



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE-CCS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
SAÚDE E COMUNIDADE-PPGSC

CLEYTON GALENO DA COSTA

MAL-ESTAR DOCENTE:
Vulnerabilidades ao adoecimento e estratégias de enfrentamento.

TERESINA-PIAUÍ
2018

CLEYTON GALENO DA COSTA

MAL-ESTAR DOCENTE:
Vulnerabilidades ao adoecimento e estratégias de enfrentamento.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade da Universidade Federal do Piauí, para obtenção de título de mestre.

Área de Concentração: Saúde Pública

Linha de Pesquisa: Saúde na Escola

Orientador: Prof. Dr. Cássio Eduardo Soares Miranda

Coorientador: Prof. Dr. Márcio Dênis Medeiros Mascarenhas

TERESINA-PIAUI
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

C837m Costa, Cleyton Galeno da.
Mal-estar docente : vulnerabilidades ao adoecimento e estratégias de enfrentamento / Cleyton Galeno da Costa. -- 2018.
92 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade, Teresina, 2018.
“Orientação: Prof. Dr. Cássio Eduardo Soares Miranda.”
“Coorientação: Prof. Dr. Márcio Dênis Medeiros Mascarenhas.”

1. Docentes - Aspectos psicológicos. 2. Saúde do trabalhador. I. Título.

CDD 371.102 2

FOLHA DE APROVAÇÃO

CLEYTON GALENO DA COSTA

**MAL-ESTAR DOCENTE:
vulnerabilidades ao adoecimento e estratégias de enfrentamento.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade da Universidade Federal do Piauí, para obtenção de título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em: ____/____/____

Prof. Dr. Cássio Eduardo Soares Miranda
Universidade Federal do Piauí – Presidente

Prof. Dr. Márcio Dênis Medeiros Mascarenhas
Universidade Federal do Piauí – Coorientador

Prof. Dr. Valdinar da Silva Oliveira Filho (Membro externo – UESPI)

Prof. Dr. Jesusmar Ximenes Andrade
Universidade Federal do Piauí – Titular

DEDICATÓRIA

Senhor, rendo graças a ti pelos passos dados até aqui. Dedico meu mestrado à minha mãe! Sou filho da Maria de Fátima, a Maria do café, a Maria do Cuscuz, a feirante do Mercado do Bairro de Fátima da cidade de Parnaíba-Piauí-Brasil, mãe solteira de 8 filhos, mulher com instrução quase que totalmente da vida, que debaixo de chuva e sol, de frio e calor, próximo aos seus 65 anos de vida, continua trabalhando com dignidade e muita fé em Deus. Minha mãe, que Nossa Senhora sempre te cubra de proteção.

AGRADECIMENTOS

Se fosse fácil qual graça teria? Obrigado Senhor, por esses momentos de desafios, conquistas, alegrias e lágrimas.

Obrigado ao Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade da Universidade Federal do Piauí, na pessoa da Prof.^a Dra. Keila Rejane Oliveira Gomes, pela oportunidade de desenvolvimento profissional em uma área tão rica como a saúde coletiva.

Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Cássio Eduardo Soares Miranda, orientador, principalmente pela paciência e ensinamentos a esse orientando. Obrigado por acreditar.

Muito obrigado a banca pelas contribuições valorosas para o crescimento deste trabalho e meu desenvolvimento profissional. Agradeço à Prof.^a Dra. Malvina Thais Pacheco Rodrigues e ao Prof. Dr. Márcio Dênis Medeiros Mascarenhas, pelo olhar dentro do campo da saúde, ao Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira pelo polimento quanto ao lado qualitativo e discursivo do presente trabalho, ao Prof. Dr. Jesusmar Ximenes Andrade pelo auxílio nas análises estatísticas e ao Prof. Dr. Valdinar da Silva Oliveira Filho pela valiosa colaboração sob o olhar das ciências humanas.

À 2^o turma do Mestrado em Saúde e Comunidade dessa casa, obrigado pela parceria.

Obrigado aos amigos e doutorandos em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, Bruna de Jesus Lopes e Hemerson Fillipy Silva Sales pelas contribuições no campo das análises estatísticas.

Obrigado às amigas de longas datas, Prof.^a Esp. Jaqueline Almeida da Silva e Prof.^a MscJonnia Maria de Aguiar Magalhães, pelo auxílio na correção ortográfica deste trabalho desde a qualificação.

À Prof.^a Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, sou muito grato pela generosidade em disponibilizar os livros basilares sobre mal-estar docente (ESTEVE, 1999; JESUS, 2007).

Aos alunos da graduação da UFPI, meu muito obrigado pela ajuda no processo de construção desta pesquisa: Genilson Fonseca, Jardeson Barbosa Farias; Lácio de Oliveira Pinheiro; Maria Elvira Souza Cavalheiro Santana e Sara Ferreira Pereira.

À Cremilda Monteiro Lima, meu muito obrigado pelo apoio e generosidade nessa desafiante etapa.

À querida Chaquinha, Francisca das Chagas de Oliveira que sempre de forma tão carinhosa ajudou na caminhada deste mestrado, obrigado.

À minha mãe, obrigado pela fé.

Ao meu amor Kilvia Terto, obrigado por trazer sentido a tudo isso. Obrigado por estar comigo e me fazer o bem. Que Nosso Senhor nos acompanhe em cada passo por essa vida juntos.

À minha irmã Creuza e madrinha Zilda, obrigado pelo exemplo de força sobre os desafios da vida.

Ao meu irmão Aleluia, Das Neves, sua esposa, meus sobrinhos Carlos, Anderson, Mateus e Eduardo, serei eternamente grato pela acolhida e apoio.

Aos meus irmãos Domingos, Márcio, Cleide, Cleonice, Gleysson, sobrinho-irmão-filho Bruno, minha vitória também é de vocês.

Minha Tia Lucinda, hoje você está no céu, mas a lembrança que tenho mais antiga da infância é sobre seu amor, que Deus a guarde e obrigado pelo seu amor e pelo seu alento nas noites de pesadelos da infância.

À família TERTO, meu muito obrigado pela torcida e orações que tudo vai dar certo: Seu Arimatea, Dona Olivia, Lyvia, Thiago, Wanessa e meu amor Kilvia.

À Comunidade São Benedito da Paróquia de São Sebastião da cidade de Parnaíba-PI e em especial ao grupo Jovens Unidos a São Benedito (JUSB), muito obrigado pela valiosa contribuição na minha formação cristã e pessoal.

Àqueles superiores e companheiros de trabalho que compreenderam minha situação como estudante e falaram muitas vezes “Vai lá, vai.”, que Deus seja o escudo em cada dia de suas vidas.

Minha gratidão dedico em especial aos professores que tive até hoje, por compartilharem seus conhecimentos e acreditarem que eu podia mais.

Serei eternamente grato a todos os participantes desta pesquisa.

Aos amigos e em muitos momentos pessoas desconhecidas, verdadeiros anjos enviados por Deus que me guardaram, que enxugaram as lágrimas, que proporcionaram tantos momentos de alegria nesses últimos anos, o meu muito obrigado.

O meu sincero obrigado e fraterno abraço a todos!

RESUMO

DA COSTA, C.G. Mal-estar docente: vulnerabilidades ao adoecimento e estratégias de enfrentamento. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

Introdução: A compreensão de que os professores estão expostos no meio escolar a múltiplos desafios nos faz buscar respostas sobre o mal-estar docente. A investigação se faz pertinente na medida que busca colaborar no desenvolvimento de intervenções quanto à promoção de cuidado para com os professores. **Objetivo:** Analisar a situação de mal-estar docente em professores do ensino médio na cidade de Teresina, no estado do Piauí. **Metodologia:** Foi empregada a abordagem de método misto sequencial explanatório, uso de técnicas quantitativas como suporte à vertente qualitativa. Na quantitativa foram aplicados a Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho - EVENT e um questionário sociodemográfico e laboral em 316 professores. No segundo momento, o qualitativo, os participantes foram escalonados de acordo com suas pontuações, da escala já usada, isso feito para identificar os possíveis docentes com maiores indicativos de mal-estar docente (maiores pontuações) e os com menores indicativos (menores pontuações). De posse dessas pontuações, seguiu-se às entrevistas semiestruturadas com 16 professores. O perfil geral da amostra contou com 51,6% de professores da escola privada, com idade de 22 a 64 anos (Média=39,09 e Desvio Padrão=9,68), 60,1% do sexo masculino, 66,2% encontram-se casado/convivente e a maior concentração na atividade docente foi de 22,2% de 15 a 20 anos. **Resultados:** Os trabalhos realizados demonstram que apesar de grande parte dos docentes não apresentarem indicativos de vulnerabilidade ao estresse, existe um grupo considerável em estado de atenção. Sobre as situações desencadeantes do mal-estar docente, há a presença de fatores externos (carga horária laboral e as possíveis deficiências estruturais e organizacionais da escola pública), bem como os internos (modos de respostas às situações-problema). Achados que demonstram a pertinência e as possibilidades de uma abordagem mista pela interligação de informações sobre o mesmo objeto a partir de fontes complementares. **Conclusão:** Evidencia-se a necessidade de combate à naturalização de condições negativas ao serviço docente e o favorecimento de estratégias de enfrentamento focadas na resolutividade dos problemas. Dessa forma, este estudo demonstra que a realidade laboral dos professores ainda vivencia situações promotoras de adoecimento e mal-estar docente, mas é possível o reconhecimento de determinados mecanismos de enfrentamento e promoção da qualidade de vida desses profissionais.

Palavras-chave: Docentes; Mal-estar docente; Estratégias de enfrentamento; Saúde do trabalhador.

ABSTRACT

DA COSTA, C.G. Teacher Malaise: vulnerability to illness and coping strategy. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

Introduction: The comprehension that teachers are exposed in the school environment to multiple challenges makes us seek answers about the teacher discomfort. The research is pertinent in that it seeks to collaborate in the development of interventions for the promotion of care for teachers. **Objective:** To analyze the teacher malaise situation in high school teachers in Teresina city, in the state of Piauí. **Methodology:** It was used the explanatory sequential mixed method approach, use of quantitative techniques as support to the qualitative slope. The Occupational Stress Vulnerability Scale (EVENT in Portuguese) and a socio-demographic and labor questionnaire were applied to 316 teachers in the quantitative. In the second, qualitative, the participants were staggered according to their scores, from the scale already used. This was done to identify possible teachers with higher indicative of teacher malaise (higher scores) and those with lower indicative ones (lower scores). With these scores, we followed the semi-structured interviews with 16 teachers. The general profile of the sample counted on 51.6% of teachers from private school, aged 22-64 years (Average = 39.09 and Standard deviation = 9.68), 60.1% are male, 66.2% are married / living together and the highest concentration in teaching activity was 22.2% from 15 to 20 years. **Results:** The studies show that although many teachers do not present indicatives of vulnerability to stress, there is a considerable group on alert. Regarding the situations triggering teacher discomfort, there are external factors (work hours and possible structural and organizational deficiencies of the public school) as well as the internal ones (ways of answering the problem situations). Such discoveries demonstrate the relevance and possibilities of a mixed approach by interconnecting information about the same object from complementary sources. **Conclusion:** It is evident the need to combat the naturalization of negative conditions in the teaching work and the favoring of coping strategies focused on problem solving. Thus, this study demonstrates that the teachers' work reality still experiences situations that promote illness and teacher uneasiness, but it is possible to recognize certain mechanisms of coping and promoting the quality of life of these professionals.

Key words: Faculty; Teacher malaise; Coping Strategy; Occupational Health.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo das categorias sobre o Campo das Ideias entre os professores com maiores pontuações em estresse ($P > E$) e aqueles com menores pontuações ($P < E$).....	53
Quadro 2 - Comparativo das categorias sobre o Mal-estar docente entre os professores com maiores pontuações em estresse ($P > E$) e aqueles com menores pontuações ($P < E$).....	56
Quadro 3 - Comparativo das categorias sobre as Estratégias de Enfrentamento entre os professores com maiores pontuações em estresse ($P > E$) e aqueles com menores pontuações ($P < E$).....	58
Quadro 4 - O estudo em fases através do projeto explanatório	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Professores segundo as características da escola	43
Tabela 2 - Professores por suas características sociodemográficas.....	44
Tabela 3 - Professores por características laborais e de saúde.....	45
Tabela 4 - Comparação entre as médias encontradas na pesquisa atual e o manual da EVENT.	46
Tabela 5 - Correlação <i>r de Person</i> entre fatores da EVENT e variáveis em estudo..	47
Tabela 6 - Diferenciação entre grupos e fatores da EVENT a partir do <i>Teste t</i>	48
Tabela 7 - Médias e diferenças sobre os fatores da EVENT entre os portes das escolas	50
Tabela 8 - Médias e diferenças sobre os fatores da EVENT entre a quantidade de turnos trabalhado por dia pelos professores.	50
Tabela 9 - Médias e diferenças sobre os fatores da EVENT entre redes de ensino em que o docente trabalha.....	51
Tabela 10 - Detalhamento da amostra quantitativa por escola.	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 ESTRESSE E <i>BURNOUT</i> EM PROFESSORES.....	16
2.2 MAL-ESTAR DOCENTE	19
2.3 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO EM DOCENTES	29
3 METODOLOGIA	34
3.1 TIPO DE ESTUDO	34
3.2 CENÁRIO E POPULAÇÃO DO ESTUDO	35
3.3 DESENHO AMOSTRAL	35
3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO	38
3.5 INSTRUMENTOS.....	38
3.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	40
3.7 PROCEDIMENTOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS	41
4 RESULTADOS	43
4.1 RESULTADOS QUANTITATIVOS	43
4.1.1 Resultados das análises: correlação de <i>r Pearson</i> , Teste <i>t de Student</i> , Análise de Variância (ANOVA) e Análise Multivariada de Variância (MANOVA).....	47
4.2 RESULTADOS QUALITATIVOS	52
5 DISCUSSÃO	60
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	71
ANEXO	79
ANEXO A – FOLHA DE RESPOSTA DA EVENT	80
ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPI	81
APÊNDICE	85
APÊNDICE A - O ESTUDO EM FASES ATRAVÉS DO PROJETO EXPLANATÓRIO	86

APÊNDICE B - DETALHAMENTO DA AMOSTRA QUANTITATIVA POR ESCOLA.	87
APÊNDICE C – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E LABORAIS.....	88
APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	90
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	92

1 INTRODUÇÃO

A crescente importância do trabalho na sociedade torna significativa a busca de entendimentos sobre a relação homem-trabalho (SALTIJERAL; RAMOS, 2015). A compreensão do ambiente de trabalho vai além de um espaço produtor de bens e serviços, uma vez que ele contribui para a formação da identidade individual e social e às vezes pode ser considerado um desencadeador de enfermidades (BALINDAS et al., 2013). Nesse contexto, o trabalho docente caracteriza-se pelo enfrentamento de condições precárias para seu exercício, consideradas como fatores de risco para o adoecimento (ANDRADE et al., 2014). Dessa forma, são compreensíveis investigações sobre as problemáticas as quais os docentes estão expostos não só pelas possíveis consequências à saúde física e mental dos atores envolvidos, mas também pelo impacto nos processos educacionais.

