



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS

NATÁLIA BALIANI DE BIAGI

**BEM-ESTAR SUBJETIVO NA PROFISSÃO E QUALIDADE DE VIDA DE  
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*SUBJECTIVE WELLBEING IN THE PROFESSION AND QUALITY OF LIFE OF ELEMENTARY  
SCHOOL TEACHER*

CAMPINAS

2017

NATÁLIA BALIANI DE BIAGI

**BEM-ESTAR SUBJETIVO NA PROFISSÃO E QUALIDADE DE VIDA DE  
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*SUBJECTIVE WELLBEING IN THE PROFESSION AND QUALITY OF LIFE OF ELEMENTARY  
SCHOOL TEACHER*

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de mestra em Ciências, área de concentração em Saúde da Criança e do Adolescente

*Dissertation presented to the Faculty of Medical Sciences of the State University of Campinas as part of the requisites required to obtain a master's degree in Sciences, area of concentration in Child and Adolescent Health*

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ELOISA HELENA RUBELLO VALLER CELERI  
COORIENTADOR: PROF. DR. AMILTON DOS SANTOS JÚNIOR

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA NATÁLIA BALIANI DE BIAGI, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ELOISA HELENA RUBELLO VALLER CELERI E COORIENTADA PELO PROF. DR. AMILTON DOS SANTOS JÚNIOR.

CAMPINAS

2017

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

Ficha catalográfica Universidade Estadual de  
Campinas Biblioteca da Faculdade de Ciências  
Médicas Ana Paula de Moraes e Oliveira - CRB  
8/8985

B47b Biagi, Natália Baliani de, 1986-  
Bem-estar subjetivo na profissão e qualidade de vida de professores do ensino fundamental / Natália Baliani de Biagi. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Eloisa Helena Rubello Valler Celeri.  
Coorientador: Amilton dos Santos Júnior.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas.

1. Professores. 2. Ensino fundamental. 3. Qualidade de vida. 4. Avaliação educacional. I. Celeri, Eloisa Helena Rubello Valler, 1959-. II. Santos Júnior, Amilton dos. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Subjective wellbeing in the profession and quality of life of elementary school teacher

**Palavras-chave em inglês:**

Teachers

Elementary school

Quality of life

Educational assessment

**Área de concentração:** Saúde da Criança e do Adolescente

**Titulação:** Mestra em Ciências

**Banca examinadora:**

Eloisa Helena Rubello Valler Celeri [Orientador]

Paulo Dalgalarondo

Cristiane Silvestre de Paula

**Data de defesa:** 18-10-2017

**Programa de Pós-Graduação:** Saúde da Criança e do Adolescente

## **BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO**

**NATÁLIA BALIANI DE BIAGI**

---

**Orientador (a) PROF(A). DR(A). ELOÍSA HELENA RUBELLO VALLER CELERI**

**Coorientador (a) PROF(A). DR(A). AMILTON DOS SANTOS JÚNIOR**

---

### **MEMBROS:**

**1. PROF(A). DR(A). ELOÍSA HELENA RUBELLO VALLER CELERI**

**2. PROF(A). DR(A). PAULO DALGALARRONDO**

**3. PROF(A). DR(A). CRISTIANE SILVESTRE DE PAULA**

---

Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da banca examinadora encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

**Data: 18 de outubro de 2017**

## DEDICATÓRIA

Aos meus grandes heróis: Selma e Carlos.

Ao meu querido irmão, Juninho.

Ao amor da minha vida, Filipe.

Aos professores: mestres e heróis em tempos tão difíceis.

## EPÍGRAFE

Aos professores, mestres e heróis em tempos tão difíceis, arquitetos de sonhos, engenheiros do futuro e plantadores de esperança no coração de cada criança.

(Adaptado do cordel “Tenho fé e acredito na força do professor” de Bráulio Bessa)

*“Pra alcançar as estrelas não vai ser fácil  
Mas se eu te pedir  
Você me ensina como descobrir  
Qual é o melhor caminho*

*Foi com você  
Que eu aprendi a repartir tesouros  
Foi com você  
Que eu aprendi a respeitar os outros...*

*Pra mostrar pra você  
Que eu não esqueço mais essa lição  
Amigo, eu ofereço essa canção  
Ao mestre com carinho”*

Trecho da música “Ao mestre com carinho”

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por dar sentido a minha existência, por conceder a vida para ser desfrutada plenamente ao lado de pessoas incríveis e por me contagiar pelo gosto por conhecimento.

Aos meus pais, Selma e Carlos, por serem meu maior exemplo de determinação, coragem, dedicação e amor incondicional. Obrigada por serem meus maiores incentivadores desde o início da minha jornada estudantil. Ao meu querido irmão Juninho, por ser um grande companheiro, por trazer o aprendizado de compartilhar as melhores coisas da vida e por ser um grande entusiasta das minhas conquistas. À amada Karen, por trazer alegria, doçura e amor à vida de toda a nossa família.

Ao grande amor da minha vida, Filipe, por me amar e apoiar incondicionalmente e por partilhar a felicidade comigo todos os dias.

À querida profa. Eloisa Valler, por ser minha grande mentora, conselheira e fonte de inspiração na minha jornada acadêmica.

Ao estimado prof. Amilton dos Santos Júnior, por ser um incentivador da minha jornada acadêmica há mais de uma década e por trazer sua experiência e olhar para este projeto.

Ao prof. Eduardo Ferreira, por transmitir os conhecimentos complexos de Estatística de modo didático e palatável, o que sem dúvida abrilhantou este estudo.

Ao prof. Tyler Renshaw, por sua parceria dinâmica e agradável, seja na escrita de artigo ou na pronta autorização da adaptação cultural do seu instrumento.

À estimada profa. Sonia Rezende, por ser importante encorajadora e nutridora deste trabalho, com seu afeto, generosidade, experiência e conhecimento.

À Equipe de Estatística da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, em especial à Cleide Silva e Juliana Argenton, por contribuírem com seus conhecimentos estatísticos.

À Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Americana, representada pela secretária Juçara Pastoreli e por sua equipe (Neuza Moro, Maria de Lourdes Padilha e Marlene Durante), muito obrigada por todo apoio e pelas condições para realizar a pesquisa de campo.

Aos queridos professores da Rede Municipal de Americana, minha eterna gratidão por sua participação e contribuição na pesquisa de campo. Vocês são inspiradores! Obrigada por todas as oportunidades de aprendizado e de troca afetiva que me proporcionaram.

À Universidade Estadual de Campinas, por me acolher desde a graduação e me proporcionar sólida formação acadêmica.

Aos estimados amigos, pelo incentivo constante nesta etapa. Ao prof. Leonardo Tonasso, pela amizade de longa data e por seu empenho neste trabalho nas questões idiomáticas. Minha gratidão à assistente social Mirian Martins, por ter sido uma das minhas maiores incentivadoras e parceiras na construção do caso clínico da criança, que originou esta pesquisa toda.

A todos os professores e mestres que me conduziram até aqui desde o início da minha jornada acadêmica, por meio de sua inspiração e influência.

## RESUMO

Ensinar é uma tarefa de alta complexidade, diante da qual os professores podem demonstrar diferentes formas de enfrentamento. Essas formas podem ser negativas, como estresse e esgotamento profissional (amplamente estudadas na literatura), ou positivas como satisfação com o trabalho e bem-estar subjetivo do professor (BESP) na profissão. O BESP brasileiro na profissão ainda não foi estudado com instrumentos sistemáticos. Um maior entendimento das condições de trabalho do docente, da sua qualidade de vida (QV) ou do seu BESP pode ter um efeito multiplicador no resultado do seu próprio trabalho bem como na vida dos alunos. Esse estudo teve como objetivo: (i) investigar se há associação entre os parâmetros de QV dos professores do Ensino Fundamental, seu BESP na profissão, e seus aspectos socioeconômicos e ocupacionais; (ii) adaptar a versão brasileira do Questionário do BESP (QBESP) e investigar a sua adequação técnica. A amostra foi composta por 267 professores, que responderam um questionário socioeconômico e ocupacional, o QBESP e o *World Health Organization Quality of Life Instrument Bref* (WHOQOL-bref). Modelagens estatísticas foram realizadas para: (i) avaliar o perfil socioeconômico e ocupacional da amostra, bem como a associação dessas variáveis e do QBESP em relação aos domínios da WHOQOL-bref; (ii) verificar a validade estrutural, a validade convergente e as medidas de invariância. Em relação aos quatro domínios da WHOQOL-bref, o domínio do meio ambiente apresentou menor pontuação. Os educadores apresentaram bons índices de conexão com a escola e de eficácia do ensino. Esses dois aspectos do BESP foram associados a melhores pontuações na maioria dos domínios de QV. Fatores modificáveis como prática religiosa, renda familiar, ausência de desejo de mudar de profissão; e fatores não-modificáveis como idade, sexo masculino, pele não branca foram associados positivamente à QV. O investimento nos aspectos modificáveis pode se associar à melhoria da QV. Em relação ao BESP na profissão, investir especificamente na conexão do professor com a escola, senso de pertencimento e eficácia do ensino pode se associar à melhoria de aspectos gerais da sua QV individual. Sobre a validação da versão brasileira do QBESP, as suas respostas podem ser caracterizadas por um modelo de medição de dois fatores, com validade convergente com outros domínios da WHOQOL-bref e podem ser entendidas como medidas de construtos latentes semelhantes à versão original em inglês. Observou-se invariância configural, porém não invariância métrica, o que torna não aconselhável a comparação entre amostra de brasileiros e norte-americanos. Pesquisas futuras são necessárias para testar o QBESP com amostras mais diversas, maiores e representativas de educadores brasileiros para permitir conclusões mais rigorosas e confiantes.

**Descritores:** Professor. Ensino fundamental. Qualidade de vida. Avaliação educacional.



## ABSTRACT

Teaching is a highly complex task, in which teachers can demonstrate different forms of coping. There are negative forms, such as professional stress and exhaustion (widely studied), or positive forms such as work satisfaction and teacher subjective wellbeing (TSW) in the profession. The Brazilian TSW in the profession has not yet been studied through systematic instruments. A better understanding of teachers' working conditions, quality of life (QOL) or their TSW may have a multiplier effect on the outcome of their own work as well as on the students' life. This study aimed to: (i) investigate if there is an association between QOL parameters of elementary school teachers, their TSW in the profession, and their socioeconomic and occupational aspects; (ii) adapt the Brazilian Portuguese version of the TSW Questionnaire (TSWQ-BP) and investigate its technical adequacy. 267 elementary school teachers answered a socioeconomic and occupational questionnaire, the TSWQ and the World Health Organization Quality of Life Instrument Bref (WHOQOL-bref). Statistical modeling was performed to: (i) evaluate the socioeconomic and occupational sample's profile, as well as the association of these variables and the TSWQ in relation to the WHOQOL-bref domains; (ii) verify the structural validity, the convergent validity and the invariance measures. In relation to the WHOQOL-bref domains, the environmental domain had lower scores. The educators presented school connectedness' and teaching efficacy's good indexes. These two TSW aspects were associated with better scores in most domains of QOL. Modifiable factors such as religious practice, family income, lack of motivation to change profession; and non-modifiable factors such as age, male sex, non-white skin were positively associated with QOL. Investment in modifiable aspects may be associated with improved QOL. In relation to TSW in the profession, investing specifically in the school connectedness, sense of belonging and teaching efficacy can be associated with the general aspects improvement of their individual QOL. Regarding the TSWQ-BP validation, its responses indicated a sound two-factor measurement model, as well as convergent validity with teachers' responses to domain-general measures of wellbeing and can be understood as measuring the same latent constructs as the English version of the measure. Given metric invariance was not observed, however, results further suggest that it is currently inadvisable to use scores derived from the TSWQ for the purposes of directly comparing the wellbeing of Brazilian and U.S. educators. Future research is therefore needed to test the TSWQ-BP with more diverse, representative, and larger samples of Brazilian educators to allow for more rigorous and confident conclusions.

**Keywords:** Elementary school teacher. Primary education. Quality of life. Educational assessment.

## LISTA DE TABELAS

	Página
<b>Artigo 1</b>	
<b>Tabela 1:</b> Análise descritiva – Distribuição dos resultados: aspectos socioeconômicos e ocupacionais.	45
<b>Tabela 2:</b> Análise descritiva – Distribuição de resultados: bem-estar subjetivo do professor na profissão e qualidade de vida.	46
<b>Tabela 3:</b> Descrição dos aspectos da qualidade de vida e do bem-estar subjetivo dos professores de Ensino Fundamental na profissão que se destacaram de maneira negativa e positiva na WHOQOL-bref e no Questionário do Bem-estar Subjetivo do Professor (QBESP)	47
<b>Tabela 4:</b> Estimativas obtidas a partir da Regressão linear múltipla: domínios da WHOQOL e as variáveis estudadas – $\beta$ (p valor).	48
<b>Artigo 2</b>	
<b>Table 1:</b> Observed Scale Characteristics and Correlations Among Scale Scores	59
<b>Table 2:</b> Path coefficients and multiple correlations from the Latent Variable Path Analysis	60

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BEP	Bem-estar do professor
BES	Bem-estar subjetivo
BESP	Bem-estar subjetivo do professor
CE	Conexão com a Escola
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFA	<i>Confirmatory Factor Analysis</i>
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
CIEP	Escolas municipais de período integral
DA	Domínio Ambiental
DF	Domínio Físico
DP	Domínio Psicológico
DRS	Domínio das Relações Sociais
EE	Eficácia do Ensino
EMEF	Escolas municipais de período parcial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LVPA	<i>Latent Variable Path Analysis</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEB	Professor de Educação Básica
QBESP	Questionário do Bem-Estar Subjetivo do Professor
QV	Qualidade de Vida
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>
SM	Salário mínimo
SPSS	<i>Statistic Package for Social Sciences</i>
SRMR	<i>Standardized Root Mean Square Residual</i>
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSWQ	<i>Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire</i>
TSWQ-BP	<i>Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire – Brazilian Portuguese version</i>
WHOQOL-bref	<i>World Health Organization Quality of Life Assessment Bref</i>

## SUMÁRIO

	Página
Da Clínica à Pesquisa: um panorama sobre a construção e a motivação da pesquisa	13
Introdução geral	18
Objetivo geral	22
Método	22
Artigo 1	25
Artigo 2	49
Considerações finais	61
Referências	62
Anexos	
Anexo 1: Rede municipal de escolas do Ensino Fundamental de Americana-SP	65
Anexo 2: Autorização de participação das escolas pela Secretaria de Educação do município de Americana-SP	66
Anexo 3: Autorização para adaptação do TSWQ para o português	67
Anexo 4: Questionários e instrumentos	68
Anexo 4.1: Questionário socioeconômico e ocupacional	68
Anexo 4.2: WHOQOL-bref	69
Anexo 4.3: Questionário do Bem-estar Subjetivo do Professor (QBESP)	72
Anexo 5: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	73
Anexo 6: Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	76

## **Da Clínica à Pesquisa: um panorama sobre a construção e a motivação da pesquisa**

Faz-se necessário contar o percurso. O ponto de partida foi uma criança, com a qual tive o privilégio de aprender durante o ano de Residência em Psiquiatria da Infância e da Adolescência nesta instituição. Tinha um quadro disruptivo muito grave; tamanha era a sua agressividade, que não conseguíamos estimar se já tinha se alfabetizado, por exemplo. Sua mãe fazia o que lhe era possível, dentro das suas limitações. Um caso muito desafiador: para mim, para nossa equipe e certamente para todos os setores da rede de cuidado infantil da sua cidade de origem, que por essas dificuldades enviaram o caso via judicial até nosso serviço. Sentia-me instigada em todos os aspectos do caso. E, quando finalmente acertamos um arranjo medicamentoso que abrandou a sua agressividade extrema, descobrimos que a criança havia adquirido de algum modo muito conhecimento nos seus anos escolares – foi uma grande surpresa: sabia ler, fazia contas “de cabeça” com facilidade...

