

## Estressores da docência como preditores do bem-estar de professores do ensino fundamental

José Candido Pereira Neto<sup>1</sup>, Amanda Londero-Santos, Jean Carlos Natividade

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, Brasil

### Palavras-chaves:

bem-estar subjetivo;  
estressores;  
professores.

### Resumo

O estresse da profissão tem se mostrado um fator de risco à saúde. Este estudo teve como objetivo testar o poder preditivo dos agentes estressores da docência sobre o bem-estar subjetivo, controlando-se as características de personalidade. Participaram 188 professores do ensino fundamental, sendo 85,1% mulheres. Os resultados mostraram que a satisfação de vida foi explicada por um estressor da profissão (condições da carreira) e pelo tempo de locomoção para o trabalho (negativamente), e pelo tempo de profissão (positivamente). Afeto positivo foi explicado por fatores de personalidade (extroversão, abertura e realização – positivamente; neuroticismo – negativamente) e pelo estressor relacionado às pressões do trabalho (negativamente). Afeto negativo foi explicado pelo fator neuroticismo (positivamente) e pelos estressores da docência (políticas disciplinares inadequadas, diferentes capacidades e motivações dos alunos, trabalho burocrático/administrativo – positivamente). Para além da personalidade, os estressores da docência impactaram negativamente no bem-estar subjetivo, sobretudo, explicando a experiência de afetos negativos.

Teaching stressors as predictors of well-being of elementary school teachers

### Keywords:

subjective well-being;  
stressors;  
teachers.

### Abstract

Occupational stress has been shown to be a risk factor to health. This study aimed to test the predictive power of the stress factors of teaching on subjective well-being, controlling for personality factors. Participants were 188 elementary school teachers, of which 85.1% were women. The results showed that life satisfaction was explained by a stressor of teaching (career conditions) and commute time (negatively), and by career time (positively). Positive affect was explained by personality factors (extraversion, openness, and conscientiousness – positively; neuroticism – negatively), and by a stressor related to the pressures of work (negatively). Negative affect was explained by the neuroticism factor (positively), and by the stressors of teaching (inadequate disciplinary policies, different capacities and motivations of the students, bureaucratic/administrative work – positively). Beyond personality, the stressors of teaching impacted negatively on subjective well-being, above all, explaining the experience of negative affect.

Estresores de la docencia como predictores del bienestar de profesores de la enseñanza fundamental

### Palabras claves:

bienestar subjetivo;  
factores de estrés;  
profesores.

### Resumen

El estrés de la profesión se ha mostrado un factor de riesgo para la salud. Este estudio tuvo como objetivo probar el poder predictivo de los agentes estresores de la docencia sobre el bienestar subjetivo, controlando las características de personalidad. Participaron 188 profesores de la enseñanza fundamental, siendo 85,1% mujeres. Los resultados mostraron que la satisfacción de la vida fue explicada por un estresante de la profesión (condiciones de la carrera) y por el tiempo de locomoción para el trabajo (negativamente), y por el tiempo de profesión (positivamente). El aporte positivo fue explicado por factores de personalidad (extroversión, apertura a la experiencia y responsabilidad – positivamente, neuroticismo – negativamente) y por el estrés relacionado con las presiones del trabajo (negativamente). Afecto negativo fue explicado por el factor neuroticismo (positivamente) y por los estresores de la docencia (políticas disciplinarias inadecuadas, diferentes capacidades y motivaciones de los estudiantes, trabajo burocrático/administrativo – positivamente). Además de la personalidad, los estresores de la docencia impactaron negativamente en el bienestar subjetivo, sobre todo, explicando la experiencia de afectos negativos.

<sup>1</sup> Endereço para correspondência:

<sup>1</sup> Laboratório de Pesquisa em Psicologia Social da PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, Rio de Janeiro (RJ), Brasil, CEP 22451-900. E-mail: jcandidopsi@gmail.com

Como citar este artigo:

Pereira Neto, J. C., Londero-Santos, A., & Natividade, J. C. (2019). Estressores da docência como preditores do bem-estar de professores do ensino fundamental. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 19(3), 679-686. doi: 10.17652/rpot/2019.3.16657

Ainda que o tema saúde docente venha sendo pesquisado cientificamente há algum tempo, as notícias de melhorias nas condições de trabalho dos professores brasileiros são raras; na verdade, são comuns os dados sobre adoecimento de docentes por conta do trabalho (p. ex., Borba, Diehl, Santos, Monteiro, & Marin, 2015; Dias, Neves, Silveira, & Eunumo, 2018; Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010; N. R. Silva, Bolsoni-Silva, & Loureiro, 2018; Zacharias, 2011). Entre as causas de adoecimento, o estresse tem se destacado. Muitas pesquisas salientam o estresse no âmbito do trabalho como tendo um importante impacto na saúde dos professores (p. ex., Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; Koga et al., 2015; para uma revisão, ver Kyriacou, 1987; Pietrowski, Cardoso, & Bernardi, 2018; Silveira, Enumo, & Batista, 2014).

O estresse no trabalho, ou estresse ocupacional, pode ser entendido como o resultado de um *coping* inadequado às fontes estressoras e que tem consequências negativas para a saúde psicológica e física do indivíduo e para a eficácia da organização (Cooper, Sloan, & Williams, 1988). O estresse ocupacional se diferencia dos demais tipos de estresse por ser derivado dos fatores próprios do contexto e do conteúdo do trabalho em interação com as características pessoais (Cooper & Marshall, 1975). Uma exposição constante e prolongada aos estressores, juntamente com estratégias inadequadas de *coping*, podem levar tanto a consequências negativas para o desempenho profissional e para a qualidade de vida do indivíduo quanto à ineficácia organizacional.