Entre as situações de adoecimento experienciadas pelos professores está o estresse, que em caso de intensidade e de persistência pode desencadear o *Burnout* (CARLOTTO et al., 2012). Contudo, este trabalho toma o estresse como um dos indicativos do mal-estar docente (foco dessa pesquisa), reconhecendo o efeito prejudicial e patogênico que pode levar ao esgotamento desses profissionais (JESUS, 2007). O *burnout*, por sua vez, é reconhecido como o esgotamento docente pela acumulação de exigências sobre o professor (ESTEVE, 1992). Compreende-se, entretanto, que o *burnout*/esgotamento profissional não abarca a ampla variedade de fenômenos relacionados ao termo mal-estar docente (MAGALHÃES, 2014). Nesta dissertação, mesmo reconhecendo a aproximação de representação teórica entre *burnout* e mal-estar docente, o primeiro é interpretado como consequência do segundo (ESTEVE, 1992; MAGALHÃES, 2014).

O mal-estar docente é referido como um estado de insatisfação, tristeza e desânimo, ocasionado por fatores laborais e interpessoais, entre outros (RAUSCH; DUBIELLA, 2013). O reflexo do mal-estar provoca efeitos deletérios à própria personalidade do educador, bem como aos processos educativos nos quais ele está inserido (DOS SANTOS; DA SILVA, 2014), o que torna o mal-estar docente um fator de vulnerabilidade ao adoecimento desse profissional (BALINDAS et al., 2013). Relaciona-se às mulheres os maiores indicativos de situações de vulnerabilidade ao estresse e ao mal-estar docente (RATTO DATTOLI et al, 2015). Compreende-se ainda que fatores externos e/ou ambientais (organização, infraestrutura e rotina) estão implicados diretamente no adoecimento dos professores (RAUSCH; DUBIELLA,

2013), bem como os fatores internos (aspectos subjetivos) favorecem o enfrentamento de vulnerabilidades (FOSSATTI; GUTHS; SARMENTO, 2013). As situações de mal-estar docente podem precipitar em impactos negativos nos processos educacionais (LANTHEAUME, 2012). Dessa forma, é possível suspeitar que a formação inicial e continuada docente não suprem as necessidades dos profissionais diante do trabalho que realizam, acarretando diferentes situações danosas (DE SOUZA; DOS SANTOS; DE ALMEIDA, 2016).

Nesse sentido, reconhece-se uma série de desafios ao trabalho docente que envolvem desde precariedade de infraestrutura até a construção sócio-histórico-cultural de desvalorização profissional, os quais contribuem para desencadear processos de adoecimento. As condições de trabalho do professor apresentam uma sobrecarga de demandas que superam as capacidades de enfrentamento desses profissionais, gerando um ambiente de vulnerabilidades expressas em sintomatologias de doenças orgânicas, em destaque relacionadas à voz e a postura; e psíquicas, relacionadas principalmente ao estresse, depressão e ansiedade (BALINDAS et al., 2013; MAZON; LEITE, 2013; FOSSATTI; GUTHS; SARMENTO, 2013).

Diante de tal cenário, este trabalho tem como objetivo: analisar a situação de mal-estar docente em professores do ensino médio da cidade de Teresina, no estado do Piauí. Para tanto, foram verificados os indicativos do mal-estar docente por meio da Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho – EVENT; realizou-se a identificação de situações desencadeantes desse processo que levam ao adoecimento do profissional; buscou-se reconhecer os significados do mal-estar docente na percepção dos professores do ensino médio; bem como possíveis estratégias de enfrentamento utilizadas diante dessa problemática.

Consideramos, dessa forma, uma proposta pertinente, uma vez que possibilita a reflexão sobre a temática e colabora para o fomento de possíveis perspectivas ou hipóteses sobre intervenções quanto à promoção de saúde física e mental e qualidade de vida dos professores. Buscamos, dessa maneira, não restringir a pesquisa a processos negativos relacionados ao adoecimento do professor, mas abarcar perspectivas que apontem soluções. Acredita-se ainda que a proposta metodológica desenvolvida neste trabalho, o método misto, a ser posteriormente esclarecida, possibilita a exemplificação de uma prática de metodologia para pesquisas acadêmicas em crescente expansão. Vale ressaltar que tais situações descritas acima

sempre foram vivenciadas pelo autor desta pesquisa, como aluno, em uma trajetória no mundo escolar em instituições públicas, no interior de um estado do nordeste brasileiro. Contudo, mesmo em uma realidade quase sempre abarrotada de desafios, alguns personagens tinham a capacidade de despertar possibilidades e caminhos para um futuro melhor. Talvez este trabalho tenha o intuito de devolver, ao menos um pouco, àqueles que tanto contribuíram com a vida desse autor, os professores.

Para demonstrar a trajetória desta dissertação organizou-se sua estrutura, além da introdução e considerações finais, em quatro capítulos:

No Capítulo 1, denominado **Referencial Teórico**, apresentamos a compreensão sobre o tema em três subtópicos: estresse e burnout; mal-estar docente e estratégias de enfrentamento. Uma organização de temas proposital para demonstrar o caminho teórico percorrido que baliza este trabalho, explicamos o sentido em que é entendido o estresse e burnout como indicativos do mal-estar docente e buscamos responder quais as possíveis estratégias de enfrentamento são utilizadas pelos docentes.

No Capítulo 2, **Metodologia**, expomos os processos de levantamento de dados, a fundamentação metodológica da pesquisa, seu campo, sujeitos, instrumentos e análise dos dados. Descrevemos o uso de uma metodologia mista do tipo sequencial explanatório proposto por Creswell e Clark (2013).

No Capítulo 3, **Resultados**, demonstramos os achados encontrados, subdividindo em Resultados Quantitativos como os dados numéricos e Resultados Qualitativos com as categorias formuladas pela análise do discurso dos professores.

No Capítulo 4, **Discussões**, procuramos fazer uma interligação dos dados quantitativos e qualitativos encontrados com base na literatura em estudo.

Por fim, nas Considerações finais realizamos um apanhado de todo o processo desenvolvido, buscando não só apontar a problemática do mal-estar docente, mas destacar possíveis elementos contribuintes para o enfrentamento dessa situação. É oportuno destacar que o trabalho aqui proposto não é conclusivo, antes refere-se às contribuições identificadas que poderão estimular o desenvolvimento de novos caminhos sobre o tema.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Aqui apresentaremos o arcabouço teórico que sustenta o desenvolvimento deste trabalho. Nosso ponto de partida toma os conceitos de estresse e *burnout* que necessitam ser observados *a priori* para facilitar a compreensão do leitor sobre o mal-estar docente, como também da estratégia metodológica escolhida diante dos objetivos que este trabalho propõe. Dessa forma, a sequência de temas teóricos apresentados tenta demonstrar o ponto de partida desta pesquisa, o estresse e *burnout*, a temática central, o mal-estar docente e a busca de possíveis mecanismos de resolutividade a essas situações através das estratégias de enfrentamento.

2.1 ESTRESSE E *BURNOUT* EM PROFESSORES

O estresse pode ser definido como um estado de tensão que causa uma ruptura no equilíbrio interno do organismo, já que o altera, representando uma reação complexa, composta de alterações psicofisiológicas que ocorrem quando o indivíduo é forçado a enfrentar situações que ultrapassam sua habilidade de enfrentamento (LIPP, 2001). Envolve, portanto, reações cognitivas, comportamentais, psicológicas e fisiológicas (TAKAHASHI; SISTO; CECILIO-FERNANDES, 2009).

Por outro lado, o estresse pode ser encarado como um processo benéfico por conta da mobilização de recursos exigida em razão das exigências do meio, mas diante de demandas exageradas pode se tornar fonte de distúrbios (FOLKMAN, 2013). No último caso, as reações emocionais negativas como confusão, desamparo e impotência da pessoa são destaque, embora o estresse resulte de avaliações cognitivas sobre as exigências do meio e dos recursos disponíveis para lidar com o evento estressor. Qualquer circunstância de mudança no estilo de vida pode ser considerada um estressor, não necessariamente refere-se a aspectos negativos, sendo apenas aquelas consideradas indesejadas. Essa posição reflete uma perspectiva cognitivista onde se enfatiza uma percepção sobre a mudança (COSTA; LEAL, 2006).

Já como conceito interligado ao ambiente de trabalho, o estresse pode ser entendido como uma reação às situações de ameaça às necessidades de realização, tanto no campo pessoal quanto profissional, ou mesmo como algo que pode afetar a saúde física e/ou mental (SANCHES; SANTOS, 2013). Dessa forma, considera-se que quando um trabalho não atende às necessidade e anseios do profissional, pode-

se tornar uma fonte de estresse e provocar o seu adoecimento (ANDRADE; CARDOSO, 2016).

Nesse sentido, quanto ao espaço de trabalho docente, diferentes desafios são apontados a essa carreira, o que torna uma classe exposta ao estresse (SILVEIRA; ENUMO; BATISTA, 2014). Muitas das atribuições impostas aos professores desconsideram seu próprio interesse ou mesmo sua carga horária: atividades administrativas, reuniões, orientar alunos, atenção as famílias dos discentes, relatórios, conselhos de classe, organização de atividades extraescolares, dentre outros (CARLOTTO, 2012). Uma situação de tensão e equilíbrio entre as demandas da profissão, a capacidade de resposta do indivíduo e os próprios recursos do contexto que obriga o docente a um novo processo de adaptação a cada necessidade (CAPELO; POCINHO; SANTOS, 2013). Dessa forma, os professores são considerados uma classe exposta ao estresse, a qual em muitos momentos as demandas da profissão são superiores às habilidades pessoais e capacidades de lidar com os estressores (SILVEIRA; ENUMO; BATISTA, 2014).

Entre os fatores preditores do estresse estão: a personalidade, a autoestima, a autoconfiança, o apoio social, a resistência física, a saúde e as capacidades de lidar como o estressor (RAMOS; CARVALHO, 2008). Capelo, Pocinho e Santos (2013) apontam em três categorias as fontes de estresse no grupo de professores: i) o pessoal, quando em dificuldades na conciliação família-trabalho e problemas pessoais; ii) a nível interpessoal, quanto a conflitos no ambiente laboral; e iii) sobre questões de instabilidade no próprio trabalho. Logo, as variáveis que podem causar efeito sobre o estresse são agrupadas em pessoais, de personalidade e as próprias do trabalho e organização, nesta última estão implicadas situações como a sobrecarga de trabalho, número de alunos, estrutura e dinâmica da instituição (SALTIJERAL; RAMOS, 2015). Nesse sentido, é possível identificar a relação estresse-professor devido ao impacto dessa relação na saúde do profissional, no seu desempenho e na qualidade do processo ensino-aprendizagem (WITTER, 2003).

Considera-se que a exposição persistente do professor a um ambiente de estressores psicossociais pode desencadear o *burnout* (CARLOTTO et al., 2012). Vale lembrar que o estresse pode apresentar tanto efeitos positivos quanto negativos, contudo o *burnout* é tomado de forma negativa por representar não só o estresse, mas a falta de capacidades de lidar com ele no sistema de defesa (JESUS, 2007).

A Síndrome de *Burnout* ocorre na forma de um fenômeno psicossocial em resposta a situações de estresse recorrente nas relações interpessoais no ambiente de trabalho (DIEHL; CARLOTTO, 2014). Segundo o modelo de Maslach e Jackson (1981) sobre Síndrome de *Burnout*, esse estresse crônico no trabalho é composto por três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. Sendo que a dimensão culpa foi incluída posteriormente (GIL-MONTE, 2005).

A dimensão *exaustão emocional* representa a falta de energia para o trabalho e seu esgotamento profissional, a despersonalização diz respeito ao trato com os demais ao seu entorno de maneira impessoal, já a baixa realização profissional define o sentimento de declínio das capacidades e competências ao serviço (CARLOTTO, 2012). A culpa é caracterizada por sentimentos de culpabilização do seu papel profissional, por ações que não representam as normas, sejam internas ou padrões sociais desejados (DIEHL; CARLOTTO, 2014). Essa síndrome representa atitudes negativas sobre o trabalho, baixa autoestima em relação a si e seu trabalho e perda de interesse por quem esses docentes prestam serviço (RATTO DATTOLI et al., 2015).

Quanto à situação de prevalência de *burnout* em professores, Carlotto et al (2012) em estudo com 63 professores de escolas especiais observou que 30,6% apresentam o perfil 1 de *burnout*, considerado como um nível moderado da síndrome e 14,3 % do perfil 2, definido como uma forma severa de *burnout*. Já em Ratto Dattoli et al (2015), em trabalho com 71 professores universitários descreve 24,3% com presença de nível alto e 21,4% nível muito alto da síndrome. Ainda sobre trabalhos com prevalência de *burnout* em professores, com amostra de 86 docentes do ensino fundamental, evidenciou-se que 33,6% dos professores apresentaram alto nível de exaustão emocional, 8,3% alto nível de despersonalização e 43,4% baixo nível de realização profissional (BATISTA et al., 2010). Em estudo com amostra de 93 docentes de instituição de ensino superior foi observado que 34,4% desses profissionais apresentavam altos níveis de exaustão emocional, 24,7% apresentam níveis elevados de despersonalização e 34,4% apresentam baixos níveis de realização profissional (FERREIRA et al., 2017).

Nessa perspectiva, ratifica-se a Síndrome de *Burnout* como uma problemática de saúde pública, pelo reflexo negativo à saúde física e mental do trabalhador, além dos processos de ensino-aprendizagem (BATISTA et al., 2010). Por outro lado, existe

a falta de informações dos próprios professores quanto ao *burnout*, tratando-o em alguns momentos como sinônimo de estresse ou depressão (DIEHL; CARLOTTO, 2014). Ressalta-se que a carga histórica da profissão docente ligada a conceitos como vocação e abnegação dificulta o reconhecimento de situações relacionadas ao trabalho como os próprios estressores (CARLOTTO, 2012). Mesmo diante de uma série de sintomas físicos, psíquicos, comportamentais e o próprio desgaste da qualidade de seu trabalho, o não reconhecimento da doença em seu estado inicial só acaba por agravar o estado de saúde do profissional e demonstra que o processo de desencadeamento do *burnout* ocorre de forma gradual, pelo acúmulo de estressores (DIEHL; CARLOTTO, 2014).