A partir desse primeiro avanço no caso, fui compelida a pensar como construí-lo em maior profundidade. Então, tivemos a ideia de chamar a rede intersetorial da cidade de origem da criança. A partir desse amistoso encontro, coordenado pela profa. Dra. Eloisa Helena Rubello Valler Celeri, comecei a ir voluntariamente a essa cidade, dialogar com a escola e com a assistência social, explicar sobre as dificuldades da criança, sua dinâmica familiar. Discutia o material desses encontros regularmente com a professora Eloisa, que passou a ser minha orientadora principal nesse caso, sempre com uma postura esperançosa e contagiante.

Com o decorrer do tempo, vimos algo incrível acontecer. Uma professora, imbuída de amor, acolhimento e afeto, começou a fazer um trabalho muito especial com a criança. Aos poucos, passou a ter amigos e, de modo mais impressionante, a contar a sua história por meio de livrinhos que a própria criança confeccionava. Depois de alguns encontros, a coordenadora pedagógica me perguntou se poderia levar o que estava aprendendo aos professores da sua escola. Lembro de lhe dizer que o conhecimento é assim, uma vez que nos apropriamos dele, podemos fazer com ele o que desejarmos. Perguntei como pensava em fazer isso e sobre quantos professores havia em sua escola. Nessa altura, dei-me conta do quanto estava fascinada com o universo da consultoria

escolar e com o seu alcance clínico e, por conta disso, voluntariei-me para conversar com os professores da sua escola.

Dessa maneira, a pesquisa era gestada, sem mesmo eu me dar conta. A escolha da professora Eloisa como minha mentora, orientadora e grande incentivadora nessa jornada foi de igual modo natural. Afinal, ela esteve ativamente ao meu lado em todos os passos dessa história desde o começo, sendo uma grande inspiração. Fizemos por volta de cinco encontros às sextas-feiras à tarde na escola, com os mais de 50 professores do ensino fundamental, para discutir sobre o adoecimento mental na infância. Essa tarefa foi dividida com uma psicóloga comportamental, que ensinava os princípios da Análise Aplicada do Comportamento (ABA). Eu ficava impressionada com a reação positiva e entusiasmada dos professores ao receberem uma médica e uma psicóloga em sua própria escola.

O ano de 2015, então, chegava ao fim e precisávamos pleitear por uma professora auxiliar em sala de aula para aquela criança. Entrei em contato com a Secretaria de Educação do município. Num encontro com uma das suas supervisoras, ela disse que teríamos o que pedíssemos, desde que explicasse de modo mais detalhado o que estava acontecendo na escola da criança. Em poucos minutos, ela propôs a ampliação dessa intervenção para as dez escolas municipais de ensino fundamental da cidade. A partir daí, havia uma pesquisa, curiosidade e muitas indagações. Como o psiquiatra infantil poderia ser útil na escola? Será que poderíamos ampliar a compreensão do professor a respeito dos problemas emocionais e/ou comportamentais da infância? Seria possível contribuir para que ficassem mais sensíveis às especificidades dessas crianças? Poderiam escutá-los mais? O que eles pensam a respeito das nossas crianças? Que são perigosas, menos inteligentes que as demais, sem chance de tratamento? Teriam uma visão estigmatizada delas? E, mais ainda, estariam esses professores satisfeitos com a sua profissão, desfrutando de boa qualidade de vida ou adoecidos? Eram muitos questionamentos.

A partir daí, algumas decisões precisavam ser tomadas. Dividimos a pesquisa em duas etapas: “Capacitação em saúde mental infantil” e “Consultoria escolar”.

Na primeira etapa, tínhamos dúvidas sobre como estabelecer a logística de encontros com os 342 professores em seu horário de trabalho. Onde? Como? A Secretaria de Educação da cidade prontamente nos auxiliou, de modo a organizar uma estrutura de

três turmas: duas na tarde de sexta-feira e outra na noite de segunda-feira. Os encontros tinham duração aproximada de duas horas e ocorreram de março a maio de 2016.

Nesses cinco encontros, tivemos a oportunidade de abordar os seguintes temas:

- Encontro 1:
  - Saúde mental na escola e o desenvolvimento normal no período escolar
  - Violência contra a criança: como suspeitar e o que fazer?
- Encontro 2:
  - Ansiedade e depressão na infância
- Encontro 3:
  - Os transtornos disruptivos: Transtorno Opositor Desafiante e Transtorno da Conduta
- Encontro 4:
  - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
  - Transtorno do Espectro Autista
- Encontro 5:
  - Transtornos de aprendizagem (dislexia e discalculia)
  - Deficiência intelectual

Para todos esses temas, o enfoque foi despertar o interesse dos professores, demonstrar sua importância, informar sobre seu impacto e consequências, prestar esclarecimento (de modo a reduzir o estigma) e orientações de como identificar, prevenir e manejar essas questões em sala de aula, além de encaminhar adequadamente ao serviço de saúde mental. Utilizamos uma linguagem não-técnica, acessível, com exemplos e analogias que facilitassem a compreensão deles, esclarecendo que não há expectativa de que eles façam o diagnóstico das crianças.

Para essa oportunidade tão preciosa e com tantos sujeitos participantes, após uma ampla revisão da literatura, criamos um instrumento autoaplicável, para avaliar o estigma dos alunos com problemas emocionais e/ou comportamentais sob a ótica do educador, além de outras perguntas para investigar as atitudes dos professores quando há uma dessas crianças em sua sala de aula. Esse instrumento foi aplicado antes e após a capacitação. Desse modo, construímos um grande banco de dados, que será trabalhado futuramente.

Para averiguar a condição dos professores, escolhemos dois olhares: o da qualidade de vida e o do bem-estar subjetivo com a profissão. Para o primeiro,

escolhemos o instrumento da Organização Mundial da Saúde, de fácil e auto-aplicação: WHOQOL-bref. Para o segundo, encontramos outro instrumento com as mesmas facilidades de aplicação que o anterior: *Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire*, composto por apenas oito perguntas, constituídas sob os conceitos de conexão com a escola e eficácia do ensino. Havia um “detalhe” sobre ele: não havia versão em português. Prontamente, esboçamos uma maneira de, durante essa pesquisa, também adaptá-lo e validá-lo para o uso no nosso idioma, em parceria com o autor do instrumento, prof. Dr. Tyler Renshaw da Universidade de Louisiana, EUA. Esse professor tem sido um colaborador entusiasta na análise dos dados dessa etapa específica e na elaboração da publicação dos resultados.

Por fim, a segunda etapa da pesquisa, “Consultoria escolar”, ocorreu entre junho e novembro de 2016. Estive por 11 vezes em uma das dez escolas municipais com os professores de 1º a 5º ano. Eles foram divididos em dois grupos. Nesses encontros, eles eram convidados a trazerem “situações-problema” vivenciadas com seus “alunos-problema”. A proposta foi discutir as suas dificuldades e como lidaram com a “situação-problema”. A partir daí outros professores eventualmente se lembravam de situações semelhantes, que foram igualmente acolhidas e tratadas em grupo. Os objetivos principais que buscamos atingir por meio da postura da pesquisadora como consultora durante os grupos foram: fornecer algum tipo de compreensão da “situação-problema”, acolher os professores e conter sua eventual ansiedade e sofrimento, promover a empatia em relação ao “aluno-problema” e a reflexão do grupo em relação à “situação-problema”, bem como estimular e desenvolver mecanismos e estratégias mais adequados para seu enfrentamento da situação. Este material também poderá ser trabalhado futuramente.

Para a análise estatística do banco de dados, contamos inicialmente com o apoio do Serviço de Estatística da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. Com o passar do tempo, o interesse pelo assunto foi crescente e despertado sobremaneira na disciplina de Estatística do prof. Dr. André Moreno Morcillo, que nos guiou com maestria na análise de parte do banco de dados, a ser utilizado futuramente.

Além disso, contamos com o olhar muito diferenciado sobre os dados e o sobre o modo de contar a nossa história do prof. Eduardo Vargas Ferreira do Departamento de Estatística da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Essa parte foi abrilhantada de modo muito especial com a entrada na co-orientação do prof. Dr. Amilton dos Santos



Júnior, que agregou o olhar de um psiquiatra infantil à parte estatística e à pesquisa como um todo.

Das indagações da clínica, surgiu então esse projeto de pesquisa: vivo, intenso e, ao mesmo tempo, delicado, sensível. Esse trecho narrado da pesquisa sobre a investigação da condição dos professores é que originou a dissertação do mestrado. Portanto, nas páginas a seguir, apresentamos os dois artigos até agora escritos.

O primeiro sobre a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos, o qual planejamos submeter para um periódico de saúde pública, e o segundo sobre a validação da versão brasileira do Questionário do bem-estar subjetivo do professor, publicado no *Journal of Psychoeducational Assessment* em 16/06/2017.

## **1. Introdução geral**

Para se compreender adequadamente o objeto de estudo desta dissertação, as hipóteses e as questões que ela visa abordar, faz-se necessário contextualizar alguns temas básicos, referentes a qualidade de vida do professor de ensino fundamental. Neste sentido, revisam-se, a seguir, os tópicos ligados a: “professor e as suas condições de trabalho”; “qualidade de vida”; “bem-estar subjetivo do professor”.

### **1.1. Professor e as suas condições de trabalho**

Ensinar pode ser uma tarefa complexa para o professor do Ensino Fundamental da rede pública no Brasil. Em primeiro plano, há as questões do difícil cotidiano da sala de aula, que envolve enfrentar a realidade do excessivo número de alunos por turma, do uso ocupacional da voz, da diversidade dos alunos e trabalho para adaptar o ensino às suas necessidades específicas, das dificuldades de manter a disciplina seja em decorrência dos conflitos de relacionamento com as crianças, do desrespeito verbal, da violência ou do comportamento disruptivo, da baixa motivação. Além disso, há as questões físicas do ambiente envolvidas, tais como prédio com estrutura inadequada, com pouca ventilação, excessivo ruído interno e/ou externo e pó de giz (1–6).

Outros aspectos extra-sala de aula que também agregam alta complexidade à tarefa do ensino são as dificuldades de relacionamento com os pais dos alunos ou com os outros integrantes da comunidade em que a escola se insere, os conflitos com os colegas de trabalho, pouco apoio da administração escolar, falta de autonomia. Ademais, a alta carga horária para desempenhar inclusive as demandas extra-classe como correção de trabalhos/provas e planejamento de aulas, baixa remuneração e pouco reconhecimento social (1,2,7,8).

Skaalvik & Skaalvik elencam sete potenciais estressores do trabalho dos professores, a partir da percepção deles: carga de trabalho, baixa motivação do aluno, falta de apoio de supervisão, conflito de valores, problemas disciplinares, conflito com colegas de profissão e diversidade dos alunos (3). Os primeiros estressores são os mais significativamente associados ao desfecho por eles estudado.

Hunger *et al* discorrem sobre a figura do professor como alguém que desempenha muitos papéis concomitantes: criativo, persistente, paciente, bem-humorado, competente,

amigável, socialmente ativo, consciente do seu papel como exemplo ético e moral, constantemente atualizado, especialmente em questões relacionadas ao ensino e responsável por sua própria aprendizagem e de seus alunos. Diante de tantas expectativas, interrogam se esse educador tão completo realmente existe ou se é apenas uma idealização (9).

Frente a esse cenário desafiador, alguns sujeitos lidam demonstrando emoções negativas como infelicidade, raiva ou frustração, as quais são fortemente implicadas no processo de esgotamento profissional (*burnout*) (10,11). Muitos outros professores apresentam alta rotatividade na profissão, aposentadoria precoce, absenteísmo, afastamento do trabalho por adoecimento, estresse e, até mesmo, abandono da profissão (2,3,5,12–14).

Smith *et al* constata um maior risco ocupacional entre professores para o estresse (15). Em países como Estados Unidos e Austrália, 25% dos professores no início da carreira e 40% dos mais experientes estão deixando a profissão ou estão com esgotamento profissional (10,16,17).

Diante dessa atividade ocupacional estressante, contudo, a maioria apresenta um desempenho de sucesso, a partir da busca ativa de solução de problemas, apoio social e emocional dos colegas de trabalho e dos familiares, reorganização das estratégias de ensino, cooperação com os pais, além do desenvolvimento de estratégias de enfrentamento (*coping*). Com isso, produzem respostas emocionais e comportamentais positivas como atitude esperançosa, contentamento, paixão pela profissão, entusiasmo e senso de recompensa e satisfação com o trabalho (1,18).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desenvolveu em 2013 a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*), que contou com mais de 100 mil professores de 34 países ao redor do mundo, entre eles o Brasil. Descobriu-se que mais de nove em dez professores estão satisfeitos com seus empregos e quase oito em dez escolheriam a profissão docente de novo. Entretanto, menos de um em cada três professores acredita que o ensino é uma profissão valorizada na sociedade (19).

A realidade é que esses professores ocupam um lugar central na sociedade, de preparo do cidadão, já reconhecido oficialmente na década de 1980 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), exatamente por sua função laboral envolver contato direto com crianças em franca formação e desenvolvimento. Em decorrência disso, o prejuízo nas condições de trabalho ou de qualidade de vida (QV) ou de bem-estar do

professor (BEP) poderia ter um efeito multiplicador no resultado do seu próprio trabalho e na vida dos alunos, dadas as ligações desses construtos com ensino efetivo e motivação do aluno para aprendizagem (20,21).

A QV do professor e o seu bem-estar subjetivo, portanto, bem como os seus fatores subjacentes, são tópicos muito importantes de serem estudados.