Bakker e Demerouti (2017) destacam que as características do trabalho podem ser classificadas em duas categorias: demandas de trabalho e recursos de trabalho. Esse entendimento é descrito no *Job-Demands-Resources Model* (JD-R, Bakker & Demerouti, 2017). As demandas de trabalho, que em outros modelos teóricos podem ser chamadas de estressores, referem-se aos “aspectos físicos, sociais ou organizacionais do trabalho que exigem esforço físico ou cognitivo contínuo e, portanto, associados a certos custos fisiológicos e psicológicos” (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001, p. 501). Já os recursos referem-se aos aspectos físicos, sociais ou organizacionais do trabalho que possibilitam (1) reduzir as demandas do trabalho e os custos fisiológicos e psicológicos associados, (2) alcançar objetivos e metas profissionais e (3) estimular crescimento e desenvolvimento pessoal. Segundo o modelo JD-R, enquanto as demandas de trabalho impactam na saúde do profissional (p. ex., depressão, exaustão, saúde física deficiente, distresse psicológico), os recursos de trabalho impactam positivamente na motivação profissional (p. ex., comprometimento e envolvimento organizacional) (Bakker & Demerouti, 2017).

Entre os estressores próprios da profissão docente, pode-se destacar os intrínsecos ao trabalho (necessidade de aprendizagem contínua, excesso de tarefas a serem realizadas, pressão de tempo, elevada exigência emocional), os das relações sociais (comportamento inadequado de alunos, conflitos entre profissionais, pressão de pais dos alunos e da sociedade em geral), e os relacionados ao desenvolvimento de carreira (promoção e remuneração insuficientes, falta de reconhecimento social). Além desses, há os estressores de variáveis relacionadas à estrutura e ao clima organizacional, como infraestrutura deficitária, carência de materiais e de instrumentos de suporte ao ensino, condições de trabalho precárias, número elevado de alunos em sala de aula e violência presente nas escolas (Esteve, 1999; Goulart Junior & Lipp, 2008; Mazon, Carlotto, & Câmara, 2008; Taris, Leisink, & Schaufeli, 2017).

Gomes et al. (2010), ao sistematizarem os possíveis estressores da docência, chegaram a seis dimensões de estressores: comportamentos de indisciplina dos alunos; pressões relacionadas ao excesso de trabalho e falta de tempo; dificuldades por conta das

diferentes capacidades e motivações dos alunos; condições da carreira docente; burocracia e trabalhos administrativos; e políticas para disciplinar e atuar com autoridade. Além disso, Gomes et al. (2010) também desenvolveram um instrumento de avaliação do impacto do estresse e dos estressores nos professores.

### Bem-Estar Subjetivo e Estresse

O estresse ocupacional pode impactar em muitos aspectos da vida do indivíduo (Bakker & Demerouti, 2017); dentre esses, pode interferir até mesmo no bem-estar subjetivo. De maneira ampla, o bem-estar pode ser entendido como um sinônimo de qualidade de vida (Woyciekoski, Natividade, & Hutz, 2014). Esse conceito está englobado em uma área em expansão da psicologia, que abrange estudos que utilizam diferentes nomeações, tais como: felicidade, satisfação, estado de espírito e afeto positivo (Woyciekoski et al., 2014). Trata-se de um conceito relacionado a como e por que as pessoas experienciam a vida de forma positiva (Giacomoni, 2004). Diante das muitas possibilidades de investigação de construtos positivos nas organizações, o bem-estar subjetivo (BES) tem se destacado na literatura científica (ver Satuf et al., 2018; Siqueira & Padovam, 2008).

O BES é um fenômeno complexo que abrange respostas emocionais e julgamentos globais concernentes à satisfação com a vida (Giacomoni, 2004; Siqueira & Padovam, 2008). O construto é compreendido como multidimensional, tendo três componentes inter-relacionados: satisfação de vida, afeto positivo e afeto negativo (Diener, 1984; Giacomoni, 2004; Siqueira & Padovam, 2008). A satisfação de vida diz respeito ao contentamento geral com a vida, enquanto os afetos positivo e negativo relacionam-se com as experiências emocionais vivenciadas. Elevados níveis de BES corresponderiam, então, a altos níveis de afeto positivo, baixos de afeto negativo e alta satisfação de vida (Diener, 1984).

Os níveis de BES são explicados por fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo. Os fatores extrínsecos dizem respeito a aspectos ambientais e contextuais, como condições sociodemográficas e culturais e eventos de vida (Steel, Schmidt, & Shultz, 2008; Woyciekoski et al., 2014). Já os fatores intrínsecos são aspectos como personalidade, valores, estratégias de coping e condições de saúde física; entre estes, as características de personalidade têm se mostrado fortes preditoras do BES (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999), sendo capazes de explicar cerca de 40% da variância do BES (Steel et al., 2008; Woyciekoski et al., 2014).

Os estudos que buscam relações de características de personalidade e BES geralmente partem da perspectiva dos cinco grandes fatores de personalidade. Nessa abordagem, a personalidade é compreendida segundo cinco fatores independentes, em que tais fatores são interpretados como contínuos, englobando, de forma resumida, os seguintes aspectos (Natividade & Hutz, 2015): extroversão, relacionado com a interação com outros, a ser ativo e comunicativo; socialização, ligada à demonstração de empatia, altruísmo e comportamentos pró-social; realização, vinculado à disciplina e organização, autocontrole na realização de tarefas; neuroticismo, relacionado à demonstração de instabilidade emocional e a experimentação de emoções negativas, ansiedade, depressão; abertura a experiências, associada a experimentar coisas novas, a curiosidade e complexidade intelectual.

No Brasil, Noronha, Lamas e Barros (2016) encontraram que os fatores neuroticismo e socialização impactam positivamente no afeto negativo; e os fatores extroversão, neuroticismo e realização contribuem para explicar o afeto positivo. Brajsa-Zganec, Ivanovic e Lipovcan (2011) conduziram uma metanálise, na qual os fatores

de personalidade explicaram significativamente os componentes do BES, depois de controlado o efeito da desejabilidade social, conduzida por Brajsa-Zganec, Ivanovic e Lipovcan (2011), encontrou que fatores de personalidade explicaram significativamente os componentes do bem-estar subjetivo, depois de controlado o efeito da desejabilidade social. Satisfação de vida foi explicada por extroversão, realização e neuroticismo (negativamente). Afeto positivo foi predito pelas por extroversão, realização, neuroticismo (negativamente) e abertura. Por fim, afeto negativo foi predito por extroversão (negativamente) e neuroticismo.