A vivência pelos docentes de situações de violência em ambiente escolar, bem como a precariedade da relação aluno/professores, foram associados aos piores níveis em avaliações sobre o *Burnout* (RATTO DATTOLI et al., 2015; KOGA et al., 2015). A situação das mulheres é apontada como um grupo de risco (DATTOLI et al., 2015) e a própria experiência no magistério não significa necessariamente menores indicativos de estresse (FELDEN PEREIRA et al., 2014).

O enredo levantado até aqui demonstra a situação de desafios a qual o docente está exposto no seu ambiente de trabalho que podem levá-lo ao adoecimento e comprometer a qualidade do trabalho que realiza. Nesse sentido, partindo do referencial que elegemos para o desenvolvimento deste trabalho, buscando complementar estudo em saúde pública sobre o tema, mas tomando como referencial um olhar ligado ao campo teórico da psicanálise, buscaremos investigar a situação do mal-estar docente a partir dos conceitos de estresse e *burnout*.

2. 2 MAL-ESTAR DOCENTE

As décadas de 1980, em âmbito internacional, e 1990, em território brasileiro, favoreceram o desenvolvimento de pesquisas sobre o mal-estar docente (MAZON; LEITE, 2013). A fecundidade quanto a estudos fora provocada pelo aumento da incidência de casos de abandono, insatisfação com a profissão, além de casos psiquiátricos em comparação a outras profissões (JESUS et al., 1992). Um cenário que favoreceu a construção teórica do tema na busca de respostas ao processo de adoecimento desses profissionais cada vez mais característico, em que as dificuldades enfrentadas pelos professores bem como os diversos reflexos negativos

é agrupada pela literatura com a denominação de “mal-estar docente” (LANTHEAUME, 2012).

Esteve (1992), autor espanhol, já destacava que a preocupação com a qualidade de vida dos professores implica observar o fenômeno do mal-estar docente como uma problemática compartilhada pelos sistemas educacionais internacionais, por razão de dificuldades típicas à função docente: recursos materiais e humanos escassos, mudanças no contexto social que modificaram o perfil do professor, dentre outros. Ressalta-se que o mal-estar não é um fenômeno estático; ele se transforma acompanhando o próprio reflexo das mudanças sociais e econômicas que atingem a atividade de formação docente (DE SOUZA; DOS SANTOS; DE ALMEIDA, 2016). Porém, ainda nessa perspectiva, as especificidades de cada contexto problemático compartilham semelhanças na natureza das dificuldades, seja nos déficits dos recursos e estruturas laborais, nas consequências que podem gerar ao profissional, como esgotamento profissional e desmotivação, e ao processo de ensino-aprendizagem quanto ao próprio rendimento. Dessa forma, a problemática do mal-estar docente traduz o desgaste da profissão promovido por fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais (ZACHARIAS et al., 2011).

O conceito “mal-estar docente” foi originalmente introduzido por Ida Berger em estudo sociológico com professores franceses publicado em 1957 (PEREIRA, 2016). Esta pesquisa toma como fundamento a definição de mal-estar docente apresentada por Esteve (1999), que conceitua o mal-estar docente como o resultado dos efeitos negativos que atentam contra a personalidade do docente, desencadeados por consequências sociais e psicológicas frente à docência. Compartilha-se também, neste trabalho, a definição de Jesus (2007), que traduz o conceito de mal-estar a partir da falta de condição de resposta do docente frente às demandas que exacerbam sua capacidade. A definição da expressão mal-estar é ambígua por representar algo que não vai bem, sem se saber com precisão a razão (ESTEVE, 1999).

Por outro lado, uma das linhas de estudo sobre o mal-estar docente comunga de um referencial psicanalítico, em razão do próprio conceito de “mal-estar” tomar como referência os trabalhos de Sigmund Freud (1930). Para esse autor, o mal-estar reflete o sentimento inconsciente de culpa, como resultado da angústia que se desencadeia por essa barreira de conflito entre as restrições civilizatórias e os impulsos plenos de desejo. A crise da autoridade docente se assemelha ao declínio

da figura do pai na sociedade, aquele que em princípio acredita ser o detentor de autoridade sofre pela insegurança de perder o posto de mestre e não concretizar sua responsabilidade de educar. O próprio termo “mal-estar” é apresentado como antecessor ao sintoma, em referência às perturbações em decorrência desse mal-estar (FERREIRA; PEREIRA, 2012).

Já em uma perspectiva recente, o mal-estar docente é apresentado como um desacordo de interesses com a própria atividade, em razão de contextos de modificações na estrutura organizacional educacional como reflexo de mudanças sociais e culturais (LANTHEAUME, 2012). O mal-estar docente é associado às características da racionalidade política contemporânea, ao vincular a educação aos interesses meramente econômicos e mercadológicos, ocorrendo descuido com a profissão docente e a educação (VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016). Importante compreender que a figura do professor não é poupada das transformações no contexto social e econômico mundial, sofrendo efeitos deletérios de um ambiente de desvalorização no trabalho e muitas vezes desprovido de recursos, que acarretam um crescente mal-estar entre os professores, uma figura que cada vez mais entra em declínio social (MAGALHÃES, 2014). Como descrito, o mal-estar docente implica diferentes questões, mas cada uma delas relaciona-se entre si (ANDRADE; CARDOSO, 2016).

Compreende-se que os desafios dos professores são mais perceptíveis quando ligados ao ambiente de trabalho do que a transtornos pessoais que levariam para a sala de aula (LANTHEAUME, 2012). A própria relação *trabalho e saúde* é ratificada nas condições inadequadas de serviço que favorecem o desenvolvimento do “mal-estar docente”, formando um ambiente de vulnerabilidades propícias ao adoecimento laboral, mental e físico do docente (BALINDAS et al., 2013; MAZON; LEITE, 2013; FOSSATTI; GUTHS; SARMENTO, 2013).

Sobre os fatores desencadeantes do mal-estar docente, entende-se que esses se concentram em situações externas, como as mudanças sociais e econômicas que refletem no sistema educativo (LANTHEAUME, 2012). Dessa forma, o ambiente organizacional é referido como gerador de mal-estar (BALINHAS et al., 2013), destacando a precariedade das condições de trabalho, o que sinaliza a desvalorização do profissional (SEABRA; DUTRA, 2015). A falta de reconhecimento social, somadas a omissão de apoio por parte dos órgãos de coordenação e governamentais são queixas recorrentes apresentadas pelos professores (BALINHAS

et al., 2013). O excesso de demandas distintas, e, muitas vezes, contraditórias (burocráticas, morais, pessoais, profissionais, técnicas etc.), somadas à jornada extenuante e baixos salários, impactam a subjetividade dos profissionais e acarretam um crescente mal-estar com danos à saúde do educador (MAZON; LEITE, 2013; MARTINS et al., 2014). As mudanças ao longo da história, sejam políticas, sociais ou culturais promovem o aumento das exigências ao professor, por outro lado, não são oferecidas as adequadas condições de resposta a essas demandas (ANDRADE; CARDOSO, 2016).

A tentativa de atender a uma demanda que em muitos momentos vai além dos recursos de trabalho e capacidades profissionais, acaba por frustrar uma necessidade de responder positivamente a todas as questões (AGUIAR; ALMEIDA, 2006). Tal situação representa uma zona de conflito onde se localizam a problemática de escassez de recursos e a desvalorização profissional, demandas que precisam de respostas, um confronto com o idealizado da profissão e o próprio declínio social da figura do professor (FERREIRA, PEREIRA, 2012). O trabalho docente é visualizado em um campo com diversos desafios, onde a existência de fatores negativos de natureza política, econômica, social e psicológica conjugam a situação de mal-estar (DOS SANTOS; DA SILVA, 2014). Os próprios professores, quando se reportam a fatores de mal-estar docente, elencam aspectos externos, nos quais a dimensão organizacional é apontada como promotora de mal-estar (RAUSCH; DUBIELLA, 2013). O que não exime a contribuição de aspectos subjetivos na problemática (PINTO et al., 2013). Vale ressaltar que o “mal-estar docente foi abordado como sintoma que aponta para um desconforto subjetivo e singular e não como uma doença orgânica” (AGUIAR; ALMEIDA, 2006, p. 5).

A situação de incoerência entre as exigências sobre o trabalho docente e os recursos ofertados representa um cenário de negociação entre as demandas exacerbadas do ofício e as condições deficitárias de trabalho, ocasionando muitas vezes o exercício de ser professor quase inviável (BALINHAS et al, 2013). Observa-se ainda que estes problemas têm diminuído as horas dedicadas às atividades não laborais como lazer, recreação, convívio familiar e descanso (SEABRA; DUTRA, 2015).

Ainda sobre os fatores associados ao mal-estar, não se descarta a contribuição de elementos internos ao indivíduo, por pensar a escola como construtora de subjetividades, que isso implica observar fatores individuais (FOSSATTI; GUTHS;

SARMENTO, 2013). Nesse referencial, o modo de ser e de encarar a vida interferem diretamente em seu bem/mal-estar, em sua produção de sentido e em suas competências de resiliência. Muitas vezes os próprios professores contribuem com as causas do mal-estar, por estarem em uma profissão incoerente com o que desejam e permanecerem desmotivados e insatisfeitos, podendo estar implicada a escolha errada da profissão (em razão de diferentes motivos), como também a falta de preparo para o trabalho (GONÇALVES; MOSQUERA; STOBÄUS, 2016).

Em complemento aos fatores contribuintes do mal-estar docente, ante as mudanças no meio social no decorrer dos anos, a docência não ficou imune a essas transformações também ocorridas no mundo do trabalho, diante do processo que se instalou de precarização, diversificação e, por conseguinte, intensificação do trabalho (LANTHEAUME, 2012; SEABRA; DUTRA, 2015). Em reflexo à reestruturação do meio, as reformas nos sistemas educacionais ao longo dos anos acarretaram novos desafios aos docentes, acabando por desorientá-los no sentido de deterioração do significado da imagem de si, do trabalho e da própria educação (MAZON; LEITE, 2013; BRITO et al 2014; VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016). Dessa forma, se considera esse contexto problemático como fator contributivo ao desenvolvimento do mal-estar docente (LANTHEAUME, 2012; BRITO et al., 2014; SEABRA; DUTRA, 2015; VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016). As transformações de ordem social, com a democratização do ensino e a própria família deixando algumas atribuições educativas para a escola e o professor, são apontadas como as principais razões para o desencadeamento de situações de mal-estar docente (GONÇALVES; MOSQUERA; STOBÄUS, 2016). Contudo, as responsáveis pelo aparecimento do mal-estar não são apenas as transformações sociais, mas também a ocorrência delas em um período curto que não possibilita condições de adaptação às situações além da percepção por parte do professor da redução de seu valor social (ESTEVE, 2007).

Compreende-se ainda que em meio aos processos de transformação da docência a figura da mulher é atingida por resquícios da feminilização da docência e a consequente naturalização da desvalorização profissional, uma situação muitas vezes alheia aos movimentos sociais de igualdade de gênero (SEABRA; DUTRA, 2015). De forma mais visível na educação infantil, a associação da mulher como a cuidadora dos pequenos, em decréscimo a seu papel de educadora representa um negativo a valorização profissional (FERREIRA; PEREIRA, 2012). A feminilização do magistério é tomada como significativa a diminuição do trabalho feminino pelo próprio

contexto sócio-histórico-cultural de desvalorização da mulher (OLIVEIRA, 2006). Ponto esse a ser investigado neste trabalho, por ser considerado um negativo a valorização profissional, onde “a mulher professora ainda é descrita por caricatura e estereótipos, vinculados ao sacerdócio, a vocação e à maternidade” (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015 p.149). Mesmo por seus colegas de trabalho, professores homens, as mulheres são reconhecidas por vivenciarem mais comumente situações de mal-estar (GONÇALVES; MOSQUERA; STOBÄUS, 2016). Da mesma maneira, não significa que os homens estejam imunes ao mal-estar docente, muito se reconhece o desprestígio social deles (professores) por ocuparem um cargo dominado pelas mulheres, principalmente nas séries iniciais (RABELO, 2010).

Considerando-se ainda as percepções quanto ao mal-estar docente, essa tende a aumentar ao longo do tempo na atividade profissional, podendo existir desde os primeiros contatos do docente na função (MAZON; LEITE, 2013). O mal-estar docente é um processo em grande parte silencioso para os profissionais e principalmente para as instituições, mas que tende a ser reconhecido em períodos de aumento de atividade laborais e por consequência de respostas dos profissionais, como acontece nos finais de semestres (GONÇALVES et al., 2010).

Diante de tal situação denuncia-se que a própria formação dos docentes não os prepara para agirem diante de mudanças sociais que afetam a escola (SANCHES; GAMA, 2016). Os espaços de formação de professores necessitam se adaptarem às novas exigências da sociedade: uma racionalidade moral-prática/estético-expressiva, a criação de um novo senso comum, aplicação da ciência na comunidade, bem como a própria democratização da universidade (MAGALHÃES, 2014). Além disso, a falta de realismo na formação dos professores, contribui para a idealização do seu papel (FERREIRA; PEREIRA, 2012). Salienta-se assim, o papel da universidade como estratégia formadora e de preparo realista para o enfrentamento dessas situações, capacitando o profissional para a resolução de problemas além de domínios de disciplinas (MAGALHÃES, 2014). Dessa forma, ele poderia se instrumentalizar para detectar dificuldades e ser capaz de atuar sobre elas. A formação contínua pode ser um forte espaço de promoção de bem-estar para os professores (RAUSCH; DUBIELLA, 2013). Assim, repensar o papel da formação docente é fundamental para a (re)construção da identidade profissional (AGUIAR; ALMEIDA, 2006).

O mal-estar docente possui reflexos como o desgaste da profissão promovido por diferentes fatores com efeitos deletérios aos sujeitos envolvidos no processo de

educação (LANTHEAUME, 2012; MAZON; LEITE, 2013; BRITO et al., 2014; SEABRA; DUTRA, 2015; VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016). Os principais reflexos quanto ao mal-estar docente estão relacionados às condições de saúde que favorecem o desenvolvimento de doenças ocupacionais. Diante dessa situação, esses profissionais podem apresentar sinais generalizados de sofrimento, desânimo, impotência, insegurança em realizar as atividades cotidianas, frustração, manifestações de irritação, esgotamento, estresse e depressão (BRITO et al., 2014). Como uma das consequências mais danosas um grande número de professores afasta-se da sala de aula (VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016), pela perda de vontade e do prazer em exercer a docência (LANTHEAUME, 2012). Em outra perspectiva, o mal-estar docente representa a implacável perda do sentido de ser professor, na qual o indivíduo não se reconhece mais naquela atividade que escolheu e agora é obrigado a executá-la (DOS SANTOS; DA SILVA, 2014).

