoções positivas* reconhece que a forma como estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar se sentem tem papel importante no processo de ensino-aprendizagem, trazendo também benefícios sociais, físicos, pessoais e psicológicos. O objetivo é, então, ajudá-los a desenvolver uma compreensão das emoções (suas próprias e as dos outros), aceitar as emoções negativas ou desprazerosas (*e.g.*, tristeza, ansiedade) como parte da vida e, finalmente, cultivar a vivência de emoções positivas (*e.g.*, alegria, esperança, amor) em suas vidas diárias dentro e fora da escola (Norrish, 2015; Norrish et al., 2013).

O *engajamento positivo* é um domínio baseado no conceito de *flow* (ver Csikszentmihalyi, 1989) que envolve “ajudar estudantes e funcionários a experienciar uma completa imersão nas atividades por meio da compreensão da natureza do engajamento, dos

caminhos para alcançar tal imersão, e sua importância para o bem-estar” (Norrish, 2015, p. 33). Tal domínio trabalha para otimizar o processo de aprendizado e potencializar a motivação e o interesse em contextos dentro e fora da escola (Norrish, 2015; Norrish et al., 2013).

O domínio da *realização positiva* encoraja o estabelecimento e busca de metas, tanto dentro como fora da vida escolar, que sejam recompensadoras para si e que, além disso, tragam benefícios para outras pessoas e para a comunidade como um todo. Assim, “desenvolve o potencial individual para buscar e alcançar resultados significativos” (Norrish, 2015, p. 33).

O *propósito positivo* está relacionado a um comprometimento com a comunidade e com a ajuda ao próximo, reconhecendo a importância do pertencimento a uma comunidade escolar unida como um fator protetivo para a saúde física e mental e, ainda, para uma vida com significado e propósito. Este domínio envolve, portanto, “compreender, acreditar e servir a algo maior do que si mesmo, e se engajar conscientemente em atividades para o benefício dos outros” (Norrish, 2015, p. 34), usando suas forças pessoais de forma altruística.

O domínio dos *relacionamentos positivos* visa desenvolver habilidades emocionais e sociais que colaborem para o desenvolvimento de relações benéficas e significativas para si e para os outros, criando uma cultura de cuidado baseada em valores como bondade e perdão, e em uma comunicação atenta e respeitosa – *active constructive responding* (ver Gable & Reis, 2010; Seligman, 2011). Tais fatores colaboraram para o aprofundamento e fortalecimento das relações entre todos os que participam do contexto escolar, favorecendo o sentimento de ligação com os outros e relações de apoio que são fundamentais para o bem-estar (Norrish, 2015; Norrish et al., 2013).

Por fim, o domínio da *saúde positiva* busca proporcionar, aos membros da comunidade escolar, a obtenção de um conhecimento de base que os ajude a desenvolver

hábitos que propiciem saúde positiva, tanto física quanto psicológica (Norrish et al., 2013). Esses hábitos incluem comportamentos saudáveis como exercícios físicos, boa alimentação, e o desenvolvimento de habilidades como *mindfulness* (atenção plena) e resiliência (Norrish, 2015).

No modelo da GGS, estes seis domínios da Educação Positiva são propostos e integrados na escola em quatro níveis principais: aprender, viver, ensinar, integrar (Norrish, 2015). Assim, professores e demais funcionários, junto com os pais ou responsáveis dos estudantes, *aprendem* sobre Psicologia Positiva em treinamentos regulares e são incentivados a *viver* os princípios da Educação Positiva e expressá-los em suas ações e interações entre si e com os estudantes. *Ensinar* refere-se ao aprendizado, pelos estudantes, da Educação Positiva de modo implícito (*i.e.*, por meio da inserção dos conceitos de bem-estar no currículo mais amplo, abordando os objetivos acadêmicos de um modo que também fomente o florescimento) e explícito (*i.e.*, em aulas sobre Educação Positiva, dedicadas diretamente ao cultivo do bem-estar e a encorajar e criar espaço para que os alunos reflitam sobre o significado e relevância dos conceitos aprendidos para suas vidas). Finalmente, *integrar* diz respeito à criação, de forma integrada (*i.e.*, em toda a escola), de uma cultura e comunidade voltadas para o bem-estar (Norrish, 2015).

Nesse modelo de implementação da Educação Positiva, os princípios da Psicologia Positiva devem ser aplicados e integrados de forma contínua (*i.e.*, como um processo, em constante evolução e desenvolvimento) em todo o currículo, cultura e aspectos da escola, para que despontem, assim, as condições que favorecem o florescimento de todos aqueles que participam da comunidade escolar – funcionários, professores, alunos e seus familiares – e da própria instituição (Norrish, 2015; Norrish et al., 2013; Sun, 2013; Waters, 2011; Williams, 2011). “Isso gera um clima de autenticidade, suporte estrutural e prática habitual, criando uma

mudança normativa por meio da qual a Educação Positiva se torna autossustentável” (Sun, 2013, p. 3).

Pesquisas e Avaliações

Para compreender e avaliar que impactos e efeitos podem ser observados a partir da aplicação do modelo de Educação Positiva descrito anteriormente, uma avaliação formal e independente, conduzida pela Universidade de Melbourne (Austrália), encontra-se em andamento. Paralelamente, alguns procedimentos vêm sendo realizados pela escola, tais como recolher evidências e narrativas ou declarações pessoais, pedir retorno dos alunos e comparar os índices de bem-estar da comunidade escolar com a média da população geral australiana. Desse modo, também é possível verificar em que áreas os estudantes e funcionários estão florescendo e em que áreas eles se beneficiariam de mais apoio (Norrish, 2015).

Em uma das declarações colhidas na GGS, um aluno do 10º ano diz:

A Educação Positiva mudou a minha perspectiva como um estudante e como um cidadão do mundo. (...) sei que quando as inevitáveis questões e adversidades vierem, estarei pronto por causa das ferramentas que a Psicologia Positiva me ajudou a adquirir. Eu aprendi a manter as coisas em perspectiva e entender que as minhas próprias crenças têm consequências sobre minhas ações e emoções, e que alterando essas crenças posso agir de acordo nos momentos de provação; posso aprender e crescer a partir desses momentos. (Norrish, 2015, p. 275).

Em 2011, três anos após a implementação inicial da Educação Positiva na GGS, estudantes responderam um questionário sobre bem-estar. A análise dos resultados indicou que os estudantes da GGS apresentavam escores de bem-estar acima da média nacional australiana. Os resultados também mostraram que, apesar de exibir taxas abaixo das médias

nacionais, alguns estudantes apresentavam certas dificuldades como sintomas de depressão, sentimentos de solidão e níveis consideráveis de estresse. Tal fato evidencia, entre outras coisas, a importância de manter sempre a oferta de ajuda adicional e suporte, como a disponibilização de psicólogos e conselheiros, para ajudá-los a lidar com essas dificuldades, desenvolver resiliência e construir as condições para a vivência de mais bem-estar em suas vidas (Norrish, 2015).

Uma das avaliações independentes, iniciada em 2013 e coordenada por Dianne Vella-Brodrick, da Universidade de Melbourne, envolveu estudantes da GGS e um grupo controle composto por estudantes de outra escola sociodemograficamente equivalente. Os resultados iniciais mostraram, por exemplo, que estudantes do 9º ano da GGS experienciaram significativo aumento dos níveis de bem-estar durante o ano, bem como diminuição dos sintomas de depressão e de ansiedade; os estudantes do grupo controle, entretanto, apresentaram declínio no bem-estar (Norrish, 2015; ver também Vella-Brodrick, Richard & Chin, 2014).

Esses e outros estudos independentes, qualitativos e quantitativos, vêm sendo realizados com o objetivo de compor um quadro abrangente dos efeitos da Educação Positiva no bem-estar. Os programas de pesquisa em andamento fornecerão valiosas informações sobre como oportunizar o florescimento daqueles que compõem a comunidade escolar na GGS, que estratégias devem ser priorizadas e como elas podem ser mais efetivas, a influência que cada ação e intervenção tem no bem-estar, os benefícios e dificuldades encontrados (Norrish, 2015).

Dessa forma, além de fornecer um referencial para que outras instituições educacionais apliquem os princípios da Psicologia Positiva em suas organizações, estas pesquisas e avaliações contribuem para a construção do conhecimento científico sobre o papel do bem-estar na educação e, de forma mais ampla, na sociedade. “A esperança é que isso irá

capacitar outras escolas que buscam aumentar o foco em ajudar os estudantes a viver vidas mais resilientes, conectadas e com propósito” (Norrish, 2015, p. 286) e estender esses benefícios a todos os demais integrantes da comunidade escolar.

Bem-estar psicológico

O bem-estar psicológico (BEP) aborda, originalmente, aspectos do funcionamento positivo, relacionados com o conceito aristotélico de eudaimonia (Ryff, 2013) e “é compreendido como uma avaliação pessoal do indivíduo sobre suas experiências” (Damásio et al., 2013, p. 73-74). Uma das propostas mais proeminentes acerca das dimensões do BEP foi o modelo elaborado por Carol D. Ryff (1989; Ryff & Keyes, 1995; ver também Siqueira & Padovan, 2008).

Tal modelo reflete a multidimensionalidade do conceito, atribuindo-lhe seis dimensões centrais: autoaceitação, relacionamento positivo com outras pessoas, autonomia, domínio do ambiente, propósito de vida e crescimento pessoal (Ryff, 2013; Siqueira & Padovan, 2008). Entretanto, outros pesquisadores apresentam modelos distintos, que incluem satisfação com a vida, bem-estar subjetivo, otimismo, engajamento, entre outras dimensões.

Buscando integrar as abordagens do bem-estar psicológico – as quais acabaram por produzir medidas diferentes que cobrem apenas alguns aspectos em vez de uma ampla gama de construtos do BEP –, Su, Tay e Diener (2014) conduziram, recentemente, um estudo no qual, a partir de uma abrangente revisão da literatura, das teorias e dos instrumentos, identificaram suas dimensões centrais e lacunas existentes. O objetivo de tal estudo foi preencher essas lacunas através do desenvolvimento e validação de uma medida abrangente do BEP, o *Comprehensive Inventory of Thriving* (CIT) – Escala de Prosperidade Psicológica (EPP), no Brasil – que contém, inclusive, o componente hedônico do bem-estar (o bem-estar

subjetivo). Foram identificadas, então, sete dimensões centrais do bem-estar psicológico e seus componentes:

- 1) *Bem-Estar Subjetivo* (satisfação com a vida, emoções positivas, emoções negativas);
- 2) *Relacionamento* (apoio, comunidade, confiança, respeito, solidão e pertencimento);
- 3) *Sentido* (sentido e propósito);
- 4) *Engajamento*;
- 5) *Domínio* (habilidades, aprendizagem, realização, autoeficácia, autovalorização);
- 6) *Otimismo*; e
- 7) *Autonomia* (controle).

A evolução do construto do BEP apresenta, pois, uma visão holística do desenvolvimento e funcionamento positivo e vem acompanhada desta nova medida que abrange a ampla gama de componentes do BEP, podendo ser utilizada para investigar o florescimento. Nesse sentido, esta nova perspectiva pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de estudos e intervenções em contextos de saúde e educação, promovendo uma abordagem mais positiva e integral dos indivíduos, grupos, e instituições, como proposto e defendido pela Psicologia Positiva (Su et al., 2014), especialmente se acompanhados pela abordagem das forças de caráter que, assim como o bem-estar e florescimento, constitui um pilar primordial da Psicologia Positiva.

Forças de caráter

Desde o início do movimento da Psicologia Positiva, as forças ou características humanas positivas estiveram em destaque como fator de proteção e prevenção e, também, de

promoção do florescimento. “Muito do trabalho de prevenção neste novo século será criar uma ciência das forças humanas cuja missão será compreender e aprender como promover essas virtudes” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p.7) e desenvolver as qualidades que ajudem indivíduos e comunidades a florescer.

O conceito de forças de caráter é, então, um dos principais pilares da Psicologia Positiva e “o bom caráter pode e deve ser cultivado, mas para isso, precisamos de ferramentas conceituais e empíricas para criar e avaliar intervenções” (Peterson & Seligman, 2004, p. 3). Com o propósito de tornar isso possível, Peterson e Seligman conduziram um projeto para investigar e identificar as forças e virtudes que são valorizadas nos diferentes contextos culturais encontrados no mundo e, então, classificá-las. O principal produto deste empreendimento foi a elaboração de um manual e classificação das forças de caráter e virtudes – *Character Strengths and Virtues: a handbook and classification* –, publicado em 2004.

Nesse manual, que pode ser considerado um complemento ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), Peterson e Seligman (2004) indicam a existência de seis virtudes principais, reconhecidas nas e pelas diversas culturas e tradições do mundo (virtudes universais) e, como forma de alcançar estas virtudes, 24 forças de caráter foram propostas. São elas:

1) *Sabedoria*: virtude alcançada através das forças *criatividade, curiosidade, mente aberta, amor por aprender e perspectiva*, forças cognitivas que abrangem traços positivos relacionados à aquisição e uso do conhecimento;

2) *Coragem*: alcançada pelo exercício da *bravura (coragem), persistência (perseverança), integridade (honestidade) e vitalidade*, forças emocionais que envolvem o exercício da vontade de alcançar metas ainda que diante de oposição ou dificuldade, seja ela interna ou externa;

3) *Humanidade*: alcançada por meio do *amor*, da *bondade (generosidade)* e da *inteligência social*, forças interpessoais envolvendo traços positivos que se manifestam nas relações de cuidado com outras pessoas;

4) *Justiça*: alcançada pelo exercício da *cidadania (responsabilidade social, lealdade e trabalho em equipe)*, *equidade e liderança*, são forças cívicas relevantes para uma boa e saudável interação entre os indivíduos e os grupos ou comunidades;

5) *Temperança*: alcançada através do *perdão, humildade, prudência e autocontrole (autorregulação)*, forças que protegem contra excessos (como o ódio, a arrogância, o prazer de curto prazo com custos a longo prazo, e extremos emocionais desestabilizadores), atuando como moderativas; e

6) *Transcendência*: virtude alcançada mediante a *apreciação da beleza e da excelência, gratidão, esperança, humor e espiritualidade*, forças emocionais que permitem às pessoas criar uma conexão com algo maior e mais durável (como outras pessoas, o futuro, a evolução, o divino ou o universo), dando, assim, sentido a suas vidas.

A partir deste sistema de classificação das forças de caráter e virtudes, se tornou possível a elaboração de um instrumento para medi-las. O *VIA Inventory of Strengths (VIA-IS)*, um extenso questionário composto por 240 itens que avaliam as 24 forças pessoais identificadas como caminhos para alcançar as 6 virtudes (Seligman et al., 2005), vem sendo validado por pesquisadores em diversos países, inclusive no Brasil (ver Seibel, DeSousa & Koller, 2015) e, portanto, respondido por milhares de pessoas em todo o mundo. Com isso, diversas pesquisas têm sido efetuadas, demonstrando evidências que indicam correlação positiva entre as forças de caráter e construtos como bem-estar, florescimento, satisfação com a vida e com o trabalho, resiliência, saúde física e mental, otimismo e realização (Diener, Oishi & Lucas, 2003; McGovern & Miller, 2008; Niemiec, 2013; Park, Peterson & Seligman, 2006).

No tocante à esfera prática, a aplicação das “forças de caráter não foi estudada de forma extensiva, no entanto, diversas práticas, modelos baseados nas forças de caráter e aplicações estão surgindo com bom potencial” (Niemiec, 2013, p. 11). Nesse sentido, a abordagem das forças de caráter tem servido de base a uma série de intervenções e práticas conduzidas em diferentes cenários, tal como no contexto organizacional, em políticas públicas, na área da saúde, na prática psicoterápica, em instituições educacionais (Seibel, DeSousa & Koller, 2015), entre outros, no intuito de promover o florescimento dos grupos, instituições e indivíduos e, de modo mais amplo, da sociedade (Niemiec, 2013; Donaldson, Csikszentmihalyi & Nakamura, 2011).

No Brasil, um estudo conduzido com professores universitários buscou relacionar as forças de caráter com a satisfação com a vida e com o bem-estar afetivo no trabalho. Os resultados encontrados indicaram que a importância atribuída pelos docentes à virtude de *sabedoria*, assim como a percepção que estes profissionais têm de que possuem as virtudes de *coragem* e *temperança*, apresenta correlação direta com a satisfação com a vida e com afetos positivos vivenciados no trabalho (Cacciari, 2015). Entretanto, não foram encontrados, na literatura nacional e internacional, estudos que investiguem a possível relação entre forças de caráter, bem-estar psicológico e satisfação com o trabalho de professores.

Satisfação do professor com o trabalho

O trabalho é um aspecto importante na vida da maioria das pessoas, ocupando boa parte do seu tempo. O modo como os indivíduos experienciam os diferentes fatores de seu contexto profissional tem influência sobre o bem-estar, o desempenho profissional, a qualidade de vida no trabalho e a saúde física e mental dos trabalhadores; o que ganha especial atenção no caso dos professores, uma vez que a docência é apontada como umas das

profissões mais estressantes (Pocinho & Perestrelo, 2011; Seco, 2000; Silva, Damásio & Melo, 2009; Wright & Cropanzano, 2000).

Nesse sentido, a satisfação com o trabalho tem sido, desde a década de 1930, objeto de interesse crescente para aqueles que se dedicam aos estudos e práticas relacionados à qualidade de vida e ao sucesso organizacional. No campo da educação, os pesquisadores utilizavam-se, inicialmente, de conceitos, teorias e medidas adaptados de outras disciplinas. Entretanto, diante das especificidades do ambiente educacional, emergiu a necessidade de abordar a questão da (in)satisfação profissional dos professores de forma igualmente específica, direcionada ao contexto profissional docente (Lester, 1987; Seco, 2005).