Apesar dos fatores de personalidade serem importantes preditores do BES, variáveis situacionais, como eventos de vida estressantes, também contribuem na explicação do BES (Woyciekoski et al., 2014). Os eventos de vida estressantes podem ser eventos que modificam significativamente a vida de um indivíduo (a morte do cônjuge, por exemplo) ou eventos que estão presentes na vida cotidiana, como são os estressores presentes no ambiente de trabalho. Em uma pesquisa com estudantes, Fabricatore, Handal e Fenzel (2000) encontraram que estressores, com diferentes níveis de severidade (p. ex., morte de um membro da família ou amigo e derrota do time do coração em um jogo esportivo), correlacionaram significativamente com satisfação de vida e com afetos positivos e negativos.

No Brasil, Faro (2013) analisou as respostas de 2.150 pós-graduandos *stricto sensu* com o objetivo de testar um modelo explicativo para o BES de dessa população. Segundo o modelo encontrado, os estressores (referentes ao tempo e recursos financeiros, e à supervisão e desempenho) impactaram positivamente no estresse percebido de pós-graduandos. O estresse percebido, por sua vez, impacta indiretamente o bem-estar subjetivo, essa relação é mediada por estratégias de *coping* focadas no problema.

No tocante ao BES de professores, há poucas pesquisas que analisam o efeito dos estressores ocupacionais sobre o bem-estar subjetivo. M. F. O. Nunes, Hutz, Pires e Oliveira (2014) encontraram que professores universitários apresentam elevado nível de afeto negativo. Os componentes do bem-estar subjetivo (satisfação de vida, afetos positivo e negativo) apresentaram relação significativa com percepção de equilíbrio trabalho-outras atividades e com satisfação com a utilização do tempo. Em uma pesquisa realizada com professores de escola fundamental na Turquia, Cenkseven-Onder e Sari (2009) encontraram que afeto negativo foi predito pelas variáveis status profissional, *coping* diante a estressores relacionado ao trabalho e currículo implementado na escola. Status profissional, *coping* diante a estressores relacionado ao trabalho e direção da escola (administrador) explicaram significativamente a variância de satisfação de vida. Afeto positivo foi explicado por status profissional, afetos dos professores em relação à escola e percepção dos professores sobre a relação interpessoal entre eles e adequação profissional dos professores.

Os desafios e dificuldades da profissão docente expõem os profissionais da educação a estressores peculiares que podem ter efeitos psicológicos, fisiológicos e comportamentais (p. ex., Ferenhof & Ferenhof, 2002; N. R. Silva et al., 2018). Identificar quais variáveis impactam na qualidade de vida dos professores pode contribuir com a proposição de intervenções organizacionais e estruturais baseadas em evidências. Diante desse cenário, delineou-se este estudo com os objetivos de (1) verificar as relações entre os estressores ocupacionais específicos da docência e o bem-estar subjetivo de professores de ensino fundamental e (2) testar o poder preditivo dos estressores sobre o bem-estar subjetivo, controlando-se os efeitos dos cinco grandes fatores de personalidade.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo 188 professores do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), sendo 85,1% mulheres. Os participantes eram provenientes dos municípios Rio de Janeiro, Angra dos Reis, Porto Real e Resende, todos no estado do Rio de Janeiro. A idade dos participantes variou de 20 a 68 anos ( $M = 41,1$ ;  $DP = 9,38$ ). Em relação à escolaridade, 10,6% tinham até ensino superior incompleto, os demais 89,4% tinham ensino superior completo (sendo que 51,6% tinham também pós-graduação completa). No tocante à situação conjugal, 71,1% dos participantes declararam ter cônjuge; e 61,7% afirmaram ter filhos.

No que diz respeito ao exercício da profissão, o tempo de atuação variou de 1 a 48 anos ( $M = 14,8$ ;  $DP = 9,10$ ), a carga semanal de trabalho variou de 4 a 52 horas ( $M = 30,1$ ;  $DP = 12,1$ ). Quanto ao local onde lecionavam, 66% dos professores afirmaram lecionar apenas em escolas públicas, 20,7% apenas em escolas particulares, e 13,3% em ambos os tipos de escolas—públicas e particulares. A média de alunos por sala de aula foi de 26,3 ( $DP = 7,50$ ) e a quantidade de turmas que lecionavam variou de 1 a 32 ( $M = 5,56$ ;  $DP = 5,35$ ).

### Instrumentos

Foi aplicado um questionário contendo perguntas sociodemográficas, tais como: gênero, idade, escolaridade, número de filhos, estado civil; perguntas relacionadas ao trabalho de professor, como: tipo de escola que leciona (pública ou particular); tempo de exercício da profissão; carga horária de trabalho por semana; tempo de locomoção até o trabalho; número de turmas que leciona; número de alunos por turma. Além dessas questões, o questionário continha instrumentos para medir o bem-estar subjetivo, estressores da profissão e características de personalidade, os quais são descritos a seguir.

**Escala de Satisfação de Vida—ESV (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; adaptada para o Brasil por Hutz, Zanon, & Bardagi, 2014).** Essa escala avalia, de forma global, o aspecto cognitivo do bem-estar subjetivo. Satisfação de vida se refere a um julgamento do indivíduo do quanto ele está próximo ou distante de suas aspirações de vida. É uma escala composta por cinco itens em formato de afirmativas, na qual os participantes devem responder o quanto concordam com cada uma delas, em uma escala de cinco pontos. Quanto maiores os valores obtidos na escala, maior a satisfação de vida do participante.

**Escala de afetos positivo e negativo—PANAS (Watson, Clark, & Tellegen, 1988; adaptada para o Brasil por Zanon & Hutz, 2014).** Essa escala afere dois fatores afetivos do bem-estar subjetivo: afeto positivo e afeto negativo. Cada fator é composto por 10 adjetivos que representam humores e emoções dos participantes, como, por exemplo, animado, amável, inquieto, irritado. Os participantes devem responder, em uma escala de cinco pontos, o quanto os adjetivos representam como eles têm se sentindo ultimamente, sendo 1 (nem um pouco) a 5 (extremamente). Quanto maiores os escores em cada fator, maiores os níveis dos afetos.