O mal-estar docente desencadeia sintomas que se manifestam nos âmbitos subjetivo e social (AGUIAR; ALMEIDA, 2006; FERREIRA; PEREIRA, 2012). Nesse sentido, o mal-estar expressa comportamentos de insatisfação profissional, absenteísmo, desinteresse no empenho profissional, comportando sentimentos de desmoralização, desmotivação e desencantamento (RAUSCH; DUBIELLA, 2013), ansiedade, depressão, mau relacionamento com os colegas (e a família), além de pedidos de transferência de escola (MAGALHÃES, 2014). Esse mal-estar apresenta queixas de âmbito físico, como o adoecimento vocal e o da coluna (FERREIRA; PEREIRA, 2012), doenças do aparelho gastrointestinal, do trato respiratório e do aparelho urinário (PINTO et al., 2013), esgotamento físico, cansaço e enfermidades generalizadas (MAGALHÃES, 2014). O mal-estar docente também poder ser visível em “sintomas psicossomáticos” como angústia, fobias e crises de pânico (OLIVEIRA, 2006).

O estado de sofrimento psíquico e a angústia advinda desse mal-estar indicam o sentimento de desamparo do professor no exercício da prática, bem como os processos de isolamento (AGUIAR; ALMEIDA, 2006). A situação do mal-estar é provocadora do distanciamento, não envolvimento, alienação, perda de identidade e autonomia, culpabilização, “silenciamento, tornar-se invisível” (SOUZA, 2012). Uma problemática que pode desencadear uma frustração existencial que corroí a ação pedagógica, que dificulta encher de valor o existir e na tarefa docente, essa é a visão niilista sobre mal-estar docente (DOS SANTOS; DA SILVA, 2014). Essa

sintomatologia deletéria ao estado do docente que acaba por corroer o sonho de lecionar pelo esgotamento físico e mental (GONÇALVES et al., 2010), que entre as consequências de significativo dano está o abandono da docência (MAGALHÃES, 2014; RAUSCH; DUBIELLA, 2013; AGUIAR; ALMEIDA, 2006). Além do desencadeamento de um estado de vulnerabilidade que pode levar ao adoecimento do docente (MAGALHÃES, 2014).

Essas diferentes questões elencadas sobre o mal-estar docente não o fazem incongruentes, mas sim relacionados a uma mesma natureza (ANDRADE; CARDOSO, 2016). Nesse sentido, é possível compreender que o reflexo de toda a situação é sentido não só isoladamente pelo docente, mas perpassa a estrutura organizacional, pois uma de suas consequências é o adoecimento, provocando o afastamento desse profissional de seu espaço de produção. Esse profissional da educação ao adoecer, mesmo que de diferentes maneiras, não colabora de forma tão positiva como poderia ao processo de ensino-aprendizagem. Tal problemática necessita de atenção de diferentes setores, como da saúde, em decorrência da própria condição dos atores envolvidos, de setores sociais quanto aos processos de trabalho e valorização profissional, e da área da educação pelo efeito implicado a essa situação nas diferentes esferas educacionais. Mesmo o aluno sendo o centro do processo de ensino-aprendizado, o professor precisa ser reconhecido de forma concreta nesse processo de formação (DE SOUZA; DOS SANTOS; DE ALMEIDA, 2016). O ser docente precisa não só ser reconhecido como profissional com formação, capacitação e recursos que possibilitem a execução plena de sua atividade laboral, mas também como um ser humano que necessita de cuidado (ANDRADE et al., 2014).

Diante da condição de mal-estar, os docentes utilizam de alguns mecanismos com, pelo menos, duas naturezas distintas: existem os que possuem uma essência de não confronto direto com o problema e aqueles que buscam a superação das dificuldades existentes.

No modelo de não confronto dos professores estão: o descomprometimento que se refere ao boicote a algumas tarefas (registro de notas das avaliações, reunião) ou mesmo a realização mínima das tarefas do ofício para evitar possíveis confrontos ou justificar suas ações; atribuir as piores classes e horários aos professores novatos; endurecimento em razão das demandas contraditórias, adquirindo resistência entre as incertezas do ideal do ofício e a realidade (LAUTHEAUME, 2012). Ainda nesse modelo de não confronto ou fuga, destaca-se o absentismo, que representa a falta

do profissional ao serviço, sendo outro aspecto relacionado ao do mal-estar docente (FOSSATTI; GUTHS; SARMENTO, 2013). Ainda assim essas situações de fuga em alguns casos podem ser colocadas como uma cultura organizacional, camuflando o mal-estar, o adoecer pode não ser um adoecer, mas uma estratégia de escape do trabalho (RODRIGUES; SCHWANTZ, 2016). Destaca-se que a ausência dos professores acarreta uma reorganização das atividades na escola, na qual em substituição dos docentes os alunos acabam por fazer atividades muitas vezes diversas das de um planejamento já estipulado, uma conjuntura de fatores que afeta não apenas o nível organizacional, mas diretamente o processo de ensino-aprendizagem (SILVEIRA et al., 2015).

Por outro lado, o presenteísmo, a permanência no âmbito escolar do docente mesmo em situação de adoecimento, é uma condição que pode desencadear o agravamento de problemas físicos e psicológicos e comprometer a qualidade da educação (VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016). A medicalização do professorado é outra estratégia utilizada na tentativa de atenuar os efeitos prejudiciais dessas condições sobre a saúde (BALINHAS et al., 2013; PEREIRA 2016).

Apesar de ser uma realidade desgastante, o trabalho docente também pode se constituir como um espaço favorável à superação das dificuldades existentes. Um ambiente de motivação para os professores contribui para mantê-los na profissão (VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016). Diferentes fatores caracterizam-se como protetivos perante às dificuldades encontradas no ambiente de trabalho: a adaptação criativa que favorece a relativização frente às demandas do trabalho; o próprio investimento no trabalho, que possibilita o fortalecimento do intelecto ativo e a solidariedade entre os pares e o suporte social por parte da direção permite o desenvolvimento de um ambiente de trabalho em grupo saudável (LANTHEAUME, 2012). Assim, entranhada de desafios, a atividade docente apresenta momentos de recompensa da profissão em que pode ser observado o reconhecimento pessoal e o período de férias estendido que contribuem na diluição de estresses e possíveis outros processos de adoecimento psíquico (PEREIRA, 2016). O próprio prestígio recebido de certos alunos fortalece o gosto pela profissão (RODRIGUES; SCHWANTZ, 2016).

Percebe-se que os facilitadores presentes no cotidiano de trabalho são a satisfação e o prazer em ser docente, ter autonomia e apresentar boas relações interpessoais com os colegas de trabalho. Dessa forma, estão implicados no processo

tanto fatores externos (da própria organização) como internos (frente ao sujeito), sendo fundamentais diante da prevenção do adoecimento ocupacional (BALINHAS, et al., 2013; FOSSATTI; GUTHS; SARMENTO, 2013; MAZON; LEITE, 2013; SEABRA; DUTRA, 2015). Nesse sentido, os trabalhos em pesquisa sobre o mal-estar docente permitem o combate a normatividade ou naturalização de aspectos negativo da profissão (JESUS, 2007).

Outra possível estratégia para lidar com situações de mal-estar seria proporcionar ao professor um espaço de escuta e acolhimento por seus pares ou profissionais. Ao psicólogo escolar caberia um espaço concreto para o desempenho de funções na escuta do professor e promover um ambiente de implicação do docente diante de sua profissão e as dificuldades existentes (AGUIAR; ALMEIDA, 2006). Logo, colaborando na reconstrução e na ressignificação valorativa da profissão docente (DOS SANTOS; DA SILVA, 2014).

Assim, compreendendo melhor o fenômeno do mal-estar docente, seria possível investir tanto em prevenção quanto na promoção do bem-estar dos professores (GONÇALVEZ; MOSQUERA; STOBÄUS, 2016). Um processo que necessita levar em considerações as particularidades do fenômeno e contextos inseridos para que as ações sejam adequadas aos objetivos. Para o enfrentamento da situação de mal-estar o docente é chamado a autorresponsabilização, em que o professor ao cuidar de si mesmo trabalha contra a naturalização do mal-estar (TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS; 2010).

O ambiente docente pode ser percebido como promotor do binômio bem/mal-estar, onde mesmo diante das diversas dificuldades na docência e apesar das frustrações que permeiam a profissão, ainda podem ser encontradas posturas otimistas diante dos desafios (PINTO et al., 2013). Ainda destacam a importância dos processos de resiliência como capazes de contribuir na geração de transformações positivas e superação das barreiras encontradas. O constructo do bem-estar docente implica observar o sentimento do próprio indivíduo, como também o investimento das organizações governamentais quanto ao cuidado com o profissional que padece em decorrência de inúmeras condições insalubres (DE SOUZA; DOS SANTOS; DE ALMEIDA, 2016).

Dessa forma, se por um lado compreendemos os inúmeros desafios aos quais os professores estão expostos em seu ambiente laboral, por outro, colocamos em suspeição que os docentes possam padecer de males acima da população geral

(PEREIRA, 2016). Sendo assim, nos colocamos a investigar o mal-estar docente sem nos fixar em discursos repletos de queixas sobre a docência ou mesmo descartá-los como irrelevantes.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos docentes, diante de cenários muitas vezes além de suas capacidades de enfrentamento, tornando fonte de adoecimento e sofrimento, é possível identificar que há um campo de possibilidades onde ações intersetoriais podem permitir a reunião de uma força-tarefa que em conjunto abracem diferentes problemáticas, em prol da promoção do bem-estar comum. Ressalta-se que as formas do professor de enfrentar as possíveis fontes de mal-estar, relacionam-se com os diferentes níveis dessa problemática (JESUS, 2007).

2.3 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO EM DOCENTES

O docente é exposto a inúmeras dificuldades laborais, entre elas déficits estruturais, baixos salários, alunos desmotivados e sobrecarga de serviço, que acabam por desmotivá-lo ao exercício da atividade, acarretando resultados negativos em seu desempenho profissional como alteração de humor, absenteísmo, além de consequências físicas e mentais (DE SOUZA; DOS SANTOS; DE ALMEIDA, 2016). Destaca-se que várias mudanças ocorridas na sociedade refletiram no ambiente escolar e acabaram por interferir na vida dos professores, acarretando cada vez mais exigências e descrédito da imagem do docente (GONÇALVES; MOSQUERA; STOBÄUS, 2016). Tais aspectos nos levam a acreditar que as iniciativas de intervenção e promoção do bem-estar em professores devem considerar a valorização do trabalho docente através da construção de estratégias de enfrentamento (*coping*).

O termo *coping* é de origem inglesa e em tradução para o português não se encontra um equivalente específico. Pode ser encontrado como “lidar com”, “enfrentar” ou “adaptar-se a” (SCHMIDT; DELL’AGLIO; BOSA, 2007), ou ainda “mecanismos que habitualmente os indivíduos utilizam para lidar com os agentes indutores de estresse” (RAMOS; CARVALHO, 2008). Optou-se nesse trabalho pelo uso de estratégias de enfrentamento em referência ao termo *coping*. Nesse sentido, considera-se importante compreender os processos de *coping* que podem ser utilizados pelos docentes diante de situações adversas assim, pode-se entender a atuação desse constructo e sua aplicabilidade em campos como o da escola, saúde e trabalho.

Sobre o próprio conceito de *coping*, há uma adoção de uma perspectiva adaptativa apresentada por Folkman (1984) como um conjunto de estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem às circunstâncias adversas percebidas aos recursos pessoais, podendo envolver aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais. Porém, há literatura que prioriza pontos desse campo teórico a partir de outras referências. Pontua-se sobre a utilização de estratégias do campo espiritual do próprio indivíduo (KIM et al., 2014; JONES; HWANG; BUSTAMANTE, 2015). Araújo et al (2016) visualiza a utilização do *coping* como um mecanismo de retomada de equilíbrio do indivíduo. Já Nizielski et al (2013) observa o *coping* como um mecanismo de regulação emocional. Por outro lado, para Paquette e Rigg (2016) o *coping* é contido dentro do conceito de resiliência, sendo compreensível na medida que ambos os conceitos são considerados fatores protetores do desenvolvimento que podem diminuir os resultados negativos de estressores. Contudo, diante dessa interação de constructos é válido salientar que o *coping* focaliza a utilização da estratégia para lidar com a situação independente do resultado, já a resiliência destaca os resultados da estratégia que seria a adaptação frente às adversidades (TABOADA et al., 2006). Dessa forma, nesta dissertação os conceitos de *coping* e resiliência são abordados tendo em vista a relação entre si, mas de forma separada.

Sobre a caracterização das estratégias de *coping*, o modelo de Folkman e Lazarus (1980) apresenta duas funções principais: a gestão ou alteração da relação pessoa-ambiente, que é a fonte de estresse (foco no problema) e a regulação das emoções estressantes (foco na emoção). Nessa perspectiva, há duas categorias funcionais ou estratégias de *coping*: uma focada no problema atuando na situação que deu origem ao estresse e outra focada na emoção que direciona seus esforços para recuperar o estado emocional de equilíbrio antes da situação de estresse. Contudo, diante das estratégias de *coping* encontradas na literatura em análise, na tentativa de compreender os mecanismos de enfrentamento dos docentes diante de situações adversas, foi possível reconhecer uma divisão entre estratégias que poderíamos considerar como adaptativas, no sentido de resolutividade do problema posto, e benéficas ao indivíduo e seu contexto, e, por outro lado, as estratégias desadaptativas. Dessa forma, este trabalho tem a intenção de observar as práticas de *coping* não apenas por seu foco, mas por suas capacidades de resposta ao problema e os benefícios de quem a utiliza.

Dentre as estratégias adaptativas direcionadas à resolutividade das situações adversas que o docente se depara em seu cotidiano com o uso de mecanismos de resolução de problemas, é possível citar a utilização de ações de natureza comportamental, cognitiva ou emocional diante das dificuldades (DAVID; QUINTÃO, 2012; SANCHES; SANTOS, 2013; MENDONÇA et al., 2014; SILVEIRA; ENUMO; BATISTA, 2014; RAMÓN, 2015; FLEURY et al., 2016; MUNDIA et al., 2016). Nessa perspectiva, adentra-se a utilização de suporte social, com a busca de apoio das pessoas a seu redor (SANCHES e SANTOS, 2013; SILVEIRA et al., 2014), os processos de reavaliação positiva, ou seja, a reflexão cognitiva diante da problemática (SANCHES e SANTOS, 2013; RAMÓN, 2015) apresentam caráter de adaptabilidade quanto à resolutividade das situações.