Assim, com o objetivo de sanar problemas existentes na conceitualização, seleção de características do trabalho e instrumentos, Paula E. Lester (1987) dedicou-se à construção de um instrumento psicometricamente aceitável para acessar a satisfação com o trabalho do professor, ou seja, “o grau segundo o qual o professor percebe e valoriza os diversos fatores da situação de trabalho” (Lester, 1982, citado por Seco, 2005, p. 77). Para isso, examinou as dimensões que poderiam explicar a satisfação do professor com seu trabalho, encontrando, ao final desse processo, os seguintes nove fatores:

- 1) *Supervisão (direção/gestão)*: este fator trata de dois aspectos da supervisão: comportamento de supervisão (comportamento de diretores e gestores da escola na situação de trabalho) e relações interpessoais (características da relação interpessoal do professor com os supervisores – diretores, gestores);
- 2) *Colegas*: este fator se refere a resultados do grupo e interdependência com relação às metas e, também, ao aspecto social da docência. O fator *colegas* é definido como “o grupo de trabalho docente e o aspecto social do contexto escolar. Os professores no grupo de trabalho dão e recebem apoio e buscam cooperação na realização de um objetivo ou meta comum” (Lester, 1987, p. 227);

- 3) *Condições de trabalho*: este fator se refere às condições físicas do ambiente de trabalho e, também, aos aspectos gerais da organização escolar como definida e comunicada por suas políticas administrativas;
- 4) *Remuneração*: este fator descreve os aspectos econômicos da docência. Refletem as atitudes do professor em relação ao salário ou compensação recebida pelo seu trabalho, a comparação entre o que um professor ganha e o que um professor acha que merece ganhar, e pode servir como um indicador de reconhecimento e realização, ou de insucesso;
- 5) *Responsabilidade*: há três componentes neste fator: responsabilidade pelo próprio trabalho (decisões sobre o grau de responsabilidade aceito pelo professor), relação estudante-professor (compromisso do professor com seus estudantes) e participação nas políticas da escola (participação na tomada de decisões na escola). “Responsabilidade, portanto, é o desejo de ser responsável pelo próprio trabalho, ajudar seus estudantes a aprender e a oportunidade de tomar parte na política e atividades de tomada de decisões” (Lester, 1987, p. 230);
- 6) *Natureza do Próprio Trabalho*: este fator contém itens relacionados com as tarefas diárias, criatividade e autonomia. Ele mede o trabalho de ensinar como uma fonte de bons ou maus sentimentos, mede o quanto ensinar envolve a utilização variada de competências e habilidades, a possibilidade para autoexpressão, e reflete a importância do controle sobre o trabalho dos estudantes, isto é, a seleção dos materiais a serem utilizados e dos procedimentos a serem adotados na sala de aula. Esse fator, o trabalho docente e as tarefas a ele relacionadas, “envolve a liberdade de estabelecer materiais inovadores e de utilizar suas competências e habilidades na elaboração do próprio trabalho (criatividade), assim como a liberdade de

experimentar e influenciar ou controlar o que acontece no trabalho (autonomia)” (Lester, 1987, p. 230);

- 7) *Progresso*: este fator trata da oportunidade de promoção. “Progresso ou promoção se refere a uma mudança no status ou posição, que pode ser equiparada a maiores salários e poder” (Lester, 1987, p. 230);
- 8) *Segurança*: esse fator está relacionado à estabilidade ou instabilidade dentro da organização escolar. Segurança se refere às políticas da escola no que diz respeito a mandato, senioridade, dispensas, pensão, aposentadoria e demissão;
- 9) *Reconhecimento*: este fator diz respeito a algum ato de reconhecimento, censura, elogio ou crítica, e envolve a atenção, apreciação, prestígio e estima por parte de supervisores, colegas e estudantes e seus responsáveis.

Estudos que se dedicam a esta temática têm mostrado, então, que a satisfação dos professores com o trabalho apresenta correlação positiva com apoio social e relações positivas com colegas e supervisores (Shann, 1998; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Terry, Nielsen & Perchard, 1993), autonomia (Koustelios, Karabatzaki & Kousteliou, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2009), estilo de liderança dos diretores e as estratégias de tomada de decisão (Bogler, 2001; Shann, 1998). Por outro lado, a subutilização das habilidades do professor tem impacto negativo na satisfação com o trabalho (Terry, Nielsen & Perchard, 1993); o tempo de docência e idade dos professores não têm influência significativa (Green-Reese, Johnson & Campbell, 1991); e, quanto à influência do sexo dos professores, há pesquisas que apontam que a satisfação no trabalho costuma ser maior em mulheres (Şahin & Sak, 2016) e menor nos homens (Seco, 2000).

Em um estudo realizado com professores na Índia, Zahoor (2015) encontrou diferenças significativas nos níveis de satisfação com o trabalho e bem-estar psicológico entre

professores de escolas públicas e privadas. Outros estudos, por sua vez, indicam a influência da satisfação com o trabalho, do bem-estar e da saúde dos professores sobre o bem-estar e o aprendizado dos estudantes (Bajorek, Gulliford & Taskila, 2014; Bricheno, Brown & Lubansky, 2009).

Bowling, Eschleman e Wang (2010) realizaram uma metanálise da relação entre satisfação com o trabalho e bem-estar subjetivo e encontraram correlações positivas entre a satisfação com o trabalho e satisfação com a vida, afetos positivos e ausência de afetos negativos. Pesquisas mostram, também, que a satisfação com o trabalho tem influência no bem-estar geral, ou seja, experiências positivas no trabalho podem contribuir para a satisfação em domínios fora do trabalho, como o lazer e as relações interpessoais (Sousa-Poza & Sousa-Poza, 2000) e, com relação aos professores, a satisfação com o trabalho tem impactos não só em sua motivação no trabalho e sua saúde psicológica, mas na qualidade da escola e na experiência escolar dos alunos (Hongying, 2007).

Embora a satisfação com o trabalho e o bem-estar psicológico sejam reconhecidos, há muito, como fatores importantes na vida profissional (desempenho) e pessoal dos trabalhadores, raros são os estudos que abordam a relação entre eles (Wright, 2005). Do mesmo modo, no caso dos profissionais docentes, não foram encontrados estudos que relacionam diretamente a satisfação com o trabalho dos professores e seu bem-estar psicológico.

Justificativa

A satisfação profissional do professor é de fundamental importância para a realização de qualquer reestruturação ou renovação da educação, na direção de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, que vá além da capacitação e desempenho acadêmico de estudantes e da realização e desempenho profissional dos professores. Nesse sentido, é

essencial conhecer os fatores que têm influência sobre a forma como esses profissionais pensam, agem e avaliam, percebem e experienciam seu contexto profissional (Seco, 2005). Entretanto, apesar de crescente, o número de estudos que abordam a satisfação profissional dos professores relacionada com seu bem-estar psicológico, saúde e características (forças de caráter) ainda é escasso, especialmente no Brasil e, especificamente, a partir da abordagem da Psicologia Positiva.

Nesse sentido, tendo em vista a importância da educação para a sociedade em geral e, ainda, a contribuição que a perspectiva da Educação Positiva pode trazer ao processo educativo e a todos que nele estão envolvidos, considera-se relevante identificar as relações entre a satisfação profissional dos professores escolares, suas virtudes e forças de caráter e seu bem-estar psicológico. Acreditamos que tal conhecimento pode suscitar uma reflexão e discussão sobre as práticas educacionais e as possibilidades de mudança das mesmas, colaborando para uma melhora qualitativa dos sistemas educacionais e políticas pedagógicas a fim de torná-los produtores de bem-estar, satisfação e realização profissional e pessoal para professores, alunos e todos os profissionais e pessoas envolvidos na educação; e, finalmente, transformando as escolas em instituições positivas.

Objetivo geral

Esta pesquisa de mestrado, que tem a Psicologia Positiva como referencial teórico, pretendeu mapear a produção científica nacional e internacional sobre Educação Positiva e investigar a relação entre a satisfação com o trabalho de professores escolares, as virtudes e forças de caráter que consideram importantes para ser um bom professor e as que os descreve como professores, e o bem-estar psicológico desses docentes.

Objetivos específicos

Objetivou-se, de forma mais específica:

- Mapear, através da realização de uma revisão sistemática da literatura, a produção científica nacional e internacional sobre Educação Positiva, de modo a obter um panorama do desenvolvimento desse campo desde o surgimento da Psicologia Positiva até o momento atual;
- Conhecer os níveis de bem-estar psicológico e de satisfação com o trabalho e as forças de caráter que professores escolares brasileiros consideram importantes e as que os descrevem enquanto docentes, verificando, também, a influência exercida por variáveis sociodemográficas e profissionais, como sexo, idade, tempo de ensino, rede de ensino em que trabalha, etc.;
- Verificar a existência de associação entre a satisfação com o trabalho, as forças de caráter e o bem-estar psicológico dos participantes, em termos da direção e força da associação.

Panorama dos estudos

Com base nesses objetivos, foram propostos 2 estudos. O Estudo 1 apresenta a revisão sistemática da literatura nacional e internacional sobre Educação Positiva, mapeando esse campo e discutindo seu desenvolvimento com base nos resultados e na literatura da área.

O Estudo 2, por sua vez, aborda os níveis de satisfação com o trabalho e de bem-estar psicológico dos professores escolares participantes, bem como suas forças de caráter e aquelas que consideram importantes para ser um bom professor. Além disso, apresenta a investigação sobre a associação entre essas variáveis e outras também analisadas, como as sociodemográficas e profissionais.

ESTUDO 1

A Educação Positiva é uma abordagem teórica e aplicada relativamente nova, o que torna importante a realização de um mapeamento de sua produção científica. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi mapear, por meio da realização de uma revisão sistemática da literatura, a produção científica nacional e internacional sobre Educação Positiva. Pretendeu-se, assim, obter um panorama do desenvolvimento desse campo, desde o surgimento do movimento da Psicologia Positiva até o momento atual.

Método e procedimentos

Fonte dos dados

Para obter um panorama geral da produção científica, tanto nacional como internacional, sobre Educação Positiva, foram selecionados artigos científicos, teóricos ou empíricos, publicados tanto em periódicos brasileiros como internacionais e indexados nas seguintes bases de dados: a) SciELO (Scientific Electronic Library Online); b) ERIC (Education Resources Information Center); c) PsycINFO; e d) Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal). As bases SciELO e Redalyc foram selecionadas para cobrir, especialmente, as publicações na América Latina e em outros países latinos; por sua vez, as bases ERIC e PsycINFO foram selecionadas para abranger as publicações internacionais na área da Educação e da Psicologia, respectivamente. Ademais, os artigos deveriam conter o termo “Educação Positiva” ou “Educação” AND “Psicologia Positiva” em, ao menos, um dos seguintes campos: título, resumo ou palavras-chave.

Vale assinalar que a presente revisão foi realizada com base no resumo dos artigos, e não no texto completo, e foram considerados apenas artigos científicos revisados por pares. Desse modo, não foram incluídos outros tipos de manuscritos como livros ou capítulos de

livro, teses e dissertações, pois considerou-se que os artigos científicos são mais acessíveis e podem refletir bem o desenvolvimento de um campo e sua produção científica.

Crítérios de inclusão e exclusão

Visando formar um banco de dados coerente com os objetivos propostos, foram considerados os seguintes critérios de inclusão/exclusão na seleção dos artigos:

- a) Conteúdo: foram incluídos apenas artigos que trabalham diretamente com a abordagem da Educação Positiva ou da Psicologia Positiva aplicada à educação;
- b) Ano de publicação: foram incluídos apenas artigos publicados no período entre 2000 e 2015;
- c) Idioma de publicação: apenas artigos escritos nos idiomas português, inglês, espanhol ou francês foram considerados;
- d) Tipo de artigo: foram incluídos relatos de pesquisa, relatos de intervenção, revisões de literatura e ensaios teóricos. Assim, artigos de resenha de livro, por exemplo, foram excluídos.

Organização e tratamento dos dados

Os artigos selecionados segundo os critérios de inclusão/exclusão foram catalogados em uma planilha eletrônica desenvolvida de modo a registrar informações pertinentes ao estudo, como, por exemplo: a) ano de publicação; b) país em que a pesquisa foi realizada; c) área do conhecimento; d) tipo de artigo; e) população alvo; f) tamanho da amostra estudada; g) métodos de análise dos dados; e i) conceitos e construtos da Psicologia Positiva abordados no artigo.

Dentre os 86 artigos coletados, 11 eram duplicados e foram, por isso, removidos, resultando num total de 75 artigos selecionados. A Figura 2 apresenta estes dados e, também, o número de artigos encontrados em cada uma das bases.

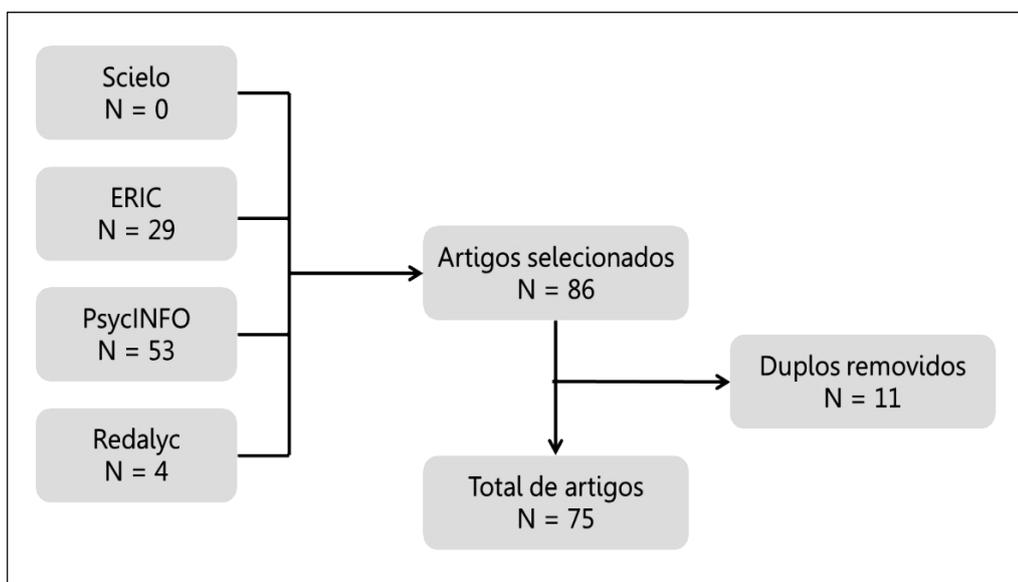


Figura 2. Resultado dos procedimentos de busca e seleção dos artigos.

Para fornecer um mapeamento geral da produção científica sobre Educação Positiva, no que se refere à distribuição das publicações no tempo e no espaço e quanto aos tipos de artigo, os dados (tipo de artigo, local de origem do trabalho e ano de publicação) foram analisados de forma descritiva, mostrando o desenvolvimento deste campo até o momento de realização desta revisão sistemática. A seguir, os resultados são apresentados em tabelas e gráficos seguidos de discussões, de forma a torná-los mais claros e compreensíveis.

Resultados e discussão

A seguir, é apresentada a distribuição dos artigos sobre Educação Positiva – ou a aplicação da Psicologia Positiva a contextos educacionais – publicados entre os anos 2000 e 2015, por tipo de artigo (Tabela 1) e por local de origem dos artigos (Tabela 2).

Tabela 1

Distribuição das publicações de acordo com o tipo de artigo

| Tipo de artigo | Frequência | % |
|-----------------------|-------------------|------------|
| Ensaio teórico | 40 | 53,3 |
| Relato de pesquisa | 16 | 21,3 |
| Relato de intervenção | 13 | 17,3 |
| Revisão de literatura | 6 | 8,0 |
| TOTAL | 75 | 100 |

Podemos observar, por meio da tabela acima, que os ensaios teóricos representam a maioria (53,3%) dos artigos coletados, seguido de relatos de pesquisa (21,3%), relatos de intervenção (17,3%) e revisões de literatura (8%). A prevalência de ensaios teóricos pode se dar pelo fato de a Educação Positiva ser um campo iniciado recentemente, ainda concentrando seus esforços na constituição de seu corpo teórico. Por outro lado, a baixa incidência de relatos de intervenção pode refletir um distanciamento entre as práticas e a academia, resultando em intervenções que não são acompanhadas por pesquisas e avaliações. É importante notar que as revisões de literatura encontradas abordavam temas e/ou conceitos específicos, não ao campo como um todo.

Quanto à distribuição das publicações de acordo com o local de origem do artigo, apresentada na Tabela 2 a seguir, a maior parte (44,0%) foi publicada nos Estados Unidos, o que se deve, provavelmente, ao fato de o movimento da Psicologia Positiva ter sido iniciado neste país. Em seguida, temos a Austrália – país em que a Educação Positiva surgiu como termo e onde foi aplicada como uma abordagem integral da escola –, com 16,0% das publicações, e o Reino Unido, com 10,7%.