**Questionário de stress nos professores: ensino básico e secundário (QSPEBS) (Gomes et al., 2010).** Trata-se de uma escala construída especificamente para o contexto de docentes para aferir níveis de estresse geral e fatores causadores de estresse (estressores). Essa escala é composta por duas partes: a primeira é composta por um único item para avaliar os níveis gerais de estresse dos docentes, numa escala de cinco pontos, tal que 0 indica nenhum estresse e 4 significa estresse elevado. Neste estudo, utilizou-se

apenas a segunda parte da escala, que é composta por 27 itens divididos em seis fatores que correspondem a estressores da profissão de professor, sendo estes:

- Comportamentos Inadequados/Indisciplina dos Alunos (CIA) – cinco itens que abordam a indisciplina em sala de aula;
- Pressão de Tempo/Excesso de Trabalho (PTET) – quatro itens referentes à falta de tempo para preparação adequada de aulas e excesso de trabalho decorrente das obrigações profissionais;
- Diferentes Capacidades e Motivações dos Alunos (DCMA) – quatro itens relacionados aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e à dificuldade de determinar objetivos específicos para cada um;
- Estatuto da Carreira Docente (ECD) – quatro itens que abordam vários aspectos da carreira docente como a falta de melhorias profissionais oferecidas aos professores, instabilidades e falta de estrutura na profissão;
- Trabalho Burocrático/Administrativo (TBA) – cinco itens que dizem respeito a obrigações burocráticas e de caráter administrativo inerentes à atividade profissional;
- Políticas Disciplinares Inadequadas (PDI) – cinco itens concernentes às políticas disciplinares disponíveis aos professores e à pouca aceitação de sua autoridade e poder.
- Os itens correspondem a afirmativas que representam situações possíveis de ocorrer no dia a dia de trabalho, os participantes devem indicar o quanto de estresse cada uma delas lhes provoca, em uma escala de cinco pontos, tal como na primeira parte da escala. Quanto maiores os escores dos participantes em cada fator, maiores os níveis percebidos de estresse.

**Escala reduzida de descritores de personalidade–Red5 (Natividade & Hutz, 2015).** Essa escala avalia traços de

personalidade pela perspectiva dos cinco grandes fatores, sendo eles: extroversão, socialização, realização, neuroticismo, abertura a experiências. A escala é composta de 20 adjetivos ou pequenas expressões para que os participantes respondam o quanto concordam que cada um deles os descreve adequadamente, em uma escala de sete pontos. Quanto maiores os escores dos participantes em cada fator, maior a intensidade dos traços.

#### Procedimentos de Coleta de Dados e Cuidados Éticos

A coleta foi realizada diretamente com os professores nas escolas dos municípios de Angra dos Reis, Porto Real, Resende e Rio de Janeiro. Os docentes receberam os questionários pela Direção/Coordenação das escolas ou pelo próprio pesquisador. O tempo médio de entrega foi de sete dias, tendo em vista a impossibilidade de preenchimento dos questionários de imediato devido à demanda de trabalhos dos professores. A investigação foi conduzida de acordo com as recomendações éticas de pesquisas com seres humanos e obteve aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, parecer número 2.121.312. Além disso, todas as informações e demais complementações foram entregues por escrito aos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Para a análise dos dados, inicialmente, realizou-se uma inspeção da distribuição das respostas às variáveis alvo do estudo. As variáveis apresentaram distribuição próxima à normalidade, com assimetria variando de -0,52 a 0,53 e curtose variando de -0,48 a 0,27. Assim, procedeu-se o cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson entre as variáveis do estudo. A fim de verificar como os estressores e as variáveis relacionadas ao trabalho, conjuntamente, contribuiriam para a explicação do BES, foram efetuadas regressões lineares múltiplas. A fim de verificar a existência de multicolinearidade, realizou-se a inspeção do Fator de Inflação da Variância (VIF). As variáveis apresentaram índices aceitáveis de multicolinearidade, tal que os valores de VIF variaram de 1,02 a 2,13.

Tabela 1  
Correlações entre Estressores da Profissão, Satisfação de Vida, Afeto Positivo, Afeto Negativo e Outras Variáveis

Dimensões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Satisfação Vida	—														
2. Afeto Positivo, N = 184	0,36**	—													
3. Afeto Negativo, N = 184	-0,35**	-0,36**	—												
4. ED—Comportamentos Inadequados/Indisciplina dos alunos	-0,27**	-0,13	0,44**	—											
5. ED—Pressões de tempo/excesso de trabalho	-0,33**	-0,29**	0,46**	0,54**	—										
6. ED—Diferentes capacidades e motivações dos alunos	-0,23**	-0,17*	0,46**	0,72**	0,55**	—									
7. ED—Estatuto da carreira docente	-0,30**	-0,10	0,41**	0,51**	0,66**	0,55**	—								
8. ED—Trabalho burocrático/administrativo	-0,18*	-0,25**	0,48**	0,34**	0,66**	0,50**	0,60**	—							
9. ED—Políticas disciplinares inadequadas, N = 187	-0,27**	-0,22**	0,51**	0,63**	0,67**	0,64**	0,68**	0,61**	—						
10. Número de escola que trabalha	-0,12	0,03	0,11	0,19*	0,13	0,12	0,25**	0,19**	0,19**	—					
11. Quantidade de turmas que dá aulas, N = 185	0,03	0,05	-0,09	0,14	-0,10	-0,02	0,06	-0,01	0,01	0,55**	—				
12. Quantidade de alunos por turma, N = 181	-0,08	-0,05	0,23**	0,25**	0,20**	0,25**	0,29**	0,22**	0,23**	0,18*	0,15*	—			
13. Carga horária semanal de trabalho, N = 177	-0,11	-0,08	0,03	0,09	0,16*	0,06	0,05	0,16*	0,12	0,26**	0,12	0,03	—		
14. Tempo de profissão, em anos, N = 186	0,19*	0,04	0,02	-0,03	-0,03	0,06	-0,01	-0,01	0,02	-0,08	-0,02	0,16*	-0,15*	—	
15. Tempo locomoção para o trabalho, em horas, N = 187	-0,19*	0,02	0,19*	0,08	0,03	0,08	0,15*	0,21**	0,10	0,20**	0,14	0,17*	0,14	0,02	—
16. Idade; N = 185	0,15*	0,04	-0,003	0,04	-0,02	0,13	0,05	-0,07	0,06	-0,07	-0,10	0,16*	-0,19*	0,73**	0,003

Nota. ED – Estressores da docência avaliados pelo Questionário de Stress nos Professores: Ensino Básico e Secundário (Gomes, 2010). Quando não indicado, N = 188. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .



Para controlar o conhecido efeito das características de personalidade na predição do bem-estar subjetivo (p. ex., Brajsa-Zganec et al., 2011; Noronha et al., 2016; Woyciekoski et al., 2014), realizaram-se regressões lineares múltiplas hierárquicas. No primeiro bloco incluíram-se os cinco grandes fatores de personalidade, e no segundo os estressores da docência e demais variáveis relacionadas ao trabalho. Utilizou-se o método *stepwise* para retenção das variáveis no modelo e substituíram-se os dados faltantes pelas médias das séries (1,08% dos dados foram substituídos pelas médias das séries). Assim, foram testados três modelos preditivos incluindo-se como variáveis preditas: satisfação de vida, afeto positivo, afeto negativo. As variáveis independentes incluídas foram: bloco 1 – socialização, extroversão, neuroticismo, realização, abertura; e bloco 2 – os estressores da docência (CIA, PETET, DCMA, ECD, TBA, PDI) variáveis “quantidade de turmas”, “número de alunos por turma”, “carga horária semanal de trabalho”, “tempo total de profissão”, “tempo de locomoção até o trabalho”, “leciona apenas em escola pública” (0 = não; 1 = sim), “leciona apenas em escola privada” (0 = não, 1 = sim) e “idade”.

### Resultados

Os coeficientes de correlação encontrados entre o bem-estar subjetivo (satisfação de vida, afetos positivo e negativo), os estressores da docência (seis dimensões) e variáveis relacionadas ao trabalho (número de escolas em que trabalham, quantidade de turmas e alunos por turma, carga horária, tempo de profissão, tempo de locomoção para o trabalho) podem ser vistos na Tabela 1.

Destacam-se as correlações negativas entre a satisfação de vida e os seis estressores da docência, e as correlações negativas entre afeto positivo e os estressores: pressões de tempo/excesso de trabalho, diferentes capacidades e motivações dos alunos, trabalho burocrático/administrativo, e políticas disciplinares inadequadas. Quanto ao afeto negativo, todos os estressores mostraram-se positivamente correlacionados com esse afeto. Destaca-se que os coeficientes de correlação entre afeto negativo e os estressores variaram entre 0,41 a 0,51.

Tabela 2  
Preditores da Satisfação de Vida

	Bloco 1			Bloco 2		
	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante		10,2	<0,001		10,9	<0,001
Neuroticismo	-0,19	-2,72	0,007	-0,09	-1,22	0,23
Extroversão	0,16	2,21	0,029	0,11	1,64	0,10
ED–Pressões do Tempo/Excesso de Trabalho				-0,29	-4,11	<0,001
Tempo locomoção para o trabalho total				-0,17	-2,47	0,015
Tempo de profissão (em anos)				0,16	2,39	0,018
$R^2$		0,07			0,19	
$R^2$ ajustado		0,06			0,17	
$\Delta R^2$					0,13	
<i>F</i>		6,40**			8,54***	

Nota. ED – Estressores da docência avaliados pelo Questionário de Stress nos Professores: Ensino Básico e Secundário (Gomes, 2010). *N* = 188. \*\* *p* < 0,01; \*\*\* *p* < 0,001.

As variáveis retidas no modelo de predição da satisfação de vida podem ser vistas na Tabela 2. O modelo final explicou 19% da variância da satisfação de vida, sendo que os estressores da docência explicaram 13% além do explicado pelos cinco grandes fatores de personalidade. Destaca-se que ao se incluírem os estressores

da docência, os fatores de personalidade deixam de ser variáveis significativas no modelo. Foram preditores significativos: pressões de tempo/excesso de trabalho (negativamente), tempo de locomoção para o trabalho total (negativamente) e tempo de profissão (positivamente).

Os resultados para afeto positivo podem ser visualizados na Tabela 3. A variância do afeto positivo explicada pelo modelo foi 28%, sendo que os estressores da docência explicaram 3% além do explicado pelos fatores de personalidade. As seguintes variáveis foram retidas como preditoras positivas: abertura, extroversão e realização. Neuroticismo e pressões de tempo/excesso de trabalho foram preditoras negativas do afeto positivo.

Tabela 3  
Preditores do Afeto Positivo

	Bloco 1			Bloco 2		
	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante		4,50	<0,001		5,12	<0,001
Abertura	0,25	3,58	<0,001	0,24	3,53	0,001
Neuroticismo	-0,20	-3,03	0,003	-0,15	-2,32	0,022
Extroversão	0,23	3,38	0,001	0,22	3,27	0,001
Realização	0,16	2,38	0,018	0,14	2,20	0,029
ED–Pressões de Tempo/Excesso de Trabalho				-0,18	-2,78	0,006
$R^2$		0,25			0,28	
$R^2$ ajustado		0,23			0,26	
$\Delta R^2$					0,03	
<i>F</i>		15,3***			14,2***	

Nota. ED – Estressores da docência avaliados pelo Questionário de Stress nos Professores: Ensino Básico e Secundário (Gomes, 2010). *N* = 188. \*\*\* *p* < 0,001.

Por fim, os resultados do modelo preditivo para o afeto negativo podem ser vistos na Tabela 4. O modelo explicou 41% da variância para afeto negativo, sendo que os estressores da docência explicaram 21% além dos fatores de personalidade. As seguintes variáveis foram explicativas, significativas e positivas para o afeto negativo: neuroticismo, políticas disciplinares inadequadas, diferentes capacidades e motivações dos alunos, e trabalho burocrático/administrativo.

Tabela 4  
Preditores do Afeto Negativo

	Bloco 1			Bloco 2		
	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante		5,02	<0,001		2,16	0,032
Neuroticismo	0,39	5,82	<0,001	0,30	5,05	<0,001
Realização	-0,17	-2,49	0,014	-0,07	-1,20	0,23
ED–Políticas disciplinares inadequadas				0,18	2,17	0,031
ED–Diferentes capacidades e motivações dos alunos				0,19	2,51	0,013
ED–Trabalho burocrático/administrativo				0,19	2,51	0,013
$R^2$		0,20			0,41	
$R^2$ ajustado		0,20			0,39	
$\Delta R^2$					0,21	
<i>F</i>		23,6***			25,1***	

Nota. ED – Estressores da docência avaliados pelo Questionário de Stress nos Professores: Ensino Básico e Secundário (Gomes, 2010). *N* = 188. \*\*\* *p* < 0,001.