Utilizando essa perspectiva de estratégias de *coping* adaptativa, é possível falar ainda de mecanismos internos nos quais os indivíduos utilizam-se de um leque de estratégias que não necessariamente precisam de apoio externo como: a força de vontade para o alcance dos objetivos, a gestão do tempo gerindo sua rotina, a integridade pessoal acreditando em seus valores e princípios (DOS SANTOS; DA SILVA, 2014) e as práticas religiosas (SILVEIRA et al., 2014).

O conjunto dessas estratégias apresentadas possui um caráter de reação ativa, pois, defronte a situação se inicia o processo de enfrentamento (ÅHLANDER; RYDELL; LÖFQVIST, 2012). Nizielski et al (2013) apresenta possíveis meios de mecanismos de *coping* focados na regulação da resposta, ou seja, utilizando de ações que antecedem o desenvolvimento de problemáticas, através de vias intra e interpessoais: enfrentamento proativo e o atendimento às necessidades dos alunos.

Sobre as estratégias consideradas desadaptativas em razão da falta de resolutividade da situação-problema, foi possível identificar: fuga-esquiva, como afastamento da situação problema sem a busca de solução direta (ÅHLANDER; RYDELL; LÖFQVIST, 2012; SANCHES; BRAUN; CARLOTTO, 2013; SANTOS, 2013; MENDONÇA et al., 2014) confronto, sem algum tipo de estratégia propriamente além do embate (SANCHES; SANTOS, 2013); focalização negativa, desprezando possíveis outros aspectos (RAMÓN, 2015), reação depressiva, onde é tomado negativamente pelo sentimento de aceitação (ÅHLANDER; RYDELL; LÖFQVIST, 2012).

De outra forma, retomando o modelo de Folkman e Lazarus (1980), que apresenta o *coping* em duas principais categorias, com foco no problema e foco na

emoção, a literatura em estudo defende as estratégias direcionadas ao problema como mais eficientes, ou mesmo de maiores benefícios ao docente, em relação às direcionadas à emoção. As estratégias de *coping* centradas no problema foram associadas como fator de proteção a Síndrome de Burnout (BRAUN; CARLOTTO, 2013), prevenção e menores níveis de estresse (RAMÓN, 2015; SILVEIRA et al., 2014), maior realização pessoal (DAVID; QUINTÃO, 2012.) e com o trabalho (RAMÓN, 2015), satisfação com carreira acadêmica e desenvolvimento de tarefas (MUNDIA et al., 2016), sentimentos de extroversão e abertura à experiência (DAVID; QUINTÃO, 2012). Já as estratégias baseadas na regulação das emoções foram relacionadas a maiores níveis de estresse (SILVEIRA; ENUMO; BATISTA, 2014), a situações de vulnerabilidade ao *Burnout* (DAVID; QUINTÃO, 2012), à redução de sentimentos de satisfação profissional como forma de diminuir o estresse laboral (BRAUN; CARLOTTO, 2013).

Entre os benefícios da utilização do *coping* pelos professores estão a correlação negativa com o *Burnout* (BRAUN; CARLOTTO, 2013), fator de proteção e prevenção de doenças ocasionadas pelo estresse (SANCHES; SANTOS, 2013; BRAUN; CARLOTTO, 2013). Dessa forma, torna-se necessário o reconhecimento e utilização por parte dos profissionais das formas de enfrentamento para gerenciar as consequências e as fontes geradoras de estresse. Isso representa que as estratégias de *coping* podem ser compreendidas como um recurso para lidar com as situações de estresse laboral (SANCHES; SANTOS, 2013). Contudo, para isso se faz necessário além de reconhecer os estressores, identificar ações para sua regulação (SILVEIRA et al., 2014), em que apenas de posse de estratégias suficientes de *coping* o docente pode enfrentar o estresse laboral de forma adequada (MUÑOZ; OTÁLVARO, 2014).

Verifica-se que para a execução das estratégias de *coping* é fundamental a superação de barreiras a seu desenvolvimento pleno, dentre elas estão a instrumentalização dessas ações e os entraves organizacionais. É necessária a operacionalização material e pessoal para um enfrentamento adequado que reflita na promoção do bem-estar docente e gere benefícios no processo educacional (SILVEIRA et al., 2014). Nesse sentido, a falta de apoio no ambiente organizacional (colegas e gerência), gera uma situação laboral desfavorável ao desenvolvimento de estratégias de enfrentamento (ÅHLANDER; RYDELL; LÖFQVIST, 2012). Por outro lado, processos de autotreinamento e relações positivas com os alunos e direção são

positivas promovendo o diálogo entre as diferentes partes (CHATIGNY et al., 2012). A construção de mecanismos de comunicação professor-aluno permite a detecção precoce das necessidades dos alunos (NIZIELSKI et al., 2013). A combinação de mecanismos internos de enfrentamento e suportes externos para o enfrentamento de dificuldades no ambiente laboral educacional permite a otimização de resultados (JONES; HWANG; BUSTAMANTE, 2015).

Dessa forma, se por um lado a literatura reconhece que o campo docente é permeado por inúmeros desafios, por outro, faz-se necessário a construção de mecanismos que permitam a superação das dificuldades vivenciadas por esses profissionais em prol de uma melhor qualidade de vida e, atentos às particularidades dos processos de ensino. Sendo possível compreender que o investimento em estratégias de *coping* aos professores, reflete em benefícios no campo laboral, no bem-estar do profissional e nos processos de ensino-aprendizado. Considerando-se pertinente o desenvolvimento de estratégias precoces, construindo processos preventivos e proativos de problemáticas, atentas às necessidades dos alunos (NIZIELSKI et al., 2013).

Em suma, as estratégias de *coping* utilizadas pelos professores podem representar importantes mecanismos mediadores entre as tensões do cotidiano laboral, a saúde do profissional e as práticas educativas. Fazendo-se necessário o desenvolvimento de aporte teórico de uso efetivo que respalde as ações a serem construídas, bem como o investimento em políticas públicas sensíveis ao cuidar do docente e que promovam a instrumentalização desses profissionais diante de situações problemáticas.

3 METODOLOGIA

No desenvolvimento do trabalho adotamos uma metodologia mista com modelo de projeto sequencial explanatório, no qual o pesquisador inicia o projeto com uma fase quantitativa e acompanha os resultados com uma segunda fase qualitativa. Esta tipificação caracteriza-se por ser um modelo de estudo com procedimentos em que o uso de métodos quantitativos e qualitativos são determinados no início do processo da pesquisa, e os procedimentos são tanto implementados quanto organizados (CRESWELL; CLARK, 2013). A escolha de tal abordagem foi necessária pelas características do objeto que propusemos a estudar: o mal-estar docente. Dessa maneira, esta dissertação se estrutura a partir do uso de uma escala de avaliação da vulnerabilidade ao estresse – fase quantitativa – como instrumento para direcionar uma amostra a ser trabalhada sob o olhar qualitativo em um segundo momento. A utilização de uma abordagem mista permite uma complementaridade para o esclarecimento dos resultados de um método para o outro, visto que uma amostragem de um dos métodos pode facilitar a amostragem dos respondentes de outro método (SAKS; ALLSOP, 2011).

Destaca-se que para o uso de tal modelo misto sequencial explanatório, as decisões quanto à interação dos dados necessitam ser tomadas na fase de elaboração do projeto (CRESWELL; CLARK, 2013). Para tanto, os cruzamentos dos campos quantitativo e qualitativo, seguiram um cunho interativo no qual o planejamento e a condução do segundo elemento (qualitativo) dependeu dos resultados do outro elemento (quantitativo). Dessa forma, mesmo a ênfase tendo sido colocada nos dados qualitativos, a sequência de aplicação dos instrumentos, a coleta e análise dos dados quantitativo ocorreu antes dos qualitativos. No apêndice A, encontra-se o resumo com a sequência das fases desta pesquisa de acordo com a proposta metodológica de estudo misto explanatório.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Foi realizado um estudo transversal (KLEIN; BLOCH, 2009), a partir da análise dos dados levantados pelos instrumentos utilizados com docentes da rede pública e privada de ensino médio do município de Teresina. O presente estudo é um subprojeto de um projeto intitulado *Saúde na Escola: diagnóstico situacional do ensino médio, do curso de Mestrado em Saúde e Comunidade*, do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

3.2 CENÁRIO E POPULAÇÃO DO ESTUDO

De acordo com o censo escolar de 2014 realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí - SEDUC/PI, o quantitativo de escolas na cidade de Teresina, capital do estado do Piauí, que oferta ensino médio é de 318 escolas. Destas, 155 escolas são públicas de gestão estadual¹, e 163 são escolas privadas, que ofertam o ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos, sendo que o ensino médio também é ofertado na modalidade integral. Algumas dessas escolas oferecem apenas um desses níveis de ensino, enquanto outras podem oferecer dois ou mais níveis (INEP, 2015).

A gestão das escolas públicas está a cargo de quatro Gerências Regionais de Ensino (GRE), distribuídas conforme as zonas da cidade. A 4ª GRE fica responsável pela regional Norte, gerenciando 51 escolas; a 19ª GRE é responsável por 45 escolas da regional Sul; a 20ª GRE é responsável por 27 escolas da regional Nordeste e a 21ª GRE é responsável por 32 escolas na regional Sudeste. Os dados do censo escolar de 2014 mostraram que 69.607 alunos estavam vinculados a estas regionais, assim distribuídos: 22.895 – 4ª GRE; 19.697 – 19ª GRE; 13.073 – 20ª GRE e 13.842 – 21ª GRE. Dentre as 155 escolas públicas, 101 ofertavam o ensino médio regular ou integral.

As escolas privadas não estão vinculadas administrativamente às GRE's, visto que têm gestão particular, mas estão distribuídas geograficamente conforme a área de atuação de cada gerência. Das 163 escolas privadas, 67 oferecem ensino médio, sendo que 28 estão na área correspondente à 4ª GRE, 10 na 19ª, 24 na 20ª e 05 na 21ª GRE.

3.3 DESENHO AMOSTRAL

Para a pesquisa utilizou-se a amostragem estratificada (LUIZ et al., 2005) para a seleção das escolas e posteriormente tomou-se a amostragem acidental (BOLFARINE; BUSSAB, 2005) para a seleção dos docentes de cada escola. Vale lembrar ainda que de acordo com o Censo Escolar de 2014, em âmbito de Piauí, sobre o ensino médio regular, havia um contingente de 884 professores nas escolas

¹ Conforme a Lei de nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), cabe ao governo do estado a responsabilidade pelo ensino médio e aos municípios optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. Todavia em nível de Teresina – Piauí não foram encontradas escolas de ensino médio sobre responsabilidade do poder municipal.

privadas e 2.104 nas escolas públicas estaduais (INEP, 2015), que compõem o recorte dessa pesquisa. Porém a duplicidade de cargos, o fato de o mesmo profissional exercer atividade em diferentes redes de ensino, bem como pelo interesse dessa pesquisa se restringir a professores que exerçam no momento desta pesquisa exclusivamente a atividade fim, em sala de aula, retira da amostra outros professores que estejam em cargos de direção. Estas situações dificultaram o encontro de uma estimativa adequada sobre a amostra.

No estudo base² antes do sorteio, as escolas foram classificadas em escolas de pequeno (até 115 alunos), médio (de 116 a 215 alunos) e grande (mais de 215 alunos) porte, dependendo do número de alunos matriculados no ensino médio. Após essa etapa, foram sorteadas 24 escolas da cidade de Teresina, 12 escolas da rede pública e 12 escolas da rede privada, observando-se, a localização da escola conforme as Gerências Regionais de Ensino (GRE) e o porte de cada uma, sendo que para cada GRE foram sorteadas seis escolas. Para cada escola pública existe uma escola privada na mesma regional, aqui quanto a localização geográfica, e com o mesmo porte. Fora realizado novo sorteio de outra escola do mesmo porte e área da GRE, quando a direção da escola sorteada primeiramente, se recusava a participar do estudo. Frisamos que este estudo não busca comparar GRE's, não houve distribuição proporcional considerando o número de alunos em cada área, no nosso caso o número de professores.

Dessa forma, a pesquisa teve dois momentos na aplicação de seus instrumentos. No primeiro momento de aplicação da pesquisa, a amostra foi do tipo acidental. Todos os docentes encontrados foram convidados a participar da pesquisa e a amostra foi formada por aqueles que responderam o questionário em momento marcado ou até a terceira tentativa de aplicação.

O segundo momento de escolha das escolas e dos participantes se deu por amostragem, por seleção aleatória simples e amostragem intencional respectivamente. Pela amostragem aleatória simples (SAKS; ALLSOP, 2011) cada escola participante da primeira fase da pesquisa teve a chance igual e independente de ser selecionado na segunda fase, de cada uma das 4 GRE's foi observado a

² Saúde na Escola: diagnóstico situacional do ensino médio do curso de Mestrado em Saúde e Comunidade, da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

participação de uma escola pública e uma privada, finalizando-se em 8 instituições, sendo quatro governamentais e quatro particulares.

Já a amostragem intencional ocorre quando os pesquisadores selecionam intencionalmente os participantes que possam estar experienciando o fenômeno em estudo (CRESWELL; CLARK, 2013). Dessa forma, dentre as escolas eleitas para a segunda fase, na seleção dos professores observou-se a maior e menor pontuação na escala inicialmente utilizada. Em cada uma das oito escolas, foram selecionados dois professores, um com a maior pontuação e outro com a menor. Desta maneira, dentro da amostragem intencional se utilizou a amostragem de variação máxima, em que são escolhidos diversos indivíduos que se espera que tenham diferentes perspectivas sobre o fenômeno central (CRESWELL; CLARK, 2013). Diante disso, a segunda etapa de aplicação dos instrumentos contou com dezesseis participantes para a entrevista.

3.4 COLETA DE DADOS

Pela própria organização dos horários de aulas dos professores de cada escola, não era possível o encontro de todos os docentes em um mesmo dia na instituição. De tal maneira que foi necessária a visita do pesquisador tomando como referência o quadro de horário dos docentes na tentativa de envolver o maior número possível de professores no estudo.

Objetivando resguardar o andamento da pesquisa em suas etapas, na recusa e/ou desistências dos participantes da pesquisa foram tomados os seguintes procedimentos: na etapa quantitativa, na recusa do participante na abordagem inicial ou caso não tenha sido encontrado na unidade de ensino, houve uma segunda e quando necessária uma terceira tentativa; no insucesso do encontrar o docente ou em sua recusa, o mesmo não foi considerado na pesquisa; na desistência da etapa qualitativa, houve a substituição respeitando as características do desistente e alocando o próximo da categorização fornecida pelo escore da escala utilizada primeiramente (posteriormente descrita).

Havendo a impossibilidade de obter dois participantes diferentes em uma escola das oito escolas na segunda fase da pesquisa, por qualquer motivo ao final do processo, buscar-se-ia outra unidade de ensino que oferecesse a igual possibilidade da amostra pretendida.