## **1.2. Qualidade de vida (QV)**

Nos últimos 30 anos, o conceito de QV e suas medidas de avaliação tem despertado interesse de pesquisadores das ciências sociais e da saúde e políticos, com difícil consenso (22). Nesse contexto, na década de 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) instituiu um Grupo de Qualidade de Vida (Grupo WHOQOL) para desenvolver o Projeto WHOQOL a fim de ampliar o conhecimento no assunto, o que gerou a criação de uma definição para o constructo e de instrumentos de avaliação a partir de uma perspectiva transcultural, com características psicométricas satisfatórias (23).

A OMS, a partir de então, passou a adotar a definição de QV como: “a percepção dos indivíduos de sua posição na vida no contexto da cultura e dos sistemas de valores em que eles vivem e em relação aos seus objetivos, padrões e preocupações” (24). Tal constructo carrega em seu âmago os aspectos da subjetividade, da multidimensionalidade e da necessidade de que certos atributos estejam presentes (como capacidade de mobilidade) e outros ausentes (como a dor) (25).

Baseado nesses aspectos, o instrumento WHOQOL-100 foi desenvolvido, contando com 100 questões. Em função da necessidade de instrumentos mais curtos, de preenchimento mais rápido e ao mesmo tempo com características psicométricas satisfatórias, o Grupo WHOQOL desenvolveu uma versão abreviada, a WHOQOL-bref (26). Ela consta de 26 questões autoaplicáveis, divididas em quatro domínios: físico, psicológico, ambiental e de relações sociais (27).

É importante ressaltar que o próprio Grupo WHOQOL alerta que a QV não pode ser considerada sinônimo dos termos “estado de saúde”, “estilo de vida”, “satisfação com a vida”, “estado mental” ou “bem-estar” (26). Uma vez que o foco desse estudo é caracterizar os professores quanto a sua QV e seu bem-estar subjetivo na profissão, no próximo tópico, discorrer-se-á sobre este tema.

### 1.3. Bem-estar subjetivo do professor (BESP)

O bem-estar subjetivo (BES) é um conceito que vem sendo estudado desde a década de 1960 e, de modo semelhante à QV, também de definição complexa. Compreende uma dimensão afetiva e outra cognitiva, sendo uma medida que inclui a presença de emoções positivas e de sentimentos de satisfação com a vida, com ausência de emoções negativas (28). Exatamente por ambos contemplarem a percepção de satisfação com muitos aspectos da vida é que muitos pesquisadores relacionam QV e BES.

Ocorre que, para esse estudo, será abordado especificamente o bem-estar subjetivo do professor (BESP), o qual é um fenômeno multidimensional, que leva em consideração os estados afetivos, comportamentos e motivações, especificamente no contexto da profissão (29).

Os indicadores positivos de bem-estar do professor mais pesquisados são auto-eficácia, afeto positivo e relações pró-sociais. Auto-eficácia se relaciona ao comportamento de atender efetivamente as demandas ambientais na escola, enquanto que afeto positivo é entendido como experienciar socialmente emoções desejáveis como gratidão, felicidade e esperança no exercício da profissão. Relações pró-sociais é o conceito mais amplo dos três, uma vez que se define a partir da variação na qualidade das relações aluno-professor, professor-professor e professor-administrador escolar (30).

Muitas tentativas de avaliação do BESP tem resultado em medidas de constructos únicos ou de combinações de escalas (2,5,13,31). Tyler *et al* criaram o Questionário do Bem-estar subjetivo do professor (QBESP) como um instrumento multidimensional, no contexto de consultoria escolar, em que pode ser usado combinado com outros questionários que avaliam o bem-estar subjetivo de outros atores da escola, por exemplo os alunos, para uma avaliação mais ampla do contexto escolar (29). Até o momento, não havia adaptação validada desse instrumento para o nosso idioma.

O QBESP avalia aspectos específicos das relações escolares como conexão com a escola, desempenho no trabalho e comportamentos relevantes e autoeficácia no trabalho (29). A conexão com a escola (CE) é um termo utilizado para definir *o sentimento de ser apoiado e de se relacionar bem com os outros na escola*. Por sua vez, a eficácia do ensino (EE) diz respeito à *avaliação dos comportamentos de ensino como efetivamente atendendo as demandas ambientais*. Juntos, esses aspectos também levam em consideração a alegria de ensinar, definida como *experienciar emoções e cognições*

*positivas quando envolvidos em tarefas relacionadas ao ensino (29).*

Dada a escassez de estudos que abordam de modo sistematizado os aspectos positivos da vida do professor, e o efeito multiplicador na vida deles e dos alunos quando esses aspectos são comprometidos, estudar e caracterizar os professores em relação a aspectos positivos da sua vivência, como QV e BESP, é importante. Estes fatores podem auxiliar na melhoria do entendimento da formação docente, da qualidade da educação e do ambiente escolar.

## **2. Objetivo geral**

- a. Estudar a relação entre QV e BESP (*artigo 1*) e um instrumento de avaliação sistemática do BESP (*artigo 2*).

### **2.1. Objetivos específicos**

- a. Caracterizar o perfil da amostra: dados socioeconômicos e ocupacionais, qualidade de vida e nível de bem-estar subjetivo com a profissão (*artigo 1*);
- b. Investigar se há associação entre os parâmetros de QV e BESP dos professores do Ensino Fundamental (*artigo 1*);
- c. Investigar a adequação técnica de uma adaptação cultural do QBESP com uma amostra de educadores brasileiros (*artigo 2*).

## **3. Método**

### **3.1. Tipo de estudo**

Trata-se de um estudo observacional quantitativo com desenho em corte transversal, cuja amostra é por conveniência.

### **3.2. Sujeitos e tamanho amostral**

Este estudo contou com os professores da rede municipal do município de

Americana, localizado no Estado de São Paulo, região Sudeste do Brasil, com aproximadamente duzentos mil habitantes.

Segundo informações obtidas pela secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Americana (SP) sobre as suas dez escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal, os professores da educação básica (PEB) são divididos em PEB I – lecionam do 1º ao 5º ano, por volta de 225 sujeitos – e PEB II – lecionam do 6º ao 9º ano, por volta de 117 sujeitos (**ANEXO 1**). Estes 342 professores/sujeitos compõem a população convidada a participar do estudo.

### **3.3.Parcerias para construção do estudo**

Para a amostra, contamos com a parceria integral da Secretaria de Educação do município de Americana (SP), representada pela secretária Sra. Profa. Juçara Pastorelli Noveli Florian e sua equipe. Esse contato foi realizado pessoalmente, com documento de autorização em anexo (**ANEXO 2**).

Para a viabilização da adaptação do QBESP, contamos com a parceria e autorização do prof. Dr. Tyler L. Renshaw, professor do Departamento de Psicologia da *Louisiana State University*, sendo inclusive um coautor do segundo artigo dessa dissertação. O contato foi realizado por email (**ANEXO 3**).

### **3.4.Procedimento para coleta de dados**

Aulas de capacitação e treinamento foram oferecidas a respeito dos problemas psicológicos e psiquiátricos mais comuns da infância aos professores durante o seu horário de trabalho, em parceria com a Secretaria de Educação do município.

Os professores das escolas municipais de período parcial (EMEF) encontravam-se regularmente às segundas-feiras, de 18:30h às 21:30h, para reunião com o coordenador pedagógico da escola local. Já os de escolas de período integral (CIEP) encontravam-se às sextas-feiras, de 13h às 17h para o mesmo objetivo. Em função dessa estruturação já existente, a Secretaria de Educação de Americana, principal parceira nesse projeto,

disponibilizou um local para a reunião de todos os professores das EMEFs e dos CIEPs. Foram dadas três opções de horário: uma turma às segundas-feiras à noite e duas turmas nas tardes de sexta-feira. Foram realizados cinco encontros com cada turma, sendo que em um desses encontros, em maio de 2016, foram aplicados os instrumentos utilizados para esse estudo, descritos pormenorizadamente em cada artigo a seguir e anexados (**ANEXO 4**). Os professores não foram avisados previamente aos encontros da aplicação dos questionários e instrumentos, para que isso não interferisse na sua presença ou não nesse dia.

O termo de consentimento livre e esclarecido (**ANEXO 5**) foi aprovado em 30/03/2016 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp (CAAE 51337515.8.0000.5404) e obtido de todos os participantes (**ANEXO 6**).



## ARTIGO 1

# **Bem-estar subjetivo na profissão e qualidade de vida de professores do Ensino Fundamental**

Biagi NB<sup>1,2</sup>, Ferreira EV<sup>3</sup>, dos Santos-Júnior A<sup>2,3</sup>, Celeri EHRV<sup>2,3</sup>

<sup>1</sup>Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente

<sup>2</sup>Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp

<sup>3</sup>Departamento de Estatística da Universidade Federal do Paraná, UFPR

<sup>3</sup>Departamento de Psicologia Médica e Psiquiatria

<sup>1</sup>Correspondência: nataliabiagi@gmail.com

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo entender como a qualidade de vida (QV) de professores interage com seu bem-estar subjetivo do professor (BESP), uma vez que diferentes formas de enfrentamento, tanto positivas quanto negativas, podem ocorrer e influenciar seu próprio trabalho. Buscou-se investigar se há associação entre os parâmetros de QV dos professores do Ensino Fundamental, seu BESP na profissão, e seus aspectos socioeconômicos e ocupacionais. Trata-se de um estudo descritivo, de corte transversal e com abordagem quantitativa. A amostra foi composta por 267 professores, que responderam um questionário socioeconômico e ocupacional, o Questionário do Bem-Estar Subjetivo do Professor (QBESP) e o *World Health Organization Quality of Life Instrument Bref* (WHOQOL-bref). Modelagens estatísticas foram realizadas para avaliar o perfil socioeconômico e ocupacional da amostra, bem como a associação dessas variáveis e do QBESP em relação aos domínios da WHOQOL-bref. Em relação aos quatro domínios da WHOQOL-bref, o do meio ambiente apresentou menor pontuação. Os professores apresentaram bons índices de conexão com a escola e de eficácia do ensino (pontuação média de 11,8/16 e 12,6/16, respectivamente). Esses dois aspectos do BESP foram associados a melhores pontuações na maioria dos domínios de QV – exceto a conexão com a escola, que não apresentou associação com o domínio psicológico. Fatores modificáveis como prática religiosa, renda familiar acima de nove salários mínimos, ausência de desejo de mudar de profissão; e fatores não-modificáveis como idade, sexo masculino, pele não branca foram associados positivamente à QV. O investimento nos aspectos modificáveis pode se associar à melhoria da QV. Em relação ao BESP na profissão, investir especificamente na conexão do professor com a escola, senso de pertencimento e eficácia do ensino pode se associar à melhoria de aspectos gerais da sua QV individual. Portanto, este estudo acrescenta um conhecimento adicional sobre as características em que se pode investir para melhoria da QV dos professores. Importa constatar, que apesar de termos uma caracterização dos professores de ensino fundamental em relação ao BESP na profissão, são necessários novos estudos para melhoria da precisão dos instrumentos e comparabilidade com diferentes amostras.

Descritores: Professor. Ensino fundamental. Qualidade de vida.

## INTRODUÇÃO

O estresse entre professores é um fenômeno internacional [1–4]. Vinte e cinco por cento dos professores no início da carreira e 40% dos professores mais experientes estão deixando a profissão ou estão com esgotamento profissional em países como Estados Unidos e Austrália [5, 6].

Muitos fatores estão envolvidos no estresse ocupacional dos professores, tais como pobres condições de trabalho, alta rotatividade na profissão, falta de apoio de supervisão, carga de trabalho e pouco tempo para desempenhar suas atividades, problemas e conflitos em relação à equipe da escola e falta de reconhecimento social e financeiro. Além disso, há questões relacionadas aos alunos, como comportamento disruptivo, desrespeito verbal e violência, diversidade e trabalho para adaptar o ensino às suas necessidades, classes com grande número de alunos. [4, 7–12].

Segundo Hakanen *et al*, entretanto, a maioria dos professores não é ansiosa, estressada, desmotivada ou sofredora de esgotamento profissional; ao contrário, são pessoas contentes e entusiasmadas, que encontram recompensa e satisfação no trabalho [13–15], sendo auto-eficácia e habilidades de enfrentamento, recursos pessoais essenciais para a experiência do professor de compromisso e satisfação com o trabalho, além de menor intenção de deixar a profissão [8, 10, 16, 17]. A avaliação e o estudo dos constructos positivos da vida dos professores, tais como qualidade de vida e bem-estar com a profissão, portanto, também são relevantes, uma vez que se eles não experimentá-los, talvez experimentem então altos níveis de estresse ocupacional [3, 18].

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), qualidade de vida (QV) é a percepção dos indivíduos da sua posição na vida no contexto da cultura e dos sistemas de valores em que eles vivem e em relação aos seus objetivos, padrões e preocupações [19]. Esse constructo possui três aspectos subjacentes: subjetividade do indivíduo, multidimensionalidade e dimensão positiva e negativa [20]. Dentre os instrumentos que se propõem a avaliar a QV, a OMS propôs e adotou a WHOQOL, com 100 itens; e a sua versão abreviada com 26 itens, a WHOQOL-bref [20].

Outro aspecto positivo relevante da vida do professor é o seu bem-estar subjetivo na profissão, o qual está relacionado com a auto-percepção dos comportamentos pessoais de bem-estar, como experiências de emoção positiva e pensamentos de satisfação com a vida docente [21]. Isso também pode ser compreendido como um fenômeno multidimensional,

o qual leva em consideração os estados afetivos, comportamentos e motivações [22].

Pode-se medir o bem-estar subjetivo do professor (BESP) pela avaliação das características de aspectos específicos das relações escolares – conexão com a escola, performance no trabalho e comportamentos relevantes e autoeficácia [23].

A conexão com a escola (CE) e eficácia do ensino (EE) são termos utilizados para definir “o sentimento de ser apoiado e de se relacionar bem com os outros na escola” e “avaliação dos comportamentos de ensino como efetivamente atendendo as demandas ambientais”, respectivamente. Juntos, esses aspectos também levam em consideração a alegria de ensinar, definida como “vivenciar emoções e cognições positivas quando envolvidos em tarefas relacionadas ao ensino” [23].

A consciência da importância do BESP na profissão deveria ser uma séria preocupação de política pública [24] e o entendimento dos processos e fatores subjacentes ao bem-estar entre os professores é uma questão central para a sua formação [24]. Em revisão da literatura, encontrou-se escassez de estudos que se dediquem a estudar o BESP dos docentes brasileiros de modo sistemático, com instrumentos estruturados. Este estudo teve como objetivo entender como a QV interage com o BESP na profissão e com demais aspectos socioeconômicos e ocupacionais.

