


O papel das forças de caráter na saúde mental dos professores: Contribuições da psicologia positiva

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.001-056>

Rodney Querino Ferrereira da Costa

Doutorando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP)

Luciana Maria Caetano

Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP)

Priscila Bonato Galhardo

Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP)

Maria Thereza Costa Coelho de Souza

Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP)

RESUMO

A saúde mental dos professores tem sido tema de importantes reflexões e discussões, uma vez que a falta de reconhecimento profissional, baixos salários, sobrecarga de funções, estão entre os fatores desencadeadores de adoecimento dos educadores. Para tanto, apresenta-se a Psicologia Positiva como fonte de estudos sobre as forças de caráter, que buscam, por meio de virtudes, a satisfação com a vida e o bem-estar. Logo, o objetivo deste capítulo é apresentar uma revisão narrativa de literatura sobre as relações entre as forças de caráter e a saúde mental do professor. As pesquisas encontradas mostraram que as forças de caráter podem ser recursos que auxiliam nos desafios da prática docente e nas relações de trabalho. Ademais, cultivar ou construir as forças de caráter pode aumentar os níveis de felicidade e bem-estar subjetivo, como diminuir e prevenir aspectos de desgaste físico e mental dos professores.

Palavras-chave: Saúde mental, Professores, Psicologia Positiva, Forças de caráter.

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar uma revisão narrativa de literatura sobre as relações entre as forças de caráter e a saúde mental do professor. O capítulo se divide em 3 partes. Na primeira, o processo de adoecimento psíquico do professor é contextualizado, apresentando dados de pesquisa e os principais fatores que são caracterizados como preditores desse adoecimento. Na segunda parte do capítulo, são apresentados os fundamentos da Psicologia Positiva e as contribuições do estudo das forças de caráter. E, finalmente, a terceira parte do capítulo apresenta resultados de pesquisa que demonstram as forças de caráter como fatores protetivos ao adoecimento mental do professor.

2 SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES

O processo de adoecimento psíquico que o educador atravessa durante sua atuação profissional é assunto de interesse de pesquisadores e órgãos de classe há pelo menos 40 anos, visto que, desde a década de 1980, a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1984) considera a docência como profissão de risco. No Brasil, o tema ganhou maior relevância a partir da década de 1990 (Delcor et al., 2004), com destaque para o estudo conduzido por Codo (1999) com professores de 1440 escolas da Educação Básica de todo o território brasileiro. O autor verificou que metade dos participantes apresentavam níveis elevados – e, portanto, preocupantes – em ao menos um dos três sintomas característicos da *Síndrome de Burnout*, a saber: a) baixo envolvimento emocional com o trabalho; b) exaustão emocional e; c) despersonalização (insensibilidade no lidar com os outros).

Desde esses primeiros estudos, o tema segue polêmico e as dificuldades permanentes. Isso pode ser constatado, na medida em que, segundo dados do Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo, no ano de 2018 ocorreram mais de 53 mil afastamentos de professores da rede pública estadual, devido a transtornos mentais e comportamentais. Esse número equivale a mais de 40% das licenças emitidas naquele ano, sendo a principal causa de ausência do professor no exercício de sua função (Giammei & Pollo, 2019).

A incidência elevada de docentes da Educação Básica adoecidos psicologicamente – tanto em instituições públicas quanto privadas – foi verificada em outros Estados como apresentados nos estudos de Baldaçara et al. (2015), realizado em Palmas (TO); Ceballos e Santos (2015), em Jabotão dos Guararapes (PE); Gasparini et al. (2006), em Belo Horizonte (MG); Reis et al. (2005), em Vitória da Conquista (BA); Souza et al. (2011), em Salvador (BA); Tibúrcio e Moreno (2009), em Tubarão (SC) e; Valle (2011), em Poços de Calda (MG). O quadro mostra-se semelhante ao analisarmos a situação dos professores universitários (Costa et al., 2013; Elias, 2004; Ferreira et al., 2015; Ferreira & Pezuk, 2021; Inocente, 2005).

Alguns aspectos referentes ao exercício da prática docente podem nos auxiliar a entender esse quadro. Para tanto, os estudiosos dessa problemática utilizaram como principal ferramenta de coleta de dados o próprio relato dos professores. Em linhas gerais, as queixas coletadas foram as seguintes:

- a) desvalorização social da profissão (Costa et al., 2013; Inocente, 2005; Simplício & Andrade, 2011);
- b) baixos salários (Inocente, 2005; Simplício & Andrade, 2011);
- c) indisciplina dos estudantes (Codo, 1999; Gasparini et al., 2006; Simplício & Andrade, 2011; Souza et al., 2011);
- d) ações violentas praticadas por educandos e pais em relação aos docentes (Gasparini et al., 2006; Simplício & Andrade, 2011);
- e) sobrecarga de funções, como a de organização dos materiais, elaboração das aulas e correções das lições e provas (Carraro, 2015; Codo, 1999; Elias, 2014; Ferreira et al., 2015; Reis et al., 2005; Souza et al., 2011);
- f) ambiente físico e materiais inadequados para o exercício da docência (Codo, 1999; Ferreira et al., 2015; Gasparini et al., 2006; Silva, 2015; Souza et al., 2011);
- g) ausência de união entre os educadores (Silva, 2015; Simplício & Andrade, 2011; Souza et al., 2011);
- h) falta ou dificuldade de diálogo com a direção e a coordenação pedagógica da escola (Carraro, 2015; Codo, 1999; Elias, 2014; Gasparini et al., 2006; Simplício & Andrade, 2011).

Esses fatores corroboram para o agravamento do estado mental dos educadores, sendo que Ferreira-Costa e Pedro-Silva (2018) verificaram que professores que vivenciavam essas características mais intensamente em sua rotina de trabalho apresentavam níveis maiores de sintomas ansiosos e/ou depressivos.

Outro aspecto apontado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1984) que contribui com as altas taxas de adoecimento dessa população está no fato de a docência ser uma atividade que exige adaptação constante do profissional que a executa, pois este necessita lidar frequentemente com pessoas, sobremaneira com aquelas que estão em processo intenso de desenvolvimento físico e psicológico. Esses eventos que colocam o organismo do professor em alerta – ou seja, tiram-no de sua “área de conforto”, geram uma resposta psicofisiológica denominada por estudiosos da área como estresse. Apesar de ser impossível uma vida sem experiências estressantes, tal fenômeno quando vivenciado de forma constante acaba por esgotar as reservas do indivíduo gerando sofrimento, alterações nas funções mentais e, por fim, adoecimento psíquico (Apóstolo et al., 2006; Vignola & Tucci, 2014).

Deste modo, a manifestação de doenças mentais ocorre, frequentemente, em decorrência, como já pontuado, do desgaste ocasionado pela dinâmica do trabalho que exige constante adaptação (Seligmann-Silva, 2011; Vicente, 2015). Assim, além da singularidade observada no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, as exigências do magistério obrigam o professor a enfrentar desafios que, muitas vezes, excedem suas funções na escola ou suas capacitações construídas ao longo de sua formação.