3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO

Os critérios de inclusão da abordagem quantitativa foram: ser professor do ensino médio regular em efetivo exercício da docência há pelo menos um ano, independente de afastamento anterior. Cada docente foi incluído uma única vez, mesmo que trabalhando em mais de uma das escolas sorteadas para participação na pesquisa.

Como critério de exclusão da abordagem quantitativa, a pesquisa tomou como referência a falta de assinatura dos termos de consentimento da pesquisa (abaixo descritos), em casos que foi observado tal falta apenas em momento de tabulação dos dados, mesmo sendo checado tal assinatura na devolução do questionário ao pesquisador.

Para os critérios de inclusão da abordagem qualitativa elegemos: professores que na pesquisa quantitativa apresentaram a maior e a menor pontuação na escala primeiramente utilizada, nas escolas selecionadas para a segunda fase. Entretanto, só foram convidados a participar da fase qualitativa, os docentes que permaneciam naquela escola desde o primeiro momento da pesquisa.

Como critério de exclusão da abordagem qualitativa tomou-se a saída do docente de alguns dos critérios supracitados acima de inclusão da abordagem quantitativa.

3.5 INSTRUMENTOS

O primeiro instrumento utilizado na pesquisa foi a Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho EVENT (SISTO et al., 2007), composta de 40 itens. A correção do teste é feita atribuindo-se zero ponto às respostas “nunca”; um ponto para “às vezes” e dois pontos para as respostas “frequentemente”. A escala pode variar de 0 a 80 pontos, e quanto maior for o valor encontrado maior será o indicativo de situações de vulnerabilidade ao estresse, apresentando ponto médio da escala e seus fatores. A escala possui ainda um manual com valores de referência para grupos de trabalhadores específicos. No caso, tomamos como paralelo para o estudo o grupo 1 da escala, que corresponde aos professores, nossa amostra.

A EVENT possui uma *Pontuação Geral* e três fatores: *Clima e funcionamento organizacional*; *Pressão no Trabalho e Infraestrutura e Rotina*. O Fator 1, *Clima e funcionamento organizacional*, apresenta itens que avaliam desde ambientes físicos inadequados, relações com chefia a reconhecimento profissional na função. O Fator

2, *Pressão no Trabalho*, leva itens que avaliam desde acúmulo de funções, prazos e atividades no atendimento a terceiros. No Fator 3, *Infraestrutura e Rotina*, fala de itens como horas de trabalho, equipamentos e atraso dos salários.

Nesse sentido, a eleição da EVENT para a utilização neste trabalho é pertinente, pois possibilita detectar com maior objetividade possíveis indivíduos apresentando indicativos de mal-estar docente pelos critérios que ela utiliza. O anexo A refere-se a escala utilizada, mas devido sua comercialização há restrições quanto a sua reprodução.

Além disso, foi utilizado um questionário de caráter sociodemográfico e laboral (Apêndice B), para caracterização da amostra quanto ao sexo, idade e experiência na atividade docente (tempo de serviço).

Todavia o instrumento central para os objetivos da pesquisa, sobre o mal-estar docente, foi uma entrevista semiestruturada (Apêndice C).

A organização das questões da entrevista foi feita em três grandes blocos temáticos, sendo o 1 Campo dos ideais, 2 O mal-estar docente e 3 Estratégias de Enfrentamento. Cada grande bloco temático foi construído de forma a possibilitar o reconhecimento na fala dos professores de questões julgadas importantes pelo autor e apontadas pela literatura sobre a temática em estudo. O campo dos ideais foi construído no intuito de compreender determinados conceitos sobre o campo do trabalho, trabalho docente e o processo de chegada desses indivíduos a atividade docente. Já o campo do mal-estar docente teve a pretensão de detectar possíveis situações implicadas no processo de vulnerabilidade ao mal-estar, a percepção do docente sobre sua saúde e relação entre saúde e trabalho, além do próprio conceito compreendido pelos entrevistados. E por fim, o campo das estratégias de enfrentamento está preocupado em entender que tipo de mecanismos ou estratégias são utilizadas pelos docentes diante de situações-problemas.

As perguntas do instrumento foram organizadas em blocos temáticos, conforme Manzini (2003), objetivando seguir uma sequência coerente a ser apresentada ao entrevistado, facilitando assim a coleta dos dados. Salientamos que a nomenclatura dos blocos temáticos não foi visível aos participantes, para que não tomassem como referência (viés) o eixo central das perguntas. Destaca-se ainda que o roteiro de entrevista semiestruturado é elaborado para permitir um norteamento para o andamento da interlocução, mas construído de forma a proporcionar flexibilidade

nas conversas e absorver novas temáticas apresentadas pelo interlocutor como sendo de relevância para o mesmo (MINAYO, 2006).

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados da EVENT foram calculados a partir dos critérios apresentados na própria escala, com auxílio do pacote estatístico PASW (SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*) versão 17.0, para facilitar o escalonamento dos indivíduos de acordo com suas pontuações, como critério para a próxima etapa, valendo-se de análises descritivas da amostra (frequências, medidas de tendência central e dispersão). Também foram verificadas as relações entre as pontuações da escala, total e por fator, com fatores sociolaborais, como sexo, idade, estado civil, escolaridade, experiência na docência, através da correlação de *r Pearson*, Teste *t de Student*, Análise de Variância (ANOVA) e Análise Multivariada de Variância (MANOVA). O nível de significância adotado para todas as análises foi de $p < 0,05$.

Os dados do instrumento qualitativo foram tratados a partir da Análise de Conteúdo, cujo escopo é expor o conteúdo das mensagens e agrupá-las em categorias (BARDIN, 1977). Dentre as modalidades dessa técnica está a Análise Temática, recomendada para pesquisas qualitativas em saúde, nela os dados são agrupados em categorias que objetivam a classificação, com a reunião de elementos, ideias ou expressões que se relacionam entre si em torno de um mesmo conceito (MINAYO, 2006).

Quanto aos dados qualitativos, eles serão apresentados por meio de um paralelo entre o conteúdo do discurso daqueles professores com maiores pontuações de estresse (considerados com maiores indicativos de mal-estar docente) e aqueles professores com menores pontuações de estresse (considerados com menores indicativos de mal-estar docente). Os professores com maiores e menores pontuações serão representados como (P > E) e (P < E) respectivamente, para facilitar a exposição das informações.

3.7 PROCEDIMENTOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os trabalhos de aplicação dos instrumentos foram divididos em dois momentos, o primeiro, uma escala, fora utilizado como subsídio para a aplicação da entrevista, objeto central desta pesquisa.

O pré-teste do questionário qualitativo foi utilizado como estratégia nesta pesquisa. Ele consistiu em entrevista com outros interlocutores, com as mesmas características de elegibilidade da amostra, contribuindo para a calibração dos instrumentos a serem utilizados (MINAYO, 2006). Na escola utilizada para o pré-teste, no primeiro momento, foi aplicado o questionário quantitativo em dez professores e no segundo momento em dois docentes, respeitando a diferenciação por pontuação (maior e menor) para a calibração do instrumento qualitativo.

Após autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, houve aproximação com as possíveis unidades de ensino a ser realizada a pesquisa, no intuito de ratificar a autorização diretamente com a coordenação de cada escola. Para o aceite do comitê de ética foi necessário o envio de autorização das escolas e da secretaria estadual de educação – SEDUC. Esse contato direto com os colégios foi realizado para acertar os horários e dias para a realização da pesquisa com aos professores. De posse do aval dessa direção, foi feita a solicitação individual de autorização aos sujeitos do trabalho. Com obtenção das licenças, foi marcada data e local para realização do primeiro momento da pesquisa, respeitando a disponibilidade dos participantes, das instituições da escala e do aplicador. Ao final desse encontro, os participantes responderam a um questionário sociodemográfico e laboral, foi ainda formalizado um acordo para a realização do segundo momento, a entrevista em local e data oportuno de acordo com os critérios já estabelecidos.

No encontro inicial da aplicação foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D), para que os entrevistados autorizassem o uso dos dados para estudo. Ainda foi solicitado aos participantes, antes do início da entrevista, o consentimento verbal para que permitissem a gravação e transcrição dos dados com fins científicos e culturais, sendo preservada a sua integridade e sigilo através de utilização de pseudônimo.

Nos momentos de entrega do TCLE e autorização verbal foram enfatizados o respeito aos preceitos de confidencialidade e princípios éticos em pesquisa com humanos e ainda que a colaboração não resultaria em nenhum prejuízo ou bônus ao entrevistado, sendo ele apenas um voluntário, podendo desistir da participação a

qualquer momento sem prejuízos, foi afirmado que em nenhum momento os respondentes serão identificados no projeto, as análises serão tomadas no conjunto e somente terão acesso os pesquisadores diretamente envolvidos com o projeto, autor e orientador.

Ainda sobre a coleta, foi realizada em ambiente resguardado, respeitando a privacidade dos participantes, com a presença do pesquisador responsável para dirimir eventuais dúvidas dos partícipes. As aplicações dos instrumentos contaram com a participação de alunos da graduação como voluntários, treinados e supervisionados pelo autor e orientador da pesquisa. Quanto a temporalidade, foram destinados aproximadamente 30 minutos para o primeiro momento de aplicação e ocorreu um encontro de até 60 minutos na segunda etapa, para que os interlocutores respondessem aos instrumentos.

Nesse sentido, para proceder a realização da pesquisa, foram seguidas as recomendações relacionadas à pesquisa com seres humanos, de acordo com os princípios éticos da Declaração de Helsinque, contidos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº 466/12 e aprovado pelo Conselho Nacional de Ética. Após autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, se iniciou a aplicação dos instrumentos com os professores que se dispuseram a participar da pesquisa.

Vale ainda destacar que para efeito de apresentação dos dados qualitativos da pesquisa, os conteúdos das categorias e os trechos dos discursos dos participantes serão apresentados seguidos da letra P e um numeral de 1 a 16, representando a ordem das entrevistas e preservando a identidade dos mesmos.

4 RESULTADOS

Com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor, os resultados quantitativos e qualitativos serão apresentados separadamente. É oportuno destacar que a interação de ambos se dará no campo das discussões e considerações finais.

4.1 RESULTADOS QUANTITATIVOS

Aqui serão descritos os informes numéricos da primeira fase. Houve a participação de 316 professores na etapa quantitativa, uma amostra que corresponde a 63,20% do total de professores encontrados no levantamento realizado. O detalhamento da amostra encontra-se no Apêndice B.

Em resumo, a amostra da pesquisa é composta em sua maioria por professores que foram encontrados em escolas privadas (51,6%), de porte grande (42,7%), pertencente a 20º GRE (27,2%), funcionando predominantemente pela manhã (59,2%) e com sede própria (80,4%) (Tabela 1).

Tabela 1 - Professores segundo as características da escola

Variáveis	N	%
Dependência Administrativa		
Pública	153	48,4
Privada	163	51,6
Porte da escola		
Pequeno	81	25,6
Médio	100	31,6
Grande	135	42,7
Localização por GRE*		
4º GRE	98	31,0
19ºGRE	72	22,8
20ºGRE	86	27,2
21ºGRE	60	19,0
Horário de funcionamento		
Manhã	187	59,2
Noite	62	19,6
Manhã e Tarde	56	17,7
Tarde e Noite	11	3,5
Situação da sede		
Própria	254	80,4
Cedida/Compartilhada**	62	19,6

Nota: * Gerencia Regional de Ensino; **Situação que acontece quando a escola funciona em prédio cedido/compartilhado pela prefeitura no contraturno.

Quanto aos participantes e suas características sociodemográficas (Tabela 2), a idade dos professores variou de 22 a 64 anos (M=39,1 e DP=9,7), sendo que a maioria foi do sexo masculino (60,1%). Grande parte do grupo de professores encontra-se casado/convivente (66,2%) e vive com familiar(es)/(cônjuge e filhos)

(37,5%). Sobre a experiência na atividade docente há uma concentração (22,2%) de 15 a 20 anos, a maior parte declarou-se pertencente a classe socioeconômica média (74,5%) e com renda do núcleo familiar de 03 a 05 salários mínimos (39,5%). À época um salário mínimo correspondia a R\$ 880,00. Já sobre o nível educacional, os professores apresentam maior contingente com pós-graduação (64,5%).

Tabela 2 - Professores por suas características sociodemográficas

Características	N	%
Sexo		
Masculino	190	60,1
Feminino	126	39,9
Situação conjugal		
Solteiro	81	26,3
Casado/Convivente	204	66,2
Separado	19	6,2
Viúvo	4	1,2
Convive		
Sozinho	17	5,4
Com os pais	61	19,6
Com o cônjuge	103	33,0
Com os filhos	14	4,5
Com familiar (es)/(cônjuge e filhos)	117	37,5
Experiência na atividade docente		
De 1 a 5 anos	58	18,6
≥ 5 a 10 anos	63	20,3
≥ 10 a 15 anos	58	18,6
≥ 15 a 20 anos	69	22,2
≥ 20 a 25 anos	31	10,0
≥ 25 a 30 anos	18	5,8
Mais de 30 anos	14	4,5
Classe socioeconômica (autodeclarada)		
Baixa	19	6,1
Baixa/média	48	15,5
Média	231	74,5
Média/alta	12	3,9
Alta	0	0,0
Renda do núcleo da família		
Até 1 salário mínimo	6	1,9
≥ 1 a 03 salários	66	21,0
≥ 03 a 05 salários	124	39,5
≥ 05 a 15 salários	109	34,5
Acima de 15 salários	9	2,8
Nível educacional		
Superior incompleto	2	0,6
Superior completo	109	34,8
Pós-graduação	202	64,5

Quanto às características laborais e de saúde dos professores (Tabela 3) foi identificado que quase a totalidade leciona na área em que tem formação (99%),

sendo que quase um terço realiza algum curso no momento (28,5%); esses se concentram realizando especializações (49,3%) e por escolha própria (85,2%). A maior parte dos professores em estudo exerce atividades em 3 ou mais escolas (42,5%) e até 02 turnos (51,3%), com uma carga horária em sala de aula acima de 27 horas (superior a 2/3 de 40 horas) (66,8%). Já sobre as atividades extraclasse (mas ligadas a sala de aula) a maioria dos docentes relata passar de 07 até 14 horas semanais (1/3 de 40 horas) para essa finalidade, quase a unanimidade da amostra leva trabalho para casa (95,2%) e utiliza de final de semana e/ou feriado para atividades laborais (87,5%). Dos que usam esse período para o trabalho apresentaram média por hora de 6,71 (DP=6,21). Por outro lado, as horas de lazer durante a semana apresentaram média de 4,03 (DP=7,99). As horas de lazer no final de semana apresentaram média de 9,02 (DP=10,62). Um total de horas de lazer médio de 12,84 horas (DP=15,66). Ainda sobre situações laborais quase ¼ dos professores responderam afirmativamente possuir outra renda além da docência (24,6). Em questão de saúde a maior parte admite já ter se afastado do serviço (53,7%) com média em dias de 34,4 (DP=63,4).