Tabela 2

Distribuição das publicações de acordo com o local de origem do artigo

| Origem | Frequência | % |
|----------------|-------------------|------------|
| Estados Unidos | 33 | 44,0 |
| Austrália | 12 | 16,0 |
| Reino Unido | 8 | 10,7 |
| China | 3 | 4,0 |
| Israel | 3 | 4,0 |
| Canadá | 2 | 2,7 |
| Espanha | 2 | 2,7 |
| Holanda | 2 | 2,7 |
| África do Sul | 1 | 1,3 |
| Brasil | 1 | 1,3 |
| Islândia | 1 | 1,3 |
| México | 1 | 1,3 |
| Nova Zelândia | 1 | 1,3 |
| Portugal | 1 | 1,3 |
| Venezuela | 1 | 1,3 |
| EUA+Austrália | 1 | 1,3 |
| EUA+Índia | 1 | 1,3 |
| Hong Kong+EUA | 1 | 1,3 |
| TOTAL | 75 | 100 |

Podemos observar que, apesar de termos relativamente poucas publicações de Educação Positiva na literatura internacional – indicando um campo que ainda está em maturação –, elas encontram-se difundidas por todos os 5 continentes. Desse modo, considerando os artigos publicados conjuntamente por dois países, o continente americano apresenta a maioria (54,5%) das publicações, com 41 artigos, especialmente devido à quantidade de publicações dos EUA (N=33). A Europa apresenta 18,7% (N=14) das publicações, com artigos de Reino Unido, Portugal, Espanha, Islândia e Holanda. A Oceania, por sua vez, apresenta a mesma quantidade de publicações europeias, com 14 artigos publicados, a maioria da Austrália (N=13) e 1 artigo da Nova Zelândia. Os países asiáticos – China, Israel, Hong Kong e Índia – representam 10,6% (N=8) dos artigos coletados. Por fim, o continente africano, representado pela África do Sul, apresenta 1 (1,3%) artigo publicado.

Vale destacar que, dentre os 29 relatos de pesquisa (N=16) e de intervenção (N=13), a maioria (N=9) foi realizada nos EUA; a Austrália apresentou 5 estudos; Reino Unido, Holanda, Israel e China publicaram, cada um, 2 relatos; Nova Zelândia, África do Sul, México e Espanha apresentaram 1 estudo cada; e, por fim, 3 estudos foram realizados em conjunto – EUA e Austrália, EUA e Índia, EUA e Hong Kong.

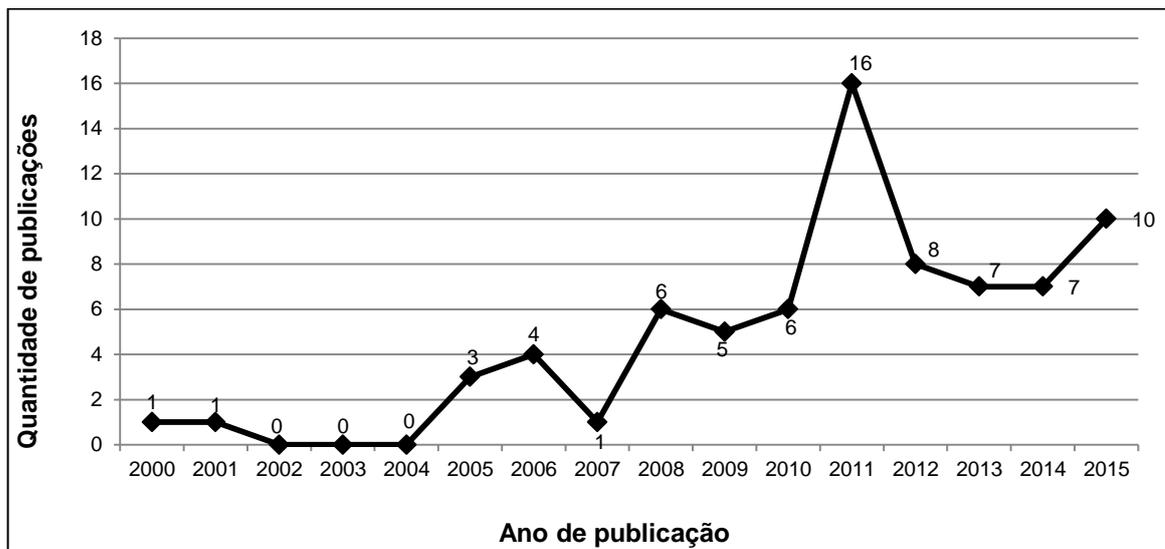


Figura 3. Distribuição da quantidade de publicações por ano.

A partir da Figura 3, que apresenta a distribuição dos artigos de acordo com o ano de publicação, observamos que, nos primeiros 8 anos (2000 a 2007), apenas 10 artigos (13,20%) foram publicados. Dentre eles, temos 8 ensaios teóricos, 1 relato de pesquisa e 1 revisão de literatura, distribuídos entre EUA (N=5), Reino Unido (N=2), Austrália (N=1), Brasil (N=1) e Portugal (N=1). A quantidade e os tipos de artigo parecem refletir o fato de ser este o período de surgimento do movimento da Psicologia Positiva. Desse modo, os ensaios teóricos e a revisão de literatura apresentam-se como tentativas iniciais de integrar bases teóricas e esboçar práticas da Psicologia Positiva no contexto educacional; já o relato de pesquisa, reflete a experiência de aplicar instrumentos de medida a amostras compostas por estudantes.

Em 2008, percebemos um pequeno crescimento do número de publicações, que se mantém estável nos dois anos posteriores (2009 e 2010). Os 17 (22,7%) artigos publicados neste período de três anos ainda são, majoritariamente, ensaios teóricos (N=10), entretanto, observa-se o aparecimento de relatos de intervenções (N=4) e mantém-se 1 relato de pesquisa e 1 revisão de literatura. Quanto aos países, a maioria dos artigos ainda tem origem nos EUA (N=8), e Reino Unido (N=2) e Austrália (N=1) novamente trazem publicações; além disso, novos países apresentam publicações – como Canadá (N=2), China (N=1), Holanda (N=1) e Espanha (N=1) – e há um relato de intervenção realizado por duas nações (EUA e Hong Kong). Este princípio de crescimento e o aparecimento de outros tipos de publicação, com maior diversidade de países, pode estar relacionado ao surgimento do termo ‘Educação Positiva’ na literatura (Seligman et al., 2009), em 2009, que identificou um campo próprio de estudos e práticas dentro do movimento da Psicologia Positiva.

Em 2011, a quantidade de publicações chega, então, a seu ápice, com 16 artigos publicados (21,3%). Observamos, também, que embora os ensaios teóricos ainda representem a maioria (N=6) dos artigos publicados, há aumento significativo dos relatos de pesquisa (N=4) e de intervenção (N=5). Novos países também aparecem no cenário das publicações, como Nova Zelândia (N=1) e Israel (N=1); a maioria dos artigos, entretanto, ainda tem origem nos EUA (N=10), enquanto a Austrália apresenta 3 artigos e a China, 1.

O ano de 2012 apresenta um declínio de publicações (N=8) – significativo, se comparado com o ano anterior –, mantendo-se relativamente estável nos três anos seguintes, com 7 publicações em 2013 e em 2014, e 10 artigos publicados até junho de 2015. Dentre as 32 (42,6%) publicações destes últimos 4 anos (2012-2015), os ensaios teóricos ainda representam a maior parte (N=16) dos artigos, seguido pelos relatos de pesquisa (N=9), relatos de intervenção (N=4) e revisões de literatura (N=3); tal distribuição pode significar um novo impulso com relação aos esforços para produzir um maior e melhor embasamento

teórico da Educação Positiva. Com relação à origem dos trabalhos, vemos um maior equilíbrio entre publicações dos EUA (N=10) e da Austrália (N=7), devido ao considerável aumento de artigos australianos neste período, provavelmente devido ao estímulo experimentado pela Educação Positiva a partir da abordagem integral da escola, implementada na *Geelong Grammar School*. Percebemos, também, uma maior diversidade de países, significando uma expansão da Educação Positiva, que passa a ser difundida, estudada e/ou praticada em todos os continentes; bem como estudos realizados por mais de um país (transculturais) – EUA+Austrália (N=1) e EUA+Índia (N=1).

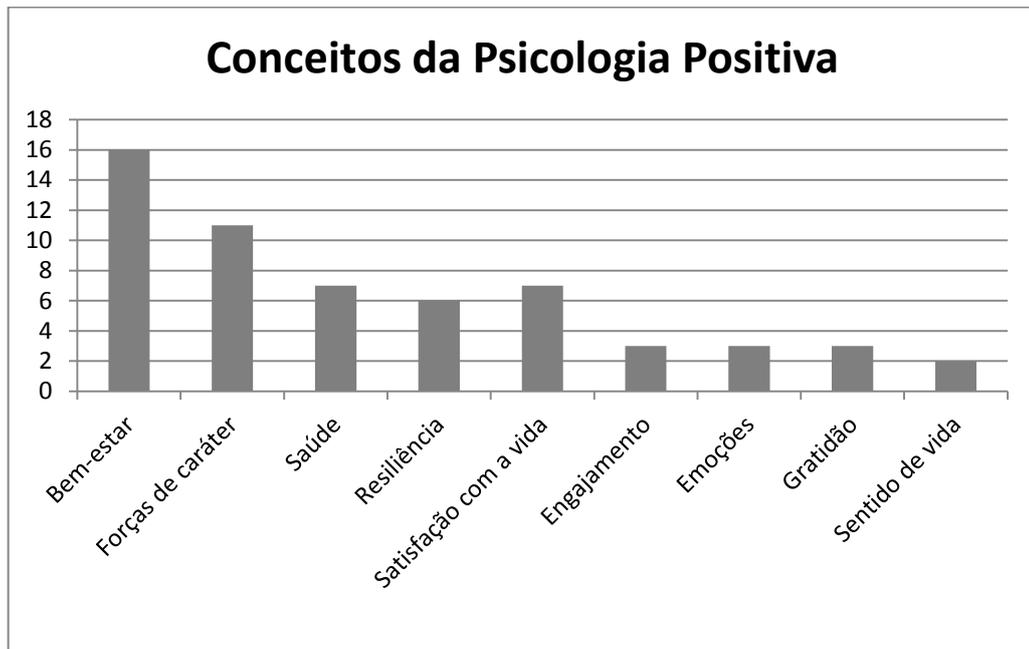


Figura 4. Frequência de conceitos da Psicologia Positiva abordados nas publicações.

Com relação aos conceitos da Psicologia Positiva abordados nas publicações (Figura 4), podemos observar que os conceitos de bem-estar (que inclui as teorias de bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico) (N=16) e forças de caráter (N=11) são os mais abordados, o que parece refletir o fato de que estes conceitos são considerados pilares da Psicologia Positiva. A satisfação com a vida é trabalhada em 7 publicações, assim como a saúde (mental

e física); a resiliência, por sua vez, é abordada em 6 artigos; engajamento, emoções (positivas e negativas) e gratidão são trabalhados em 3 publicações, cada um; por fim, o sentido de vida é abordado em 2 artigos.

Tabela 3

Distribuição das publicações de acordo com as áreas do conhecimento

| Área do conhecimento | Frequência | % |
|-----------------------------|-------------------|------------|
| Psicologia | 39 | 52,0 |
| Educação | 26 | 34,7 |
| Psicologia+Educação | 6 | 8,0 |
| Educação Física | 1 | 1,3 |
| Enfermagem | 1 | 1,3 |
| Medicina | 1 | 1,3 |
| Psicologia+Biomédica | 1 | 1,3 |
| TOTAL | 75 | 100 |

No que diz respeito à distribuição das publicações de acordo com as áreas do conhecimento, a Tabela 3 mostra que, como poderia ser previsto, a maioria (52,0%) dos artigos consistem em publicações da área da Psicologia, seguida pela área da Educação (34,7%) e por publicações conjuntas da Psicologia e da Educação (8,0%). Outras áreas do conhecimento apresentaram publicações, como Educação Física, Enfermagem, Medicina e Biomédica (esta em conjunto com a Psicologia), com 1 artigo cada.

Tabela 4

Distribuição dos relatos de pesquisa e de intervenção de acordo com a população estudada

| População | Frequência | % |
|--|-------------------|------------|
| Estudantes escolares | 10 | 34,5 |
| Estudantes universitários | 8 | 27,6 |
| Professores em formação | 2 | 6,9 |
| Professores escolares | 1 | 3,4 |
| Professores universitários | 1 | 3,4 |
| Estudantes escolares + Estudantes universitários | 1 | 3,4 |
| Dirigentes escolares | 1 | 3,4 |
| Funcionários escolares | 1 | 3,4 |
| Não especificado | 4 | 13,8 |
| TOTAL | 29 | 100 |

A Tabela 4 mostra a distribuição desses relatos de pesquisa e de intervenção de acordo com a população estudada. Observamos que a maior parte dos estudos (34,5%) foi realizada com estudantes escolares, seguidos por estudantes universitários (27,6%), além de 1 estudo em que participaram tanto estudantes escolares como universitários; 4 estudos tiveram professores como participantes – professores em formação (N=2), professores escolares (N=1) e professores universitários (N=1); 1 estudo foi realizado com funcionários escolares; e 1 estudo teve dirigentes escolares como participantes. Os tamanhos das amostras trabalhadas nos estudos variaram de 6 a 1038 participantes (M=228,40; DP=298,99). É importante ressaltar, aqui, o baixo número de pesquisas realizadas com professores e/ou outros funcionários das instituições educacionais. A grande maioria dos estudos (65,5%) é realizada apenas com estudantes, demonstrando a importância atribuída, pelos pesquisadores, apenas a um dos lados do contexto educacional e do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao método de análise, a maioria das pesquisas e intervenções (62,1%) utilizou o método quantitativo; 24,1% utilizaram o método qualitativo, incluindo estudo de caso e análise fenomenológica; 1 estudo (3,4%) usou uma abordagem mista (quali-quantitativa); e 3 publicações (10,3%) não especificaram, nos campos analisados (título, resumo e palavras-

chave), a metodologia utilizada. A prevalência de estudos quantitativos reflete os esforços da Psicologia Positiva em desenvolver ou adaptar instrumentos de medida válidos e fidedignos para mensurar os construtos trabalhados – como o VIA-IS para forças de caráter (Niemic, 2013; Seibel, DeSousa & Koller, 2015), a Escala de Prosperidade Psicológica (Cintra, Guerra & Baptista, Em preparação; Su, Tay & Diener, 2014) –, refletindo, também, a utilização destes e de outros instrumentos nas pesquisas e avaliações de intervenções realizadas nos contextos educacionais.

Por fim, vale evidenciar que 78,6% dos artigos coletados foram publicados entre 2009 e 2015, ou seja, a partir do ano em que o termo ‘Educação Positiva’ aparece pela primeira vez na literatura científica da Psicologia Positiva (Seligman et al., 2009). Não obstante, este termo só aparece em 9 (15,2%) dos 59 artigos publicados a partir de 2009 – representando apenas 12% do total de 75 artigos selecionados –, a maioria deles (N=6) publicados pela Austrália, com 3 ensaios teóricos, 2 relatos de intervenção e 1 relato de pesquisa; 1 relato de intervenção foi publicado pelos EUA; o México apresenta outro relato de intervenção; e a Islândia, por sua vez, tem um ensaio teórico publicado.

Percebemos que a utilização do termo ‘Educação Positiva’ é mais frequente na Austrália, o que se deve possivelmente ao fato de ter sido neste país que o termo surgiu, bem como a abordagem integral da escola, a qual pode explicar, também, a presença de relatos de intervenções e do relato de pesquisa. No Brasil, verificamos apenas 1 ensaio teórico publicado em 2006 que, no entanto, não faz menção ao termo; assim, não há, até o ano de 2015, publicação que cite diretamente a Educação Positiva.

O fato de se tratar de um campo teórico e prático recente, bem como o fato de esta revisão ter incluído somente artigos científicos, podem explicar a baixa frequência das publicações que identificam diretamente a Educação Positiva: apenas 15,2% do total de artigos publicados a partir de 2009. Tal situação denota reduzida distinção e difusão deste

campo da Psicologia Positiva, o que pode prejudicar a construção do conhecimento e o crescimento mais proeminente e sólido da Educação Positiva, uma vez que os estudos acabam por não utilizar metodologias, práticas e vocabulário comuns, obstaculizando o desenvolvimento coeso desses fatores e a produção de evidências científicas quanto à eficácia deste campo.

ESTUDO 2

Os resultados do Estudo 1 mostraram tanto uma baixa frequência – e a ausência no Brasil – de publicações que identifiquem diretamente a Educação Positiva, como a escassez de estudos realizados com professores, especialmente professores escolares. Considerando tais resultados, bem como a importância dos professores no processo educacional e a relevância de seu bem-estar e satisfação com o trabalho – tanto para esse processo como no campo pessoal –, este segundo estudo teve por objetivo investigar o nível de bem-estar psicológico (BEP) de professores brasileiros de ensino fundamental e médio e, também, a relação do BEP destes docentes com sua satisfação com o trabalho, forças de caráter, qualidade de vida e saúde e outras variáveis sociodemográficas e profissionais.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 115 professores de ensino fundamental e médio, sendo 75,7% do sexo feminino e 24,3% do sexo masculino, com idades entre 22 e 64 anos ($M=39,10$; $DP=10,59$). Do total de participantes, 83,5% vivia na região Sudeste, 11,3% no Nordeste, 1,7% no Norte, 1,7% no Sul e 1,7% na região Centro-Oeste.

Instrumentos

A coleta foi realizada por meio de um questionário estruturado, contendo as questões de caráter sociodemográfico e profissional e os instrumentos descritos a seguir:

Questionário Sociodemográfico e Profissional. Inicialmente, foi solicitado aos participantes que respondessem perguntas de caracterização sociodemográfica e profissional

da amostra, tais como sexo, idade, escolaridade, rede/s de ensino em que trabalha, entre outras (ver Anexo A).

Escala de Prosperidade Psicológica (EPP). Desenvolvida por Su et al.(2014), a EPP (*Comprehensive Inventory of Thriving*, no original) encontra-se em processo de validação no Brasil (Cintra, Guerra & Baptista, Em preparação) e é um instrumento composto por 54 itens que, distribuídos igualmente em 18 subescalas, avaliam as sete dimensões centrais do bem-estar psicológico: Bem-Estar Subjetivo (satisfação com a vida, emoções positivas e emoções negativas), Relacionamento (apoio, comunidade, confiança, respeito, solidão e pertencimento), Sentido (sentido e propósito), Engajamento, Domínio (habilidades, aprendizagem, realização, autoeficácia, autovalorização), Otimismo e Controle. Os itens são respondidos em uma escala de cinco pontos, que varia de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente) (ver Anexo B).