Ainda com relação às adversidades encontradas no magistério, a partir de 2020, com a pandemia do vírus da COVID-19, os educadores – assim, como a população em geral – foram obrigados a reorganizar a rotina de suas vidas e de suas práticas profissionais (Souza et al., 2021). Aliadas a esses desafios, muitas vezes, essas adaptações foram realizadas pelo professor sem auxílio institucional – como a oferta de curso de qualificação ou políticas integradas de atuação pedagógica. Tal situação, frequentemente, gerou no educador insegurança com relação a efetividade de suas ações (Souza et al., 2021).

De maneira mais ampla, vários aspectos foram observados nesse período de pandemia que possuíam potencial de gerar estresse, angústia e de afetar a saúde mental da população em geral. Com relação a própria COVID-19, podemos citar as incertezas com relação a sua duração e seu impacto na saúde do doente, bem como o medo da pessoa ou alguém próximo contrair o vírus (Asmundson & Taylor, 2020; Schmidt et al., 2020). Referente ao período de quarentena, foram fatores de risco os temores referentes ao desemprego, a dificuldade de adaptação às novas rotinas, a privação de atividades de lazer e a falta de contato social presencial (Schmidt et al., 2020; Shojaei & Masoumi, 2020).

Assim, ao analisarmos a realidade dos professores considerando as novas formas de organização do trabalho ocasionada pela situação pandêmica, que ainda não está totalmente controlada, observamos que esse contexto infligiu nos corpos e mentes dos professores, novos elementos estressores que, aliados aos que já existiam na prática docente, contribuíram para um maior desgaste mental e, conseqüentemente, adoecimento psíquico (Souza et al., 2021). E em meio a tudo isso, os educadores aos poucos foram retornando suas atividades profissionais na modalidade presencial, com os medos, inseguranças e sequelas do período pandêmico os acompanhando nesse processo.

Deste modo, investigar a saúde mental dos docentes na atualidade mostra-se importante e necessário. Tendo isso em mente, em meio às manifestações de adoecimento decorrentes do estresse e, conseqüentemente, do desgaste mental, destacam-se, entre outros, os transtornos ansiosos e depressivos (Vicente, 2015).

De acordo com Dalgalarrondo (2019) e a 5ª Edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)* (American Psychiatric Association [APA], 2014), os transtornos depressivos são uma categoria de doenças que afetam prioritariamente o humor e os afetos, cujos principais sintomas são a manifestação persistente e contínua de tristeza ou irritabilidade e a perda do

interesse e do prazer na realização de quase todas as atividades. Os transtornos de ansiedade, por sua vez, decorrem de uma alteração nos mecanismos psíquicos responsáveis pela identificação de estados vulneráveis às situações potenciais de perigo. Ou seja, preocupações e medos ocorrem de forma inespecífica ou desproporcional à situação. Tais doenças geram sofrimento e impedem o sujeito de vivenciar sua existência em pelo menos um campo importante de sua vida (escolar, trabalho, familiar etc.).

Apesar de o DSM-V classificá-los em grupos distintos, estudos apontam semelhanças entre os transtornos ansiosos e os depressivos, visto compartilharem sintomas e, possivelmente, genes em sua etiologia (APA, 2014; Dalgalarrodo, 2019; Martins et al., 2019). Compartilhando desse entendimento, pesquisas verificaram correlação positiva entre sintomas ansiosos e depressivos em amostra de professores (Ferreira-Costa, 2017).

A esse respeito, Clark e Watson (1991) propõem que as citadas psicopatologias sejam vistas como uma categoria diagnóstica unificada, no qual ansiedade e depressão representam pontos diferentes de um mesmo *continuum*, possuindo como principais indícios: a) afetos positivos reduzidos (característico da depressão); b) hiperativação fisiológica (comum na ansiedade) e; c) afetividade negativa (encontrado tanto na depressão quanto na ansiedade). Clark e Watson (1991) denominaram essa teoria de Modelo Tripartido.

Feito esse adendo, o estudo dessas patologias, mostra-se relevante na medida que verificamos que em pesquisas nas quais se investigou os diagnósticos de afastamento médico dos docentes devido doença mental, foi observado a prevalência de transtornos ansiosos e depressivos (Ferreira-Costa, 2017; Silva, 2015). Outras pesquisas verificaram que a taxa de ansiosos e depressivos nesse grupo é maior do que a média da população geral (Ferreira-Costa & Pedro-Silva, 2018; Inocente, 2005).

Em face disso, além da busca de intervenções psicológicas mais efetivas na prevenção e tratamento daqueles que estejam mentalmente adoecidos (Schmidt et al., 2020), ocorrem no meio acadêmico indagações para compreender se determinados traços mentais ou comportamentais do indivíduo podem contribuir para a prevenção de transtornos mentais (Caetano et al., 2022; Chan, 2013; Kim & Lim, 2016). Afinal, como já abordamos, no processo de adoecimento psíquico, tanto fatores externos quanto características internas do sujeito influenciam em sua saúde mental (Ferreira-Costa & Pedro-Silva, 2018).

Nesse cenário, a Psicologia Positiva – mais especificamente, as forças de caráter – torna-se foco de nosso interesse de investigação, visto que a literatura científica apresenta dados que indicam seu potencial para a promoção de saúde psíquica. Tais achados serão discutidos mais adiante. Passamos agora a apresentar os principais pressupostos da Psicologia Positiva e os diferentes tipos de força de caráter.

3 A PSICOLOGIA POSITIVA E AS FORÇAS DE CARÁTER

A Psicologia Positiva (PP) pode ser definida como a área de conhecimento cujo objetivo de estudo são as qualidades humanas, ou seja, as características positivas do indivíduo, as quais visam auxiliá-lo a ter uma vida boa e saudável (Peterson & Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Conforme Seligman (2011), a vida boa e saudável caracteriza-se por uma existência agradável, engajada, significativa, realizadora e com estabelecimento de relacionamentos positivos¹.

Dessa forma, o escopo principal de investigação da PP aborda a identificação, a mensuração e o desenvolvimento das potencialidades, das motivações, das condições pessoais e ambientais, entre outros aspectos, que podem contribuir para que pessoas, grupos e instituições funcionem da melhor forma possível. Visa, assim, beneficiar não apenas os próprios indivíduos, mas, também, toda a sociedade (Barros et al., 2010; Cintra, 2016; Gable & Haidt, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Muitos estudiosos da PP estruturam seu modelo teórico em três pilares principais: “emoções positivas”, “qualidades positivas” e “instituições positivas” (Nascimento & Hartmann Júnior, 2021; Noronha & Batista, 2017; Peterson & Park, 2006; Seligman, 2004). Estes representam os campos necessários a serem observados para uma intervenção integral dos aspectos garantidores de uma vida com qualidade (Nascimento & Hartmann Júnior, 2021; Noronha & Batista, 2017; Peterson & Park, 2006; Seligman, 2004).