Tabela 3 - Professores por características laborais e de saúde

Variáveis	n	%
Possui formação na área que leciona		
Sim	312	99
Não	3	1
Realiza curso ou capacitação		
Sim	87	28,5
Não	218	71,5
Tipo de curso ou capacitação realiza no momento (Dos que responderam acima "SIM")		
Outra Graduação	13	19,4
Especialização	33	49,3
Mestrado	7	10,4
Doutorado	2	3
Formação SEDUC*	12	17,9
Escolha dos cursos que realiza no momento		
Própria	52	85,2
Indicação	9	14,8
Redes que atua como docente		
Só Estadual	104	33,3
Só Particular	16	5,1
Redes mistas	192	61,5
Possui quantos empregos como docente?		
1	68	32,7
2	79	38
3 ou mais	61	29,3
Exerce atividade como docente em quantas escolas?		
1	59	24,6
2	79	32,9
3 ou mais	102	42,5
Turnos que trabalha por dia?		
1	53	17

2	153	51,3
3	95	31,3
Horas na semana exclusivamente em sala de aula?		
Menor valor até 13 horas (1/3 de 40** horas)	18	8
De 14 horas até 26 horas (2/3 de 40 horas)	57	25,2
De 27 horas (acima de 2/3 de 40 horas) até o maior valor	151	66,8
Horas na semana em atividades extraclasse?		
Menor valor até 07 horas (1/3 de 20** horas)	46	26,4
De 07 até 14 horas (1/3 de 40 horas)	78	44,8
De 15 horas acima (mais que 1/3 de 40 horas)	50	28,7
Leva trabalho para casa?		
Sim	296	95,2
Não	15	4,8
Utiliza de final de semana e/ou feriados para atividades laborais?		
Sim	272	87,5
Não	39	12,5
Possui outra renda além da docência		
Sim	76	24,6
Não	233	75,4
Já teve que se afastar do serviço em razão de questão de saúde?		
Sim	168	53,7
Não	145	46,3

Nota: *Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí; **Valores arredondados sobre a carga horaria de 20 ou 40 horas dos contratos.

Quanto às informações levantadas a partir da EVENT, ressalta-se que pelos critérios do manual da escala o grupo de profissionais em questão (professores) pertencem ao GRUPO 1 de referência no teste, devendo ser observados como tal para o desenvolvimento de análises (Tabela 4).

Tabela 4 - Comparação entre as médias encontradas na pesquisa atual e o manual da EVENT.

Fatores	Pesquisa Atual		Manual da escala (Grupo 1)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
CFO	11,73	6,43	15,52	6,27
PT	11,06	4,9	14,79	4,81
IR	7,06	3,69	8,02	3,92
PG	29,86	12,94	38,09	11,47

Nota: CFO - Clima e Funcionamento Organizacional; PT – Pressão no Trabalho; IR – Infraestrutura e Rotina; PG – Pontuação Geral, M – Média; DP - Desvio-padrão

Os resultados obtidos mostram que em *Clima e Funcionamento Organizacional (CFO)* a pontuação média do grupo foi de 11,73 (DP=6,43), com variação de 0 a 31 pontos, representando um percentual abaixo da média a ser considerado sobre esse fator de 15,52. Já no fator *Pressão no Trabalho* a pontuação média do grupo foi de 11,07 (DP=4,91), variando de 0 a 24 pontos, observando que o ponto médio da escala para esse fator e grupo é de 14,79 há um percentual abaixo da média nessa amostra em estudo. Quanto ao *fator Infraestrutura e Rotina* a média

de pontuação foi de 7,07 (DP=3,70), com variação de 0 a 23 pontos, compreendendo que o ponto médio da escala de acordo com essas condições de aplicação é de 8,02, existe um distanciamento desfavorável do ponto médio desse fator da escala.

Na *Pontuação Geral* foi observada na amostra a pontuação média de 29,87 (DP=12,94), com discrepância de 1 a 63 pontos, considerando o ponto médio da escala nessas situações de 38,09 o resultado apresenta um distanciamento inferior da pontuação média existente na escala. Por outro lado, a amostra em estudo (N=316), 26,9% demonstrou um resultado acima da média.

Em resumo, a amostra de professores demonstra *índices insuficientes de vulnerabilidade ao estresse*, respeitando as considerações da escala quanto à pontuação geral e fatores. Contudo, há um grupo composto por mais de ¼ da amostra que apresenta indicativos de vulnerabilidade ao estresse.

4.1.1 Resultados das análises: correlação de *r Pearson*, Teste *t de Student*, Análise de Variância (ANOVA) e Análise Multivariada de Variância (MANOVA).

O presente subtópico objetiva reconhecer possíveis situações relacionadas a um meio de vulnerabilidades ao estresse no labor docente. Foram feitos cruzamentos entre as pontuações na escala e diferentes variáveis, apresentadas nos questionários aplicados, para tal propósito.

Com o uso da análise de *correlação de r Pearson* entre os fatores da EVENT e as variáveis sociodemográficas de natureza contínua, tais como idade, cargas horárias laborais, horas de lazer e tempo de afastamento de serviço dos professores (Tabela 5).

Tabela 5 - Correlação *r de Person* entre fatores da EVENT e variáveis em estudo

VARIÁVEIS	FATORES			
	CFO	PT	IR	PG
Horas exclusivamente em sala de aula	- 0,07	0,15*	0,02	0,02
Horas extraclasse	0,11	0,17*	0,14	0,16*
Total de horas em atividades laborais (sala e extraclasse)	- 0,01	0,21*	0,11	0,11
Horas de lazer durante a semana	- 0,06	- 0,13	-0,04	-0,09
Horas de lazer durante o final de semana	- 0,02	- 0,18*	-0,03	-0,09
Total de horas de lazer durante a semana e final de semana	- 0,07	- 0,20*	-0,05	- 0,12
Tempo de afastamento do serviço por questões de saúde	- 0,20*	- 0,11	- 0,15	- 0,19*

Nota: CFO - Clima e Funcionamento Organizacional; PT - Pressão no trabalho; IR - Infraestrutura e Rotina; PG - Pontuação Geral; * p < 0.05.

Foi possível verificar correlações significativas e positivas entre o fator Pressão no Trabalho e as seguintes variáveis: Horas exclusivamente em sala de aula

($r = 0,15$ $p < 0,05$); Total de horas em atividade laborais (sala e extraclasse) ($r = 0,21$, $p < 0,01$) e Horas extraclasse ($r = 0,17$, $p < 0,05$). Esta última variável também apresentou significância positiva com a *Pontuação Geral* da EVENT ($r = 0,16$, $p < 0,05$).

Os resultados revelaram ainda correlações significativas e negativas entre o fator Pressão no trabalho e as variáveis: Horas de lazer no final de semana ($r = -0,18$, $p < 0,05$) e Horas de lazer durante a semana e final de semana ($r = -0,12$, $p < 0,05$). Já a variável tempo de afastamento do serviço por questões de saúde apresentou significância negativa com o fator *Clima e Funcionamento Organizacional* ($r = -0,20$, $p < 0,05$) e na *Pontuação Geral* ($r = -0,19$, $p < 0,05$).

A partir do uso do *Teste t* (Tabela 6), as pontuações tomando como diferenciação o sexo dos docentes, não apresentaram diferença significativa nas médias em fatores ou pontuação geral da escala.

Tabela 6 - Diferenciação entre grupos e fatores da EVENT a partir do *Teste t*

Variáveis	Fatores da Escala							
	CFO		PT		IR		PG	
	M (DP)	t	M (DP)	T	M (DP)	t	M (DP)	t
Sexo								
Masculino	11,63 (6,38)	0,336	11,04 (4,78)	0,09	7,27 (3,58)	1,211	29,95 (12,57)	0,144
Feminino	11,88 (6,51)		11,09 (5,11)		6,76 (3,85)		29,74 (13,52)	
Dependência Administrativa								
Pública	13,10 (6,19)	3,740***	11,07 (4,86)	0,034	7,57 (3,69)	2,356*	31,74 (12,61)	2,524**
Privada	10,44 (6,39)		11,05 (4,95)		6,59 (3,64)		28,10 (13,03)	
Situação da Sede								
Própria	11,55 (6,54)	0,979	11,18 (4,86)	0,828	6,85 (3,54)	2,098*	29,59 (12,95)	0,768
Cedida/ compartilhada	12,44 (5,83)		10,60 (5,08)		7,94 (4,18)		31,00 (12,92)	
Utiliza o final de semana e/ou feriado para atividades laborais								
Sim	11,88 (6,36)	1,138	11,38 (4,87)	0,747*	7,17 (3,58)	1,028	30,44 (12,67)	1,91
Não	10,64 (6,55)		9,05 (4,74)		6,52 (4,42)		26,21 (14,07)	
Levam trabalho para casa								
Sim	11,78 (6,39)	0,718	11,17 (4,86)	2,084*	7,09 (3,56)	0,372	30,05 (12,71)	1,255
Não	10,56 (6,76)		8,46 (5,76)		6,73 (5,68)		25,76 (16,41)	

Nota: CFO - Clima e Funcionamento Organizacional; PT – Pressão no Trabalho; IR – Infraestrutura e Rotina; PG – Pontuação Geral * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Foi possível identificar que os professores da escola pública concentram indicadores superiores de vulnerabilidade ao estresse em dois fatores [*Clima e*

Funcionamento Organizacional ($t=3,740$, $p < 0,001$) e *Pressão no Trabalho* ($t= 2, 356$, $p < 0,01$) e na Pontuação Geral ($t= 2,524$, $p < 0,01$), com distinção quanto ao fator *Pressão no Trabalho* ($t = 0,034$, $p > 0,05$).

Ainda de porte do teste t, encontrou-se diferenças significativas entre grupos em relação à variável Situação do Edifício de Funcionamento e o fator da escala *Infraestrutura e Rotina* [$t(314) = 2,09$; $p = 0,03$], sendo observado que os professores que trabalham em escolas com sede cedida/compartilhada apresentam maiores pontuações ($M = 7,94$, $DP = 4,18$) que aqueles que trabalham em escolas de sede própria ($M = 6,85$, $DP = 3,54$).

Outra diferença significativa foi observada quanto o Uso do Final de Semana e/ou Feriado para Atividades Laborais e o fator *Pressão no Trabalho* [$t(309) = 2,8$; $p = 0,005$], aqueles docentes que utilizam de tal estratégia apresentam maiores pontuações ($M = 11,38$, $DF = 4,86$) em relação aqueles que não o fazem ($M = 9,05$, $DP=4,74$). Possivelmente complementar a essa última informação, houve diferença significativa de médias entre as variáveis *Levar Trabalho para Casa* e o fator *Pressão no Trabalho* [$t(309) = 2,08$; $p = 0,038$], os quais utilizam de tal artifício apresentam pontuações mais altas ($M = 11,17$, $DF = 4,86$) quando comparados com aqueles que não levam trabalho para casa ($M = 8,46$ e $DP = 5,76$).

Com continuidade dos trabalhos em razão da existência de variáveis de interesse com mais de duas condições (grupos) e considerando a Pontuação Geral da EVENT a ANOVA se fez necessária, sendo possível perceber variação significativa em relação a *Pontuação Geral* da EVENT sobre a situação conjugal [$F(3, 304) = 3,64$, $p = 0,013$], a partir de comparações *ad hoc*, por meio do *Bonferroni*, mostrou que os docentes casados/conviventes ($M = 30,92$ e $DP = 0,94$) pontuaram mais que os solteiros ($M = 25,87$, $DP = 11,34$, $t(gl): 3,642(3,304)$, $p = 0,017$).

Ainda de porte da ANOVA, foi possível identificar diferenças da *Pontuação Geral* da EVENT no que se refere à quantidade de turnos trabalhados pelos docentes [$F(2, 301) = 8,29$, $p = 0,001$], a partir de comparações *ad hoc*, por meio do *Bonferroni*, mostrou que aqueles professores que trabalham em três turnos por dia ($M = 33,06$, $DP = 12,94$), certamente o noturno, pontuaram mais que os aqueles que trabalham apenas um turno ($M = 25,16$, $DP = 10,95$, $t(gl): 8,29(2,301)$, $p < 0,001$) e aqueles que trabalham até dois turnos ($M = 29,46$, $DP = 13,03$, $t(gl): 8,29(2,301)$, $p = 0,027$).

Por fim, objetivando examinar a variabilidade dos fatores da EVENT em função dos portes da escola, realizou-se uma Análise Multivariada de Variância (MANOVA). Os resultados dessa análise são apresentados, a seguir, na Tabela 7.

Tabela 7 - Médias e diferenças sobre os fatores da EVENT entre os portes das escolas

Fatores da EVENT	Pequeno M (DP)	Médio M (DP)	Grande M (DP)	F (df)	p	η ² parcial
CFO	13,27 (6,44)	10,87 (6,24)	11,44 (6,44)	(2;139,66) 3,430*	0,03	0,02
PT	10,69 (4,83)	11,49 (4,74)	10,97 (5,07)	(2;14,48) 0,631	0,53	0,01
IR	7,30 (3,70)	6,85 (4,08)	7,08 (3,53)	(2; 4,61) 0,336	0,71	0,01

Nota: CFO - Clima e Funcionamento Organizacional; PT – Pressão no Trabalho; IR – Infraestrutura e Rotina; PG – Pontuação Geral; * p < 0,05.

Nesta análise constatou-se que o *porte da escola* [*Lambda de Wilks* (λ) = 0,950, $F(6,622) = 2,707$, $p=0,01$, η^2 (tamanho do efeito) = 0,02], em que demonstra-se que a variação (2%) das pontuações em fatores de vulnerabilidade ao estresse no trabalho pode ser atribuída a situações do porte da escola. Especificamente, observou-se diferença estatisticamente significativa (*teste post hoc de Bonferroni*) apenas no fator *Clima e Funcionamento Organizacional* [$F(2; 139,66) = 3,430$, $p=0,03$], observado que os professores que trabalham em escolas de porte pequeno pontuaram mais alto ($M=13,27$, $DP=6,44$) que aqueles de escolas de porte médio ($M=10,87$, $DP=6,24$).

Por conseguinte, realizaram-se outras análises multivariadas MANOVA's para conhecer as diferenças de médias entre as pontuações da EVENT e a variável *turnos que trabalha por dia*. Os resultados são observados na Tabela 8 a seguir.