## **MÉTODO**

### Delineamento do estudo e participantes

Trata-se de um estudo observacional quantitativo, com desenho em corte transversal, cuja amostra é por conveniência e não-randomizada. Foram convidados a participar todos os 342 professores do Ensino Fundamental, empregados nas dez escolas municipais da cidade de Americana, localizada no Estado de São Paulo, região Sudeste do Brasil, com aproximadamente duzentos mil habitantes. Eles foram convidados a participar de aulas de capacitação e treinamento a respeito dos problemas psicológicos e psiquiátricos mais comuns da infância durante o seu horário de trabalho, em parceria com a Secretaria de Educação do município. Em um dos dias, sem que tivessem sido previamente avisados, os professores presentes foram convidados a participar do preenchimento dos questionários e instrumentos desse estudo, totalizando 273 preenchidos. A coleta de dados foi em maio de 2016.

### Instrumentos

**Questionário socioeconômico e ocupacional.** Do ponto de vista socioeconômico, as respostas permitiram caracterizar a amostra pela descrição de sexo, cor de pele (auto-classificada de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) [25], estado civil, renda familiar (medida em relação ao salário mínimo/SM, que na época correspondia a aproximadamente 880 reais), ter filhos ou não, ter religião ou não, prática da religião ou não, além de escolaridade. Em relação aos dados ocupacionais, foi perguntado sobre o absenteísmo em decorrência de problemas com alunos nos últimos 6 meses, desejo de mudar de profissão, número total de alunos, tipo de sala (1º ao 5º ano e/ou 6º ao 9º ano), carga horária (horas por semana) e tempo de experiência como professor (anos de trabalho). Esse questionário foi desenvolvido pela equipe de pesquisa.

**Questionário do Bem-estar Subjetivo do Professor (QBESP).** O QBESP é um instrumento auto-aplicável de 8 itens, desenvolvido para avaliar o bem-estar dos professores. É composto de duas subescalas: CE e EE, ambas com quatro itens [26]. Todos os itens do QBESP estão dispostos ao longo da mesma escala de resposta de quatro pontos (1 = quase nunca, 2 = às vezes, 3 = frequentemente, 4 = quase sempre), com pontuações mais altas indicando um melhor bem-estar do professor na profissão e cada uma variando de 4 a 16 pontos [23]. *Biagi, Celeri & Renshaw* adaptaram essa medida para uso com professores do Ensino Fundamental no Brasil, com achados confirmando a estrutura de dois fatores da medida e a confiabilidade interna de suas subescalas ( $\alpha_{CE} = 0,7$ ;  $\alpha_{EE} = 0,74$ ) [27].

**Avaliação da QV da OMS (WHOQOL-bref).** A WHOQOL-bref é um instrumento auto-aplicável de 26 itens, desenvolvido para avaliar a QV. Duas questões gerais são sobre saúde e satisfação com a QV e outras 24 questões correspondem a quatro domínios, sendo estes os quatro desfechos estudados: Físico (DF), Psicológico (DP), Relações Sociais (DRS) e Ambiental (DA) [19, 20, 28]. A validade e confiabilidade da versão em português do Brasil já está estabelecida ( $\alpha = 0,91$ ) [28, 29].

### Aspectos éticos

O termo de consentimento livre e esclarecido foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp (CAAE 51337515.8.0000.5404) e obtido de todos os participantes.

### Procedimentos para construção do banco de dados

Para captar a heterogeneidade dos indivíduos, ainda que com parcelas pouco representativas em determinadas categorias, algumas variáveis multicategoriais foram agrupadas em apenas duas alternativas de resposta. São elas: cor da pele (“brancos” vs “não-brancos”), estado civil (“casado ou vivendo junto” vs “não casado”), renda familiar (“até 9 salários mínimos” vs “superior a 9 salários mínimos”), escolaridade (“pós-graduado” vs “superior completo ou incompleto”). Uma turma pode ter até 40 alunos. Aqueles professores que relataram lecionar para um número maior de alunos o faziam para mais de uma turma ou trabalhavam em mais de uma escola ou ensinavam matérias como artes, ciências e educação física para mais de uma classe. A partir dessa constatação, a categoria do número total de alunos foi dividida como “até 40 alunos” vs “mais que 40 alunos”.

### Análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida em duas fases. A primeira compreendeu a análise descritiva das respostas do QBESP e da WHOQOL-bref. Foram descritas as medidas de posição e dispersão das variáveis numéricas como idade, tempo de experiência, carga horária, CE, EE e os domínios da WHOQOL-bref (média, desvio padrão e intervalo de confiança de 95%) e as frequências e porcentagens das variáveis categóricas. Para esta etapa, utilizou-se o programa SPSS versão 22.0.

Na segunda etapa, foram consideradas como variáveis respostas Y ou dependentes os quatro domínios da WHOQOL-bref e como variáveis explicativas X ou independentes CE, EE e todas as variáveis socioeconômicas e ocupacionais investigadas. Por meio do teste de Shapiro-Wilk, verificou-se a normalidade das variáveis dependentes. Para a seleção das variáveis significativas ao estudo, utilizou-se o método automático de seleção *Backward*. Neste processo, todas as variáveis são incluídas ao modelo, e em cada passo, avalia-se a possibilidade de exclusão da variável menos importante (isto é, a que menos contribui para explicar a variabilidade da resposta), dado que todas as outras estão no modelo. O método está implementado no software R através da função “step()” [30]. Ajustou-se um modelo de regressão linear múltipla para avaliar a relação entre cada um dos domínios da WHOQOL-bref (variáveis dependentes Y) e as variáveis independentes X separadamente. Utilizou-se o R-project para a estimação dos parâmetros dos modelos [30]. Adotou-se um nível de significância de 5% para a inclusão das variáveis ao modelo.

## RESULTADOS

A análise preliminar incluiu a avaliação do conjunto de dados de 273 questionários. Sete deles tinham muitas respostas ausentes, sendo removidos do banco de dados. A amostra final foi composta de 267 professores do Ensino Fundamental. Nas respostas do QBESP e da WHOQOL-bref, foram detectados 11 questionários com muitas respostas faltantes. Desse modo, apenas nas etapas que envolveram esses instrumentos, consideramos 256 sujeitos.

### Análise descritiva

O tamanho amostral do estudo foi de 267 sujeitos. Em relação ao perfil socioeconômico e ocupacional, a amostra apresentou maioria do sexo feminino (n=244; 91,7%), branca (n=230; 86,8%), casada ou vivendo junto (n= 206; 77,4%), religiosa e praticante (n=251; 94%), com 45,8% com renda familiar superior a 9 salários mínimos (n=121), grande experiência de ensino (20,1 anos em média), pós-graduada (n= 187; 70,3%), com carga horária média significativa (37,5 horas semanais), pouco absentismo (n=15; 5,6%) e quase um quinto com motivação para deixar a profissão (n=47; 17,8%). A descrição detalhada dos dados socioeconômicos e ocupacionais encontra-se na **Tabela 1**. A média, o desvio padrão, o número amostral e o intervalo de confiança de 95% dos domínios da WHOQOL-bref e das subescalas do QBESP encontram-se na **Tabela 2**. As respostas das questões da WHOQOL-Bref e do QBESP foram quantificadas e divididas entre aspectos avaliados positivamente e negativamente pelos professores, sendo os 7 itens mais presentes expostos na **Tabela 3**.

### Modelo ajustado por Regressão Linear Múltipla

As estimativas obtidas a partir da regressão linear múltipla encontram-se na **Tabela 4**. A variável EE entrou no modelo de modo linear para todas as variáveis respostas, porém apenas com a variável DA a sua relação não foi linear, mas sim quadrática, o que aparece na tabela como  $EE^2$ .

## DISCUSSÃO

Esse estudo teve como objetivo entender como a QV interage com o BESP na profissão e com os demais aspectos socioeconômicos e ocupacionais estudados.

Em relação ao perfil socioeconômico e ocupacional, os achados descritivos da amostra são semelhantes aos de outros trabalhadores da Educação no Brasil [1, 31–35]. No

entanto, a amostra deste estudo diferiu das demais, incluindo o último Censo do Magistério do Ensino Básico, em relação à escolaridade dos professores: os que possuem cursos de pós-graduação correspondem a 33,5% da amostra nacional e 70,3% da amostra do presente estudo, portanto a última seria mais qualificada [36]. Uma explicação plausível para essa diferença poderia se encontrar na proximidade da cidade de Americana de um polo universitário, o que facilitaria o acesso à pós-graduação.

Ao se comparar os dados encontrados a populações estrangeiras, como por exemplo os países estudados na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*), desenvolvida em 2013 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a qual incluiu o Brasil na sua amostra, o presente estudo contou com uma amostra predominantemente do sexo feminino, com maior tempo de experiência na profissão e com maior número de alunos em sala de aula [37].

Em relação à qualidade de vida dos professores, nem todos os estudos no Brasil que se dedicaram ao tema utilizaram o mesmo instrumento de avaliação escolhido, isto é, a WHOQOL-bref, de modo a limitar uma comparação mais ampla [32–34, 38–41]. Em comparação com um estudo canadense, a QV da amostra deste estudo foi discretamente superior no DP e DRS e inferior no DA [42]. Dentre os estudos nacionais que optaram pelo mesmo instrumento de avaliação de QV, observou-se comparativamente que o DF e o DP tiveram pontuação bastante semelhante. No DRS, a amostra deste estudo apresentou pontuação muito inferior (6 pontos) ao grupo de Florianópolis [33] e valores muito próximos aos demais. Já no DA e na pontuação total, a amostra deste estudo apresentou pontuações superiores (em média 7 e 7,4 pontos, respectivamente).

Apesar de o DA ter sido melhor pontuado em relação a outras amostras, em relação aos demais domínios da WHOQOL-bref, este foi o mais prejudicado nesta amostra, sendo essa realidade semelhante à observada em outras localidades bastantes diferentes no Brasil [32, 33, 38–41]. Alguns fatores intrínsecos à profissão poderiam se relacionar a esses achados como infraestrutura escolar pouco adequada, com falta de ventilação, níveis elevados de ruído, poeira de giz e iluminação insuficiente, além de dinheiro insuficiente para as necessidades diárias por conta da desvalorização salarial da profissão [33]. Durante a aplicação desta pesquisa, os professores foram atingidos por um clima de instabilidade decorrente de problemas político-financeiros do município. Na amostra deste estudo, os aspectos de recurso insuficiente para necessidades cotidianas e do



ambiente físico pouco saudável se destacaram em 77% e 74,5% respectivamente dos professores.

Além disso, outros fatores extrínsecos à profissão poderiam estar relacionados à pior QV ambiental como energia insuficiente para as atividades diárias e escassas oportunidades de lazer, os quais contaram respectivamente com 63,7% e 71,5% das respostas dos professores. Esses achados específicos da amostra deste estudo foram encontrados de modo muito semelhante por Penteadó & Pereira [39]. Um outro aspecto encontrado na amostra do presente estudo é que 51,4% dos professores acharam que a escola se importava pouco ou nada com eles, projetando uma percepção negativa do ambiente de trabalho.

Em relação ao bem-estar subjetivo do professor, não houve estudo nacional para comparação, uma vez que este é o primeiro que utilizou o QBESP de modo sistemático para estudar o assunto. Em comparação com uma amostra norte-americana, a amostra deste estudo apresentou pontuações inferiores (1,6 de EE e 2 de CE) [23]. A maioria dos professores inquiridos neste estudo era experiente e apresentou satisfação com a sua capacidade de ensino, eficácia no trabalho, com o respeito recebido pela escola e com a realização profissional, apesar de a metade acreditar que a escola não se importava tanto com eles. Esses dados dialogam com os obtidos pelo TALIS (n=14.291), em que 87% dos professores brasileiros declararam satisfação com o trabalho, 90,6% com o seu desempenho na escola, 88% recomendaram a sua escola como um bom lugar para trabalhar e 69,7% fariam novamente a escolha pela profissão, achados semelhantes à média geral obtida nos outros 33 países investigados [37]. Professores de outros países como EUA e Turquia também mostraram alta satisfação com o seu trabalho [14, 15].

Comparando-se a média das respostas da EE e CE, assim como a da amostra norte-americana do estudo de validação do QBESP [23], os professores tenderam a auto avaliar seu ensino de modo mais positivo e eficaz do que a avaliação que faziam de sua conexão com a escola, com provavelmente um nível mais elevado de exigências e expectativas depositadas em torno da escola e do ambiente de trabalho do que em relação a si próprios. Inclusive, a questão que teve como opções mais frequentes “quase nunca” ou “às vezes” da CE foi “sinto que as pessoas dessa escola se preocupam comigo”.

Quanto à motivação para mudar de profissão, ela foi relatada por 17,8% dos sujeitos deste estudo. Foram reportados dois estudos na literatura sobre motivação ou desejo para deixar

a profissão, no caso de enfermeiros, um na Suécia e outro no Brasil, com taxas de 20% e de 22,1% respectivamente [43, 44]. Trata-se de profissões diferentes, porém, com índices parecidos aos encontrados nesse estudo.

Dados da literatura nacional exatamente comparáveis a este ponto não foram encontrados, entretanto, outros indicativos de insatisfação com a profissão que podem se aproximar foram verificados nos achados brasileiros da TALIS. Esse estudo, o qual contou com 14.291 entrevistados brasileiros, acrescenta que 39,5% dos professores afirmaram ter mais desvantagens do que vantagens na profissão, 13,5% declararam arrependimento pela profissão e 32,3% escolheriam outra profissão se pudessem [37].

Além disso, como esta pesquisa foi realizada em parceria com a Secretaria de Educação do município, houve a possibilidade de alguns professores terem se sentido apreensivos para declarar a realidade do desejo de mudar de profissão, mesmo com o compromisso da equipe pesquisadora pela garantia do sigilo; o que permitiria pensar na chance de esses dados terem sido subnotificados. Outro aspecto é que não foi contabilizada a opinião de 78 professores (22,8% de 342 professores convidados) que não compareceram e que poderiam estar menos interessados em investir na profissão ou mais desmotivados.

Mais ainda, quando a motivação para deixar a profissão esteve presente, as pontuações do DP e do DRS era 6,7 pontos e 9 pontos menores, respectivamente. A motivação é um importante gatilho para a escolha inicial de carreira, está relacionada a recursos pessoais, tais como senso de propósito e vocação, eficácia e iniciativa, e é considerada um aspecto-chave da resiliência [45, 46]. Hong encontrou em seu estudo que os professores que abandonaram a profissão mostraram crenças de autoeficácia mais fracas do que os que continuaram e que tendiam a obter mais apoio e ajuda dos administradores escolares. Além disso, esses professores tiveram crenças que impuseram pesadas cargas a si mesmos, o que pode ter gerado estresse e esgotamento emocional [45]. Esses dados corroboraram o fato de a motivação para mudar de profissão ter se associado negativamente ao DP.