Para esse estudo, nos deteremos na explanação das qualidades positivas dos professores, representadas nas virtudes e nas forças de caráter. O desenvolvimento conceitual destes deve-se ao psicólogo norte-americano Christopher Peterson (1950-2012), juntamente com Seligman (Cintra, 2016; Noronha & Barbosa, 2016). Seguindo os ideais positivos quanto à contraposição em relação à ciência psicológica focada na psicopatologia, os autores elaboraram e publicaram o *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* [*Forças de Caráter e Virtudes: Um Manual e Classificação*, em tradução livre]. Trata-se de um guia, cujo propósito foi o de servir como alternativa aos grandes compêndios usados no campo psiquiátrico, como o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM), da *American Psychiatric Association* (APA, 2014) e o da *Classificação Internacional de Doenças* (CID) patrocinada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2019).

Assim, por se tratar de uma obra preocupada primordialmente com a saúde psicológica, ao invés de com os transtornos mentais, podemos defini-la – tal como propõem seus criadores – como um “Manual de Sanidade” (Peterson & Seligman, 2004).

Isso posto, conforme essa teoria, as **virtudes** podem ser entendidas como as características centrais, universais e mais valorizadas que contribuem para o indivíduo ter uma vida boa e harmônica com os grupos e os espaços no qual está inserido (Peterson & Seligman, 2004; Seibel et al., 2015).

¹ Mais adiante, dissertaremos a respeito dessas características.

Quanto à universalidade desses valores, esta foi verificada por Peterson e Seligman (2004), após análise extensa de documentos elaborados, em diferentes épocas, culturas e sociedades², por religiosos e por filósofos morais. Após este estudo, a citada dupla definiu seis categorias amplas de virtudes:

Quadro 1 – Classificação e definição das virtudes

Virtude	Definição
Sabedoria e Conhecimento	Forças de caráter cognitivas que envolvem a aquisição e uso do conhecimento.
Coragem	Forças emocionais que envolvem o exercício da vontade para atingir objetivos em face da oposição, externa ou interna.
Humanidade	Forças interpessoais que envolvem cuidar e fazer amizade com os outros.
Justiça	Forças que fundamentam uma vida comunitária saudável.
Temperança	Forças relacionadas ao autocontrole, protegendo as pessoas contra os excessos.
Transcendência	Forças de caráter que “criam” conexões com o universo maior e fornecem significado.

Fonte: Peterson e Seligman (2004).

Por sua vez, as **forças de caráter** são os “ingredientes psicológicos” (processos ou mecanismos) que definem as virtudes (Peterson e Seligman, 2004). Elas podem ser entendidas como os múltiplos caminhos possíveis para manifestar uma determinada virtude.

Com relação às diferentes formas de expressão dessas virtudes, no quadro a seguir (Quadro 2), apresentamos detalhadamente as 24 forças de caráter propostas por Peterson e Seligman (2004).

² Apesar de alguns teóricos tratarem sociedade e cultura como sinônimos, em nosso texto, fazemos distinção entre os dois termos, assim como proposto por Japiassú e Marcondes (1991). Sociedade é entendida como um conjunto de indivíduos que compartilham o mesmo espaço geográfico e a mesma cultura. Esta – a cultura –, por sua vez, é definida como os comportamentos, representações e instituições que organizam a vida em sociedade. São exemplos de cultura as manifestações artísticas, a ciência, as leis, os costumes, a culinária e as crenças religiosas de um determinado povo.

Quadro 2 – Classificação e definição das forças de caráter

Virtude	Força de caráter	Definição
Sabedoria e Conhecimento	Criatividade	Relacionada à originalidade e à engenhosidade. Ou seja, da capacidade de criar estratégias para lidar com as demandas e os desafios da vida (pensar “fora da caixa”, como se diz popularmente). Vinculada, também, com a habilidade de criação, como nas manifestações artísticas.
	Curiosidade	Refere-se à abertura para novas experiências, bem como à busca ativa por novidades. Permite tanto o aprofundamento de assuntos de interesse quanto a exploração de novos conhecimentos e formas de pensamento.
	Pensamento crítico	Pensamento construído e modificado à luz das evidências. Pode ser visto, também, a postura de análise cuidadosa e criteriosa, antes de se tirar conclusões. Pode ser compreendido, ainda, como julgamento (raciocínio) justo, buscando levar em consideração todas as variáveis envolvidas.
	Amor ao aprendizado	Amor pela construção de conhecimentos e habilidades. Apesar de possuir algumas similaridades com a curiosidade, difere dessa força por apresentar caráter mais sistemático de “incorporação” das informações. Engloba tanto o aprendizado formal quanto o informal.
	Sensatez	Concerne à capacidade em dar conselhos coerentes e com discernimento. Tal força possibilita enxergar o mundo de forma que faça sentido para si e para outrem. Tê-la, quase sempre, leva a pessoa a agir amparada pelo bom senso.
Coragem	Bravura	Vinculado a coragem de encarar desafios físicos e abstratos, possibilitando a defesa e a manutenção das convicções, por julgar que é o certo, ainda que não se tenha apoio.
	Perseverança	É a tendência a terminar as tarefas que inicia. Assim, referida força indica que não se desiste facilmente, apesar dos obstáculos ou da necessidade de fazer sacrifícios. Propicia, ainda, prazer em alcançar objetivos.
	Autenticidade	Comportamento honesto e íntegro, observado em condutas norteadas pela despreensão, responsabilidade e sinceridade. O indivíduo por causa dela mostra-se de forma genuína e se responsabiliza por suas ações e seus sentimentos.
	Vitalidade	Relacionada a viver a vida de forma potente, ou seja, com animação, energia, entusiasmo e vigor. Leva as pessoas a se colocarem no mundo de forma ativa, não deixando as tarefas incompletas.