Questionário de Satisfação do Professor com o Trabalho (QSPT). Esse instrumento, desenvolvido por Lester (1987), encontra-se em processo de validação no Brasil (Cintra & Guerra, Em preparação). O QSPT é composto por 66 itens que avaliam os nove fatores que podem explicar a satisfação com o trabalho de professores escolares, identificados como: Supervisão (Direção), Colegas, Condições de trabalho, Salário (Remuneração), Responsabilidade, a Natureza do trabalho (Trabalho), Progresso (Promoção), Segurança (Estabilidade) e Reconhecimento. Os itens do questionário são respondidos a partir de uma escala Likert de 5 pontos, variando de Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (5) (ver Anexo C).

Escala de Importância e Percepção das Forças de Caráter para Professores (IPFC). Elaborada por Guerra, Cintra, Castello, Freires e Cacciari (Em preparação), com base no *Brief Strengths Test* desenvolvido por Peterson (2004), essa escala avalia as 24 forças de caráter que compõem as 6 virtudes identificadas como universalmente valorizadas, segundo a

proposta de Peterson e Seligman (2004): Sabedoria e Conhecimento (ex.: Criatividade, Amor por aprender), Coragem (ex.: Bravura, Perseverança), Humanidade (ex.: Amor, Bondade), Justiça (ex.: Liderança, Equidade), Temperança (ex.: Perdão, Humildade) e Transcendência (ex.: Gratidão, Humor). Cada um dos 24 itens da escala deve ser respondido de duas formas: a) o quanto a força de caráter é importante para ser um/a bom/a professor/a, variando de 1 (Nada importante) a 5 (Muito importante); e b) o quanto a força de caráter descreve o/a participante enquanto professor/a, variando de 1 (Não me descreve em nada) a 5 (Descreve-me totalmente) (ver Anexo D).

WHOQoL-Abreviado. Escala de qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (OMS), traduzida e validada pelo grupo de estudos em qualidade de vida da OMS no Brasil, do Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Fleck et al., 2000), o WHOQOL-Abreviado é uma versão reduzida do *World Health Organization Quality of Life Instrument 100* (WHOQOL 100) e contém 26 questões. A primeira questão aborda a qualidade de vida de modo geral e a segunda, a satisfação com a própria saúde. As outras 24 questões estão divididas entre os domínios físico, psicológico, das relações sociais e do meio ambiente. As respostas às questões de cada domínio são pontuadas de 1 a 5, com diferentes escalas de resposta (ver Anexo E).

Escala de Bem-Estar Afetivo no Trabalho. Validado para o contexto brasileiro por Gouveia et al. (2008), esse instrumento avalia, a partir de 24 itens, com que frequência o participante apresenta afetos positivos (ex.: *Meu trabalho me faz sentir tranquilo*) e afetos negativos (ex.: *Meu trabalho me faz sentir com raiva*) com relação ao trabalho. Para responder aos 24 itens da escala, o participante é solicitado a indicar com que frequência (de 1-Nunca a 5-Sempre) ele sente cada uma das emoções, indicadas nos itens, que completam a frase “Meu trabalho me faz sentir...” (ver Anexo F).

Procedimentos de coleta dos dados

O procedimento de coleta de dados foi realizado via *internet* e questionário impresso, durante o primeiro semestre de 2016. Na coleta via *internet*, o questionário foi disponibilizado no *Google Drive* e divulgado entre professores de escolas públicas e particulares via *e-mail* e redes sociais. Após clicar no *link* da pesquisa, o participante era direcionado ao *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)* (ver Apêndice A), que informava os objetivos e procedimentos do estudo, garantindo seu caráter confidencial e voluntário. Para continuar e responder o questionário, o participante deveria declarar sua ciência do TCLE e sua concordância em participar da pesquisa, sendo esta uma condição *sine qua non* para que prosseguisse, caso contrário, o participante era apresentado a uma página que continha uma mensagem de agradecimento. O questionário impresso, por sua vez, foi entregue a coordenadores de escolas para que solicitassem que seus docentes respondessem, ou diretamente a professores, para que respondessem e convidassem seus colegas a participarem.

Procedimentos de organização e análise dos dados

Os dados coletados foram tabulados e analisados utilizando-se o *software* SPSS versão 19. Foram selecionadas, então, análises descritivas e de correlação, incluindo as variáveis sociodemográficas e profissionais (*e.g.*, idade, sexo, rede de ensino) e os construtos investigados (*i.e.*, bem-estar psicológico, satisfação com o trabalho, forças de caráter).

Resultados e discussão

Perfil dos professores

Inicialmente, foram realizadas análises descritivas (média, desvio padrão, frequência e porcentagem) para construir o perfil dos professores escolares que participaram deste estudo. Os resultados podem ser observados na Tabela 5.

Tabela 5

Perfil dos professores escolares

| Variáveis categóricas | Respostas | | Porcentagem | |
|-------------------------------|------------------|-----------|--------------------|-------------|
| Sexo | Feminino | | 75,7 | |
| | Masculino | | 24,3 | |
| Região do país | Norte | | 1,7 | |
| | Nordeste | | 11,3 | |
| | Centro-Oeste | | 1,7 | |
| | Sudeste | | 83,5 | |
| | Sul | | 1,7 | |
| Rede de ensino | Federal | | 0,9 | |
| | Estadual | | 34,8 | |
| | Municipal | | 36,5 | |
| | Particular | | 27,8 | |
| Variáveis intervalares | M | DP | Mín. | Máx. |
| Idade | 39,10 | 10,59 | 22 | 64 |
| Tempo de docência | 13,10 | 9,31 | 1 | 41 |
| Renda mensal | 3.388,72 | 1774,80 | 700,00 | 12.000,00 |
| Renda da docência | 2.873,61 | 1508,30 | 600,00 | 8.500,00 |
| Religiosidade | 3,54 | 1,090 | 1 | 5 |

Com relação à rede de ensino, a maior parte dos participantes lecionava em escolas públicas municipais (36,5%) e estaduais (34,8%), com um tempo médio de trabalho de 13,10 anos.

A média da renda mensal dos participantes foi de R\$3.388,72, com média de renda mensal exclusiva da atividade docente de R\$2.873,61. Assim, a renda média da docência equivale a 84% da renda média individual dos participantes. Essa média apresenta uma diferença significativa entre grupos quando os professores são comparados de acordo com a rede de ensino em que lecionam, com professores de escolas públicas estaduais apresentando médias de renda individual (M=2.685,92; DP=1084,78) e da docência (M=2.396,57; DP=949,83) significativamente inferiores quando comparadas às médias de renda individual (M=3.843,51; DP=1686,30) e da docência (M=3.292,10;

DP=1606,18) de professores de escolas públicas municipais, Renda individual – $F(2, 104) = 4,89, p = 0,01$; Renda da docência – $F(2, 104) = 4,23, p = 0,02$. Não foi observada diferença nas médias com relação aos professores de escolas particulares.

Com relação aos construtos centrais deste estudo, foram identificadas diferenças significativas entre os tipos de escola apenas em duas variáveis. No que diz respeito ao nível de Afetos negativos, mensurados por meio da Escala de Bem-Estar Afetivo no Trabalho, professores de escolas particulares apresentaram menor nível de Afetos negativos ($M=2,04$; $DP=0,54$) quando comparados com professores de escolas públicas estaduais ($M=2,45$; $DP=0,62$) e municipais ($M=2,42$; $DP=0,69$), que não diferem entre si, $F(2, 111) = 4,46, p = 0,01$. O mesmo padrão foi observado no que diz respeito ao fator Condições de trabalho, do Questionário de Satisfação do Professor com o Trabalho. Professores de escolas particulares apresentaram maior nível de Condições de trabalho ($M=3,58$; $DP=0,76$) quando comparados com professores de escolas públicas estaduais ($M=2,98$; $DP=0,72$) e municipais ($M=2,86$; $DP=0,79$), que não diferem entre si, $F(2, 111) = 9,00, p < 0,01$.

Estes resultados podem indicar que a percepção que os professores têm das suas Condições de trabalho estão relacionadas com o nível de Afetos negativos no trabalho: para professores de escolas particulares, melhores Condições implicam menos Afetos negativos e, para professores de escolas públicas, piores Condições implicam mais Afetos negativos. De certo modo, estes resultados corroboram aqueles encontrados por Zahoor (2015), que também verificou uma diferença no bem-estar psicológico e na satisfação com o trabalho entre professores de escolas públicas e privadas.

Análises de comparação de grupos (teste t de Student) também foram realizadas para verificar a existência de diferenças significativas no nível de bem-estar psicológico, qualidade de vida, bem-estar afetivo no trabalho e satisfação com o trabalho de acordo

com sexo dos participantes. Não foram observadas, entretanto, diferenças significativas entre as dimensões testadas, diferindo dos resultados obtidos por Şahin e Sak (2016) e Seco (2000), que encontraram maior nível de satisfação com o trabalho em professoras.

Correlatos do bem-estar psicológico

Após a descrição do perfil dos professores, foram realizadas análises de correlação entre os fatores do bem-estar psicológico com dados sociodemográficos e profissionais, qualidade de vida, bem-estar afetivo no trabalho, importância e percepção das forças de caráter e satisfação com o trabalho dos professores.

Tabela 6

Correlação dos fatores do bem-estar psicológico e da satisfação com o trabalho com variáveis sociodemográficas e profissionais

| | Variáveis sociodemográficas e profissionais | | | | | |
|----------------------------------|--|--------|---------|--------|--------|--------|
| Bem-estar psicológico | Idade | Relig | Período | TDoc | RIndiv | Rdoc |
| Relacionamento | 0,10 | 0,23* | 0,08 | 0,05 | 0,15 | 0,02 |
| Engajamento | 0,13 | 0,08 | 0,07 | 0,09 | 0,33** | 0,24** |
| Domínio | 0,14 | 0,12 | 0,15 | 0,08 | 0,40** | 0,25** |
| Controle | -0,03 | 0,16 | 0,02 | -0,06 | 0,18 | 0,10 |
| Sentido | 0,18* | 0,27** | 0,02 | 0,13 | 0,39** | 0,33** |
| Otimismo | 0,16 | 0,18 | 0,12 | 0,12 | 0,27** | 0,19 |
| Bem-estar subjetivo | 0,19* | 0,11 | 0,09 | 0,19* | 0,36** | 0,26** |
| Satisfação com o trabalho | | | | | | |
| Supervisão | 0,15 | -0,10 | 0,05 | 0,10 | 0,20* | 0,08 |
| Colegas | 0,21* | 0,05 | 0,13 | 0,15 | 0,26** | 0,22* |
| Condições de trabalho | 0,22* | -0,07 | 0,13 | 0,11 | 0,19* | 0,10 |
| Salário | 0,13 | -0,00 | 0,07 | 0,11 | 0,26** | 0,21* |
| Responsabilidade | -0,07 | 0,15 | 0,17 | 0,01 | 0,23* | 0,14 |
| Trabalho | 0,05 | 0,07 | 0,17 | 0,02 | 0,26** | 0,19* |
| Progressão | 0,09 | 0,00 | 0,04 | 0,01 | 0,27** | 0,21* |
| Segurança | 0,25** | 0,08 | -0,00 | 0,33** | 0,45** | 0,36** |
| Reconhecimento | 0,19* | 0,06 | 0,15 | 0,14 | 0,31** | 0,26** |

Nota: Variáveis sociodemográficas e profissionais – Relig = Religiosidade; Período = quantos períodos do dia trabalha; TDoc = Tempo de docência; RIndiv = Renda individual mensal; Rdoc = Renda mensal exclusiva da docência. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

No que diz respeito à associação com as variáveis sociodemográficas e profissionais (ver Tabela 6), a dimensão Relacionamento apresentou correlação positiva apenas com o nível de Religiosidade, indicando que um maior nível de religiosidade dos participantes está relacionado com uma melhor percepção de seus relacionamentos interpessoais. A dimensão Engajamento apresentou correlação positiva com a Renda individual e da docência, sugerindo que um maior engajamento está relacionado a rendas individuais mais elevadas.

A dimensão Domínio apresentou correlações positivas com os dois tipos de Renda. A dimensão Controle, por sua vez, não apresentou correlação significativa com nenhuma das variáveis.

A dimensão Sentido (propósito) correlacionou-se positivamente com Idade, nível de Religiosidade e os dois tipos de Renda, sugerindo que uma maior percepção do sentido de vida é observada em professores mais religiosos, mais velhos e com maior renda. A dimensão Otimismo, por sua vez, apresentou correlação positiva apenas com as duas variáveis de Renda, o que indica que uma renda mais elevada pode ter influência no otimismo dos participantes. A dimensão Bem-estar subjetivo apresentou correlação positiva com a Idade, com o Tempo de docência do professor e com as variáveis de Renda, portanto, uma maior experiência profissional e de vida (Tempo de docência e Idade) e remuneração mais elevada podem ter influência no Bem-estar subjetivo dos professores que participaram deste estudo.

As variáveis sociodemográficas e profissionais também foram associadas aos fatores de satisfação dos professores com o trabalho (ver Tabela 6). A média de Renda individual dos participantes apresentou correlações diretas com todos os fatores de satisfação com o trabalho. Já a média de Renda da docência correlacionou-se com quase todos os fatores, exceto Supervisão, Condições de trabalho e Responsabilidade. É

possível sugerir, então, que a renda pode ter influência na satisfação dos professores com relação a seu trabalho, entretanto, a renda proveniente da docência não parece influenciar a satisfação específica com relação à direção e coordenação da escola, às condições de trabalho e a responsabilidade que os professores assumem como sendo suas. Nesse sentido, mesmo um salário elevado não se sobreporia a uma supervisão ruim e más condições e trabalho e, por outro lado, mesmo um salário mais baixo não significaria que os professores se sentiriam eximidos de suas responsabilidades – ou seja, independente do salário, boas condições de trabalho e boa liderança escolar são percebidos como fatores importantes *per se*, assim como a responsabilidade assumida pelos docentes sobre seu trabalho.

A Idade dos participantes correlacionou-se diretamente com os fatores Colegas, Condições de trabalho, Segurança e Reconhecimento. O Tempo de docência está relacionado diretamente apenas à percepção de Segurança dos participantes. Estes resultados relacionados à Idade e Tempo de docência mostram que estas variáveis não apresentam uma influência significativa na satisfação profissional como um todo, estando de acordo com o observado nos estudos de Green-Reese, Johnson e Pechard (1991). As outras variáveis (nível de Religiosidade e quantos Períodos trabalha) não apresentaram correlações com os fatores testados.

Tabela 7

Correlação dos fatores do bem-estar psicológico com qualidade de vida e bem-estar afetivo no trabalho

| Fatores do bem-estar psicológico | Domínios da qualidade de vida (Whoqol) | | | | | Bem-estar afetivo | |
|----------------------------------|--|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------------|----------------|
| | Físico | Psicológico | Rel. sociais | M. ambiente | Geral | A. positivos | A. negativos |
| RELACIONAMENTO | 0,36** | 0,47** | 0,37** | 0,27** | 0,37** | 0,38** | -0,30** |
| Apoio | 0,17 | 0,13 | 0,06 | 0,19* | 0,08 | 0,11 | -0,11 |
| Comunidade | 0,20* | 0,26** | 0,15 | 0,16 | 0,26** | 0,25** | -0,09 |
| Confiança | 0,17 | 0,19* | 0,12 | 0,06 | 0,17 | 0,17 | -0,15 |
| Respeito | 0,22* | 0,13 | 0,08 | 0,07 | 0,21* | 0,15 | -0,16 |
| Solidão | 0,35** | 0,56** | 0,50** | 0,27** | 0,35** | 0,34** | -0,33 |
| Pertencimento | 0,20* | 0,37** | 0,33** | 0,23* | 0,27** | 0,35 | -0,23* |
| ENGAJAMENTO | 0,32** | 0,49** | 0,13 | 0,32** | 0,32** | 0,56** | -0,46** |
| DOMÍNIO | 0,45** | 0,72** | 0,33** | 0,40** | 0,41** | 0,65** | -0,58** |
| Habilidade | 0,43** | 0,55** | 0,28** | 0,37** | 0,40** | 0,52** | -0,46** |
| Aprendizado | 0,15 | 0,44** | 0,08 | 0,19* | 0,20* | 0,48** | -0,32** |
| Realização | 0,45** | 0,68** | 0,40** | 0,42** | 0,41** | 0,56** | -0,56** |
| Autoeficácia | 0,37** | 0,60** | 0,34** | 0,30** | 0,28** | 0,37** | -0,39** |
| Valor próprio | 0,33** | 0,55** | 0,26** | 0,23* | 0,28** | 0,56** | -0,51** |
| CONTROLE | 0,25** | 0,39** | 0,14 | 0,22* | 0,13 | 0,34** | -0,20* |
| SENTIDO | 0,40** | 0,70** | 0,45** | 0,44** | 0,32** | 0,57** | -0,45** |
| OTIMISMO | 0,49** | 0,71** | 0,55** | 0,44** | 0,42** | 0,48** | -0,42** |
| BEM-ESTAR SUBJETIVO | 0,62** | 0,82** | 0,53** | 0,54** | 0,55** | 0,59** | -0,57** |
| Satisfação com a vida | 0,52** | 0,73** | 0,47** | 0,54** | 0,55** | 0,52** | -0,49** |
| Emoções positivas | 0,55** | 0,74** | 0,52** | 0,48** | 0,52** | 0,52** | 0,52** |
| Emoções negativas | 0,56** | 0,69** | 0,43** | 0,42** | 0,40** | 0,52** | -0,50** |

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Em seguida, análises de correlação foram conduzidas entre os construtos investigados. Como pode ser observado na Tabela 7, as dimensões e fatores do bem-estar psicológico são altamente correlacionadas com os domínios de qualidade de vida e do bem-estar afetivo no trabalho. Os domínios Físico, Psicológico e Meio ambiente da qualidade de vida apresentaram correlações significativas e diretas com todas as dimensões do bem-estar psicológico, especialmente com o Bem-estar subjetivo (Satisfação com a vida, Emoções positivas e negativas), com o qual foram observadas as correlações mais fortes. Estes resultados demonstram a importância da qualidade de vida e do bem-estar afetivo no trabalho para a percepção de um elevado nível de bem-estar psicológico.