Os professores que permaneciam motivados na profissão, segundo Hong, se diferenciavam por investir no estabelecimento de limites nas relações sociais com os alunos [45]. Os professores motivados a deixar profissão podem vivenciar pior qualidade na relação professor-aluno e menor procura do apoio dos administradores escolares, com uma postura menos resiliente, somando-se os atrasos salariais, e isso poderia justificar a

associação negativa à QV do DRS.

Cada aumento de um ponto da EE associou-se ao aumento de 1,5 pontos na resposta média da QV aproximadamente em todos os domínios de modo linear, exceto no DA, com o qual estabeleceu uma relação quadrática. Cekseven-Önder *et al* defendem que o bem-estar do professor não pode ser separado da sua percepção do ambiente de trabalho e talvez esses aspectos particulares do ambiente de trabalho tenham influenciado a associação da EE, um componente do bem-estar subjetivo do professor, com o DA de modo mais significativo que os demais domínios [18]. Além disso, a EE como constructo no QBESP parece relacionar-se à autoeficácia, estudada por Wang *et al*, essa última diz respeito às crenças sobre a capacidade de ensinar, regular o comportamento em sala de aula e motivar os alunos, promovendo seu aprendizado [47]. A autoeficácia é considerada um fator protetor à saúde física do professor, uma vez que prevê positivamente a ativação cardíaca, diminui a secreção de cortisol e as queixas físicas como dor e fadiga [48]. Apesar deste estudo, por seu desenho, não permitir relações de causa-efeito, esses achados estão concordantes com os resultados encontrados por haver uma associação positiva entre a EE e a QV no DF. De igual modo, existe associação positiva entre a autoeficácia e a saúde psicológica, o que estaria em concordância com a associação encontrada entre EE e aumento da QV no DP [47].

A CE associou-se a um aumento da QV em todos os domínios (sendo o maior aumento no DRS), exceto o DP. A maioria das questões que avaliam a CE no QBESP sublinham sobretudo uma dimensão relacional entre o professor e a escola, no âmbito da relação professor-aluno, professor-professor e professor-administradores escolares. Posto isso, era um achado esperado que a CE impactasse tanto o DRS. No entanto, um achado surpreendente foi a sua ausência de associação significativa ao DP. Ao mesmo tempo em que as perguntas do QBESP para avaliar a CE trazem a dimensão relacional social, também trazem um senso de pertencimento à escola (“eu sinto que pertenço à escola”) e de autenticidade profissional (“eu posso ser realmente eu mesmo nessa escola”). Ao contrário do esperado, a CE não se associou positivamente, ao menos às questões da WHOQOL-bref de sentimentos positivos, autoestima e menos sentimentos negativos. É possível que a associação das questões da CE tenha um efeito mais específico, isto é, ocupacional ou de QV de sala de aula, sobre os aspectos da QV psicológico, não avaliados adequadamente no instrumento de QV geral, escolhido para o estudo.

Além disso, os resultados deste estudo demonstraram que a CE e EE estiveram associadas

a melhores escores em praticamente todos os domínios de QV e menor motivação para mudar de profissão. Nesse contexto, outros autores relataram o sentimento dos professores de pertencer ao local de trabalho associado à menor motivação para mudar de profissão [49]. Portanto, o sentimento de pertencimento à escola poderia estar associado à CE e à EE, através da motivação para mudar de profissão.

Professores que declararam lecionar para mais de 40 alunos apresentaram 4,5 pontos a menos na resposta média da QV das relações sociais. Esses são aqueles que lecionavam para mais de uma turma ou trabalhavam em mais de uma escola ou ensinavam matérias como artes, ciência e educação física para mais de uma classe. Isso pode ter ocorrido pois o professor que leciona para várias turmas ou tem mais de um emprego pode ter menor tempo para cultivar as relações sociais com os seus próprios alunos (alta rotatividade de alunos diferentes, seja por várias turmas na mesma escola ou em empregos diferentes), colegas de profissão e ter o apoio da administração.

Os professores com prática religiosa apresentaram 3,6 pontos a mais na resposta média da QV no DA. Talvez isso tenha ocorrido, pois o contexto religioso das igrejas poderia ser uma fonte adicional de oportunidades para adquirir novas informações e para lazer, aspectos avaliados no DA. Houve dificuldade de encontrar estudos que avaliassem diretamente essa associação. Apenas um estudo na Cingapura que encontrou a religião como motivadora para profissão para alguns professores. Eles foram motivados por um senso de responsabilidade ou de vocação mais elevada, em função das suas crenças religiosas, considerando a atividade do ensino um chamado, e não um trabalho; eles eram responsáveis por uma autoridade superior e, portanto, exigiam o melhor de si mesmos [50]. No entanto, não foi possível correlacionar esses achados para explicar uma melhor QV no DA.

Houve associação positiva de maior renda familiar com a QV ambiental (aumento de 3,6 pontos na resposta média para 9-12 SM e de 6,4 pontos na resposta média para renda superior a 12 SM). Isso pode ter ocorrido em função de os itens avaliados pelo DA como segurança física, recursos financeiros, acesso ao serviço de saúde, oportunidade de adquirir novas informações e de lazer, acesso a meio de transporte serem aspectos bastantes influenciados pelo poder aquisitivo. No entanto, apenas rendas superiores a 12 SM tiveram associação com a QV das relações sociais.

Em relação à idade dos professores, observou-se uma associação positiva com a QV

psicológica e ambiental, com aumento de 0,5 e 0,3 pontos nas respostas médias respectivamente. Dados comparativos na literatura não foram encontrados. Uma hipótese é que os professores mais velhos tenham maior conformidade com a realidade e maior experiência em estratégias de resolução de problemas ou então que os mais jovens tenham mais expectativas e exigências de si mesmos, de modo a serem mais rigorosos nesses quesitos da avaliação da QV.

Os professores do gênero masculino apresentaram QV física e psicológica 9,4 e 9,2 pontos nas respostas médias, respectivamente, superior à das mulheres. Dados da literatura exatamente comparáveis a este ponto não foram encontrados. Um estudo turco não encontrou diferença de qualidade de vida no trabalho em relação ao sexo [51] e outro trabalho sérvio relatou que as professoras são ligeiramente mais satisfeitas que os homens com o seu trabalho [52]. Há de se destacar causas individuais para os achados do presente estudo, uma vez que as mulheres podem ter uma percepção mais exigente ou refletirem mais a respeito da sua subjetividade. Ademais, destacam-se causas sociais, como o fato conhecido historicamente de que muitas mulheres fazem dupla jornada, com acúmulo de serviços também domésticos, o que poderia contribuir para a pior QV encontrada.

Os professores não-brancos apresentaram escore médio da QV psicológica 6,9 pontos superior que à dos brancos. Para esses achados, também não foram identificados dados comparáveis na literatura. É possível que, para a minoria étnica de não brancos, a profissão de professor traga ascensão social, com gosto e preferência por ajudar outras pessoas também a se superarem. Esse aspecto pode ter contribuído para melhor percepção da QV psicológica desses grupos.

Por fim, destaca-se cuidadosamente que o número de professores do sexo masculino e de não-brancos foi pequeno, respectivamente correspondendo a 8,3% e 13,2% da amostra; o que pode trazer limitações a esta discussão.

### Limitações

Dentre as limitações desse estudo, o procedimento para coleta dos dados pode ter incluído um viés de seleção, uma vez que, numa possibilidade de 342 sujeitos, apenas 273 desejaram participar, o que pode ter levado à exclusão daqueles mais ou menos satisfeitos com a profissão e outras pontuações nos domínios da WHOQOL-bref. Ainda assim, a amostra considerada foi um número expressivo (quase 80% do total). Por se tratar de um estudo de delineamento transversal, não foi possível estabelecer relação de causa entre os

fatores estudados, o que pode ocorrer em novas pesquisas longitudinais, as quais também poderiam avaliar as relações inversas ou recíprocas entre as variáveis estudadas. Além disso, houve uma especificidade local e temporal ao estudo, pois o período de aplicação da pesquisa foi de grande dificuldade político-financeira do município e em época de proximidade das férias.

## CONCLUSÃO

Nós encontramos características socioeconômicas e ocupacionais e de BESP na profissão que podem se associar à melhor QV dos docentes. Das aquelas sujeitos à mudança, destacam-se a motivação para mudar de profissão, prática religiosa e renda familiar. O investimento nesses aspectos pode se associar à melhoria da QV.

Em relação ao BESP na profissão, investir especificamente na conexão do professor com a escola, senso de pertencimento e eficácia do ensino podem se associar à melhoria de aspectos gerais da sua QV individual. Apesar de termos uma caracterização dos professores de EF em relação ao BESP na profissão, são necessários novos estudos para melhoria da precisão dos instrumentos e comparabilidade com diferentes amostras.

## REFERÊNCIAS

1. Fernandes, M. H., & Rocha, V. M. (2008). Qualidade de vida de professores do ensino fundamental : uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. *J Bras Psiquiatr*, 57(1), 23–7.
2. Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173–1184. doi:10.1016/j.tate.2006.11.010
3. Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22–33. doi:10.14221/ajte.2005v30n2.3
4. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7(13), 1785–1799. doi:10.4236/ce.2016.713182

5. Ewing, R. A. N. N., & Smith, D. L. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English Teaching: Practice and Critique*, 2(1), 15–32.
6. Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. doi:10.1016/j.tate.2010.06.003
7. Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. doi:10.1016/j.tate.2007.06.005
8. Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481–501. doi:10.1080/01443410.2015.1005006
9. Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152. doi:10.1016/j.tate.2016.08.012
10. Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458. doi:10.2307/4126479
11. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192. doi:10.5539/ies.v8n3p181
12. Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243. doi:10.1348/000709905X90344
13. Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001
14. Sparks, D., Malkus, N., & Institutes, A. (2016). Teacher Job Satisfaction. *National Center for Education Statistics (NCES)*. Retrieved March 30, 2017, from

- <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2016131>
15. Demirtaş, Z. (2010). Teacher's job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.287
  16. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
  17. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. doi:10.2466/14.02.PR0.114k14w0
  18. Cenkseven-Önder, 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.
  19. Organização Mundial da Saúde. (1997). WHOQOL: measuring quality of life. *WHOQOL Group*. Geneva: World Health Organization. Retrieved March 30, 2017, from [http://www.who.int/mental\\_health/media/68.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf)
  20. Skevington, S. M., Lotfy, M., & O'Connell, K. A. (2004). The World Health Organization's WHOQOL-BREF quality of life assessment: Psychometric properties and results of the international field trial a Report from the WHOQOL Group. *Quality of Life Research*, 13(2), 299–310. doi:10.1023/B:QURE.0000018486.91360.00
  21. Renshaw, T. L., & Arslan, G. (2016). Psychometric Properties of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire With Turkish Adolescents: A Generalizability Study. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(2), 139–151. doi:10.1177/0829573516634644
  22. Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. doi:10.1348/0963179041752718



23. Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing Teachers' Positive Psychological Functioning at Work: Development and Validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306. doi:10.1037/spq0000088
24. Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503–513. doi:10.1016/j.tate.2012.01.001
25. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2000). Censo demográfico. *IBGE, 2000*. Retrieved April 20, 2017, from [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/cor\\_raca\\_Censo2000.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/cor_raca_Censo2000.pdf)
26. Renshaw, T. L. (2015). Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. Retrieved April 9, 2017, from <http://tylerrenshaw.com/tswq>
27. de Biagi, N. B., Celeri, E. H. R. V., & Renshaw, T. L. (2017). Technical Adequacy of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire With Brazilian Educators. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1–6. doi:10.1177/0734282917714904
28. Organização Mundial da Saúde. (1996). WHOQOL-bref - Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment. Retrieved March 30, 2017, from [http://www.who.int/mental\\_health/media/en/76.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/en/76.pdf)
29. Fleck, M., Louzada, S., Xavier, M., Chachamovich, E., Vieira, G., Santos, L., & Pinzon, V. (2000). Application of the Portuguese version of the abbreviated instrument of quality life WHOQOL-bref. *Revista de Saúde Pública*, 34(2), 178–183.
30. R Core Team. (2016). R: A language and environment for statistical computing. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from <https://www.r-project.org/>
31. Borges, M. R., & Gerais, M. (2011). Qualidade de vida de docentes do ensino fundamental de um município brasileiro. *Revista de Enfermagem Referência*, 4, 115–123.

32. Fernandes, M. H., & Rocha, V. M. da. (2009). Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teachers. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 31(1), 15–20.
33. Pereira, E. F., Teixeira, C. S., Andrade, R. D., & Lopes, A. da S. (2014). O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica. *Revista de Salud Pública*, 16(2), 221–231. doi:10.15446/rsap.v16n2.36484
34. Tabeleão, V. P., Tomasi, E., & Neves, S. F. (2011). Qualidade de vida e esgotamento profissional entre docentes da rede pública de Ensino Médio e Fundamental no Sul do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(12), 2401–2408. doi:10.1590/S0102-311X2011001200011
35. Davoglio, T. R., Lettnin, C. da C., & Baldissera, C. G. (2015). Avaliação da qualidade de vida em docentes brasileiros: uma revisão sistemática. *Pro-Posições*, 26(3), 145–166. doi:10.1590/0103-7307201507807
36. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). Sinopse Estatística da Educação Básica 2015. Retrieved March 30, 2017, from <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
37. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2013). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. doi:10.1787/9789264196261-en
38. Colares, M. C., Lopes, A. da S., Barbosa-Filho, V. C., Bavaresco, A., & Scherer, F. C. (2015). Indicadores de qualidade de vida em professores: uma revisão sistemática de estudos descritivos. *Pensar a prática*, 18(3), 687–708. doi:10.5216/rpp.v18i3.32128
39. Penteadó, R. Z., & Pereira, I. M. T. B. (2007). Qualidade de vida e saúde vocal de professores. *Rev Saúde Pública*, 41(2), 236–243. doi:10.1590/S0034-89102007000200010
40. Damasio, B. F., Melo, R. L. P. de, & Silva, J. P. da. (2013). Sentido de Vida, Bem-Estar Psicológico e Qualidade de Vida em Professores Escolares. *Paidéia*, 23(54), 73–82. doi:10.1590/1982-43272354201309
41. Xavier, C. E. S., & Moraes, A. S. de. (2007). Qualidade de vida em professores da

- rede pública estadual de ensino da cidade de Aracaju-SE. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, 1(5), 85–94. doi:ISSN 1981-9900
42. Hsiang, R. (2016). *Teachers ' Mental Health : The Relevance of Emotional Intelligence in Burnout and Quality of Life*. Eletronic Thesis and Dissertation Repository: University of Western Ontario.
  43. Rudman, A., Gustavsson, P., & Hultell, D. (2014). A prospective study of nurses' intentions to leave the profession during their first five years of practice in Sweden. *International Journal of Nursing Studies*, 51(4), 612–624. doi:10.1016/j.ijnurstu.2013.09.012
  44. de Oliveira, D. R., Griep, R. H., Portela, L. F., & Rotenberg, L. (2017). Intention to leave profession, psychosocial environment and self-rated health among registered nurses from large hospitals in Brazil: a cross-sectional study. *BMC Health Services Research*, 17(1), 21. doi:10.1186/s12913-016-1949-6
  45. Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417–440. doi:10.1080/13540602.2012.696044
  46. Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*. doi:10.1016/j.tate.2015.11.016
  47. Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130. doi:10.1016/j.tate.2014.12.005
  48. Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27(3), 358–68. doi:10.1037/0278-6133.27.3.358
  49. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. doi:10.1016/j.tate.2011.04.001
  50. Low, G. T., Lim, L. H., & Yeap, L. L. (1996). What Motivates Teachers? *New*