Humanidade	Amor	Refere-se à valorização e ao prazer em compartilhar momentos e afetos positivos com outras pessoas. Busca por comprometimento recíproco com aqueles considerados significativos.
	Bondade	Concernente a comportamentos, sentimentos e formas de pensamento que visam auxiliar e beneficiar o outro. São exemplos, a generosidade, o carinho, o cuidado, a compaixão e o altruísmo.
	Inteligência social	Vinculado ao que, usualmente, denomina-se como inteligência emocional. Propicia a facilidade nas interações sociais, decorrente de habilidades que lhe permite identificar e saber lidar com as emoções, as motivações e os sentimentos dos demais e de si mesmo.
Justiça	Cidadania	Alusivo à capacidade de criar e manter vínculos duradouros e significativos com pessoas e grupos. Incluem responsabilidade social, lealdade às pessoas e aos grupos, trabalho em equipe, entre outros aspectos. Pode ser resumida, na seguinte expressão: “Aquilo que é de responsabilidade do indivíduo no grupo deve ser feito”.
	Imparcialidade	Associado ao tratamento justo e equânime com relação a todas as pessoas, não permitindo que sentimentos, afinidades ou outras questões pessoais interfiram nos julgamentos. Significa agir pautado, apenas, por princípios.
	Liderança	São ações e atitudes que auxiliam o coletivo e a harmonia no grupo. Faz parte, condutas, como a de orientar a organização das atividades, contribuindo para que as demandas e/ou metas sejam alcançadas.
Temperança	Perdão	Atinente a não ser vingativo e, também, a perdoar aqueles que lhe prejudicaram de alguma forma, permitindo que possam se redimir. Diz respeito, ainda, a aceitação daquilo que não gosta ou discorda.
	Modéstia	Refere-se a não realização de propaganda das próprias conquistas e feitos. Exige a construção de atitude humilde; portanto, ações que não coloquem pessoas acima de outras, não significando atitude de subserviência.
	Prudência	Referente à capacidade de analisar de forma cuidadosa e criteriosa os riscos inerentes às escolhas e as ações que realizar, diminuindo as chances de arrependimento e de se provocar danos colaterais indesejáveis.

	Autorregulação	Trata-se de atitude disciplinada e de controle das emoções, dos impulsos e dos desejos. Significa agir pautado, fundamentalmente, pela razão.
Transcendência	Apreciação do belo	Diz respeito à identificação e o entendimento da grandeza de vários aspectos da vida. Aquilo definido como excelente, inclui as belezas naturais da Terra, bem como os feitos dos seres humanos nos diversos campos de atuação: esporte, ciência, artes e nas várias experiências cotidianas e, aparentemente, prosaicas.
	Gratidão	Reconhecer, alegrar-se e agradecer pelas coisas boas que acontecem na vida, bem como às pessoas que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a produção de uma vida boa.
	Esperança	Otimismo com relação ao futuro. Trabalho ativo aspirando que coisas boas ocorram, visto que um bom futuro é algo que pode ser alcançado.
	Humor	Possibilidade de rir e fazer os outros rirem, mesmo diante das adversidades. Capacidade de manter uma atitude bem-humorada e viver de forma mais leve.
	Espiritualidade	Experimentar sentimento de propósito e de pertencimento a algo maior que a si mesmo. Tal experiência pode ter ou não base religiosa. O importante é nutrir fé, ou seja, um conjunto de crenças que proporcionam sentido para a vida, gerando condutas e experiências subjetivas geradoras de conforto e de bem-estar.

Fonte: Peterson e Seligman (2004) e Noronha e Barbosa (2016), com acréscimos feitos pelos autores.

Essa sistematização das forças de caráter, proposta por Peterson e Seligman (2004), não é aleatória. Estas forças possuem várias características compartilhadas que foram levadas em conta para serem incluídas no modelo proposto pelos referidos autores. Elas contribuem para várias realizações, auxiliando os indivíduos no processo de construção de uma vida boa, tanto para si quanto para as pessoas próximas (Peterson & Seligman, 2004). Adicionalmente, as forças são moralmente valorizadas por si só, mesmo na ausência de resultados benéficos óbvios, como ser bondoso (Peterson & Seligman, 2004). Independentemente do resultado, o fato de cultivar a bondade já possibilita um “ganho” por si só. Ainda: uma força se manifesta no âmbito do comportamento de um indivíduo – pensamentos, sentimentos e/ou ações e, por causa disso, elas podem ser avaliadas (Peterson & Seligman, 2004). Por fim, deve ser um traço no sentido de ter um grau de generalidade em todas as situações, além de estabilidade ao longo do tempo (Peterson & Seligman, 2004). Deve ser, por conseguinte, algo que resista ao sabor da variação do humor, a despeito do homem ser um sujeito histórico; portanto, em permanente transformação (Peterson & Seligman, 2004).

Importante pontuar, também, os seguintes aspectos: a respeito de sua dimensão social, uma força de caráter deve ser incorporada em modelos consensuais; como decorrência, deve gerar resoluções satisfatórias (Peterson & Seligman, 2004). Por esse motivo, as sociedades fornecem instituições e rituais associados para que tais forças e virtudes se sustentem e, em decorrência, possibilitem a prática correspondente (Peterson & Seligman, 2004).

Como já citado, os níveis das forças de caráter de uma determinada pessoa diferem-se entre elas, possibilitando ranqueá-las. As forças que possuem maiores pontuações são denominadas de *signature strengths* (assinaturas de forças ou forças características, em tradução livre) (Peterson & Seligman, 2004).

Mesmo reconhecendo que determinadas virtudes e forças de caráter têm precedências sobre outras, Peterson e Seligman (2004) não acreditam que exista uma hierarquia universal, ou seja, não há uma mais importante do que a outra. Para eles, todas estão presentes em uma dada sociedade. Contudo, a maior valorização de uma ou de outras forças e virtudes são dependentes da cultura, do momento histórico e da ordem social em voga (Peterson & Seligman, 2004).

Feita essa explanação, a seguir serão apresentados os estudos da PP com a população docente, tendo como base a revisão de literatura realizada. Destacaremos, além dos achados dessas pesquisas, os delineamentos adotados, instrumentos utilizados e quais variáveis foram investigadas junto com as forças.

4 O PAPEL DAS FORÇAS DE CARÁTER NA SAÚDE MENTAL DOCENTE

Como pontuamos, as forças de caráter fazem parte do conjunto de construtos, estudados na Psicologia Positiva, garantidores de uma vida boa (Nascimento & Hartmann Júnior, 2021; Noronha & Batista, 2017; Peterson & Park, 2006; Seligman, 2004). Em outras palavras, elas auxiliam para que o indivíduo tenha uma saúde mental satisfatória (Peterson & Seligman, 2004; Seligman, 2011).

Ao analisarmos os estudos feitos com professores, encontrados por meio da revisão de literatura, verificamos que eles mantiveram a tradição dessa linha de pensamento em privilegiar pesquisas com delineamento quantitativo e o uso de escalas. Observamos também que, ao analisarem a relação entre forças de caráter e saúde mental, os autores optaram, principalmente, por investigar os aspectos garantidores de uma psique saudável: a satisfação com a vida e o bem-estar – elementos-chave de estudo dessa abordagem psicológica, como já informamos.

Em pesquisa realizada na Eslovênia, Gradišek (2012) analisou a hierarquia das forças de caráter tanto de professores em exercício quanto em formação. Adicionalmente relacionou-as com a satisfação com a vida dos entrevistados. Destarte, 173 docentes do Ensino Fundamental e 77 estudantes de licenciatura em ciências – que, na época, já ministravam aulas – preencheram as versões eslovenas da VIA-IS (Peterson & Seligman, 2004) e da *Satisfaction with Life Scale* (Diener et al., 1985).