O domínio Relações sociais, da qualidade de vida, apresentou correlações com as dimensões Relacionamento, Domínio, Sentido, Otimismo e Bem-estar subjetivo, sendo as duas últimas as mais fortes, sugerindo que boas relações pessoais e de apoio são relevantes para essas dimensões do bem-estar psicológico, especialmente para uma visão positiva da vida e do futuro (Otimismo) e para a Satisfação com a vida e vivência de mais Emoções positivas e menos Emoções negativas (Bem-estar subjetivo). Mostrando a estreita relação entre qualidade de vida e bem-estar psicológico, o domínio Geral de qualidade de vida apresentou correlação com quase todas as dimensões do BEP, excluindo apenas a dimensão Autonomia (controle), indicando que a qualidade de vida não apresentou relação com a capacidade dos participantes de fazer as próprias escolhas e tomar decisões.

Com relação ao bem-estar afetivo no trabalho, Afetos positivos apresentaram correlações positivas com todas as dimensões do bem-estar psicológico, indicando que um nível mais elevado de bem-estar psicológico está relacionado a um maior nível de Afetos positivos no trabalho. Correlações negativas foram observadas entre os Afetos

negativos e todas as dimensões de bem-estar psicológico, ou seja, mais florescimento relaciona-se com baixos níveis de Afetos negativos.

A Tabela 8 mostra a correlação entre os fatores do bem-estar psicológico e os fatores da satisfação dos professores com o trabalho. A dimensão Relacionamento do BEP apresentou correlações positivas com todos os fatores de satisfação com o trabalho, e uma correlação mais forte com o fator Colegas, indicando uma interação entre a satisfação com o trabalho e este domínio do bem-estar psicológico que inclui relações de apoio, respeito, confiança e pertencimento.

A dimensão Engajamento apresentou correlações positivas com quase todos os fatores, sendo a mais forte observada com o fator Responsabilidade, mas o nível de Engajamento não está relacionado às Condições de trabalho e à percepção de Segurança. Esse resultado sugere que os professores desejam ser responsáveis pelo próprio trabalho, se envolver nas políticas e tomadas de decisões da escola e ajudar no aprendizado dos estudantes, se engajando nesses e em outros aspectos de suas atividades; mas sugerem, também, que seu nível de engajamento não depende das condições de trabalho que encontram na escola nem da estabilidade e segurança que percebem em seu emprego.

Tabela 8

Correlação dos fatores do bem-estar psicológico com os fatores da satisfação com o trabalho

| Fatores do bem-estar psicológico | Fatores da satisfação com o trabalho | | | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | SUP | COL | COND | SAL | RES | TRA | PRO | SEG | REC |
| RELACIONAMENTO | 0,36** | 0,56** | 0,30** | 0,21* | 0,42** | 0,39** | 0,42** | 0,27** | 0,36** |
| Apoio | 0,22* | 0,23* | 0,10 | 0,09 | 0,25** | 0,27** | 0,12 | -0,00 | 0,11 |
| Comunidade | 0,12 | 0,33** | 0,03 | 0,15 | 0,13 | 0,21* | 0,23* | 0,05 | 0,04 |
| Confiança | 0,31** | 0,28** | 0,16 | 0,10 | 0,21* | 0,25** | 0,29** | 0,22* | 0,23* |
| Respeito | 0,31** | 0,38** | 0,26** | 0,03 | 0,25** | 0,14 | 0,19* | 0,16 | 0,12 |
| Solidão | 0,25** | 0,50** | 0,31** | 0,09 | 0,38** | 0,27** | 0,31** | 0,33** | 0,41** |
| Pertencimento | 0,17 | 0,36** | 0,22* | 0,28** | 0,31** | 0,29** | 0,40** | 0,20* | 0,33** |
| ENGAJAMENTO | 0,27** | 0,30** | 0,16 | 0,27** | 0,48** | 0,55** | 0,52** | 0,12 | 0,33** |
| DOMÍNIO | 0,29** | 0,40** | 0,26** | 0,33** | 0,51** | 0,59** | 0,68** | 0,28** | 0,47** |
| Habilidade | 0,22* | 0,28** | 0,16 | 0,29** | 0,38** | 0,42** | 0,49** | 0,15 | 0,38** |
| Aprendizado | 0,19* | 0,33** | 0,15 | 0,11 | 0,41** | 0,47** | 0,42** | 0,22* | 0,26** |
| Realização | 0,23* | 0,33** | 0,24** | 0,34** | 0,37** | 0,49** | 0,64** | 0,33** | 0,45** |
| Autoeficácia | 0,21* | 0,28** | 0,31** | 0,26** | 0,32** | 0,34** | 0,49** | 0,27** | 0,37** |
| Valor próprio | 0,22* | 0,36** | 0,21* | 0,25** | 0,46** | 0,51** | 0,60** | 0,21* | 0,38** |
| AUTONOMIA | 0,21* | 0,31** | 0,20* | 0,19* | 0,36** | 0,29** | 0,25** | 0,23* | 0,25** |
| SENTIDO | 0,27** | 0,37** | 0,27** | 0,39** | 0,35** | 0,45** | 0,47** | 0,22* | 0,43** |
| OTIMISMO | 0,26** | 0,29** | 0,30** | 0,31** | 0,28** | 0,40** | 0,47** | 0,19* | 0,38** |
| BEM-ESTAR SUBJETIVO | 0,38** | 0,44** | 0,49** | 0,42** | 0,35** | 0,48** | 0,59** | 0,40** | 0,53** |
| Satisfação com a vida | 0,22** | 0,31** | 0,31** | 0,39** | 0,32** | 0,48** | 0,59** | 0,29** | 0,44** |
| Emoções positivas | 0,32** | 0,37** | 0,46** | 0,38** | 0,29** | 0,36** | 0,51** | 0,36** | 0,46** |
| Emoções negativas | 0,44** | 0,48** | 0,51** | 0,34** | 0,32** | 0,43** | 0,48** | 0,42** | 0,50** |

Nota: Fatores – SUP = Supervisão; COL = Colegas; COND = Condições de trabalho; SAL = Salário; RES = Responsabilidade; TRA = Trabalho; PRO = Progressão; SEG = Segurança; REC = Reconhecimento. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

A dimensão Domínio também apresentou correlações positivas com todos os fatores da satisfação dos professores com o trabalho, estando mais fortemente associado com Responsabilidade, Trabalho e Progressão. Portanto, o uso de habilidades, o aprendizado, a realização e a percepção de autoeficácia e valor próprio (aspectos da dimensão Domínio do BEP) estão relacionadas à satisfação do professor com seu trabalho, especialmente com a percepção de que estão progredindo ou podem progredir em sua carreira, de que estão comprometidos com seu trabalho e participando nas políticas da escola e, ainda, com a própria natureza do trabalho docente (*i.e.*, realização das atividades diárias com autonomia e criatividade). A dimensão Controle do BEP, que envolve autonomia para tomar as próprias decisões, está mais fortemente associada com Responsabilidade, apresentando correlação também com todos os outros fatores.

A dimensão Sentido também apresentou correlação positiva com todos os fatores de satisfação com o trabalho, sendo observadas correlações mais fortes com Trabalho, Progressão e Reconhecimento, indicando uma relação entre a escolha profissional dos docentes (Trabalho) e seu propósito de vida (que poderia ser visto como vocação), incluindo, notadamente, a importância da possibilidade de progresso profissional e o reconhecimento de seu trabalho por parte dos supervisores, colegas, e dos estudantes e seus responsáveis. A dimensão Otimismo apresentou correlações mais fortes com Trabalho e Progressão, ou seja, uma visão mais positiva da vida está relacionada com autonomia e participação no contexto profissional e com a possibilidade de progredir na carreira. Finalmente, Bem-estar subjetivo – que inclui Satisfação com a vida, presença de mais Emoções positivas e menos Emoções negativas – correlacionou-se mais fortemente com Condições de trabalho, Trabalho, Progressão e Reconhecimento.

Em seguida, as dimensões do bem-estar psicológico foram correlacionadas com a importância e percepção das forças de caráter dos professores. Os resultados da correlação

entre as dimensões do bem-estar psicológico e as forças de caráter que os participantes consideram importantes para ser um bom professor são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9

Correlação do bem-estar psicológico com a importância das forças de caráter

| Forças de caráter | Dimensões do bem-estar psicológico | | | | | | |
|---------------------|------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | REL | ENG | DOM | CONT | SENT | OTIM | BES |
| Criatividade | 0,00 | 0,15 | 0,09 | 0,07 | 0,04 | 0,09 | 0,00 |
| Curiosidade | 0,09 | 0,31** | 0,30** | 0,09 | 0,22* | 0,27** | 0,23* |
| Mente aberta | 0,07 | 0,40** | 0,32** | 0,23* | 0,18 | 0,23* | 0,15 |
| Amor por aprender | 0,16 | 0,36** | 0,36** | 0,25** | 0,29** | 0,22* | 0,21* |
| Perspectiva | 0,15 | 0,32** | 0,33** | 0,28** | 0,34** | 0,31** | 0,25** |
| Bravura | 0,11 | 0,30** | 0,28** | 0,12 | 0,21* | 0,26** | 0,22* |
| Persistência | 0,17 | 0,37** | 0,42** | 0,26** | 0,43** | 0,35** | 0,34** |
| Integridade | -0,05 | 0,17 | 0,10 | 0,30** | 0,07 | 0,14 | 0,06 |
| Vitalidade | 0,03 | 0,14 | 0,16 | 0,02 | 0,10 | 0,13 | 0,09 |
| Amor | -0,03 | 0,19* | 0,14 | 0,16 | 0,18 | 0,16 | 0,10 |
| Bondade | 0,05 | 0,21* | 0,16 | 0,23* | 0,27** | 0,27** | 0,21* |
| Inteligência social | 0,07 | 0,30** | 0,25** | 0,20* | 0,19* | 0,22* | 0,20* |
| Cidadania | 0,11 | 0,37** | 0,27** | 0,25** | 0,26** | 0,19* | 0,26** |
| Equidade | 0,02 | 0,24** | 0,18* | 0,13 | 0,14 | 0,14 | 0,07 |
| Liderança | 0,01 | 0,12 | 0,00 | 0,12 | 0,03 | 0,06 | 0,05 |
| Humildade | 0,10 | 0,29** | 0,22* | 0,18* | 0,25** | 0,30** | 0,23* |
| Prudência | 0,15 | 0,26** | 0,31** | 0,16 | 0,27** | 0,21* | 0,23* |
| Autocontrole | 0,05 | 0,20* | 0,21* | 0,23* | 0,08 | 0,18 | 0,15 |
| Perdão | 0,02 | 0,18 | 0,16 | 0,27** | 0,25** | 0,21* | 0,22* |
| Apreciação | 0,00 | 0,01 | 0,04 | 0,14 | 0,10 | 0,03 | 0,04 |
| Gratidão | 0,08 | 0,12 | 0,10 | 0,17 | 0,16 | 0,15 | 0,14 |
| Esperança | 0,14 | 0,23* | 0,19* | 0,29** | 0,19* | 0,12 | 0,13 |
| Humor | 0,07 | 0,16 | 0,10 | 0,10 | 0,00 | 0,04 | -0,03 |
| Espiritualidade | -0,01 | 0,02 | 0,04 | 0,07 | 0,17 | 0,10 | 0,02 |

Nota: Dimensões do bem-estar psicológico – REL = Relacionamento; ENG = Engajamento; DOM = Domínio; CONT = Controle; SENT = Sentido; OTIM = Otimismo; BES = Bem-estar subjetivo. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Como podemos observar, apenas a dimensão Relacionamento do BEP não apresentou associação com a importância atribuída a qualquer das forças de caráter. Além disso, a importância das forças Criatividade, Vitalidade, Liderança, Apreciação da beleza e da

excelência, Gratidão, Humor e Espiritualidade não apresentou correlação significativa com nenhuma das dimensões do bem-estar psicológico.

Entretanto, todas as outras seis dimensões do BEP – Engajamento, Domínio, Controle, Sentido, Otimismo e Bem-estar subjetivo – apresentaram correlações positivas que se repetiram com a maioria das forças de caráter: Curiosidade, Mente aberta, Amor por aprender e Perspectiva, forças da virtude Sabedoria; Bravura e Persistência, da virtude Coragem; Amor, Bondade e Inteligência social, da virtude Humanidade; Cidadania e Equidade, forças da Justiça; Humildade, Prudência, Autocontrole e Perdão, da Temperança; e Esperança, força da virtude Transcendência.

Considerando que são muitas as correlações significativas, enfatizaremos aqui apenas os maiores índices apresentados. Assim, a dimensão Engajamento do BEP apresentou correlação mais forte com a força Mente aberta, mostrando que, para esse professores, o envolvimento em suas atividades, fazendo-os sentirem-se animados e revigorados (*i.e.*, Engajamento), está relacionado com a importância de se ter um pensamento crítico e uma disposição para aceitar pontos de vista diferentes do seu e ser capaz de mudar de ideia, analisar as situações por todos os lados, e não tirar conclusões precipitadas (*i.e.*, Mente aberta).

As dimensões Domínio, Sentido, Otimismo e Bem-estar subjetivo apresentaram índices de correlação mais fortes com a força Persistência; portanto, para os professores participantes, a importância de ter perseverança para concluir suas tarefas e conquistar seus objetivos, mesmo diante de obstáculos (*i.e.*, a força Persistência), mostra-se relacionada ao uso de suas habilidades e aprendizado de coisas novas, à realização de suas aspirações e à percepção de autoeficácia e autovalorização. A dimensão Controle, por sua vez, apresentou maior correlação com a força Integridade, ou seja, a percepção de que os professores têm autonomia e tomam suas próprias decisões está fortemente relacionada com a importância que

conferem à força Integridade, que tem a ver com autenticidade e honestidade – *i.e.*, fazer o que é certo, assumir responsabilidade por suas ações, agir de forma coerente com o que acredita e apresentar-se aos outros como realmente é.

Tabela 10

Correlação do bem-estar psicológico com a percepção das forças de caráter

| Forças de caráter | Dimensões do bem-estar psicológico | | | | | | |
|---------------------|------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | REL | ENG | DOM | CONT | SENT | OTIM | BES |
| Criatividade | 0,13 | 0,29** | 0,30** | -0,00 | 0,23* | 0,31** | 0,13 |
| Curiosidade | 0,17 | 0,34** | 0,44** | 0,09 | 0,21* | 0,29** | 0,26** |
| Mente aberta | 0,19* | 0,34** | 0,43** | 0,16 | 0,34** | 0,37** | 0,34** |
| Amor por aprender | 0,27** | 0,39** | 0,54** | 0,24** | 0,44** | 0,37** | 0,43** |
| Perspectiva | 0,17 | 0,32** | 0,39** | 0,04 | 0,42** | 0,39** | 0,31** |
| Bravura | 0,22* | 0,27** | 0,42** | 0,14 | 0,41** | 0,45** | 0,43** |
| Persistência | 0,26** | 0,43** | 0,57** | 0,19* | 0,52** | 0,43** | 0,47** |
| Integridade | 0,12 | 0,16 | 0,18 | 0,26** | 0,31** | 0,23* | 0,21* |
| Vitalidade | 0,23* | 0,41** | 0,49** | 0,11 | 0,53** | 0,55** | 0,52** |
| Amor | 0,08 | 0,14 | 0,18 | 0,11 | 0,39** | 0,20* | 0,19* |
| Bondade | 0,17 | 0,10 | 0,13 | 0,06 | 0,25** | 0,15 | 0,07 |
| Inteligência social | 0,24** | 0,26** | 0,37** | 0,11 | 0,26** | 0,32** | 0,28** |
| Cidadania | 0,13 | 0,23* | 0,25** | 0,08 | 0,29** | 0,25** | 0,24* |
| Equidade | 0,07 | 0,23* | 0,20* | -0,04 | 0,24* | 0,19* | 0,15 |
| Liderança | 0,09 | 0,23* | 0,23* | 0,12 | 0,14 | 0,21* | 0,14 |
| Humildade | 0,14 | -0,03 | 0,07 | 0,12 | 0,15 | 0,23* | 0,14 |
| Prudência | 0,18 | -0,03 | 0,11 | 0,14 | 0,27** | 0,22* | 0,30** |
| Autocontrole | 0,25** | 0,17 | 0,31** | 0,06 | 0,35** | 0,42** | 0,35** |
| Perdão | 0,19* | 0,06 | 0,11 | 0,15 | 0,24* | 0,19* | 0,17 |
| Apreciação | 0,12 | 0,05 | 0,08 | 0,00 | 0,20* | 0,11 | 0,10 |
| Gratidão | 0,14 | 0,20* | 0,23* | 0,20* | 0,36** | 0,36** | 0,31** |
| Esperança | 0,37** | 0,30** | 0,45** | 0,19* | 0,45** | 0,49** | 0,47** |
| Humor | 0,20* | 0,13 | 0,16 | 0,02 | 0,21* | 0,25** | 0,23** |
| Espiritualidade | 0,20* | 0,10 | 0,18 | 0,11 | 0,38** | 0,31** | 0,24** |

Nota: Dimensões do bem-estar psicológico – REL = relacionamento; ENG = engajamento; DOM = domínio; CONT = controle; SENT = sentido; OTIM = otimismo; BES = bem-estar subjetivo.