*Horizons in Education*, 37(37), 1–9. doi:10.1037/t03543-000

51. Ilgan, A., Özü-cengiz, Ö., Ata, A., & Akram, M. (2015). The relationship between teachers ' psychological well -being and their quality of school work life. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(2), 159–181.
52. Gligorovic, B., & Terek, E. (2014). Job satisfaction and gender differences in job satisfaction of teachers in Serbian primary schools. *Journal of Engineering Management and Competitiveness*, 4(2), 94–100. Retrieved from <http://www.tfzr.uns.ac.rs/jemc>

## TABELAS

**Tabela 1.** Análise descritiva – Distribuição dos resultados: aspectos socioeconômicos e ocupacionais.

	N	%
Sexo (n=265)		
Feminino	244	91,7
Masculino	22	8,3
Cor de pele (n=265)		
Branca	230	86,8
Não branca	35	13,2
Estado civil (n=266)		
Casado ou vivendo junto	206	77,4
Não casado	60	22,6
Renda familiar (n=264)		
Até 9 salários mínimos	143	54,2
Superior a 9 salários mínimos	121	45,8
Filhos (n=267)		
Sim	214	80,1
Não	53	19,9
Religião (n=267)		
Sim	251	94
Não	16	6
Prática religiosa (n=253)		
Sim	187	73,9
Não	66	26,1
Escolaridade (n=266)		
Pós-graduação	187	70,3
Ensino superior completo e incompleto	79	29,7
Absenteísmo nos últimos 6 meses (n=267)		
Sim	15	5,6
Não	252	94,4
Desejo de mudar de profissão (n=264)		
Sim	47	17,8
Não	217	82,2
Tipo de classe (n=265)		
1º ao 5º ano	200	75,8
6º ao 9º ano	34	12,9
1º ao 9º ano	30	11,4
	<b>média</b>	<b>dp</b>
Idade (n=263, anos)	47,4	0,6
Tempo de experiência (n=263, anos)	20,1	0,5
Carga horária (n=263, horas/semana)	37,5	0,8

**Tabela 2.** Análise descritiva – Distribuição de resultados: bem-estar subjetivo do professor na profissão e qualidade de vida (n=256).

	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>IC 95%</i>
<i>WHOQOL-bref</i>			
WHOQOL-bref total	69,5	1,2	67,2 – 71,9
Domínio Físico	67,9	0,9	66,1 – 69,7
Domínio Psicológico	67,0	1,0	65,0 – 69,0
Domínio das Relações Sociais	67,3	1,2	65,0 – 69,7
Domínio Ambiental	61,1	0,9	59,3 – 62,9
<i>Questionário do Bem-estar Subjetivo do Professor</i>			
Conexão com a escola	11,8	0,1	11,6 – 12,0
Eficácia do ensino	12,6	0,1	12,4 – 12,8

**Tabela 3.** Descrição dos aspectos da qualidade de vida e do bem-estar subjetivo dos professores de Ensino Fundamental na profissão que se destacaram de maneira negativa e positiva na WHOQOL-bref e no Questionário do Bem-estar Subjetivo do Professor (QBESP)

Aspecto da qualidade de vida e do bem-estar subjetivo do professor na profissão avaliado <i>positivamente</i>			Aspecto da qualidade de vida e do bem-estar subjetivo do professor na profissão avaliado <i>negativamente</i>		
Aspecto	n (%)	n total	Aspecto	n (%)	n total
Capacidade de ensino	247 (92,5%)	261	Dinheiro insuficiente para necessidades cotidianas (médio, muito pouco ou nada)	204 (77,0%)	265
Eficácia no trabalho	236 (88,4%)	264	Ambiente físico pouco saudável (médio, pouco ou muito pouco)	199 (74,5%)	267
Capacidade de locomoção (boa ou muito boa)	231 (87,5%)	264	Falta de oportunidades de lazer (médias, poucas ou não as tem)	191 (71,5%)	267
Tratamento respeitoso recebido na escola	229 (85,8%)	264	Energia para a vida diária (média, muito pouca ou nenhuma)	170 (63,7%)	267
Capacidade de atribuir sentido à vida	216 (81,8%)	264	Indisponibilidade das informações que necessita (médio ou muito pouco disponíveis)	148 (55,4%)	267
Satisfação com as condições do local de moradia	213 (80,1%)	266	Capacidade de aproveitar a vida (mais ou menos, muito pouco ou nada)	144 (55,3%)	260
Realização profissional	212 (79,8%)	264	Senso de preocupação da escola com o professor (quase nunca ou às vezes)	137 (51,3%)	263

**Tabela 4:** Estimativas obtidas a partir da Regressão linear múltipla: domínios da WHOQOL e as variáveis estudadas – □ (p valor).

	<b>DF</b>	<b>DP</b>	<b>DRS</b>	<b>DA</b>
Eficácia do ensino (EE)	<b>1,5 (p&lt;0,001)</b>	<b>1,6 (p&lt;0,001)</b>	<b>1,5 (p=0,012)</b>	<b>63,8 (p&lt;0,001)</b>
Eficácia do ensino <sup>2</sup> (EE <sup>2</sup> )				<b>-28,4 (p=0,022)</b>
Conexão com a escola (CE)	<b>1,6 (p=0,001)</b>	0,7 (p=0,086)	<b>2,2 (p&lt;0,001)</b>	<b>1,2 (p=0,004)</b>
Motivação para mudar de profissão [não=0]	*	<b>-6,7 (p=0,002)</b>	<b>-9,0 (p=0,002)</b>	*
6º ao 9º ano [1º ao 5º ano=0]	<b>-7,6 (p=0,007)</b>	*	*	-3,4 (p=0,128)
1º ao 9º ano [1º ao 5º ano=0]	<b>-10,7 (p&lt;0,001)</b>	*	*	<b>-7,7 (p&lt;0,001)</b>
Tempo de experiência como professor	<b>0,2 (p=0,032)</b>	*	*	*
Mais que 40 alunos em sala de aula [≤ 40 alunos=0]	*	*	-4,5 (p=0,057)	*
Prática religiosa [não=0]	3,4 (p=0,081)	*	*	<b>3,6 (p=0,029)</b>
Renda entre 9 e 12 salários mínimos [≤ 9 salários=0]	*	*	4,1 (p=0,119)	<b>3,7 (p=0,042)</b>
Renda superior a 12 salários mínimos [≤ 9 salários=0]	*	*	<b>6,4 (p=0,021)</b>	<b>6,4 (p=0,001)</b>
Idade	*	<b>0,5 (p&lt;0,001)</b>	0,2 (p=0,053)	<b>0,3 (p=0,001)</b>
Sexo masculino [feminino=0]	<b>9,4 (p=0,010)</b>	<b>9,2 (p=0,004)</b>	*	*
Não-brancos [brancos=0]	5,4 (p=0,056)	<b>6,9 (p=0,007)</b>	*	*

As variáveis entre colchetes foram aquelas consideradas como referência no modelo (valor=zero)

\* variável sem significância estatística no processo de seleção de variável pelo método Backward

DF: Domínio Físico; DP: Domínio Psicológico; DRS: Domínio de Relações Sociais; DA: Domínio Ambiental



**ARTIGO 2**

Aceito para publicação no *Journal of Psychoeducational Assessment* em  
16/06/2017

**DOI: 10.1177/0734282917714904**

**Technical Adequacy of the Teacher Subjective Wellbeing  
Questionnaire with Brazilian Educators**

Biagi NB<sup>1</sup>, Celeri EHRV<sup>1</sup>, Renshaw TL<sup>2</sup>

<sup>1</sup>State University of Campinas (Unicamp), Campinas, Brazil

<sup>2</sup>Louisiana State University, Baton Rouge, USA

<sup>1</sup>Email: nataliabiagi@gmail.com

### **Abstract**

The present study reports on the technical adequacy of a cultural adaptation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ) with a sample of Brazilian educators ( $N = 268$ ). Responses to a Brazilian Portuguese version of the measure (TSWQ–BP) indicated a sound two-factor measurement model as well as convergent validity with teachers' responses to domain-general measures of wellbeing. Measurement invariance analyses comparing the Brazilian sample with a U.S. sample ( $N = 185$ ) indicated support for configural invariance but not for metric invariance. Taken together, findings provide preliminary evidence supporting the technical adequacy of scores derived from the TSWQ–BP for measuring Brazilian teacher wellbeing. Yet results also suggest that it is currently inadvisable to use scores from the measure to directly compare the wellbeing of Brazilian and U.S. educators.

*Keywords:* Teacher wellbeing. School connectedness. Teaching efficacy. Measurement.

## BRIEF REPORT

**Technical Adequacy of the Teacher Subjective Wellbeing  
Questionnaire with Brazilian Educators**

Teachers play a valuable role in facilitating children's successful development (Wentzel, 2016). However, they also face myriad barriers to helping children—including student misbehavior, challenging workloads, conflicts with colleagues, and lack of social support—that can negatively affect their quality of work life and contribute to disability (e.g., Grayson & Alvarez, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2009). The import of teacher wellbeing is not just limited to school settings, however, as a growing body of research shows that educators' school-specific wellbeing substantially covaries with desirable functioning in other areas of life as well as with overall quality of life (Fleming, Mackrain, & LeBuffe, 2013). In an attempt to support teachers across life contexts, some researchers have undertaken to model and measure educators' healthy and successful functioning at work, with the intention of establishing a scientific approach to promoting teacher wellbeing (e.g., Van Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2004). The overarching purpose of the present study was to investigate the psychometric properties of a cultural adaptation of a relatively new measure developed for just this purpose: the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ; Renshaw, Long, & Cook, 2015).

The TSWQ is an 8-item self-report behavior rating scale for measuring two aspects of educators' wellbeing: school connectedness and teaching efficacy. *School connectedness* is defined as "feeling supported by and relating well to others at school," whereas *teaching efficacy* is operationalized "appraising one's teaching behaviors as effectively meeting environmental demands" (Renshaw et al., 2015, p. 294). These constructs were originally derived from a literature review and thematic analysis of variables representing positive aspects of educators' functioning at school (see Renshaw et al., 2015). Likewise, the measure development process was informed by van Horn and colleagues' (2004) multidimensional model of occupational wellbeing, which posits that work-related wellness is best understood as the integration of key aspects of domain-specific psychological functioning (e.g., affective, cognitive, and social) that positively covary and facilitate each other. Thus, the aspects of teacher wellbeing measured by the TSWQ are expected to be substantially positively correlated, yet conceptually and empirically distinct. Although the original TSWQ development study also piloted items

targeting a construct called “joy of teaching,” these items were found to be empirically non-distinct from items targeting the other factors and were thus excluded from the measurement model.

Results from the TSWQ’s original development study conducted with a small U.S. sample ( $N = 185$ ) yielded a sound two-factor measurement model characterized by internally consistent scales, a moderately positive interfactor correlation, and concurrent validity with self-reported measures of school supports and emotional burnout (Renshaw et al., 2015). Findings from a follow-up replication study conducted with a much larger U.S. sample ( $N = 1,883$ ) confirmed the structural validity of the TSWQ’s two-factor measurement model and demonstrated measurement invariance across responses from educators working in elementary, middle, and high schools (Mankin, von der Embse, Renshaw, & Morrison, in press). Given the interest in teacher wellbeing in the U.S. as well as in other nations, the specific purpose of the present study was to investigate the technical adequacy of a cultural adaptation of the TSWQ with a sample of Brazilian educators. To accomplish this, a Brazilian Portuguese version of the TSWQ was developed and responses to this scale were tested to explore structural validity, convergent validity, and measurement invariance.

## **Method**

### **Participants**

Participants were 268 teachers employed in public elementary schools in an urban city within the southeast region of Brazil. The majority of participants were female (91.6%), identified as White (84.7%), and had completed postgraduate education (70%). The age of participating teachers ranged from 27–69 years ( $M = 47.23$ ,  $SD = 8.89$ ), and the amount of time employed as teachers ranged from 1–45 years ( $M = 20$ ,  $SD = 8.25$ ). All participants completed the TSWQ and convergent validity measures as part of a larger research project focused on school-based mental health consultation. Further information regarding this larger project may be obtained via the first author.

### **Measures**

A cultural adaptation of the English version of the TSWQ (Renshaw et al., 2015) was created by translating the measure into Brazilian Portuguese using a process consonant with the International Test Commission’s (2005) guidelines for adapting tests.

First, both the testing technique and item content were deemed appropriate for Brazilian teachers. Next, a multiphase translation process was used to validate the wording of test items, response options, and directions. The Brazilian authors of this paper and an independent language expert conducted translations of the English version of the TSWQ into Brazilian Portuguese (TSWQ–BP). These translations were then reviewed and used to create a consensus version of the TSWQ–BP. Following, two Brazilian citizens who had been living in the U.S. for over 20 years conducted a back-translation of the TSWQ–BP into English. This back-translation was then reviewed and approved by the lead author of the English version. A copy of the culturally adapted TSWQ–BP is available via the first author.

Given the precedent of previous studies demonstrating the relationship between teacher wellbeing and other quality of life outcomes (see Fleming et al., 2013), the World Health Organization Quality of Life Assessment–BREF (WHOQOL–BREF) was selected as a convergent validity measure for the TSWQ–BP. The WHOQOL–BREF is a 26-item self-report rating scale for measuring four domain-general areas of quality of life: physical, psychological, social, and environmental (World Health Organization, 1996). All items from this measure are arranged along a 5-point response scale, with higher scores indicating greater quality of life. Previous research shows that the Brazilian Portuguese version of the WHOQOL–BREF can be considered reliable and valid for its intended purposes (Fleck et al., 2000). Given the patterns of findings indicated in previous research investigating teacher wellbeing and quality of life (see Fleming et al., 2013), it was hypothesized that responses to the TSWQ scales would be positively associated with each other as well as with responses to each of the WHOQOL–BREF scales, and that correlation effect sizes would range between small and moderate ( $.10 < r < .50$ ).