Os dados confirmaram, assim como apresentado na literatura (Park et al., 2006), a correlação positiva que as forças de caráter têm com a satisfação com a vida. As que apresentaram maiores correlações foram esperança, vitalidade, gratidão, amor e curiosidade. Referente à média de pontuação no VIA-IS, as duas amostras – docentes na ativa e em formação – compartilharam as maiores forças de caráter: imparcialidade, bondade, autenticidade e amor. Estas forças, também, apresentaram médias maiores do que o encontrado na população em geral (Park et al., 2006).

Ao analisarmos os questionamentos, que apresentamos anteriormente, de Heintz e Ruch (2020) se as forças de caráter encontradas nos docentes são frutos do efeito de seleção ou de socialização, os dados encontrados sugerem a primeira opção. Enfim, baseado nos resultados, Gradišek (2012) entende que agir de forma justa e afetuosa com os estudantes são características necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma satisfatória. Complementa ser possível que pessoas com esses traços estejam mais propensas a seguir a carreira do magistério.

Por outro lado, no caso dos professores na ativa, o humor foi a força que apresentou menor média, enquanto que nos estudantes foi – para a surpresa do pesquisador – o amor ao aprendizado. Ambos também apresentaram pontuações baixas em criatividade, autorregulação e espiritualidade. Tais forças, quando não desenvolvidas, podem interferir negativamente na relação professor-discente, o que justifica, para o autor, o estímulo delas desde a graduação dos futuros educadores (Gradišek, 2012). Conforme os autores, o amor ao aprendizado deve ser fortalecido como um valor na formação docente, visto que isso, aparentemente, não é um critério para que os universitários eslovenos escolham essa carreira.

Kim e Lim (2016) examinaram as relações entre virtudes e bem-estar entre professores de educação especial na Coreia. Para tanto, foram participantes 115 educadores da educação especial que responderam a dois instrumentos.

Para mensuração das virtudes, utilizou-se a *Short Form of the Character Strengths Test* (CST-SF) (Lim & Kim, 2014). Assim como outras escalas elaboradas baseadas no VIA-IS, a CST-SF apresentava agrupamento das forças de caráter diferente do modelo teórico proposto por Peterson e Seligman (2004). Durante o processo de construção do instrumento, após este ser submetido à análise fatorial, os autores identificaram quatro dimensões, que foram divididas da seguinte forma: virtude interpessoal (inteligência social, bondade, humor, amor, liderança, vitalidade); virtude de regulação (prudência, autorregulação, pensamento crítico, modéstia, perseverança, imparcialidade, cidadania, autenticidade); virtude intelectual (criatividade, amor ao aprendizado, apreciação do belo, curiosidade, sensatez, bravura); e virtude teológica (espiritualidade, gratidão, perdão).

Por fim, para investigar o bem-estar optou-se pela versão coreana do *Mental Health Continuum Short Form* (MHC-SF) (Lim et al., 2013). Este divide o construto em dois tipos: bem-estar hedônico ou hedonista (entendido pelos autores como um estado de emoções positivas, como estar feliz,

satisfeito e interessado com a vida) e o bem-estar eudaimônico (referente ao desenvolvimento de habilidades e talentos, visando alcançar uma sensação de realização e significado na vida).

Os dados apresentaram as quatro virtudes se correlacionando positivamente com os dois modos de bem-estar, apesar de essa correlação ser mais forte com o bem-estar eudaimônico. Ou seja, nesse estudo as virtudes influenciaram mais no funcionamento do professor do que em seu estado emocional. Adicionalmente, a análise de regressão indicou que a virtude teológica previu significativamente o bem-estar hedônico, enquanto que a virtude interpessoal fez o mesmo para o bem-estar eudaimônico (Kim & Lim, 2016).

Por fim, no Brasil, o bem-estar subjetivo também foi tema de investigação de Cintra (2016) que realizou pesquisa com professores do Ensino Fundamental e Médio, relacionando o construto com outras variáveis, entre elas as forças de caráter. Assim, para a mensuração do bem-estar, 115 docentes responderam à versão traduzida da *Comprehensive Inventory of Thriving* (Su et al., 2014) que avaliou sete dimensões: a) Bem-Estar Subjetivo; b) Relacionamento; c) Sentido; d) Engajamento; e) Domínio; f) Otimismo e; g) Controle. Para as forças, optou-se pela *Escala de Importância e Percepção das Forças de Caráter para Professores (IPFC)* (Guerra et al., 2021).

Os dados revelaram que as dimensões representativas do bem-estar apresentaram correlação positiva e significativa com a maioria das forças de caráter. Referente à identificação do professor com as forças, os resultados foram os seguintes: os que apresentaram maiores níveis de Engajamento foram os que se identificaram mais fortemente com as forças perseverança e vitalidade. O mesmo ocorreu com Domínio e as forças amor ao aprendizado e perseverança; Sentido, Otimismo e Bem-Estar Subjetivo com vitalidade; Relacionamento com esperança; e Controle com autenticidade (Cintra, 2016).

Ainda que na Psicologia Positiva a satisfação com a vida e o bem-estar sejam os construtos comumente utilizados para a conceituação e mensuração da saúde mental, pesquisadores dessa linha de pensamento atentaram para a importância de se investigar a relação das forças de caráter com variáveis diversas que influenciam direta ou indiretamente na qualidade de vida das pessoas (Chan, 2013; Freitas & Barbosa, 2022; Lian et al., 2021; Noronha & Batista, 2020). Dessa maneira, entendendo que o panorama apresentado no começo do capítulo deve se assemelhar com a realidade docente em outros países, a incidência de psicopatologias nos professores também foi campo de interesse de investigação.

No tocante ao estresse e ao esgotamento laboral, Chan (2013) observou que os aspectos que compõem a *Síndrome de Burnout* – exaustão, despersonalização e redução na sensação de realização profissional – são diametralmente opostos a uma vida boa. Em outros termos, para o autor eles são opostos a uma vida prazerosa, engajada e significativa. Tal descrição de uma vida boa baseia-se nos

caminhos que o indivíduo pode escolher para orientar a sua vida, visando o cultivo da felicidade (Peterson et al., 2005).

Tendo isso em mente, Chan (2013) examinou as relações entre o bem-estar subjetivo, a felicidade e as forças de caráter “gratidão” e “perdão”. A escolha da gratidão e do perdão, segundo o referido pesquisador, deveu-se ao fato de essas qualidades estarem entre as mais importantes para o confucionismo – visão filosófica importante na cultura chinesa. Para tanto, ele questionou 143 professores chineses de Hong Kong, que ministravam aula na Educação Básica. Cabe informar, ainda, que esse universo pesquisado era formado por estudantes de meio período de um programa universitário de pós-graduação, os quais foram submetidos a um conjunto de escalas para a coleta de dados.