Adicionalmente, foram testadas diferenças em satisfação de vida, afeto positivo e afeto negativo entre grupos de professores que lecionavam apenas em escolas públicas (*n* = 124), aqueles que

lecionavam apenas em escolas particulares ( $n = 39$ ) e os que lecionavam em escolas públicas e particulares ( $n = 25$ ). Verificaram-se diferenças significativas entre os grupos para satisfação de vida,  $F(2, 185) = 3,73$ ;  $p = 0,026$ , e afeto negativo,  $F(2, 181) = 7,77$ ;  $p < 0,01$ . As análises post hoc e o teste de Bonferroni mostraram que os professores que trabalhavam exclusivamente em escolas públicas ( $M = 4,42$ ;  $DP = 1,22$ ) apresentaram menores níveis de satisfação de vida do que os professores que trabalhavam exclusivamente em escolas particulares ( $M = 4,97$ ;  $DP = 1,26$ ) e do que os que trabalham em escolas públicas e particulares ( $M = 4,30$ ;  $DP = 1,10$ ). Os docentes que trabalhavam exclusivamente em escolas públicas ( $M = 4,42$ ;  $DP = 1,22$ ) apresentaram maiores níveis de afeto negativo do que aqueles que trabalhavam exclusivamente em escolas particulares ( $M = 4,97$ ;  $DP = 1,26$ ) e do que os que trabalham em escolas públicas e particulares ( $M = 4,30$ ;  $DP = 1,10$ ). Não houve diferenças significativas para o afeto positivo.

### Discussão

Os objetivos do estudo foram testar as relações entre o bem-estar subjetivo (BES) e os estressores da docência, e, mais especificamente, verificar o quanto os estressores da docência poderiam prever o bem-estar subjetivo. Para a satisfação de vida verificaram-se os seguintes preditores: pressões do tempo/excesso de trabalho (negativamente); tempo de locomoção para o trabalho (negativamente); e tempo de profissão em anos (positivamente). Diversas pesquisas identificaram altas demandas no trabalho (p. ex., pressão do tempo e excesso do trabalho) como fatores de risco para a exaustão (componente do *burnout*) (Bakker & Demerouti, 2017; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2000). Em uma revisão sistemática de estudos com professores, Taris et al. (2017) relatam que os resultados mostram efeitos adversos das altas demandas no trabalho no nível de tensão e de saúde dos indivíduos. O excesso de trabalho e pressões do tempo parecem, portanto, contribuir para que os profissionais docentes se sintam exauridos, o que, por sua vez, impacta negativamente na avaliação da própria vida. Em relação ao tempo de locomoção para o trabalho, estudos mostram que deslocamentos longos e difíceis para o trabalho tendem a ser desagradáveis e impactam negativamente no bem-estar subjetivo dos indivíduos (p. ex., Choi, Coughlin, & D'Ambrosio, 2013; Stutzer & Frey, 2008).

Em contrapartida, quanto mais tempo dedicado à profissão de ensino, maior a satisfação de vida. Pode-se supor que a experiência em sala de aula favoreça uma avaliação mais positiva da satisfação de vida, pois o tempo de profissão promoveria melhores estratégias de enfrentamento do estresse. Assim, quanto maior a experiência em sala de aula, mais chances de desenvolver mecanismos para lidar com os estressores da docência e, conseqüentemente, maiores níveis de satisfação de vida. Koga et al. (2015) por exemplo, salientaram que professores mais jovens, apesar de apresentarem maior entusiasmo, têm mais dificuldade para lidar com as diferentes situações em sala de aula por questões de insegurança e falta de experiência.

Para afeto positivo verificaram-se os seguintes preditores: extroversão; abertura a experiências; e realização (positivamente); neuroticismo (negativamente); pressões de tempo/excesso de trabalho (negativamente). Os resultados em relação aos fatores de personalidade são semelhantes aos encontrados em estudos internacionais e nacionais (p. ex., Brajsa-Zganec et al. 2011; Noronha et al., 2016; Woyciekoski et al., 2014). A facilidade de comunicação (característica de extroversão), a busca por novidades (característica de abertura) e a organização (característica de realização) podem

tornar as aulas mais atrativas, facilitando a relação com os alunos, aumentando, assim o afeto positivo dos professores. No entanto, a falta de tempo para planejamento de aulas e o excesso de trabalho para além da sala de aula parece impactar negativamente o afeto positivo nos professores. Nesse sentido, Paschoal, Torres e Porto (2010) observaram que a sobrecarga no trabalho prediz negativamente as experiências de afetos positivos causados pelo trabalho.

Para afeto negativo, verificaram-se os seguintes preditores: neuroticismo (positivamente); políticas disciplinares inadequadas (positivamente); diferentes capacidades e motivações dos alunos (positivamente); e trabalho burocrático/administrativo (positivamente). Conforme amplamente encontrado em pesquisas (p. ex., Woyciekoski et al., 2014; para uma revisão, ver Lucas & Diener, 2015), o neuroticismo explicou uma parte significativa de variância dos afetos negativos, isto é, quanto mais o indivíduo demonstra instabilidade emocional, mais frequentemente ele experimenta emoções e sentimentos negativos. Quanto aos estressores do trabalho, conforme o Modelo Job Demands-Resources (Demerouti et al., 2001), pode-se supor que esses estressores dificultam os profissionais docentes a desenvolverem recursos no trabalho (*job resources*). A indisciplina na escola sem uma sanção eficaz, que atrapalha o desempenho das funções do professor e dos alunos, as diferenças cognitivas e motivacionais dos alunos, que dificultam o ensino e a aprendizagem, e a burocracia do trabalho, que gera a sensação de um tempo improdutivo, atrapalham o desenvolvimento do trabalho dos professores, impossibilitando-os de alcançar os próprios objetivos profissionais e, conseqüentemente, o crescimento e desenvolvimento pessoal.