Com relação à associação das dimensões do bem-estar psicológico com a percepção que os participantes têm de que forças de caráter os descreve enquanto professores (Tabela

10), é possível observar uma grande quantidade de correlações significativas entre as dimensões Engajamento, Domínio, Sentido, Otimismo e Bem-estar subjetivo e quase todas as forças de caráter. Novamente, considerando que são muitas as correlações significativas, enfatizaremos aqui apenas os maiores índices apresentados.

A dimensão Engajamento apresentou correlação mais forte com Persistência e Vitalidade, portanto, para os participantes, o envolvimento em suas atividades está relacionado com a percepção de que possuem perseverança e entusiasmo, e persistem em seus objetivos, envolvendo-se e comprometendo-se integralmente nas atividades que realizam. Já a dimensão Domínio apresentou os maiores índices com as forças de caráter Amor por aprender e Persistência, indicando que, para os participantes, o uso de suas habilidades, novos aprendizados, a realização de suas aspirações, a percepção de autoeficácia e valor próprio (*i.e.*, Domínio) estão relacionados com o prazer em aprender coisas novas e em se especializar em algo, aprofundar seus conhecimentos, perceber a aprendizagem como algo positivo (*i.e.*, Amor por aprender) e perseverar na busca e conquista de suas metas e na conclusão de suas tarefas (*i.e.*, Persistência).

Sentido, Otimismo e Bem-estar subjetivo apresentaram os maiores índices com a força Vitalidade, portanto, o envolvimento e comprometimento entusiasmado e integral nas atividades que os professores realizam (*i.e.*, Vitalidade) estão relacionados com a experiência de propósito, com uma visão positiva da vida e do futuro e com a Satisfação com a vida, acompanhada de mais Emoções positivas e menos Emoções negativas. Sentido apresentou, ainda, forte correlação com Persistência, indicando a importância desta força na vivência do propósito de vida dos participantes.

A dimensão Relacionamento do BEP correlacionou-se de forma positiva com a percepção dos professores de que eles possuem Mente aberta, Amor por aprender, Coragem, Persistência, Vitalidade, Inteligência social, Autocontrole, Perdão, Esperança,

Humor e Espiritualidade; o que sugere que a percepção que os professores têm de que essas forças os descrevem enquanto professores estão estreitamente relacionadas à experiência de relações positivas, nas quais há apoio, valorização, respeito e confiança mútuos e, também, à sensação de pertencimento. A dimensão Controle apresentou relação significativa apenas com as forças Amor por aprender, Persistência, Integridade, Gratidão e Esperança, sendo que o maior índice observado foi com Integridade; este resultado indica que, para os participantes, a percepção de que possuem autonomia para fazer suas próprias escolhas (*i.e.*, Controle) relaciona-se com a percepção de que possuem, no exercício de sua profissão, Amor por aprender, perseverança, Gratidão, que esperam o melhor do futuro e trabalham para alcançá-lo (*i.e.*, Esperança) e, especialmente, a percepção de que são autênticos e honestos (*i.e.*, Integridade).

Por fim, foram calculados o índice de Bem-estar Psicológico (resultante da Escala de Prosperidade Psicológica), que agrega as médias dos fatores Relacionamento, Engajamento, Domínio, Controle, Sentido, Otimismo e Bem-estar subjetivo, e o índice de Satisfação com o Trabalho (resultante do Questionário de Satisfação do Professor com o Trabalho), que agrega as médias dos fatores Supervisão, Colegas, Condições de trabalho, Salário, Responsabilidade, Trabalho, Progressão, Segurança e Reconhecimento, ambos variando entre 1 e 5 pontos. Em termos de bem-estar psicológico, os professores apresentaram uma média de 4,00 (DP = 0,55), indicando um nível mediano a alto desta variável. Já em termos de satisfação com o trabalho, os professores apresentaram uma média de 3,45 (DP = 0,50), indicando um nível mediano de satisfação. Estes índices apresentam uma forte correlação entre eles ($r = 0,67$, $p < 0,01$), sugerindo que os professores que apresentam uma alta satisfação com o trabalho também tendem a apresentar um alto nível de bem-estar psicológico.

CONCLUSÃO

Assim como a Psicologia Positiva, a Educação Positiva não é a ‘criação’ de algo totalmente novo. Trabalhos anteriores já abordavam práticas e conceitos que hoje fazem parte do tecido da Educação Positiva, como o trabalho de Maria Montessori (ver Kahn, 2000), apenas para citar um exemplo. As grandes contribuições dadas pelo movimento da Psicologia Positiva consistem, portanto, na reunião dessas teorias e práticas em um mesmo campo – facilitando a existência de um vocabulário comum e a construção do conhecimento, entre outros benefícios – e a utilização dos métodos e técnicas científicos no estudo de seus temas, conferindo-lhe maior credibilidade na comunidade científica e possibilitando aplicações e intervenções baseadas em evidências.

Entretanto, como mostrado pelos resultados do Estudo 1, até os dias atuais são limitadas as aplicações da abordagem da Psicologia Positiva no contexto da educação, indicando que a abordagem predominante ainda é aquela focada no ‘que está errado’ e em sua posterior remediação. Dessa forma, “os serviços de psicologia educacional estão disponíveis somente depois que os alunos demonstram dificuldades de aprendizagem ou comportamento” (Noble & McGrath, 2008, p. 121).

Ainda assim, os esforços empreendidos pelo campo da Psicologia Positiva e outros campos afins já começam, sem dúvida, a fornecer exemplos de práticas que, aos poucos, vão sendo elaboradas e avaliadas, no intuito de consolidar sua relevância e evidenciar sua efetividade. Estas são práticas que, indo além do foco nos problemas e deficiências, propõem modelos mais positivos e preventivos que incidem sobre os pontos fortes dos estudantes e seus familiares, profissionais da educação e das escolas como um todo (Noble & McGrath, 2008).

Como vimos, o número de intervenções de Psicologia Positiva (IPPs) é crescente, nomeadamente na Austrália, Reino Unido e Estados Unidos. O objetivo dessas intervenções é elevar o bem-estar de estudantes, professores e demais participantes da comunidade educacional por meio do cultivo de emoções, cognições e comportamentos positivos, a partir de atividades que incluem, por exemplo, a identificação e desenvolvimento de forças pessoais, o cultivo da gratidão e do otimismo, o desenvolvimento da resiliência (Seligman et al., 2009; Green, Oades & Robinson, 2011).

No Brasil, algumas intervenções e aplicações da Psicologia Positiva em contextos educacionais já podem ser identificadas. A psicóloga Miriam Rodrigues (2015), por exemplo, desenvolveu uma abordagem chamada educação emocional positiva, e realiza capacitação de profissionais da área da educação e implementação de projetos psicoeducacionais para o bem-estar em escolas. Em uma escola localizada no município do Rio de Janeiro, a coordenadora pedagógica e psicóloga Maria Aparecida Mussi (comunicação pessoal, julho, 2016) aplica princípios e realiza intervenções da Psicologia Positiva na instituição. Outro exemplo é o projeto “Educação em Valores, Desenvolvimento Humano e Cultura de Paz”, iniciado pela Secretaria de Educação do Espírito Santo, que tem o objetivo de ajudar os estudantes a lidar com as emoções e melhorar a capacidade de concentração e, para tanto, faz uso da meditação e do desenvolvimento da inteligência emocional (Lyrio, 2015).

No que diz respeito à literatura científica nacional sobre Educação Positiva, a revisão sistemática realizada no Estudo 1 encontrou um único artigo publicado no Brasil sobre o tema, o qual não fazia, entretanto, nenhuma referência ao termo ‘Educação Positiva’. Ainda assim, são encontrados alguns artigos que abordam conceitos da Psicologia Positiva relacionados a temas ligados ao campo da educação. Dentre eles, a maioria aborda pesquisas realizadas com estudantes e professores, utilizando conceitos como sentido de vida, bem-estar, engajamento, forças de caráter (*e.g.* Cacciari, Guerra, Martins-Silva, Cintra & Castello,

no prelo; Damásio, Melo & Silva, 2013; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Pocinho & Perestrelo, 2011).

Infelizmente, muitas das práticas e intervenções inovadoras, como as citadas anteriormente, não são acompanhadas por pesquisas científicas, possivelmente em razão da relação muitas vezes distante entre as escolas e a academia. Dessa forma, essas aplicações acabam por não serem estudadas e avaliadas e, com isso, além de não serem obtidos dados sobre seus benefícios e eficácia, bem como outras informações valiosas para seu aprimoramento, ficam isoladas e restritas, pois não são compartilhadas de modo a fazerem parte da construção do conhecimento teórico e prático na área da educação.

É preciso, então, expandir ainda mais as intervenções de Psicologia Positiva, mas não só. É preciso também, e especialmente, estender a aplicação da Psicologia Positiva a escolas inteiras. E é imprescindível que essas intervenções e aplicações sejam acompanhadas, intensa e extensivamente, por pesquisadores da área (Kristjánsson, 2012; Green, Oades & Robinson, 2011). Deste modo, serão produzidas as evidências necessárias ao desenvolvimento, fundamentação e consolidação deste recente movimento: a Educação Positiva.

Nesse sentido, o Estudo 2 pretendeu colaborar com a produção do conhecimento sobre Educação Positiva e, também, trazer esta abordagem para a mesa de debates sobre a educação no Brasil. Considerando a importância do professor para o processo educacional, bem como de seu bem-estar psicológico para que esse processo seja bem sucedido – além da importância do bem-estar *per se* dos docentes –, e considerando, também, a relevância da satisfação com o trabalho e dos afetos relacionados a seu contexto profissional, o Estudo 2 investigou a correlação entre esses e outros aspectos da vivência dos professores escolares.

Dentre os resultados encontrados, destaca-se a grande quantidade de correlações entre os fatores do bem-estar psicológico e as forças de caráter, indicando uma estreita relação entre os dois construtos e confirmando a importância, neste caso, desses dois pilares da Psicologia

Positiva e, também, corroborando o Modelo de Educação Positiva da GGS que propõe a promoção do bem-estar psicológico, tendo por base o desenvolvimento das forças de caráter, para alcançar o florescimento. Outro resultado significativo e expressivo, encontrado no Estudo 2, foi a forte correlação entre os índices de bem-estar psicológico e satisfação com o trabalho dos professores, indicando que os professores que apresentam um alto nível de satisfação com o trabalho tendem a apresentar, também, um nível elevado de bem-estar psicológico.

Estes resultados podem dar base e impulsionar propostas de intervenções que, partindo de um contexto educacional de qualidade, inclua o desenvolvimento das virtudes e forças pessoais tanto no currículo escolar como na formação dos professores e demais profissionais envolvidos na instituição, objetivando o bem-estar psicológico e o florescimento de todos os membros da comunidade escolar. Da mesma forma, devem ser incentivados e propostos novos estudos que tratem deste tema – e de outros aspectos da Educação Positiva – tanto a partir do ponto de vista dos professores, como dos estudantes e demais integrantes da instituição educacional, proporcionando a construção de um conhecimento sólido e evidências para a aplicação desta abordagem nas escolas e demais espaços dedicados à educação, especialmente em nosso país.

Ainda que este trabalho represente uma importante colaboração, visto que traz para nosso país esta nova abordagem que é a Educação Positiva, são encontradas diversas limitações, especialmente com relação ao Estudo 2. Dentre elas, podem ser ressaltados os problemas encontrados com relação à amostra no que diz respeito a seu tamanho e sua concentração na região sudeste, fazendo com que esta não possa ser considerada uma população representativa do Brasil. Outra limitação se refere à grande quantidade de variáveis estudadas, que influenciou tanto o tamanho da amostra – resultando em um considerável número de questionários devolvidos sem estarem completamente ou corretamente

respondidos –, como na grande quantidade de correlações possíveis entre essas variáveis, fazendo com que a interpretação dos resultados fosse dificultada e, também, com que algumas das análises não pudessem ser realizadas dentro deste trabalho. Nesse sentido, sugerimos a realização de novas pesquisas que possam dar continuidade ao estudo desta temática e, assim, possam colaborar para construir o conhecimento de forma mais acurada e ampla.

Por fim, embora possamos observar um considerável progresso nos últimos anos, muito ainda resta a ser feito e compreendido sobre a Psicologia Positiva (ver Rusk & Waters, 2013) e, portanto, sobre a Educação Positiva. É necessária uma maior e melhor proximidade entre pesquisas e intervenções, com a realização de mais estudos que abordem o tema de modo mais abrangente e profundo, sempre aliando teoria e prática, pois a Educação Positiva é, acima de tudo, uma ciência aplicada.

A Educação Positiva não é, entretanto, um produto pronto a ser utilizado em qualquer instituição educacional, tampouco o Modelo Aplicado da GGS é a única forma de se colocar em prática a Educação Positiva, e outros referenciais podem ser identificados na literatura. (*e.g.*, Noble & McGrath, 2015). Nesse sentido, pesquisas longitudinais e que considerem diferentes contextos culturais são necessárias, para que se possa compreender o impacto das intervenções e identificar as ações e atividades que têm maior efetividade na promoção do bem-estar e do florescimento nas diversas realidades socioculturais.

A partir dos princípios da Educação Positiva, o sucesso educacional não mais é medido apenas pelo desempenho acadêmico dos estudantes e das instituições. Uma educação bem sucedida passa a ser assim considerada quando também promove o crescimento pessoal e o desenvolvimento positivo dos estudantes, como indivíduos e como cidadãos do mundo, abordando a existência humana de forma integral.

Portanto, vale nos perguntarmos: o que é importante na e para a educação? Que tipo de instituições educacionais queremos criar para os profissionais, estudantes e demais membros

da comunidade? O que queremos para nossas crianças e jovens e para seu futuro? Que mudanças queremos ser e ver no mundo? Esperamos que a Educação Positiva possa nos ajudar a responder a esses questionamentos, e que o resultado seja uma mudança sociocultural progressiva que, começando nas escolas e demais instituições e práticas educacionais, vá além de seus muros e espalhe seus benefícios pelo mundo, contribuindo para a construção de sociedades que gerem florescimento.

REFERÊNCIAS

- Bobler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bajorek, Z., Gulliford, J. & Taskila, T. (2014). *Healthy teachers, higher marks? Establishing a link between teacher health & wellbeing and student outcomes*. London: The Work Foundation [online]. Disponível em: http://www.theworkfoundation.com/DownloadPublication/Report/369_TSN%20REPORT%20FINAL%20AUGUST%201%202014.pdf.
- Barros, R. M., Martín, J. I. & Pinto, J. F. (2010). Investigação e prática em psicologia positiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(2), 318-327.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F. & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paidéia*, 22(53), 423-432.
- Bowling, N. A., Eschleman, K. J., & Wang, Q. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 915-934.
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher well-being: A review of the evidence*. London: Teacher Support Network [online]. Disponível em: <http://teachersupport.info/sites/default/files/downloads/TSN-teacher-wellbeing-research-of-the-evidence-2009.pdf>.
- Cacciari, M. B. (2015). *Emprego ou vocação? Correlatos do bem-estar em professores universitários*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

- Cacciari, M.B., Guerra, V.M., Martins-Silva, P.O., Cintra, C.L., & Castello, N. (No prelo).
Percepções de professores universitários brasileiros sobre as virtudes mais valorizadas
no exercício da docência. *Psicologia Escolar e Educacional*.
- Cintra, C. L., & Guerra, V. M. (Em preparação). *Adaptação e validação do Questionário de
Satisfação do Professor com o Trabalho* (manuscrito em preparação).
- Cintra, C. L., Guerra, V. M., & Baptista, G. T. (Em preparação). *Bem-estar psicológico:
Adaptação e validação da Escala de Prosperidade Psicológica para o contexto
brasileiro* (manuscrito em preparação).
- Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L., & Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive
psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools*, 41(1), 101-
110.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for
learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*,
76, 201-237.
- Cronlund, K. J. (2008). Analysis of positive psychology training at Geelong Grammar School.
Scholarly Commons, University of Pennsylvania. Disponível em:
http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=mapp_capstone
e.
- Csikszentmihalyi, M. (1989). *Flow: The Psychology of Optimal Experience* [Resenha].
Disponível em https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience
- Csikszentmihalyi, M. (2003). Legs or wings? A reply to R. S. Lazarus. *Psychological Inquiry*,
14, 113-115.
- Damásio, B. F., Melo, R. L. P., & Silva, J. P. (2013). Sentido de vida, bem-estar psicológico e
qualidade de vida em professores escolares. *Paidéia*, 23(54), 73-82.