Com respeito aos instrumentos, estes foram aplicados presencialmente, sendo eles: *Gratitude Questionnaire (GQ-6)* (McCullough et al., 2002), que avaliou a força de caráter “gratidão”; *Heartland Forgiveness Scale (HFS)* (Thompson et al., 2005), o “perdão”; e *Orientations to Happiness Scale (OHS)* (Peterson et al., 2005), cuja finalidade foi a mensuração da felicidade, tendo como base três possíveis caminhos para alcançá-la – vida orientada para o prazer, para o engajamento e com significado. A fim de analisar o bem-estar subjetivo, esta foi operacionalizada da seguinte forma: *Satisfaction with Life Scale (SWLS)* (Diener et al., 1985), para mensurar a satisfação geral com a vida e a *Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)* (Watson et al., 1988) para os afetos positivos e negativos.

Os resultados verificaram que as forças gratidão e perdão correlacionaram-se positivamente entre si, e estes com a felicidade orientada por uma vida significativa e com o bem-estar subjetivo. O padrão de correlações sugeriu que quanto mais grato, maior a probabilidade de o educador perdoar, endossar sua felicidade por meio de uma vida significativa e, assim, experimentar maior satisfação com a vida, além de apresentar maior incidência de emoções positivas e, em decorrência, menos emoções negativas (Chan, 2013).

Ainda com relação às duas forças de caráter pesquisadas, houve forte correlação negativa entre perdão e afeto negativo, enquanto que a gratidão obteve correlação negativa fraca com afeto negativo. Adicionalmente, a gratidão apresentou-se como forte preditor para a satisfação com a vida e com o afeto positivo, independentemente do “perdão”, ao passo que este somente mostrou predizer fortemente essas variáveis quando a gratidão foi inserida na previsão. Em outras palavras, o “perdão” sozinho não conseguiu garantir alto nível de satisfação com a vida e de afeto positivo. Ela precisou estar atrelada à “gratidão”. Os autores pontuam que descobertas anteriores também indicaram que o bem-estar subjetivo estava associado à gratidão e ao perdão. Tal aspecto implica que cultivar ou construir essas forças de caráter pode levar ao aumento da felicidade e do bem-estar subjetivo (Emmons & Crumpler, 2000; McCullough, 2000).

Com relação ao esgotamento laboral, Lian et al. (2021) investigaram de que forma as forças de caráter e a vocação afetam na manifestação da *Síndrome de Burnout* e na identificação com a carreira em professores universitários chineses jovens (até 39 anos de idade).

Para esse propósito, a coleta de dados ocorreu pela modalidade on-line. Os citados pesquisadores utilizaram a *Brief Strengths Scale (BSS-12)* (Ho et al., 2016) para avaliar as forças de caráter. Essa escala agrupa as forças em três dimensões: a) temperança; b) interpessoal e; c) intelectual. Para a vocação e a identificação com a carreira foram utilizadas, respectivamente, a *Calling Scale* (Zhang et al., 2015) e a *Career Identity Scale* (Wei et al., 2017). Por fim, a *Síndrome de Burnout* foi mensurada por meio do *Chinese Maslach Burnout Inventory* (Meng et al., 2009).

Os resultados evidenciaram correlação positiva entre as forças de caráter, a vocação e a identificação com a carreira. Estes três aspectos, por sua vez, correlacionaram negativamente com a *Síndrome de Burnout*. Os dados mostraram, também, que a vocação exerceu um papel mediador parcial entre as forças de caráter e a identificação com a carreira. Já esta última desempenhou papel mediador parcial entre a vocação e a *Síndrome de Burnout*. A vocação e a identidade de carreira desempenharam, portanto, papel mediador entre as forças de caráter e o esgotamento laboral. Em suma, os pesquisadores pontuaram que o baixo nível das forças de caráter prediz indiretamente a *Síndrome de Burnout*, confirmando o achado de estudos com outros públicos (Jackson et al., 2016; Steffanina, 2014).

Lian et al. (2021) justificaram essa relação, em decorrência das forças de caráter poderem ser vistas como traços positivos de personalidade. A pesquisa demonstrou que as forças de caráter auxiliaram os professores na manutenção de boas relações com outras pessoas, além de contribuírem para o cultivo de sentimentos mais agradáveis, diminuindo, em decorrência, a importância dada aos problemas. Outro achado foi que, com comportamentos positivos – acabaram por influenciar os estudantes a buscarem o estabelecimento de uma relação positiva e otimista com a vida, sem desprezar a necessidade de transformação do *status quo* (Lian et al., 2021).

Mesmo que tais estratégias não sejam capazes de eliminar todas as possibilidades de estresse no trabalho, ainda é possível afirmar, segundo os autores, que curiosidade, vitalidade, criatividade – só para citarmos algumas forças – são recursos que ajudam nos desafios diários encontrados na prática docente. Esse aspecto possibilita, conseqüentemente, menor desgaste físico e mental.

Nos estudos apresentados, apesar de os pesquisadores terem investigado aspectos distintos do que podemos definir como saúde mental, e que todas as forças de caráter, de alguma maneira, a beneficiaram, verificamos que algumas forças se destacaram mais como promotoras de qualidade psíquica como, por exemplo, a vitalidade. A esse respeito, Noronha e Batista (2020) consideram que, possivelmente, a vitalidade, juntamente com a autorregulação, sejam as forças com maior potencial de agirem como fatores protetivos contra a depressão e a ansiedade. Justificaram esse pensamento, na medida que, enquanto a primeira possibilita que o sujeito viva a vida potentemente, na forma de

entusiasmo, vigor, energia e animação, a segunda relaciona-se com a disciplina e o controle das emoções, dos impulsos e dos desejos (Noronha & Batista, 2020; Peterson & Seligman, 2004). Referente à autorregulação, tal observação mostra-se preocupante, uma vez que esta força esteve entre as menos desenvolvidas na amostra de Gradišek (2012).

Com relação às citadas patologias, mesmo sendo os transtornos mentais mais comuns encontrados nesse público (Ferreira-Costa & Pedro-Silva, 2018; Silva, 2015), não verificamos em nossa revisão de literatura estudos que investigaram a relação entre as forças de caráter, a ansiedade e a depressão. A análise dessas variáveis mostra-se importante, visto que, não encontramos consenso, dentro da literatura científica, sobre qual conjunto de forças mostra-se mais importante na prevenção e diminuição de sintomas ansiosos, depressivos e de outros transtornos ao observarmos amostras com populações diversas.

Por exemplo, Littman-Ovadia (2015) encontrou relação significativa e negativa entre sintomas depressivos e as forças amor, curiosidade, esperança, gratidão e vitalidade na população geral. Contudo, ao investigar jovens estudantes do Ensino Médio, Niemiec (2017) observou que a associação se deu com amor, autorregulação, esperança e gratidão, além de a cidadania predizer a depressão. Por fim, no estudo de Freitas e Barbosa (2022), com população idosa, os sintomas depressivos relacionaram negativamente com as forças cidadania, curiosidade, perdão, esperança, humor e vitalidade.