### **Data Analysis**

The structural validity of the TSWQ–BP was investigated via confirmatory factor analysis (CFA) using the Maximum Likelihood estimator. A combination of fit indices and their associated decision rules were used to evaluate data–model fit: comparative fit index (CFI) values between .90–.95 and root mean square error of approximation (RMSEA) values and standardized root mean square residual (SRMR) values between .05–.08 were taken to indicate adequate data–model fit, whereas CFI values  $> .95$  and RMSEA and SRMR values  $< .05$  were taken to indicate good data–model fit (Kenny, 2014). To evaluate internal consistency reliability of responses to the two TSWQ–BP

scales, latent construct reliability coefficients ( $H$ )  $\geq .70$  were considered desirable (Mueller & Hancock, 2008).

The convergent validity of the TSWQ–BP was explored in two phases. First, a series of bivariate correlations was conducted between the observed scores derived from the TSWQ’s subscales and those from the WHOQOL–BREF’s subscales. Next, the two-factor measurement model from the CFA was extended into a latent variable path analysis (LVPA) that predicted each of the quality of life variables.

The measurement invariance of Brazilian and U.S. educators’ responses to the TSWQ was probed by conducting multigroup CFA with the present sample and the U.S. sample from the original TSWQ development study ( $N = 185$ ; Renshaw et al., 2015). Although another, larger U.S. sample has been obtained since the original development study (see Mankin et al., in press), the smaller sample was used for measurement invariance analyses given that it was the only sample available at the time the present study was conducted. Configural invariance was tested to explore the equality of the latent factor structure across groups. Metric invariance was then tested to explore the equality of factor loadings across groups. Given the results of these analyses, no further invariance analyses were necessary. To determine invariance from model-to-model,  $\Delta CFI \leq .001$  was used as the critical indicator. All data analyses were conducted using SPSS and Amos version 22.

## Results

Findings from the CFA indicated adequate-to-good data–model fit:  $\chi^2 = 46.24$ ,  $p < .001$ ,  $df = 19$ , SRMR = .041, CFI = .950, RMSEA [90% CI] = .073 [.047, .100]. A strong, positive interfactor correlation was observed ( $\phi = .61$ ,  $p < .001$ ) and the range of factor loadings observed for both constructs was universally strong: School Connectedness  $\lambda = .46$ –.74 ( $p < .001$ ) and Teaching Efficacy  $\lambda = .36$ –.82 ( $p < .001$ ). Latent construct reliability (representing internal consistency of responses to scales) was observed to be adequate for School Connectedness ( $H = .74$ ) and strong for Teaching Efficacy ( $H = .81$ ).

Results from the bivariate correlations indicated moderately positive associations between the observed scores from the TSWQ subscales and all quality of life variables (see Table 1). Moreover, findings from the LVPA indicated that, when taken together, both the School Connectedness and Teaching Efficacy factors accounted for large proportions of the variance in each of the quality of life variables (see Table 2).

Findings from the multigroup CFA indicated the configural invariance model was characterized by good data–model fit ( $\chi^2 = 78.97$ ,  $df = 38$ , CFI = .967, RMSEA = .049 [.034, .064]) and that the metric invariance model was characterized by adequate data–model fit ( $\chi^2 = 112.70$ ,  $df = 44$ , CFI = .945, RMSEA = .059 [.046, .072]). However, given that  $\Delta\text{CFI} = .022$  from the configural to the metric model, a lack of invariance was observed between the two groups at the level of factor loadings. Additional levels of invariance tests were therefore deemed unnecessary.

### Discussion

The purpose of the present study was to investigate the technical adequacy of a cultural adaptation of the TSWQ with a sample of Brazilian educators. Taken together, findings provide preliminary evidence suggesting that responses to the TSWQ–BP (a) are characterized by a sound two-factor measurement model, (b) have demonstrated convergent validity with several criterion variables representing self-appraisals of domain-general wellbeing, and (c) can be understood as measuring the same latent constructs as the English version of the measure. Given metric invariance was not observed, however, results further suggest that it is currently inadvisable to use scores derived from the TSWQ for the purposes of directly comparing the wellbeing of Brazilian and U.S. educators. Closer analysis of factor loadings from both samples show that loadings were generally stronger for the U.S. sample (School Connectedness  $\lambda = .69, .69, .71, .81$ ; Teaching Efficacy  $\lambda = .87, .79, .82, .82$ ) compared to the Brazilian sample (School Connectedness  $\lambda = .53, .61, .52, .76$ ; Teaching Efficacy  $\lambda = .64, .50, .76, .79$ ). Considering the myriad factors that might affect measurement invariance, such as sampling artifacts and actual between-group behavioral differences (see Vandenberg & Lance, 2000), we choose to withhold speculation on the source of such invariance until replication and generalization studies are conducted with more robust samples, which will allow for first ruling out potential methodological biases.

Results from the present study warrant consideration in light of a few key methodological limitations. First, participating teachers were racially homogenous and were obtained via convenience sampling as part of a larger research study. Relatedly, considering the relatively small sample size, measurement invariance analyses investigating equality of responses across key sample demographics (e.g., gender and ethnicity) were precluded. Such analyses are likely to be a fruitful direction for future

research, as they have the potential to inform how scores derived from the measure are interpreted and used across groups. Another upshot of the smaller sample size is that the stability of parameter estimates is lacking, and thus conclusions drawn from such estimates should be considered tentative. Future research is therefore needed to test the TSWQ–BP with more diverse, representative, and larger samples of Brazilian educators to allow for more rigorous and confident conclusions. Finally, the quality of life measures used to investigate the convergent validity of responses to the TSWQ–BP were all self-reported, suggesting the possibility of common method bias. Future research is therefore warranted to expand the methodological repertoire of measures for validating responses to the TSWQ–BP, focusing especially on indicators that are most germane to teachers' functioning at school (e.g., direct observation of teaching behavior and measures of student learning).



## References

- Fleck, M., Louzada, S., Xavier, M., Chachamovich, E., Vieira, G., Santos, L., & Pinzon, V. (2000). Application of the Portuguese version of the abbreviated instrument of quality life WHOQOL-bref. *Revista de Saúde Pública*, *34*(2), 178–183.
- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 387–397). New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-3661-4\_22
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 1349–1363. doi:10.1016/j.tate.2007.06.005
- International Test Commission. (2005). *International guidelines on test adaptation*. Retrieved from [https://www.intestcom.org/files/guideline\\_test\\_adaptation.pdf](https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation.pdf)
- Kenny, D. A. (2015). *Measuring model fit in structural equation modeling*. Retrieved from <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, *77*, 229–243. doi:10.1348/000709905X90344
- Mankin, A., von der Embse, N., Renshaw, T. L., & Morrison, M. (in press). Assessing teacher wellness: Confirmatory factor analysis and measurement invariance of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*.
- Mueller, R. O., & Hancock, G. R. (2008). Best practices in structural equation modeling. In J. Osborne (Ed.), *Best practices in quantitative methods* (pp. 488-508). Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.4135/9781412995627.d38
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, *30*, 289–306. doi:10.1037/spq0000088

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 518–524. doi:10.1016/j.tate.2008.12.006
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *77*, 365–375. doi:10.1348/0963179041752718
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, *3*, 4–70. doi:10.1177/109442810031002
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (2nd ed., pp. 211–230). New York, NY: Routledge.
- World Health Organization (1996). *WHOQOL-BREF: Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment: Field trial version*. Retrieved from [http://www.who.int/mental\\_health/media/en/76.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/en/76.pdf)

Table 1

*Observed Scale Characteristics and Correlations Among Scale Scores*

Scale (Measure)	Descriptive Statistics			Correlation ( <i>r</i> )	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	SCS	TES
School Connectedness (TSWQ)	11.72	2.33	.70	—	.45
Teaching Efficacy (TSWQ)	12.59	2.14	.74	.45	—
Physical (WHOQOL-BREF)	3.66	0.62	.81	.34	.36
Psychological (WHOQOL-BREF)	3.68	0.63	.73	.30	.31
Social (WHOQOL-BREF)	3.66	0.78	.77	.41	.31
Environmental (WHOQOL-BREF)	3.43	0.56	.76	.34	.39

*Note.* SCS = School Connectedness Scale, TES = Teaching Efficacy Scale. All correlations significant at the  $p < .01$  level.

Table 2

*Path Coefficients and Multiple Correlations from the Latent Variable Path Analysis*

Criterion	SCF $\beta$	TEF $\beta$	$R^2$
Physical	.27**	.22*	.20
Psychological	.22*	.22*	.16
Social	.38***	.13	.22
Environmental	.19*	.30**	.20

*Note.* SCF = School Connectedness Factor, TEF = Teaching Efficacy Factor.

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivos (1) entender como a QV interage com o BESP na profissão e com os demais aspectos socioeconômicos e ocupacionais estudados; (2) investigar a adequação técnica de uma adaptação cultural do QBESP com uma amostra de educadores brasileiros.

Em relação ao objetivo 1, características socioeconômicas e ocupacionais que podem se associar à melhor QV dos docentes como idade, sexo, cor de pele, prática religiosa, renda familiar e desejo de mudar de profissão são acrescentadas. O investimento nos aspectos passíveis de modificação como motivação para mudar de profissão, prática religiosa e renda familiar pode contribuir para melhoria da QV dos professores. Além disso, o estudo acrescenta dois fatores medidos pelo QBESP, conexão do professor com a escola e eficácia do seu ensino, os quais uma vez desenvolvidos, podem se associar à melhoria de aspectos gerais da QV individual do docente.

Sobre o objetivo 2, o QBESP apresentou: (i) na etapa de estimativa dos parâmetros, um ajuste “adequado a bom” ao modelo de dados na análise fatorial confirmatória; (ii) na etapa de avaliação se pessoas com características semelhantes tendem a apresentar a mesma resposta, ou seja, uma consistência interna “adequada” nas respostas às questões da CE e “forte” nas respostas às questões da EE; (iii) validade convergente na etapa de comparação entre as subescalas do QBESP com os domínios da WHOQOL-bref; (iv) na etapa de certificação da variabilidade do questionário ao se mudar o país de origem dos participantes, um bom ajuste ao modelo de invariância configural na análise fatorial confirmatória multigrupo, entretanto, não foi observada invariância métrica nessa etapa da análise, isto é, não foi observada uma comparação plausível entre os pesos dos itens respondidos por brasileiros e por norte-americanos.

Em decorrência desses achados, o QBESP é apresentado como um instrumento acessível – gratuito, de rápida e fácil auto aplicação em larga escala – para o estudo sistemático do BESP na profissão dos educadores brasileiros. Contudo, em função da falta de invariância métrica, é necessária sua aplicação e generalização com amostras mais robustas para conclusões mais rigorosas acerca da comparação entre populações com nacionalidades diferentes.

## REFERÊNCIAS

1. Montgomery C, Rupp AA. A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Can J Educ / Rev Can l'éducation*. 2005;28(3):458.
2. Grayson JL, Alvarez HK. School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teach Teach Educ*. 2008 Jul;24(5):1349–63.
3. Skaalvik EM, Skaalvik S. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creat Educ*. 2016;7(13):1785–99.
4. Penteado RZ, Pereira IMTB. Qualidade de vida e saúde vocal de professoras. *Rev Saúde Pública*. 2007;41(2):236–43.
5. Hakanen JJ, Bakker AB, Schaufeli WB. Burnout and work engagement among teachers. *J Sch Psychol*. 2006;43(6):495–513.
6. Kokkinos CM. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *Br J Educ Psychol*. 2007;77(1):229–43.
7. Gasparini SM, Barreto SM, Assunção AA. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educ e Pesqui*. 2005;31(2):189–99.
8. Skaalvik EM, Skaalvik S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teach Teach Educ*. 2010;26(4):1059–69.
9. Hunger MB, Morosini MC, Stobäus CD. Teacher Quality of Life: Perspectives about Their Welfare. *Creat Educ*. 2016;7(16):2363–79.
10. Chang ML. An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educ Psychol Rev*. 2009;21(3):193–218.
11. Brackett MA, Palomera R, Mojsa-Kaja J, Reyes MR, Salovey P. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychol Sch*. 2010;47(4):406–17.
12. Skaalvik EM, Skaalvik S. Does school context matter? Relations with teacher

- burnout and job satisfaction. *Teach Teach Educ.* 2009;25(3):518–24.
13. Parker PD, Martin AJ, Colmar S, Liem GA. Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teach Teach Educ.* 2012;28(4):503–13.
  14. Klassen RM, Chiu MM. The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemp Educ Psychol.* Elsevier Inc.; 2011 Apr;36(2):114–29.
  15. Smith A, Brice C, Collins A, McNamara R, Matthews V, McNamara R. The scale of occupational stress: A further analysis of the impact of demographic factors and type of job. In: *Health Psychology.* 2000. p. 2–16.
  16. Ewing RANN, Smith DL. Retaining quality beginning teachers in the profession. *English Teach Pract Crit.* 2003;2(1):15–32.
  17. Hong JY. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teach Teach Educ.* Elsevier Ltd; 2010 Nov;26(8):1530–43.
  18. Skaalvik EM, Skaalvik S. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teach Teach Educ.* 2011;27(6):1029–38.
  19. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* OECD Publishing; 2014. 1-437 p. (TALIS).
  20. Collie RJ, Shapka JD, Perry NE, Martin AJ. Teacher Well-Being. *J Psychoeduc Assess.* 2015 Dec 28;33(8):744–56.
  21. Tabeleão VP, Tomasi E, Neves SF. Qualidade de vida e esgotamento profissional entre docentes da rede pública de Ensino Médio e Fundamental no Sul do Brasil. *Cad Saude Publica.* 2011;27(12):2401–8.
  22. Fleck MP de A, Leal OF, Louzada S, Xavier M, Chachamovich E, Vieira G, et al. Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100). *Rev Bras Psiquiatr.* 1999

- Mar;21(1):19–28.
23. Fleck MPDA. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. *Cien Saude Colet.* 2000;5(1):33–8.
  24. Organização Mundial da Saúde. WHOQOL: measuring quality of life [Internet]. WHOQOL Group. Geneva: World Health Organization; 1997 [cited 2017 Mar 30]. p. 1–13. Available from: [http://www.who.int/mental\\_health/media/68.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf)
  25. Moreno AB, Faerstein E, Werneck GL, Lopes CS, Chor D. Propriedades psicométricas do Instrumento Abreviado de Avaliação de Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde no Estudo Pró-Saúde. *Cad Saude Publica.* 2006;22(12):2585–97.
  26. World Health Organization. WHOQOL-BREF: introduction, administration, scoring and generic version of the assessment: field trial version, December 1996. Geneva: World Health Organization; 1996;
  27. Fleck M, Louzada S, Xavier M, Chachamovich E, Vieira G, Santos L, et al. Application of the Portuguese version of the abbreviated instrument of quality life WHOQOL-bref. *Rev Saude Publica. SciELO Public Health;* 2000;34(2):178–83.
  28. Diener E, Suh E, Oishi S. Recent findings on subjective well-being. Vol. 24, *Indian Journal of Clinical Psychology.* 1997. p. 1–24.
  29. Renshaw TL, Long ACJ, Cook CR. Assessing Teachers' Positive Psychological Functioning at Work: Development and Validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *Sch Psychol Q.* 2015;30(2):289–306.
  30. Horn JE, Taris TW, Schaufeli WB, Schreurs PJG. The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *J Occup Organ Psychol.* 2004 Sep;77(3):365–75.
  31. Pas ET, Bradshaw CP, Hershfeldt PA. Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *J Sch Psychol.* 2012 Feb;50(1):129–45.