Os resultados encontrados neste estudo corroboram o impacto dos traços de personalidade sobre o bem-estar subjetivo (C. H. S. Nunes, Hutz & Giacomoni, 2009; Woyciekoski et al., 2014). Contudo, os estressores específicos da docência foram preditores significativos do BES, para além das características de personalidade. Os resultados ressaltam a importância do contexto laboral de professores para seus níveis de bem-estar. As pressões de tempo e excesso de trabalho, as diferentes capacidades e motivações dos alunos, o trabalho burocrático e as políticas disciplinares inadequadas dificultam a atuação profissional e têm um importante impacto negativo no bem-estar subjetivo. Em contrapartida, o tempo de atividade profissional parece impactar positivamente no bem-estar subjetivo de professores.

Os níveis de satisfação de vida de professores que atuam apenas em escolas públicas foram menores do que daqueles que atuam apenas em escolas particulares, e do que os dos professores que lecionam em escolas públicas e particulares. Os professores que atuam apenas em escolas públicas, segundo a literatura, vivenciam situações mais difíceis de lidar comparados com os que atuam em escolas particulares (ver Esteve, 1999; Goulart Junior & Lipp, 2008; Mazon et al., 2008). Corroborando esse resultado, por exemplo, A. F. Silva et al. (2017) encontraram que 30% dos professores de uma escola pública apresentavam síndrome de *burnout*. Além disso, Ferenhof e Ferenhof (2002), em uma pesquisa exploratória, relataram que todos os participantes de sua amostra (docentes de escola pública) apresentaram alto nível de Despersonalização (componente do *burnout*). Os autores afirmam que os professores de escola pública trabalham em um ambiente com ecossistema abalado (p. ex., sujeita, cerceamento do direito do cidadão-professor de ir e vir, violência física e psicológica, desrespeito à função docente), o qual impacta na saúde mental desses profissionais, e apontam o descaso das autoridades do Estado como um dos fatores responsáveis por essa situação.

Algumas das limitações deste estudo foram a amostra não-probabilística, o corte transversal e a coleta de dados com questionário de autorrelato, impossibilitando, assim, generalizações e conclusões mais contundentes sobre os preditores do BES. Ainda, apesar dos traços da personalidade serem relativamente estáveis, é possível que em condições prologadas de estresse, observe-se um aumento do neuroticismo. Sugere-se, portanto, que sejam realizados estudos longitudinais, para investigar a relação entre neuroticismo, estressores do trabalho e bem-estar subjetivo. Ainda, seria importante realizar estudos que utilizassem outras fontes de dados, além das de autorrelato, por exemplo, avaliações dos alunos, colegas e diretores poderiam corroborar os dados de primeira pessoa.

Outra limitação diz respeito aos locais de coleta de dados e impossibilidade de generalização para todo o Brasil. As coletas foram realizadas em municípios do estado do Rio de Janeiro, portanto, sugere-se que novos estudos contemplem escolas de diferentes regiões do Brasil, já que os estressores podem ser característicos de determinadas localidades geográficas. Ainda que a prática docente do ensino fundamental seja prevalentemente feminina (ver IBGE, 2009 – 83% dos professores do ensino fundamental no Brasil são mulheres), sugere-se investigações que contemplem uma amostra maior de professores homens, para que se possam conhecer as especificidades dessa população. Por fim, que sejam incluídas outras variáveis que ajudem na explicação do bem-estar subjetivo de professores, sejam variáveis individuais (p. ex., percepção de autoeficácia pessoal), variáveis interpessoais (p. ex., suporte social) e variáveis contextuais (p. ex., relativas às condições de trabalho e infraestrutura da escola).

Algumas implicações práticas decorrem deste estudo no que diz respeito a medidas que possam contribuir para o bem-estar subjetivo de professores do ensino fundamental. Os gestores podem controlar, por exemplo, a intensidade dos estressores no ambiente escolar. Seria fundamental conceder ao profissional uma hora-pedagógica (período no qual o professor não está em sala de aula) para que possa planejar adequadamente suas aulas realizar as demais tarefas – elaboração e correção de materiais, preenchimento do diário de classe, entre outras obrigações administrativas e burocráticas –, diminuindo, assim, a percepção de excesso de trabalho e pressão temporal. Além disso, poderiam promover a autonomia e controle do professor sobre o seu trabalho, possibilitando, por exemplo, a sua participação nas decisões sobre sanções disciplinares frente a comportamentos inadequados e indisciplina dos alunos. Intervenções no ambiente escolar que contribuam para melhorar a qualidade de vida do profissional docente podem ter reflexos importantes também na qualidade do ensino, nas relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar (professores/alunos, professores/gestores, professores/pais, etc.) e na melhoria do clima organizacional.