Com relação à gratidão, ela relacionou-se positivamente com a satisfação com a vida dos docentes pesquisados por Gradišek (2012), negativamente com a *Síndrome de Burnout* no trabalho de Chan (2013) e negativamente com sintomas depressivos em outras populações (Littman-Ovadia, 2015; Niemiec, 2017). Como a gratidão possibilita que o indivíduo reconheça, alegre-se e agradeça tanto pelas coisas boas que acontecem na vida, quanto às pessoas que ajudam para que isso ocorra, acreditamos que esse traço fornece suporte para que o professor consiga manter relações interpessoais e lide com os desafios no trabalho de forma mais “leve” e saudável – contribuindo para que não adoça. O mesmo podemos dizer da esperança, visto que, o otimismo gerado por ela faz com que o sujeito experiencie mais afetos positivos e menos os negativos. Esses apontamentos convergem com os dados encontrados por Noronha e Batista (2020) que verificaram associação positiva entre as duas forças e a regulação emocional em estudantes universitários brasileiros.

Em suma, a literatura científica aponta ser pertinente a realização de mais estudos que aprofundem o tema das forças de caráter e sua associação com a incidência de psicopatologias. Reforçam que, além da identificação dos aspectos ambientais com forte potencial estressante existente na prática do magistério, é necessário entendermos as características individuais do professor que influenciam na sua relação com o trabalho. Assim, o estresse de certos eventos pode ser atenuado ou evitado, dependendo de como o educador interpreta a situação. Em outros termos, o estímulo e manutenção de forças de caráter por meio de políticas públicas ou institucionais pode ser entendido



como a ampliação de mais um fator protetivo para a saúde psíquica dessa população (Chan, 2013; Cintra, 2016; Gradišek, 2012; Heintz & Ruch, 2020; Holik & Sanda, 2020; Kim & Lim, 2016; Lian et al., 2021).



REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.

Apóstolo, J. L. A.; Mendes, A. C.; Azevedo, Z. A. (2006). Adaptation to portuguese of the depression, anxiety and stress scale (DASS). *Revis*

ta Latino-Americana de Enfermagem, 14(6), 863-871. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692006000600006>

Asmundson, G. J. G., & Taylor, S. (2020). Coronaphobia: fear and the 2019-nCoV outbreak. *Journal of Anxiety Disorders*, 70, 102-196. doi: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102196>

Baldaçara, L., Silva, A. F., Castro, J. G. D., & Santos, G. C. A. (2015). Common psychiatric symptoms among public school teachers in Palmas, Tocantins, Brazil. An observational cross-sectional study. *São Paulo Medical Journal*, 133(5), 435-438. doi: <https://doi.org/10.1590/1516-3180.2014.8242810>

Barros, R. M., Martín, J. I. & Pinto, J. F. (2010). Investigação e prática em psicologia positiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(2), 318-327.

Caetano, L. M., Souza, J. M., Costa, R. Q. F., Silva, D., & Dell'Agli, B. A. V. (2022). A saúde mental dos professores: a espiritualidade como estratégia protetiva em tempos de pandemia. *Saúde e Pesquisa*, 15(2), e-10334. doi: [10.17765/2176-9206.2022v15n2.e10334](https://doi.org/10.17765/2176-9206.2022v15n2.e10334)

Carraro, M. M. (2015). *Condições de trabalho e transtornos mentais comuns em professores da rede básica municipal de ensino de Bauru-SP*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). Retirado de <http://hdl.handle.net/11449/131936>

Ceballos, A. G. C.; Santos, G. B. (2015). Fatores associados à dor musculoesquelética em professores: aspectos sociodemográficos, saúde geral e bem-estar no trabalho. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 18(3), 702-715. doi: <https://doi.org/10.1590/1980-5497201500030015>

Chan, D. W. (2013). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness. *Teaching and Teacher Education*, 32, 22-30. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.005>

Cintra, C. L. (2016). *Educação Positiva: Satisfação com o trabalho, forças de caráter e bem-estar psicológico de professores escolares* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo). Recuperado de <http://repositorio.ufes.br/handle/10/9054>

Clark, L. A., Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(3), 316–3361.

Codo, W. (Org.). (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.

Costa, L. S. T., Gil-Monte, P. R., Possobon, R. F, & Ambrosano, G. M. B. (2013). Prevalência da Síndrome de Burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 636-642. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400003>

Dalgalarrondo, P. (2019). *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed.



Delcor, N. S., Araújo T. M, Reis, E. J. F. B, Porto, L. A. Carvalho, F. M., Silva, M. O,... Andrade, J. M. (2004). Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(1), 187-196. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000100035>

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

Elias, M. A. (2014). *Equilibristas na corda bamba: o trabalho e a saúde de docentes do ensino superior privado em Uberlândia/MG*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Emmons, R. A., & Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a human strength: appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 56-69.

Ferreira, E. C., & Pezuk, J. A. (2021). Burn-out Syndrome: A look into the professor's professional exhaustion. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 26(2), 483-482. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200008>

Ferreira, R. C., Silveira, A. P., Sá, M. A. B., Feres, S. B. L, Souza, J. G. S., & Martins, A. M. E. B. L. (2015). Transtorno mental e estressores no trabalho entre professores universitários da área da saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 13(1), 135-155. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00042>

Ferreira-Costa, R. Q. (2017). *O mundo do trabalho docente e o esgotamento psíquico* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista). Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151000>

Ferreira-Costa, R. Q, & Pedro-Silva, N. (2018). Ansiedade e depressão: o mundo da prática docente e o adoecimento psíquico. *Estudos de Psicologia*, 23(4). doi: 10.22491/1678-4669.20180034

Freitas, E. R., & Barbosa, A. J. G. (2022). Bem-estar psicológico, sintomas de depressão e forças do caráter em idosos da comunidade. *Psico*, 53, 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2022.1.36703>

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.

Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2006). Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(12), 2679-2691. doi: 10.1590/S0102-311X2006001200017

Giammei, B., & Pollo, L. (2019). Por que nossos professores estão adoecendo? Recuperado em 05 de julho, 2020, de <https://estudio.r7.com/por-que-nossos-professores-estao-adoecendo-15102019>

Gradišek, P. (2012). Character strengths and life satisfaction of slovenian in-service and pre-service teachers. *CEPS Journal*, 2(3), 167-180.

Guerra, V. M., Freires, L. A., Cintra, C. L., Cacciari, M. B., & Castello, N. F. V. (2021). Importance and Perception of the Character Strengths Scale: psychometric evidence in professors. *Ciencias Psicológicas*, 15(1), e2102. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2102>



Heintz, S., Ruch, W. (2020). Character Strengths and Job Satisfaction: Differential Relationships Across Occupational Groups and Adulthood. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 503–527. doi: <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9691-3>

Holik, I., & Sanda, I. D. (2020). Character strengths and virtues of mentor teachers. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 10(5), pp. 7–19. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i5.13709>

Inocente, N. J. (2005). *Síndrome de Burnout em professores universitários do Vale do Paraíba (SP)*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Jackson, S. S., Fung, M. C., Moore, M. A. C., & Jackson, C. J. (2016). Personality and workaholism. *Personality and Individual Differences*, 95, 114–120.