**ANEXO 1****Rede municipal de escolas do Ensino Fundamental de Americana-SP. Informação disponibilizada pela Secretaria de Educação do município em 12/11/2015.****PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL: ENSINO FUNDAMENTAL DE AMERICANA**

PEB I – 1º ao 5º ano           ± 280 professores

PEB II- 6º ao 9º ano           ± 130 professores

CIEP - período integral - 1º ao 5º ano   Horário: 7 às 15h30'

EMEF – período parcial - 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano

\*manhã: 7 às 12 horas   \*tarde: 12h30' às 17h30'

CAIAC – período integral (1º ao 5º ano) e período parcial (6º ao 9º ano)

\*integral: 7 às 15h30   \*parcial: 7h30 às 12h20'

**REUNIÃO PEDAGÓGICA**

CIEP e CAIC – 6ª feira   13 às 17 h (4 horas)

EMEF –           2ª feira   18h30 às 21h30' (3 horas)

**QUADRO DAS ESCOLAS**

EMEF	PEB I	PEB II	TOTAL
Florestan Fernandes	28	15	43
Paulo Freire	24	16	40
Darcy Ribeiro	28	13	41
Mª Nilde Mascellani (*)	23	15	38
Milton Santos (*)	22	15	37
CAIC	18	17	35
CIEP			
S.Jerônimo	21	15	36
Cidade Jardim	19	---	19
São Vito	19	----	19
Zanaga	23	11	34

(\*) Ciep que atuarão como Emef em 2016

**ANEXO 2****Autorização de participação das escolas pela Secretaria de Educação do município de Americana-SP**

Americana, 17 de novembro de 2015.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp – CEP/FCM/Unicamp


A/C Dra. Mônica Jacques de Moraes

**Autorização para realização de pesquisa**

**Termo de anuência da Instituição Coparticipante**

Eu, Juçara Pastorelli Noveli Florian, secretária de Educação do município de Americana (SP), autorizo a pesquisadora Natália Baliani de Biagi, médica residente em Psiquiatria da Infância e da Adolescência da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “*Consultoria escolar em saúde mental: um estudo de caso*”, sob orientação da Profa. Dra. Eloisa Helena Rubello Valler Celeri. Estou ciente de que a pesquisa dar-se-á com os professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Americana (SP), envolvendo nossas escolas. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

  
 Natália B. de Biagi  
 Médica Psiquiatra  
 CRM/SP 150.312

  
 Profa. Dra. Eloisa H.R. Valler Celeri  
 Chefe/DPMP/FCM  
 Matr. 07426-8





Juçara P. Noveli Florian  
 Secretária de Educação  
 Matr. 9664

## ANEXO 3

### Autorização para adaptação do TSWQ para o português

Tyler L Renshaw <trenshaw@lsu.edu>  
para mim ▾

11/12/2015 ☆  

inglês ▾ > português ▾ Traduzir mensagem Desativar para: inglês ×

Hi Natalia,

Great to hear from you! And glad to hear that the TSWQ might be useful for your study. Of course, you are welcome to use it as you see fit. You should be able to download a copy of the measure from my website, which you can then adapt to Portuguese. Here is the site: <http://tylerrenshaw.com/tswq/>

I would be very interested in collaborating with you on your study if you think that I might be of some assistance with data analyses or writing up the article to submit for publication. I have recently collaborated with another international colleague to create a Turkish version of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire that I developed and would be happy to partner with you in similar ways. However, if you are already overloaded with assistance, I understand. Such is the nature of research!

Best wishes with your project. I look forward to seeing your findings.

Take care,

Tyler

-----  
Tyler Renshaw, PhD  
Assistant Professor  
Department of Psychology  
Louisiana State University

**ANEXO 4****QUESTIONÁRIOS E INSTRUMENTOS****ANEXO 4.1****QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E OCUPACIONAL**

Assinale a alternativa de sua escolha.

**A1.** Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ anos

---

**A2.** Qual o seu gênero?  Feminino  
 Masculino

---

**A3.** Qual a sua etnia?  Branca  
 Preta  
 Amarela  
 Parda  
 Indígena

---

**A4.** Qual o seu estado civil?  Solteiro (a)  
 Casado (a) ou “vive junto”  
 Viúvo (a)  
 Separado/divorciado (a)

---

**A5.** Qual a sua escolaridade?  Ensino superior incompleto  
 Ensino superior completo  
 Pós-graduação  
 Outro: \_\_\_\_\_

---

**A6.** Você tem filhos?  Sim → Quantos? \_\_\_\_\_  
 Não

---

**A7.** Há quantos anos você trabalha como professor? \_\_\_\_\_ anos

---

**A8.** Quantas horas por semana você trabalha na escola? \_\_\_\_\_ horas

---

**A9.** Nos últimos 6 meses, você faltou ao trabalho por questões ligadas a problemas com alunos?  
 Sim  
 Não

---

**A10.** Você gostaria de mudar de profissão?  
 Sim  
 Não

---

**A11.** Para quantos alunos você leciona atualmente?  Menos que 30 alunos  
 30 a 40 alunos  
 41 a 50 alunos  
 Mais que 50 alunos

---

**A12.** Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

- De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 678,01 até R\$ 2.034,00)  
 De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.034,01 até R\$ 4.068,00)  
 De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.068,01 até R\$ 6.102,00)  
 De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 6.102,01 até R\$ 8.136,00)  
 Mais de 12 salários mínimos (mais de R\$ 8.136,01)

**A13.** Você tem alguma religião?

- Sim → Qual? \_\_\_\_\_ → Você é praticante?  Sim  
 Não  Não

## ANEXO 4.2

### WHOQOL-bref

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:

		muito ruim	ruim	nem ruim nem boa	boa	muito boa
1	Como você avaliaria sua qualidade de vida?	1	2	3	4	5

Você deve circular o número que melhor corresponde ao quanto você recebe dos outros o apoio de que necessita nestas últimas duas semanas. Portanto, você deve circular o número 4 se você recebeu “muito” apoio ou o número 1 se você recebeu “nada” de apoio.

Por favor, leia cada questão, veja o que você acha e **circule o número** que lhe parecer a melhor resposta.

		muito ruim	ruim	nem ruim nem boa	boa	muito boa
1	Como você avaliaria sua qualidade de vida?	1	2	3	4	5

		muito insatisfeito	insatisfeito	nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	muito satisfeito
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	extremamente

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 seguro (a) 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	completamente
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 suas informações que precisa no seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
14	Em que medida você tem oportunidades de atividades 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 insatisfeito	insatisfeito	nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	muito satisfeito
16	Quão satisfeito (a) você está com o seu sono?	1	2	3	4	5
17	Quão satisfeito (a) você está com sua capacidade de	1	2	3	4	5

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

A questão seguinte refere-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 4.3****QUESTIONÁRIO DO BEM-ESTAR SUBJETIVO DO PROFESSOR**

Circule o número apropriado para os itens abaixo, em relação ao trabalho que você desempenha na sua escola.

Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
1	2	3	5

		quase nunca	às vezes	frequentemente	quase sempre
1	Sinto que pertença a essa escola.	1	2	3	4
2	Eu me sinto bem sucedido como professor.	1	2	3	4
3	Eu posso ser realmente eu mesmo nessa escola.	1	2	3	4
4	Eu sou bom em ajudar os alunos a aprenderem coisas novas.	1	2	3	4
5	Sinto que as pessoas dessa escola se preocupam comigo.	1	2	3	4
6	Eu me realizo muito como professor.	1	2	3	4
7	Sou tratado com respeito nessa escola.	1	2	3	4
8	Sinto que meu trabalho como professor é efetivo e útil.	1	2	3	4



## **ANEXO 5**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título da pesquisa:** Consultoria escolar em saúde mental: um relato de caso

**Nome da responsável:** Natália Baliani de Biagi

**Número do CAAE:** 51337515.8.0000.5404

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

#### **Justificativa e objetivos:**

Muitas crianças com transtornos mentais não são identificadas, tampouco tratadas no serviço especializado. O psiquiatra da infância e da adolescência em diálogo amplo com a escola, utilizando-se de ações como capacitação em saúde mental e o serviço de consultoria escolar pode contribuir para instrumentalizar o professor, aquele que tem contato intenso com a criança ao longo do dia, a desempenhar papel primordial na identificação precoce dos transtornos mentais e sua prevenção, encaminhamento adequado e manejo em sala de aula dessas crianças, sem perder de vista as peculiaridades do docente como sua qualidade de vida e esgotamento profissional.

Nossos principais objetivos são: 1- Desenvolver um programa de capacitação voltado aos professores da rede pública do Ensino Fundamental do município de Americana (SP) sobre saúde e adoecimento mental infantil. 2- Desenvolver um programa de consultoria escolar em psiquiatria infantil em uma escola da rede pública do Ensino Fundamental. 3- Estabelecer o perfil socioeconômico, ocupacional e de qualidade de vida dos professores da rede pública do Ensino Fundamental do município de Americana (SP).

#### **Procedimentos:**

Participando do estudo, você está sendo convidado a preencher quatro (4) questionários, com tempo de duração estimado de 30 minutos em 4 momentos diferentes: antes (MOMENTO 1), durante (MOMENTO 2), imediatamente após o término da capacitação para professores (MOMENTO 3) e 6 meses após o término da capacitação para professores (MOMENTO 4).

No momento 1, o questionário envolverá 56 itens sobre dados socioeconômicos e ocupacionais e sobre a capacitação de professores em saúde mental infantil.

No momento 2, serão 56 itens para avaliar a sua qualidade de vida, esgotamento profissional e bem-estar subjetivo.

No momento 3, serão 44 questões sobre seus conhecimentos, crenças e atitudes em saúde mental imediatamente após a capacitação em saúde mental infantil.

No momento 4, serão 56 questões sobre dados socioeconômicos e ocupacionais e sobre a capacitação de professores em saúde mental infantil.

**Desconfortos e riscos:**

Você **não** deve participar deste estudo se não desejar. Nessa pesquisa, não há riscos previsíveis para os participantes. Em caso de dano decorrente da pesquisa, está garantida a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário. Você também tem direito à indenização em caso de danos.

**Benefícios:**

Não há riscos previsíveis para os sujeitos de pesquisa. O benefício direto para você previsto da pesquisa será a detecção de esgotamento emocional. A longo prazo, ao final da pesquisa, pretendemos fazer uma devolutiva para as escolas municipais participantes e também para a Secretaria de Educação do município de Americana, a fim de problematizar e discutir como melhorar a detecção dos problemas emocionais e comportamentais dos alunos pelos professores e como qualificar o seu encaminhamento ao serviço de saúde mental do município.

**Acompanhamento e assistência:**

Se for detectado esgotamento emocional em você, realizaremos o encaminhamento adequado (sem o conhecimento do seu superior) para o serviço de saúde especializado, para que receba tratamento.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

**Ressarcimento:**

A pesquisa será feita em horário de trabalho, com a anuência e liberação do seu superior para tanto. Portanto, não haverá necessidade de ressarcimento.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Natália Baliani de Biagi, médica psiquiatra e aluna do Programa de Residência Médica em Psiquiatria da Infância e da Adolescência do Departamento de Psicologia Médica e Psiquiatria da Unicamp. Ambulatório de Psiquiatria do Hospital de Clínicas da Unicamp, 2º andar. **Rua Vital Brasil, 251, Cidade Universitária Zeferino Vaz, CEP 13083-888, Campinas, SP.** Telefone para contato: (19) 99642-1472/ e-mail: nataliabiagi@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 13:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: [cep@fcm.unicamp.br](mailto:cep@fcm.unicamp.br)

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu responsável LEGAL)

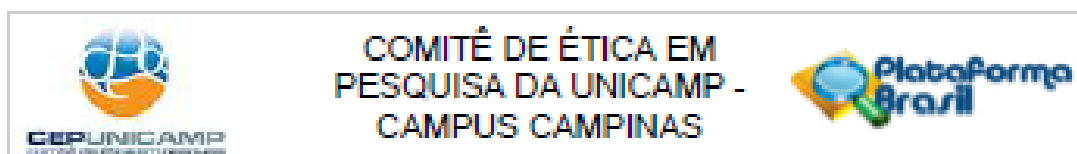
**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
(Assinatura do pesquisador)

## ANEXO 6

## Aprovação do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** Consultoria escolar em saúde mental: um estudo de caso

**Pesquisador:** Natália Ballari de Blagi

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 51337515.8.0000.5404

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.470.276

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de emenda ao projeto original, informando sobre modificações relativas aos instrumentos de avaliação a serem empregados no estudo, incluindo suas justificativas.

Nesta apresentação, pesquisadores apresentam respostas às pendências emitidas em parecer anterior sobre emenda, a qual solicitava adequações e informações sobre os instrumentos propostos.

#### Objetivo da Pesquisa:

Mantidos em relação ao projeto original, segundo carta dos pesquisadores dirigida a este CEP.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Mantidos em relação ao projeto original, segundo carta dos pesquisadores dirigida a este CEP.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Na presente versão, pesquisadores apresentaram devidamente os documentos aplicáveis, com as devidas correções.

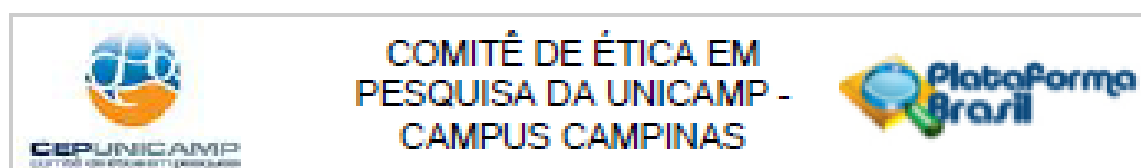
#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Devidamente apresentados.

Justificativa de emenda aceita por esta relatoria.

TGLE foi reformulado e contempla adequadamente as modificações inseridas, relativas aos

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126  
 Bairro: São João CEP: 13.063-887  
 UF: SP Município: CAMPINAS  
 Telefone: (19)3521-8008 Fax: (19)3521-7167 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 1.470.370

Instrumentos de avaliação a serem aplicados aos participantes.

**Recomendações:**

—

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Emenda aprovada.



**Considerações Finais a critério do CEP:**

- O sujeito de pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126  
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887  
 UF: SP Município: CAMPINAS  
 Telefone: (19)3521-8336 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br