- Dela Coleta, J. A., & Dela Coleta, M. F. (2006). Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários. *Psicologia em Estudo, 11*, 533-539.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 2003, 54*, 403-425.
- Donaldson, S. I., Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2011). *Applied positive psychology: improving everyday life, health, schools, work, and society*. London: Routledge Academic.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist, 60*(7), 678-686.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 9*(2), 103-110.
- Gable, S., & Reis, H. (2010). Good News! Capitalizing on Positive Events in an Interpersonal Context. Em M. Zanna (Org.) *Advances in Experimental Social Psychology* (42, pp. 198-257). New York: Elsevier Press.
- Gouveia, V. V., Fonsêca, P. N. D., Lins, S. L. B., Lima, A. V. D., & Gouveia, R. S. (2008). Escala de bem-estar afetivo no trabalho (JAWS): evidências de validade fatorial e consistência interna. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 21*(3), 464-473.
- Green, S., & Norrish, J. (2013). Enhancing Well-Being in Adolescents: Positive Psychology and Coaching Psychology Interventions in Schools. Em C. Proctor & P. Linley

- (Orgs.), *Research, applications and interventions for children and adolescents: A positive psychology perspective* (pp. 211–222). New York: Springer.
- Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. *In Psych* (April) [online]. Disponível em: <http://www.psychology.org.au/publications/inpsych/2011/april/green>.
- Guerra, V. M., Cintra, C. L., Castello, N. F., Freires, L.A., & Cacciari, M. B. (Em preparação). Desenvolvimento da Escala de Importância e Percepção das Forças de Caráter para Professores - IPFC. Manuscrito em preparação.
- Hart, K. & Sasso, T. (2011). Mapping the contours of contemporary positive psychology. *Canadian Psychology*, 52, 82-92.
- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5), 11-16.
- Huitt, W. (2010). Analyzing paradigms used in education and schooling. *Educational psychology interactive*. Valdosta: Valdosta State University.
- Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274.
- Huppert, F. A., & So, T. C. (2009, julho). *What percentage of people in Europe are flourishing and what characterizes them?* Trabalho apresentado na IX ISQOLS Conference, Florença, Itália. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/253825861_What_percentage_of_people_in_Europe_are_flourishing_and_what_characterises_them.
- Huppert, F. A., & So, T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861.

- Kahn, D. (2000). Montessori's positive psychology: A lasting imprint. *NAMTA Journal*, 25, 1-5.
- Koustelios, A., Karabatzaki, D., & Kouisteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 95, 883-886.
- Lester, P. (1987). Development and factor analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 47(1), 223-233.
- Linley, P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 3-16.
- Lopez, S., Snyder, C., Magyar-Moe, J., Edwards, L., Pedrotti, J., et al. (2004). Strategies for accentuating hope. Em P. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 388-403). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lyrio, E. (2015, Setembro). Escola também é lugar de meditar e ficar mais calmo. *Gazeta Online*. Disponível em: http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2015/09/noticias/cidades/3907759-escola-tambem-e-lugar-de-meditar-e-ficar-mais-calmo.html
- McGovern, T. V., & Miller, S. L. (2008). Integrating teacher behaviors with character strengths and virtues for faculty development. *Teaching of Psychology*, 35(4), 278-285.
- McGrath, H., & Noble, T. (2003). *Bounce Back! Teacher's Handbook*. Sydney, Australia: Pearson Education.
- Nassif, V. M. J., Hanashiro, D. M. M., & Torres, R. R. (2010). Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 364-412.

- Neil, A. L., & Christensen, H. (2007). Australian school-based prevention and early intervention programs for anxiety and depression: A systematic review. *The Medical Journal of Australia*, *186*, 305–308.
- Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). In H. H. Knoop & A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology* (pp. 11-30). New York: Springer.
- Noble, T., & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational and Child Psychology*, *25*, 119-134.
- Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER: A New Framework for Positive Education. *Psychology of Well-Being* *5*, 1-17.
- Norrish, J. M. (2015). *Positive education: The Geelong Grammar School journey*. Oxford: Oxford University Press.
- Norrish, J. M., Williams, O., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, *3*(2), 147-161.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *23*(5), 603-619.
- Passareli, P. M., & Silva, J. A. D. (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. *Estudos em Psicologia (Campinas)*, *24*(4), 513-517.
- Peterson, C. (2004). *Brief strengths test*. Acessado em Janeiro de 2015, de Authentic Happiness website: <http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/Default.aspx>
- Peterson, C., & Park, N. (2003). Positive Psychology as the evenhanded positive psychologists views it. *Psychological Inquiry*, *14*, 143-147.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.

- Pinto, F. C. F., Garcia, V. C., & Letichevsky, A. C. (2006). Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: A escola pública na opinião dos pais. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 14(53), 527-542.
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 513-528.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A., Maltby, J., Fox-Eades, J., & Linley, P. (2011) Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377-388.
- Reese, S., Johnson, D. J., & Campbell, W. A. (1991). Teacher job satisfaction and teacher stress: school size, age and teaching experience. *Education*, 112(2), 247-252.
- Rocha, K. B., & Sarriera, J. C. (2006). Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*, 10(2).
- Rodrigues, M. (2015). *Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição*. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Rusk, R., & Waters, L. (2013). Tracing the size, reach, impact and breadth of positive psychology. *Journal of Positive Psychology*, 8(3), 207-221.
- 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), 1069-1081.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the Science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10-28.

- Şahin, F. T., & Sak, R. (2016). A Comparative Study of Male and Female Early Childhood Teachers' Job Satisfaction in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 473-481.
- Scorsolini-Comin, F., Fontaine, A. M. G. V., Koller, S. H., & Santos, M. A. (2013) From authentic happiness to well-being: The flourishing of positive psychology. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 663-670.
- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Seco, G. (2005). A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. *Educação & Comunicação*, 8, 73-91.
- Seibel, B. L., DeSousa, D., & Koller, S. H. (2015). Adaptação Brasileira e Estrutura Fatorial da Escala 240-item VIA Inventory of Strengths. *Psico-USF*, 20(3), 371-383.
- Seligman, M. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M. E. (2011). *Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410.
- Silva, J. P. D., Damásio, B. F., & Melo, S. A. (2009). O sentido de vida e o estresse do professorado: um estudo correlacional. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(1), 111-122.

- Siqueira, M. M., & Padovam, V. A. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa-Poza, A., & Sousa-Poza, A. A. (2000). Well-being at work: A cross cultural analysis of the levels and determinants of job satisfaction. *Journal of socio-Economics*, (29), 517-538.
- Su, R., Tay, L. & Diener, E. (2014). The development and validation of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1-29, DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/aphw.12027>.
- Sun, J. (2013). *An analysis of the implementation of positive education at Geelong Grammar School*. Manuscrito não publicado. Disponível em: https://www.academia.edu/5231504/An_Analysis_of_the_Implementation_of_Positive_Education_at_Geelong_Grammar_School_2013_
- Terry, D. J., Nielsen, M., & Perchard, L. (1993). Effects of work stress on psychological well-being and job satisfaction: The stress-buffering role of social support. *Australian Journal of Psychology*, 45(3), 168-175.
- Unesco (2014). *Mensagem para o Dia Mundial do Professor, 5 de outubro de 2014*. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/message_for_world_teachers_day_5_october_2014/#.VUGNCpPeNNQ

- Vella-Brodrick, D. A., Rickard, N. S., & Chin, T-C. (2014). *An Evaluation of Positive Education at Geelong Grammar School: A Snapshot of 2013* [Relatório de Pesquisa]. The University Of Melbourne, Australia. Disponível em: <https://www.ggs.vic.edu.au/ArticleDocuments/889/Research%20Report-GGS-August2014.pdf.aspx>
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
- WHO (2014). *Basic documents - 48th ed.* Disponível em: <http://apps.who.int/gb/bd/>.
- White, M. A., & Murray, A. S. (2015). Building a positive institution. In White M. A. & A. S. Murray (Eds.), *Evidence-based approaches to positive education in schools* (pp. 1-26). Holanda: Springer.
- Williams, P. (2011). Pathways to positive education at Geelong Grammar School: Integrating positive psychology and appreciative inquiry. *AI Practitioner*, 13(2), 8-14.
- Wright, T. A. (2005) The role of “happiness” in organizational research: Past, present and future directions. Em In P. L. Perrewe & D. C. Ganster (Orgs.), *Research in occupational stress and well-being*, 4, 221-264. Amsterdam: JAI Press.
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 84-94.
- Zahoor, Z. (2015). A comparative study of psychological well-being and job satisfaction among teachers. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(2), 181-184.

APÊNDICE

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada/o Participante,

Você está sendo convidada/o a participar como voluntária/o do estudo “Educação Positiva: Satisfação com o trabalho, forças de caráter e florescimento de professores escolares”, realizado pela pesquisadora Clarisse Lourenço Cintra, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação da Profa. Dra. Valeschka Martins Guerra.

Esta pesquisa se destina a investigar suas opiniões com relação à sua satisfação com o trabalho como professor/a, seu bem-estar e suas qualidades pessoais. A importância deste estudo é enriquecer o campo de pesquisa sobre bem-estar no trabalho docente, considerando as virtudes necessárias para ser um bom/boa professor/a e o nível de satisfação com o trabalho dos professores escolares, podendo, também, servir de base para ações no contexto educacional.

Ao aceitar participar deste estudo, você responderá a questões sociodemográficas e profissionais e a instrumentos relacionados a seu bem-estar, trabalho e saúde. O preenchimento de todo o questionário deve levar aproximadamente 30 minutos. Suas respostas são completamente anônimas e apenas as pesquisadoras diretamente envolvidas no projeto terão acesso a esses dados. Você nunca será pessoalmente identificado e as informações que fornecer serão codificadas como um número, garantindo seu anonimato.

Os resultados da atual pesquisa poderão ser publicados em revistas científicas, com o objetivo de gerar novos conhecimentos para a capacitação de profissionais. Nesta divulgação, não será possível identificar nenhum dos participantes.

Sua participação na pesquisa é voluntária, portanto, terá total liberdade para retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga qualquer prejuízo a você. Estima-se que este estudo não prevê benefícios diretos e envolve riscos mínimos aos participantes, quais sejam desconfortos psicológicos incitados pelos temas tratados no questionário e/ou pelo tempo dedicado a responder o instrumento (*e.g.*, estresse, cansaço). Portanto, em caso de dúvidas ou perante a necessidade de reportar qualquer desconforto ou dano causado por sua participação, você poderá entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa para obter esclarecimentos acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, bem como orientação, apoio psicológico e o que mais for necessário para a recuperação do seu bem-estar.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Depto de Psicologia Social e do Desenvolvimento, Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29075-210. Telefones para contato: (27) 4009-2505 (institucional) e (27) 997 728 333 (Clarisse Lourenço Cintra). E-mail: clarisselc@gmail.com.

ATENÇÃO: Caso você tenha dificuldade em contatar a pesquisadora responsável, comunique o fato ao **Comitê de ética em pesquisa com seres humanos**, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Av. Fernando Ferrari, s/n, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29060-970. Telefone para contato: (27) 3145-9820. E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Declaro meu consentimento em participar do estudo “Educação Positiva: Satisfação com o trabalho, forças de caráter e florescimento de professores escolares”, após ter sido devidamente esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar do estudo, sem que isto me cause qualquer prejuízo ou penalidade, sobre a ausência de benefícios diretos e a possibilidade de riscos mínimos decorrentes de minha participação, bem como sobre como contatar os responsáveis pela pesquisa para obter esclarecimentos acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa e para receber orientação, apoio psicológico e o que mais for necessário para a recuperação do meu bem-estar caso haja algum desconforto ou dano causado por minha participação. Afirmo, também, ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma via em minha posse.

(Local e data)

(assinatura do/a participante)

(Clarisse Lourenço Cintra)

ANEXOS

Anexo A – Questionário Sociodemográfico e Profissional

1) Informe o seu sexo:

Masculino Feminino

2) Qual é a sua idade? _____ anos.

3) Qual é a cor da sua pele?

Branca Parda Preta Amarela (oriental) Indígena

4) Qual é a sua situação em termos de relacionamento amoroso?

Solteira/o Casada/o ou em união estável

Separada/o ou divorciada/o Outra: _____

5) Você tem filhos?

Sim Não

6) Com relação à religião / doutrina / crença, você se considera...

Católica/o Protestante Evangélico

Espírita Umbandista Candomblecista

Espiritualista Budista Agnóstica/o

Sem religião, mas acredito em Deus Não acredito em Deus

Outra: _____

7) Você se considera uma pessoa religiosa / espiritual?

Nada religiosa / espiritual 1 2 3 4 5 Muito religiosa/espiritual

8) Em que região do país você reside?

Norte Nordeste Centro-Oeste Sul Sudeste

9) Em que Cidade / Estado você reside? _____

10) Você trabalha na mesma cidade em que reside?

Sim Não

11) Quanto tempo, em minutos, você demora no deslocamento entre sua casa e a escola em que trabalha? _____ minutos.

12) Que forma de transporte você utiliza nesse deslocamento? _____

13) Qual é a sua escolaridade máxima?

Ensino Superior / Licenciatura

Ensino Superior Mestrado

Especialização (mínimo 360 horas) Doutorado

- 14) Em que tipo de instituição você estudou...
- no ensino fundamental: pública privada
 - no ensino médio: pública privada
 - no ensino superior: pública privada
- 15) Há quanto tempo você leciona? _____
- 16) Indique os períodos do dia (matutino, vespertino ou noturno) que você trabalha de acordo com a(s) rede(s) de ensino onde leciona.
- Estadual _____ Municipal _____ Particular _____
- 17) Em que nível/níveis de ensino você leciona?
- Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
 - Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
 - Ensino Médio
- 18) Em que séries/anos você leciona? _____
- 19) Em que disciplina(s) você dá aula? _____
- 20) Qual é a sua carga horária semanal de atividade docente? _____ horas.
- 21) Você realiza trabalhos relacionados à docência em casa ou em outro local fora da escola?
- sim não
- 22) Se sim, quantas horas, em média, você passa realizando esses trabalhos? _____ horas.
- 23) Você realiza alguma outra atividade remunerada/para complementar a renda além da docência?
- Sim Não
- 24) Se sim, esta atividade está relacionada, de alguma forma, à sua profissão? (Ex.: aulas particulares de reforço, etc.).
- Sim Não
- 25) Qual é a sua renda individual mensal? R\$ _____
- 26) Quanto dessa renda é proveniente da docência? R\$ _____
- 27) Qual é a sua renda familiar total? R\$ _____
- 28) Para responder as próximas perguntas, tenha em mente a escola na qual você vivencia mais bem-estar, experiências positivas e satisfação com o trabalho. Indique, por favor, a rede de ensino dessa escola que você utilizará como referência para responder as questões a seguir:
- Estadual Municipal Particular

Anexo B – Escala de Prosperidade Psicológica

Por favor, indique o quanto você concorda ou discorda com cada uma das seguintes afirmativas utilizando, para tanto, a escala de respostas abaixo.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|----------|----------------------------|----------|---------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Nem concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |

I. Relacionamento

Apoio

1. ___ Há pessoas com as quais eu posso contar para me ajudar.
2. ___ Há pessoas que me dão apoio e incentivo.
3. ___ Há pessoas que gostam de mim como pessoa.

Comunidade

1. ___ Procuro formas de ajudar meus vizinhos quando eles precisam.
2. ___ Convido os meus vizinhos para a minha casa.
3. ___ Eu me disponho a ajudar quando minha comunidade precisa que algo seja feito.

Confiança

1. ___ A maioria das pessoas que conheço é honesta.
2. ___ As pessoas na minha vizinhança são confiáveis.
3. ___ Posso confiar nas pessoas em minha sociedade.

Respeito

1. ___ As pessoas me respeitam.
2. ___ As pessoas são educadas comigo.
3. ___ Sou tratado(a) com o mesmo respeito com que outras pessoas são tratadas.

Solidão

1. ___ Sinto-me sozinho(a).
2. ___ Frequentemente me sinto deixado(a) de lado.
3. ___ Não há ninguém de quem eu me sinta próximo(a).

Pertencimento

1. ___ Sinto que pertenço à minha comunidade.
2. ___ Sinto que pertenço ao meu estado ou região.
3. ___ Sinto que pertenço ao meu país.

II. Engajamento

Engajamento

1. ___ Fico completamente envolvido(a) nas atividades que faço.
2. ___ Fico animado(a) quando trabalho em algo.
3. ___ Sinto-me energizado(a) na maioria das atividades que faço.

III. Domínio

Habilidades

1. ____ Uso muito minhas habilidades no meu dia a dia.
2. ____ Uso meus talentos com frequência.
3. ____ Consigo fazer coisas em que sou bom/boa todos os dias.

Aprendizado

1. ____ Aprendi algo novo ontem.
2. ____ Aprender coisas novas é importante para mim.
3. ____ Aprendo algo todos os dias.

Realização

1. ____ Estou alcançando a maioria dos meus objetivos.
2. ____ Estou realizando minhas aspirações.
3. ____ Estou no caminho para alcançar meus sonhos.

Autoeficácia

1. ____ Posso me sair bem se me focar no que quero.
2. ____ Sou confiante de que posso lidar com situações inesperadas.
3. ____ Acredito em minha capacidade na maioria das coisas que faço.

Valor Próprio

1. ____ O que faço na minha vida tem valor e vale a pena.
2. ____ As coisas que faço contribuem com a sociedade.
3. ____ O trabalho que faço é importante para outras pessoas.

IV. Autonomia

Controle

1. ____ Outras pessoas tomam a maioria das decisões da minha vida por mim.
2. ____ As escolhas de vida que faço não são realmente minhas.
3. ____ Outras pessoas decidem o que posso e não posso fazer.

V. Sentido

Sentido e Propósito

1. ____ Minha vida tem um propósito claro.
2. ____ Encontrei um sentido de vida que me satisfaz.
3. ____ Sei o que dá sentido à minha vida.

VI. Otimismo

Otimismo

1. ____ Sou otimista sobre meu futuro.
2. ____ Tenho uma visão positiva da vida.
3. ____ Espero mais coisas boas do que ruins na minha vida.

VII. Bem-Estar Subjetivo

Satisfação com a vida

1. ____ Na maioria dos aspectos, minha vida é próxima ao meu ideal.
2. ____ Estou satisfeito(a) com minha vida.
3. ____ Minha vida está indo bem.