## Referências

- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690. doi:10.1108/02683940610690213
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. doi:10.1037/ocp0000056
- Brajsa-Zganec, A., Ivanovic, D., & Lipovcan, L. K. (2011). Personality traits and social desirability as predictors of subjective well-being. *Psihologijske Teme*, 20(2), 261-276. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2012-09896-004>
- Borba, B. M. R., Diehl, L., Santos, A. S., Monteiro, J. K., & Marin, A. H. (2015). Síndrome de burnout em professores: um estudo comparativo entre ensino público e privado. *Psicologia e Argumento*, 33(80), 270-281. doi: 10.7213/psicol.argum.33.080.A004
- Cenkseven-Onder, F., & Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1223-1236. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ858924>
- Choi, J., Coughlin, J. F., & D'Ambrosio, L. (2013). Travel time and subjective well-being. *Transportation Research Record*, 2357(1), 100-108. doi: 10.3141/2357-12
- Cooper, C. L., Sloan, S., & Williams, S. (1988). *Occupational stress indicator management guide*. Windsor: NFER-Nelson.
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1975). The management of stress. *Personnel Review*, 4(4), 27-31. doi: 10.1108/eb055293
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. and Schaufeli, W. B. (2000). A model of burnout and life satisfaction amongst nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 32(2), 454-464. doi: 10.1046/j.1365-2648.2000.01496.x
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.499
- Dias, T. L., Neves, M. S., Silveira, K. A., & Eunumo, S. R. F. (2018). Estresse e estratégias de enfrentamento de professores: um estudo comparativo. *Revista Triângulo*, 11(2), 264-279. doi: 10.18554/rt.v0i0.2609
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC.
- Fabricatore, A. N., Handal, P. J., & Fenzel, L. M. (2000). Personal spirituality as a moderator of the relationship between stressors and subjective well-being. *Journal of Psychology and Theology*, 28(3), 221-228. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2000-02868-005>
- Faro, A. (2013). Um modelo explicativo para o bem-estar subjetivo: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 654-662. doi: 10.1590/S0102-79722013000400005
- Ferenhof, I. A., & Ferenhof, E. A. (2002). Sobre a síndrome de burnout em professores. *Eccos Revista Científica*, 4(1), 131-151. doi: 10.5585/eccos.v4i1.297
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia*, 12(1), 43-50. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2004000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000100005)
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. C., & Peixoto, A. R. B. C. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597. doi: 10.1590/S0102-71822010000300019
- Goulart Junior, E., & Lipp, M. E. N. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 847-857. doi: 10.1590/S1413-73722008000400023
- Hutz, C. S., Zanon, C., & Bardagi, M. (2014). Satisfação de vida. Em C. S. Hutz (Ed.), *Avaliação em Psicologia Positiva* (pp. 43-48). Porto Alegre: Artmed.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. (2009). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep.
- Koga, G. K. C., Melanda, F. N., Santos, H. G. D., Sant'Anna, F. L., González, A. D., Mesas, A. E., & Andrade, S. M. D. (2015). Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Caderno Saúde Coletiva*, 23(3), 268-275. doi: 10.1590/1414-462X201500030121
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152. doi: 10.1080/0013188870290207
- Lucas, R. E., & Diener, E. (2015). Personality and subjective well-being: Current issues and controversies. Em M. Mikulincer, P. R. Shaver, M. L. Cooper, & R. J. Larsen (Eds.), *APA handbooks in psychology*, Vol. 4. *Personality processes and individual differences* (pp. 577-599). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi: 10.1037/14343-026
- Mazon, V., Carlotto, M. S., & Câmara, S. (2008). Síndrome de burnout e estratégias de enfrentamento em professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(1), 55-66. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672008000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672008000100006)
- Natividade, J. C., & Hutz, C. S. (2015). Escala reduzida de descritores dos cinco grandes fatores de personalidade: prós e contras. *Psico (PUCRS)*, 46(1), 79-89. doi: 10.15448/1980-8623.2015.1.16901

- Noronha, A. P. P., Lamas, K. C. A., & de Barros, M. V. C. (2016). Afetos e personalidade: suas relações em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(2), 75-88. doi: [10.15348/1980-6906/psicologia.v18n2p75-88](https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n2p75-88)
- Nunes, C. H. S., Hutz, C. S., & Giacomoni, C. H. (2009). Associação entre bem-estar subjetivo e personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 99-108.
- Nunes, M. F. O., Hutz, C. S., Pires, J. G., & Oliveira, C. M. (2014). Bem-estar subjetivo e uso do tempo por docentes doutores brasileiros. *Paidéia*, 24(59), 379-387. doi: [10.1590/1982-43272459201412](https://doi.org/10.1590/1982-43272459201412)
- Paschoal, T., Torres, C. V., & Porto, J. B. (2010). Felicidade no trabalho: relações com suporte organizacional e suporte social. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(6), 1054-1072. doi: [10.1590/S1415-65552010000700005](https://doi.org/10.1590/S1415-65552010000700005)
- Pietrowski, D. L., Cardoso, N. O., & Bernardi, C. C. N. (2018). Estratégias de coping frente à síndrome de burnout entre os professores: uma revisão integrativa da literatura nacional. *Contextos Clínicos*, 11(3), 397-409. doi: [10.4013/ctc.2018.113.10](https://doi.org/10.4013/ctc.2018.113.10)
- Satuf, C. V. V., Monteiro, J. F. M., Pereira, H., Esgalhado, G., Afonso, R. M. & Loureiro, M. (2018). A influência da satisfação laboral no bem-estar subjetivo: uma perspectiva geracional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, 1-10. doi: [10.1590/0102.3772e3451](https://doi.org/10.1590/0102.3772e3451)
- Silva, N. R., Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2018). Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: um estudo correlacional. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-18. doi: [10.1590/s1413-24782018230048](https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230048)
- Silva, A. F., Maia, M. F. M., Lima, C. A. G., Guedes, I. T., Pedreira, K. C., Silva, D. A. S., & Petroski, E. L. (2017). Prevailing factors causing professional burnout in teachers. *Cadernos Brasileiro de Terapia Ocupacional*, 25(2), 333-339. doi: [10.4322/0104-4931.ctoAO0822](https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0822)
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Batista, E. P. (2014). Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 457-465. doi: [10.1590/S0102-46982014000400002](https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400002)
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209. doi: [10.1590/S0102-37722008000200010](https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010)
- Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134(1), 138-161. doi: [10.1037/0033-2909.134.1.138](https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.138)
- Stutzer, A., & Frey, B. S. (2008). Stress that doesn't pay: The commuting paradox. *Scandinavian Journal of Economics*, 110(2), 339-366. doi: [10.1111/j.1467-9442.2008.00542.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2008.00542.x)
- Taris, T. W., Leisink, P. L. M., & Schaufeli, W. B. (2017). Applying occupational health theories to educator stress: Contribution of the job demands-resources model. In T. M. McIntyre, S. McIntyre., & D. Francis (Eds.), *Educator Stress, Aligning Perspectives on Health Safety and Well-Being* (pp. 237-259). Springer International Publishing: Basel, Switzerland. doi: [10.1007/978-3-319-53053-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_11)
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: [10.1037/0022-3514.54.6.1063](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063)
- Woyciekoski, C., Natividade, J. C., & Hutz, C. S. (2014). As contribuições da personalidade e dos eventos de vida para o bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(4), 401-409. doi: [10.1590/S0102-37722014000400005](https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000400005)
- Zacharias, J. (2011). Saúde e educação: do mal-estar ao bem-estar docente. *Revista Educação por Escrito*, 2(1), 16-30. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/8674>
- Zanon, C., & Hutz, C. S. (2014). Escala de afetos positivos e negativos (PANAS). Em C. S. Hutz (Ed.), *Avaliação em Psicologia Positiva* (pp. 63-69). Porto Alegre: Artmed.

Informações sobre o artigo

Recebido em: 26/08/2018

Primeira decisão editorial em: 19/11/2018

Versão final em: 05/02/2019

Aceito em: 08/02/2019