Japiassú, H., & Marcondes, D. (1991). *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar.

Kim, S. Y., & Lim, Y. J. (2016). Virtues and well-being of korean special education teachers. *International Journal of Special Education*, 31(1), 114-118.

Lian, L., Guo, S., Wang, Q., Hu, L., Yang, X., & Li, X. (2021). Calling, character strengths, career identity, and job burnout in young Chinese university teachers: a chain-mediating model. *Children and Youth Services Review*, 120, 105776. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105776>

Lim, Y. J., Go, Y., Shin, H., & Cho, Y. (2013). Prevalence and correlates of complete mental health in the south korean adult population. In C. Keyes (Eds.). *Mental well-being: international contributions to the study of well-being*. New York: Springer.

Lim, Y. J., & Kim, M. N. (2014). Relation of character strengths to personal teaching efficacy in korean special education teachers. *International Journal of Special Education*, 29(2), 53-58.

Littman-Ovadia, H. (2015). Brief report: short form of the VIA inventory of strengths-construction and initial tests of reliability and validity. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 2(4), 229-237. doi: <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v2-i4/27.pdf>

Martins, B. G., Silva, W. R., Maroco, J., & Campos, J. A. D. B. (2019). Escala de depressão, ansiedade e estresse: propriedades psicométricas e prevalência das afetividades, *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 68(1), 32-41. doi: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000222>

McCullough, M. E. (2000). Forgiveness as human strength: theory, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 43-55.

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112-127.

Meng, H., Liang, Q. F., Li, Y. X., & Xiong, M. (2009). Teacher' s job satisfaction and performance: The mediating role of job burnout. *Psychological Development and Education*, 1, 103–107.

Nascimento, I. M. A. L., & Hartmann Júnior, J. A. S. (2021). Forças de caráter envolvidas na prática docente: as perspectivas do professor. *Research, Society and Development*, 10(7), 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16408>

Niemiec, R. M. (2017). *Character strenghts interventions: a field guide for practitioners*. Boston, MA: Hogrefe Publishing.



Noronha, A. P. P., & Barbosa, A. J. G. (2016). Forças e virtudes: escala de forças de caráter. In C. S. Hutz. *Avaliação em psicologia positiva: técnicas e medidas*. 2. ed. (pp. 21-46). São Paulo: CETEPP.

Noronha, A. P. P., & Batista, H. H. V. (2017). Escala de forças e estilos parentais: estudo correlacional. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 8(2), 2-19. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072017000200002&lng=pt&tlng=pt.

_____. (2020). Relações entre forças de caráter e autorregulação emocional em universitários brasileiros. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(1), 73-86. doi: <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n1.72960>

Organização Internacional do Trabalho (OIT). (1984). *A condição dos professores: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores*. Genebra: OIT/Unesco.

Organização Mundial de Saúde (OMS). (2019). *ICD-11 implementation or transition guide*. Geneva: World Health Organization. Recuperado de https://icd.who.int/docs/ICD-11%20Implementation%20or%20Transition%20Guide_v105.pdf

Park, N., Peterson, C., & Seligman M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118–129.

Peterson, C., & Park, N. (2006). Classification and measurement of character strengths: implications for practice. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.). *Positive Psychology in Practice* (pp. 433-446). Hoboken, NJ: Wiley.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington: American Psychological Association.

Reis, E. J. F. B., Carvalho, F. M., Araújo, T. M., Porto, L. A., & Silvany-Neto, A. M. (2005). Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(5), 1480-1490. doi: 10.1590/S0102-311X2005000500021

Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. (2020). Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1-13. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>

Seibel, B. L., DeSousa, D., & Koller, S. H. (2015). Adaptação brasileira e estrutura fatorial da escala 240-item VIA Inventory of Strengths. *Psico-USF*, 20(3), 371-383.

Seligman, M. E. P. (2004). *Felicidade autêntica: Usando a psicologia positiva para a realização permanente*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (2011). *Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem estar*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Seligmann-Silva, E. (2011). *Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo*. São Paulo, SP: Cortez.

Shojaei, S. F., & Masoumi, R. (2020). The importance of mental health training for psychologists in COVID-19 outbreak. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health Studies*, 7(2), e102846.

Simplicio, S. D. & Andrade, M. S. (2011). Compreendendo a questão da saúde dos professores da rede pública municipal de São Paulo. *Psico*, 42(2), 159-167.

Silva, E. P. (2015). Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 17(1), 61-71.

Souza, C. L., Carvalho, F. M., Araújo, T. M., Reis, E. J. F. B., Lima, V. M. C., & Porto, L. A. (2011). Fatores associados a patologias de pregas vocais em professores. *Revista de Saúde Pública*, 45(5), 914-921.

Souza, J. M., Dell'Agli, B. A. V., Costa, R. Q. F., & Caetano, L. M. (2021). Docência na pandemia: saúde mental e percepção sobre o trabalho on-line. *Teoria e Prática da Educação*, 24(2), 142-159. doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i2.59047>

Steffanina, M. J. (2014). Extending strengths-theory: differences in character strength endorsement and work experience on burnout in nurses. *Dissertations and Theses - Gradworks*, 36(21), 272.

Su, R., Tay, L. & Diener, E. (2014). The development and validation of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 6(3), 251-279. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/aphw.12027>.

Tibúrcio, A., & Moreno, C. R. C. (2009). Síndrome de Burnout em professores do ensino médio de escolas pertencentes à gerência regional de educação e inovação (GEREI) do município de Tubarão (SC). *Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalhador e Meio Ambiente*, 4(1), 1-14.

Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., et al. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73, 313-359. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00311.x>.

Valle, L. E. L. R. (2011). *Estresse e distúrbios do sono no desempenho de professores: saúde mental no trabalho*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Vicente, D. (2015). Desgaste mental de assistentes sociais: um estudo na área da habitação. *Serviço Social & Sociedade*, 123(1), 562-581. doi: 10.1590/0101-6628.037

Vignola, R. C. B. & Tucci, A. M. (2014). Adaptation and validation of the depression, anxiety and stress scale (DASS) to Brazilian Portuguese. *Journal of Affective*, 155, 104-109.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Wei, S. H., Song, G. W., & Zhang, D. J. (2017). The social cognition processing characteristics on occupational events in teachers with different levels of professional identity. *Psychological Development and Education*, 33(1), 45-55.

Zhang, C., Dik, B. J., Wei, J., & Zhang, J. (2015). Work as a calling in China: A qualitative study of Chinese college students. *Journal of Career Assessment*, 23, 236-249.