Emoções positivas

1. ____ Sinto-me positivo(a) na maior parte do tempo.
2. ____ Sinto-me feliz na maior parte do tempo.
3. ____ Sinto-me bem na maior parte do tempo.

Emoções negativas

1. ____ Sinto-me negativo(a) na maior parte do tempo.
2. ____ Tenho sentimentos de tristeza na maior parte do tempo.
3. ____ Sinto-me mal na maior parte do tempo.

Anexo C – Questionário de Satisfação do Professor com o Trabalho

Por favor, indique o quanto você concorda ou discorda com cada uma das seguintes afirmativas utilizando, para tanto, a escala de respostas abaixo.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|----------|----------------------------|----------|---------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Nem concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |

01. ___ Ensinar me proporciona a oportunidade de avançar profissionalmente.
02. ___ O salário de um professor é adequado para as despesas cotidianas.
03. ___ Ensinar me proporciona uma oportunidade de usar várias habilidades.
04. ___ O salário é insuficiente para que eu viva da forma como gostaria.*
05. ___ Meu (Minha) coordenador(a) coloca um professor contra o outro.*
06. ___ Ninguém me diz que sou um(a) bom(boa) professor(a).*
07. ___ O trabalho do(a) professor(a) consiste em atividades de rotina.*
08. ___ Não estou avançando em minha carreira como professor(a).*
09. ___ As condições de trabalho na minha escola poderiam se melhoradas.*
10. ___ Recebo o reconhecimento de meu (minha) coordenador(a).
11. ___ Não tenho liberdade para tomar minhas próprias decisões.*
12. ___ Meu (Minha) coordenador(a) me dá sugestões para melhorar minha forma de ensinar.
13. ___ Ensinar me proporciona um futuro seguro.
14. ___ Recebo muito reconhecimento pelo meu trabalho bem-sucedido.
15. ___ Me relaciono bem com meus colegas de trabalho.
16. ___ A administração de minha escola não define claramente suas políticas de funcionamento.*
17. ___ Meu (minha) coordenador(a) me dá assistência quando preciso de ajuda.
18. ___ As condições de trabalho na minha escola são adequadas.
19. ___ Ensinar me proporciona a oportunidade de ajudar meus alunos a aprender.
20. ___ Gosto das pessoas com quem trabalho.
21. ___ Ensinar me dá oportunidades limitadas de avançar na carreira.*
22. ___ Meus estudantes me respeitam como professor(a).
23. ___ Tenho medo de perder meu emprego como professor(a).*
24. ___ Meu (minha) coordenador(a) não me apoia.*
25. ___ Ensinar é um trabalho muito interessante.
26. ___ As condições de trabalho em minha escola não poderiam ser piores.*
27. ___ Ensinar não estimula a originalidade dos professores.*
28. ___ A administração da escola em que trabalho comunica bem suas políticas de funcionamento.
29. ___ Nunca me sinto seguro(a) (estável) em meu emprego como professor(a).*
30. ___ Ensinar não me proporciona oportunidade de desenvolver novos métodos de ensino.*
31. ___ Meu (minha) coordenador(a) trata a todos igualmente.
32. ___ Meus colegas me estimulam a fazer um trabalho melhor.
33. ___ Ensinar me proporciona a oportunidade de progredir na carreira.
34. ___ Sou responsável por planejar minhas aulas.

35. ___ O ambiente físico em minha escola é desagradável.*
36. ___ Sou bem pago(a) de acordo com minha capacitação.
37. ___ Meus colegas são extremamente críticos uns com os outros.*
38. ___ Tenho responsabilidade pela minha atividade de ensino.
39. ___ Meus colegas me dão sugestões ou comentários sobre minha forma de ensinar.
40. ___ Meu (minha) coordenador(a) me dá assistência para melhorar minha forma de ensinar.
41. ___ As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo.*
42. ___ Ensinar me estimula a ser criativo(a).
43. ___ Meu (minha) coordenador(a) não está disposto a ouvir sugestões.*
44. ___ O salário de professor(a) quase não é suficiente para se viver.*
45. ___ Sou indiferente com relação ao ensino.*
46. ___ O trabalho de professor(a) é muito prazeroso.
47. ___ Recebo muitas instruções sem sentido de meu (minha) coordenador(a).*
48. ___ Não gosto das pessoas com quem trabalho.*
49. ___ Recebo muito pouco reconhecimento.*
50. ___ Ensinar oferece boas oportunidades de progredir na carreira.
51. ___ Meus interesses são semelhantes aos dos meus colegas.
52. ___ Não sou responsável pelas minhas ações.*
53. ___ Meu (minha) coordenador(a) disponibiliza o material que eu necessito para fazer o meu melhor.
54. ___ Fiz amizades duradouras entre meus colegas de trabalho.
55. ___ As condições de trabalho na minha escola são boas.
56. ___ Meu (minha) coordenador(a) faz com que eu não me sinta à vontade.*
57. ___ O salário de professor(a) é menor do que eu mereço.*
58. ___ Tento estar ciente das políticas de funcionamento da minha escola.
59. ___ Quando dou uma boa aula, meu (minha) coordenador(a) percebe.
60. ___ Meu (minha) coordenador(a) deixa claro o que é esperado de mim.
61. ___ Ensinar me proporciona segurança financeira.
62. ___ Meu (minha) coordenador(a) elogia boas formas de ensinar.
63. ___ Não estou interessado nas políticas de funcionamento da minha escola.*
64. ___ Me relaciono bem com meus alunos.
65. ___ O meu salário é equivalente ao que é pago a cargos similares em outras escolas.
66. ___ Meus colegas de trabalho não me parecem ter bom senso.*

Anexo D – Escala de Importância e Percepção das Forças de Caráter para Professores (IPFC)

Instruções. Abaixo você encontrará uma lista de 24 qualidades pessoais. Após ler cada qualidade, responda o quanto você considera cada item importante para ser um/a bom/boa professor/a e o quanto cada item lhe descreve enquanto professor/a.

1. CRIATIVIDADE (originalidade, engenhosidade): ter a mente desafiada constantemente; pensar em formas novas ou produtivas de lidar com as situações ou de atingir seus objetivos; ser capaz de oferecer ideias novas e adaptativas, que contribuam de forma positiva para a situação.

| | | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|---|------------------------|
| Nada importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Muito importante |
| Não me descreve em nada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Descreve-me totalmente |

2. CURIOSIDADE (interesse, busca por novidades, abertura à experiência): fazer muitas perguntas; buscar novos conhecimentos; estar aberto(a) a novas experiências; sentir-se intrigado(a) por situações ambíguas; pensar em temas e tópicos como algo fascinante.

| | | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|---|------------------------|
| Nada importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Muito importante |
| Não me descreve em nada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Descreve-me totalmente |

3. TER A MENTE ABERTA (pensamento crítico): aceitar pontos de vista diferentes do seu; analisar as situações por todos os lados; não tirar conclusões precipitadas; ser capaz de mudar de ideia com base em evidências.

| | | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|---|------------------------|
| Nada importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Muito importante |
| Não me descreve em nada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Descreve-me totalmente |

4. AMOR POR APRENDER: sentir prazer em aprender novas habilidades; aprofundar seus conhecimentos; gostar de ser um(a) especialista em algum tema ou ter seu conhecimento valorizado por outros; perceber a aprendizagem como uma experiência positiva.

| | | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|---|------------------------|
| Nada importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Muito importante |
| Não me descreve em nada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Descreve-me totalmente |

5. PERSPECTIVA (sabedoria): ser procurado(a) para dar conselhos a outras pessoas; ter uma forma de ver o mundo que é útil para si mesmo(a) e para outras pessoas; conseguir perceber a raiz de um problema; conseguir solucionar problemas efetivamente e/ou oferecer uma perspectiva mais ampla sobre algo.

| | | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|---|------------------------|
| Nada importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Muito importante |
| Não me descreve em nada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Descreve-me totalmente |

6. CORAGEM: enfrentar situações quando todos já desistiram; não baixar a cabeça frente a ameaças, desafios, dificuldades ou sofrimento; defender aquilo que é correto, mesmo que seja um ponto de vista pouco popular; controlar o próprio medo em circunstâncias estressantes.

| | | | | | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

7. PERSISTÊNCIA (perseverança): concluir o que se propõe a fazer; continuar apesar dos obstáculos ou impulsos e vontades contrárias; sentir-se satisfeito(a) em completar suas tarefas; sentir-se preparado(a) para iniciar projetos complexos.

| | | | | | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

8. INTEGRIDADE (autenticidade, honestidade): fazer sempre a coisa certa, mesmo quando ninguém está por perto; assumir a responsabilidade por seus sentimentos e ações; agir de forma coerente com o que acredita; apresentar-se aos outros como você realmente é.

| | | | | | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

9. VITALIDADE (entusiasmo, vigor, energia): dedicar-se com entusiasmo aos projetos em que está envolvido(a); abordar a vida com entusiasmo e energia; envolver-se e comprometer-se nas atividades que realiza, mesmo em circunstâncias difíceis e potencialmente exaustivas.

| | | | | | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

10. AMOR: valorizar seus relacionamentos com as pessoas; sentir apreciação pelas pessoas que encontra, pois cada uma é única; buscar que seus relacionamentos sejam baseados em ajuda, conforto e aceitação; sentir-se livre para ser você mesmo(a) em seus relacionamentos.

| | | | | | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

11. BONDADÉ (generosidade, cuidado, compaixão): fazer coisas boas para estranhos regularmente; sentir prazer em ajudar e cuidar das pessoas; ser generoso(a); crer que outras pessoas são tão importantes quanto você; acreditar que é importante ajudar qualquer pessoa, não apenas familiares e amigos.

| | | | | | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

12. INTELIGÊNCIA SOCIAL (inteligência emocional ou interpessoal): estar consciente das próprias motivações e sentimentos, assim como das motivações e sentimentos de outras pessoas; saber como se adaptar em situações sociais diferentes; conseguir captar o humor das pessoas em uma sala ou local quando entra.

| | | | | | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

13. CIDADANIA (responsabilidade social, lealdade): identificar-se como responsável por um bem maior; ser um(a) bom/boa representante do seu trabalho/grupo social/cidade ou país; saber trabalhar bem como membro de um grupo ou time; ser leal ao grupo e dedicado(a) aos colegas.

| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

14. JUSTIÇA (equidade): ver todas as pessoas como tendo direitos iguais; tratar todas as pessoas da mesma forma, segundo noções de equidade e justiça; não permitir que sentimentos pessoais influenciem decisões sobre outras pessoas.

| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

15. LIDERANÇA: ser procurado(a) pelas pessoas para orientação ou como guia em situações difíceis; saber encorajar seu grupo a alcançar seus objetivos; organizar atividades de grupo e fazer com que elas aconteçam.

| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

16. HUMILDADE: aprender constantemente com os outros; não se autopromover, permitir que suas realizações falem por si só; não pensar em si mesmo(a) como alguém mais especial do que outras pessoas; não buscar ser o centro das atenções.

| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

17. PRUDÊNCIA: ser cuidadoso(a) com suas escolhas; não dizer ou fazer coisas que possam trazer arrependimento depois; quando confrontado(a) com duas opções, escolher aquela menos arriscada; procurar fazer com que os objetivos de longo prazo sejam mais importantes.

| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

18. AUTOCONTROLE (autorregulação): ser capaz de abrir mão de algo por causa de um objetivo ou propósito maior; saber regular seus pensamentos, sentimentos e ações; ser disciplinado(a); saber controlar seus desejos, necessidades e impulsos quando necessário ou apropriado.

| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

19. PERDÃO: ser capaz de perdoar quando as pessoas o(a) magoaram repetidamente; aceitar os defeitos dos outros; dar uma segunda chance; não ser vingativo(a); guiar-se mais pela compaixão do que pela vingança.

| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

20. APRECIACÃO DA BELEZA (admiração, reverência, elevação): ser capaz de admirar e contemplar a natureza e os detalhes da vida; ser capaz de perceber e apreciar a beleza, a excelência e/ou um bom desempenho em várias dimensões (ex.: natureza, arte, matemática, ciência, experiências diárias).

| | | | | | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

21. GRATIDÃO: sentir-se consciente e agradecido(a) por todas as coisas boas que acontecem e não tomá-las como certas em sua vida; ter tempo para expressar sua gratidão por outras pessoas.

| | | | | | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

22. ESPERANÇA (otimismo, orientação para o futuro): acreditar que ‘amanhã será um dia melhor’; esperar o melhor do futuro e trabalhar para alcançá-lo; acreditar que se você estabelecer objetivos e trabalhar duro, boas coisas acontecerão.

| | | | | | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

23. HUMOR: perceber o lado mais leve das situações e da vida; gostar de rir, brincar e fazer outras pessoas sorrirem.

| | | | | | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

24. ESPIRITUALIDADE (fé, propósito): ter crenças sobre o sentido da vida que guiam sua conduta diária e trazem conforto em situações difíceis; sentir-se conectado(a) a algo maior do que si mesmo.

| | | | | | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| <u>Nada importante</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Muito importante</u> |
| <u>Não me descreve em nada</u> | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> | <u>Descreve-me totalmente</u> |

Anexo E – WHOQoL-Abreviado

Instruções: Este questionário é sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida. Por favor, responda a todas as questões. Se você não tem certeza sobre que resposta dar em uma questão, por favor, escolha entre as alternativas a que lhe parece mais apropriada. Esta, muitas vezes, poderá ser sua primeira escolha.

Por favor, tenha em mente seus valores, aspirações, prazeres e preocupações. Nós estamos perguntando o que você acha de sua vida, tomando como referência as **duas últimas semanas**. Por exemplo, pensando nas últimas duas semanas, uma questão poderia ser:

| | Nada | Muito pouco | Médio | Muito | Comple- tamente |
|--|------|-------------|-------|-------|--------------------|
| Você recebe dos outros o apoio de que necessita? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Você deve marcar o número que melhor corresponde ao quanto você recebeu dos outros o apoio de que necessita nestas últimas duas semanas. Portanto, você deve marcar o número 4 se você recebeu "muito" apoio, o número 1 se você não recebeu "nada" de apoio.

Por favor, leia cada questão, veja o que você acha e circule no número e lhe parece a melhor resposta.

| d | Muito ruim | Ruim | Nem ruim nem boa | Boa | Muito boa |
|---|------------|------|---------------------|-----|-----------|
| 1. Como você avaliaria sua qualidade de vida? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Muito satisfeita/o | Insatisfeita /o | Nem satisfeita/o nem insatisfeita/o | Satisfeita/o | Muito satisfeita/o |
|--|-----------------------|--------------------|--|--------------|-----------------------|
| 2. Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

As questões seguintes são sobre o quanto você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas.

| | Nada | Muito pouco | Mais ou menos | Bastante | Extrema- mente |
|--|------|-------------|---------------|----------|-------------------|
| 3. Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. O quanto você aproveita a vida? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6. Em que medida você acha que a sua vida tem sentido? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. O quanto você consegue se concentrar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Quão segura/o você se sente em sua vida diária? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

As questões seguintes perguntam sobre **quão completamente** você tem sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas

| | Nada | Muito pouco | Médio | Muito | Comple- tamente |
|---|------|-------------|-------|-------|--------------------|
| 10. Você tem energia suficiente para seu dia a dia? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Você é capaz de aceitar sua aparência física? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia a dia? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

As questões seguintes perguntam sobre **quão bem ou satisfeito** você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas.

| | Muito ruim | Ruim | Nem ruim nem bom | Bom | Muito bom |
|--|------------|------|---------------------|-----|-----------|
| 15. Quão bem você é capaz de se locomover? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Muito satisfeita/o | Insatisfeita/o | Nem satisfeita/o nem insatisfeita/o | Satisfeita/o | Muito satisfeita/o |
|---|-----------------------|----------------|--|--------------|-----------------------|
| 16. Quão satisfeita/o você está com o seu sono? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Quão satisfeita/o você está com sua capa- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| cidade de desempenhar as atividades do seu dia a dia? | | | | | |
| 18. Quão satisfeita/o você está com sua capacidade para o trabalho? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Quão satisfeita/o você está consigo mesmo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Quão satisfeita/o você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Quão satisfeita/o você está com sua vida sexual? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Quão satisfeita/o você está com o apoio que você recebe de seus amigos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Quão satisfeita/o você está com as condições do local onde mora? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Quão satisfeita/o você está com o seu acesso aos serviços de saúde? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Quão satisfeita/o você está com o seu meio de transporte? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

As questões seguintes referem-se a **com que frequência** você sentiu ou experimentou certas coisas nas últimas duas semanas.

| | Nunca | Algumas vezes | Frequentemente | Muito frequentemente | Sempre |
|---|-------|---------------|----------------|----------------------|--------|
| 26. Com que frequência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo F – Escala de Bem-Estar Afetivo no Trabalho

Por favor, responda às perguntas abaixo utilizando, para isso, a escala de resposta a seguir.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|-----------|----------|----------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Sempre |

Meu trabalho me faz sentir...

01. ____ Tranquilo
02. ____ Com raiva
03. ____ Chateado
04. ____ Ansioso
05. ____ Incomodado
06. ____ Alegre
07. ____ Calmo
08. ____ Confuso
09. ____ Contente
10. ____ Depressivo
11. ____ Desgostoso
12. ____ Desencorajado
13. ____ Orgulho do que faço
14. ____ Com energia
15. ____ Animado
16. ____ Empolgado
17. ____ Entusiasmado
18. ____ Assustado
19. ____ Malsucedido
20. ____ Furioso
21. ____ Triste
22. ____ Cansado
23. ____ Feliz
24. ____ Tímido
25. ____ Inspirado
26. ____ Miserável
27. ____ Agradecido
28. ____ Honrado
29. ____ Satisfeito
30. ____ À vontade