Tabela 8 - Médias e diferenças sobre os fatores da EVENT entre a quantidade de turnos trabalhado por dia pelos professores.

Fatores da EVENT	1 turno M (DP)	2 turnos M (DP)	3 turnos M (DP)	F (df)	p	η ² parcial
CFO	10,11 (5,44)	11,18 (6,86)	12,77 (6,25)	(2; 116,78) 2,810	0,06	0,01
PT	9,00 (4,53)	10,81 (4,53)	12,77 (4,74)	(2; 255,86) 11,470*	0,01	0,07
IR	6,00 (3,08)	6,84 (3,58)	8,24 (3,92)	(2; 98,65) 7,550*	0,01	0,04

Nota: CFO - Clima e Funcionamento Organizacional; PT – Pressão no Trabalho; IR – Infraestrutura e Rotina; PG – Pontuação Geral; * p < 0,01

Observou-se, diferenças significativas entre as pontuações de vulnerabilidade ao estresse e a variável *turnos que trabalha por dia* [$\lambda = 0,91$, $F(6,598) = 4,431$,

$p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$], demonstrando que 4% da variação pode ser atribuída a quantidade de *turnos trabalhados por dia*. Especificamente observou-se diferença estatisticamente significativa (*teste post hoc de Bonferroni*) no fator *Pressão no Trabalho* [$F(2; 255,86) = 11,470$, $p < 0,001$], demonstrando que os professores que trabalham em três turnos por dia pontuam mais alto ($M = 12,77$, $DP = 4,74$) que aqueles que o fazem em apenas um turno ($M = 9,0$, $DP = 4,53$) ou dois turnos ($M = 10,81$, $DP = 4,76$). Situação semelhante ocorre no fator *Infraestrutura e Rotina* [$F(2; 98,652) = 7,554$, $p = 0,001$], indicando que os professores que atuam em três turnos também pontuam mais alto ($M = 8,24$, $DP = 3,92$) que aqueles que o fazem em apenas um turno ($M = 6,0$, $DP = 3,08$) ou dois turnos ($M = 6,84$, $DP = 3,58$).

Ainda, realizaram-se outras análises multivariadas MANOVA's para conhecer as diferenças de médias entre as pontuações da EVENT e a variável *redes de ensino em que atua*. Os resultados são observados na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9 - Médias e diferenças sobre os fatores da EVENT entre redes de ensino em que o docente trabalha.

Fatores da EVENT	Só Pública M (DP)	Só Particular M (DP)	Redes Mistas M (DP)	F (df)	p	η^2 parcial
CFO	13,14 (6,66)	11,75 (4,77)	10,94 (6,34)	(2;163,44) 4,00 *	0,01	0,02
PT	10,34 (4,86)	13,20 (4,34)	11,34 (4,90)	(2;71,02) 2,99	0,05	0,01
IR	7,35 (3,70)	7,12 (3,70)	6,90 (3,67)	(2; 6,66) 0,49	0,61	0,01

Nota: CFO - Clima e Funcionamento Organizacional; PT - Pressão no Trabalho; IR - Infraestrutura e Rotina; PG - Pontuação Geral; * $p < 0,01$

Foi constatada uma diferença significativa entre as pontuações de vulnerabilidade ao estresse e a variável *redes de ensino em que atua* [$\lambda = 0,91$, $F(6,614) = 4,907$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$], sugerindo que 4% da variação pode ser atribuída as redes de ensino que o docente leciona. Especialmente observou-se diferença estatisticamente significativa (*teste post hoc de Bonferroni*) no fator *Clima e funcionamento organizacional* [$F(2; 163,44) = 4,009$, $p = 0,01$] apresentando aqueles docentes que atuam somente na rede estadual pontuam mais alto ($M = 13,14$, $DP = 6,66$) do que aqueles que lecionam em redes mistas (públicas e privadas), ($M = 10,94$, $DP = 6,34$).

4.2 RESULTADOS QUALITATIVOS

Essa etapa contou com 16 professores, observando as pontuações da escala utilizada inicialmente. As maiores pontuações pertenceram a 5 homens e a 3 mulheres, inversamente as menores pontuações contaram com 3 homens e 5 mulheres. Houve nessa etapa a participação de 8 professores do sexo masculino e 8 do sexo feminino, sendo 2 homens e 6 mulheres da escola pública e 6 homens e 2 mulheres da escola privada.

A apresentação dos dados encontrados seguirá a mesma sequência dos blocos temáticos contidos na entrevista, com o detalhamento de duas categorias no primeiro (Campo dos ideais) e terceiro (Estratégias de Enfrentamento) bloco temático e quatro categorias no segundo (Mal-estar docente).

Vale lembrar, os dados qualitativos serão apresentados através do paralelo do conteúdo do discurso daqueles professores com maiores pontuações de estresse (considerados com maiores indicativos de mal-estar docente) e aqueles professores com menores pontuações de estresse (considerados com menores indicativos de mal-estar docente).

Dessa forma, primeiramente, seguindo a ordem dos dados qualitativos construída através da análise, temos o bloco temático denominado *Campo dos Ideais*. Esse primeiro bloco gerou duas categorias: *Trabalho* e *Decidir Ser Professor*, ver quadro 1.

A categoria *Trabalho* resultou em duas subcategorias: *concreto* e *abstrato/subjetivo*³. A primeira, destaca falas que visualizam no trabalho pontos de vistas ou referenciais “palpáveis, concretos, ou mesmos mensuráveis” como exemplificado em:

O trabalho pra mim é... no momento é toda e qualquer atividade, onde eu ofereça meus serviços e ganhe uma remuneração. (P5).

Já na subcategoria *abstrato/subjetivo*, toma-se em contraponto a categoria anterior, considerando aquilo dado como “pessoal ou mesmo de difícil mensuração”, a título de exemplo:

O trabalho pra mim hoje já é uma diversão, eu me divirto com o que eu faço. (P10)

³ Termos esses com origem nas teorias marxistas, empregados fortemente nas ciências humanas e sociais, porém esse trabalho não traz entre seus objetivos a discussão dessas nomenclaturas à luz de tal corrente teórica.

Ainda no campo dos ideais havia a seguinte questão: “*O que fez você decidir ser professor?*”, que originou na categoria do mesmo nome que pretendeu captar motivos/razões/causas que levaram os entrevistados à profissão que hoje executam, essa categoria resultou nas subcategorias: *circunstâncias* e *interno*.

A subcategoria *circunstância* pretendeu reunir sentidos externos, o meio dos entrevistados que de alguma forma interferiram na decisão de se tornarem docentes, como um exemplar a seguinte fala:

...eu precisava de uma renda, como complemento de renda familiar e na época foi feita a escolha dessa forma né como complemento de renda. (P16)

Já a subcategoria *interno* foi uma tentativa de aglutinar sentidos mais da ordem introspectiva dos entrevistados sobre a escolha de ser professor, usando de amostra o seguinte trecho:

Eu acho que eu tenho vocação. Eu gosto de falar em público e resolvi fazer faculdade de licenciatura, mas, não sei quando exatamente. (P15)

Quadro 1 - Comparativo das categorias sobre o Campo das Ideias entre os professores com maiores pontuações em estresse (P > E) e aqueles com menores pontuações (P < E).

Bloco temático	Categoria	Subcategorias em P>E	Subcategorias em P<E
Campo dos Ideais	Trabalho	Concreto (P5, P7, P9, P11, P13)	Concreto (P1, P3, P6, P8, P15)
		Abstrato/Subjetivo (P2, P4, P14)	Abstrato/Subjetivo (P10, P12, P16)
	Decisão de ser professor	Circunstância (P2, P9, P11, P13)	Circunstância (P1, P6, P8, P12, P16)
		Interno (P4, P5, P7, P14)	Interno (P3, P10, P15)

Observa-se através desse quadro, quanto as categorias *Trabalho* e *Decisão de Ser Professor*, que não há uma diferença perceptível entre os discursos daqueles professores com maiores indicativos de mal-estar docente e aqueles com menores.

Sobre o bloco temático do Mal-estar docente, foi possível o encontro das categorias *Rotina de Trabalho*, *Efeito da Rotina de Trabalho*, *Reação Diante das Dificuldades* e *Definição do Mal-estar Docente*. Destaca-se que as três primeiras categorias desse bloco derivaram das questões inclusas no questionário, não as mesmas, uma possibilidade permitida pelo uso de uma metodologia que utiliza um questionário semiestruturado.

A categoria *Rotina de Trabalho* originou duas subcategorias: *Carga emocional negativa* e *Carga emocional positiva*. A construção dessas subcategorias se preocupou não apenas com a definição apresentada pelos docentes de suas rotinas, mas em particular nos modos que os mesmos lidavam com tal situação e o conteúdo dos discursos que envolviam tais definições.

Essa primeira subcategoria, *Carga emocional negativa*, foi construída na tentativa de reunir definições sobre rotina de trabalho carregadas de sentimentos/emoções ou conteúdos negativos, interlaçados de queixas ou penúrias. Uma situação que pode ser observada em:

Rapaz é... dia a dia é corre, corre, né? Você levanta cedo e tal, sete horas da manhã, e as vezes sai a noite as vinte e duas horas. Não tenho tempo de almoçar e tudo. Cansativo. (P4)

Mesmo as definições com aparente conteúdo positivo eram contidas em um discurso penoso, de lamúria, de possível situação de sofrimento como detectado em:

A minha rotina até que é tranquila, né. Até que eu tenho uma carga horária bem flexível na minha disciplina, mas, tem aqueles dias que realmente é bem desafiante, convívio com alguns perfis de alguns alunos é bem desafiante. (P2)

Já a subcategoria *Carga emocional positiva*, foi construída no sentido de reunir conteúdos, mesmo que de aparente definição negativa, mas envolvidos em discursos positivos, sem queixas, descrevendo um estado de satisfação e bem-estar como identificado em:

...se a gente for olhar em relação ao fazer a minha rotina é muito apertada tá. Eu almoço as vezes onde eu tô, tá certo, onde eu estou eu almoço. Às vezes eu estou almoçando é já estou pensando em algo que eu tenho que fazer, que tenho que preparar, mas num é algo que seja cansativo por que hoje minha rotina como é algo que gosto de fazer então ela é algo prazeroso tá certo. É algo prazeroso, eu faço porque gosto. (P10)

Ainda sobre as situações da carga horária laboral do docente, agora com a categoria *Efeito da Rotina de Trabalho*, foi possível a identificação de duas subcategorias: *Efeito cotidiano* e *Efeito momentâneo/recente*. Onde foi possível identificar nos discursos dos professores a temporalidade de reconhecimento ou vivência das problemáticas no cotidiano da escola. A subcategoria *Efeito Cotidiano*, encontrada naqueles docentes com maiores indicativos de mal-estar e que já

conheciam a longas datas os efeitos das dificuldades experiências em ambiente escolar pode ser exemplifica na seguinte fala:

Só cansaço mesmo e as vezes eu sofro um pouco de estresse mesmo, mas faz parte. (P4)

Quanto aos resultados da rotina de trabalho naqueles docentes com menores indicativos de mal-estar docente, foi possível identificar situações pontuais ou mesmo de conhecimento recente dos profissionais, o que gerou a subcategoria *Efeito momentâneo/recente*, sendo demonstrado no seguinte trecho:

...rola um estresse de vez em quando com um aluno ou outro em sala de aula. Rola assim, eu não procuro levar aquilo ali pra minha casa não. (P1)

Ainda no grande bloco temático do Mal-estar docente originou-se a categoria *Reação Diante das Dificuldades*, que culminou nas subcategorias: *reação negativa paralisante* e *reação negativa não paralisante*. A subcategoria *Reação negativa paralisante* possui uma conotação de sentimentos/reações de aparente malefício ao sujeito e seu meio, além de estagnação diante da realidade, tomando como exemplo:

...há conflitos mesmo de disputas, de rixas entre aluno e professor que a gente as vezes perde até a cabeça né, com relação alguns problemas, a gente grita, a gente briga, a gente discute, então isso leva a gente a um nível de estresse, lá em cima. (P13)

Já a subcategoria *Reação negativa não paralisante*, possui até uma conotação de aparente malefício ao sujeito e seu meio, contudo os "sentimentos/reações" não paralisam os sujeitos e sim os fazem movimentar em prol de alguma solução, como exemplifica a seguinte fala:

... é não saber o que fazer ou como ajudar, então eu sou muito limitada a minha área profissional, transmitir conhecimento, então as vezes quando tenho um aluno com problema psiquiátrico e eu tento trabalhar da melhor forma, sou muito aberta a conversação com meus alunos (...) tento sondar disso dentro da família, e as vezes eu indico uma busca de um profissional, é o que geralmente eu faço... (P16)

Do bloco que trata sobre o mal-estar docente, também foi possível originar a categoria: *Definição de Mal-estar Docente* e as subcategorias: *Concreto* e *Abstrato/subjetivo*. A primeira subcategoria, *concreto*, tentou reunir conteúdos passíveis de avaliação e mensuração como questões de dinheiro e doenças.

O mal estar docente é mesmo só o dinheiro (falta) né. (P4)

A subcategoria *abstrato/subjetivo*, toma uma percepção mais intrínseca sobre o que os professores definem como mal-estar docente.

...insatisfação com a profissão. Por que eu vejo que os professores são insatisfeitos com a profissão docente. E eu acredito que é porque as vezes eles tem uma realidade que não corresponde a expectativa, né. (P2)

Quadro 2 - Comparativo das categorias sobre o Mal-estar docente entre os professores com maiores pontuações em estresse ($P > E$) e aqueles com menores pontuações ($P < E$).

Bloco temático	Categoria	Subcategoria(s) em $P > E$	Subcategoria(s) em $P < E$
Mal-estar docente	Rotina de Trabalho	Carga emocional negativa (P2, P4, P5, P7, P9, P11, P13, P14)	Carga emocional positiva (P1, P3, P6, P8, P10, P12, P15, P16)
	Efeito da Rotina de Trabalho	Efeito cotidiano (P2, P4, P5, P7, P9, P11, P13, P14)	Efeito momentâneo/recente (P1, P3, P6, P8, P12, P15, P16)
	Reação diante das dificuldades	Reação negativa paralisante (P2, P4, P5, P7, P9, P11, P13, P14)	Reação negativa não paralisante (P1, P3, P6, P8, P10, P12, P15, P16)
	Definição de Mal-estar docente	Concreto (P4, P11, P14)	Concreto (P1, P12, P15)
		Abstrato/Subjetivo (P2, P5, P7, P9, P13)	Abstrato/Subjetivo (P3, P6, P8, P10, P16)

Tal quadro nos permite visualizar possíveis diferenciações perceptíveis quanto ao discurso dos docentes com maiores e menores indicativos de mal-estar docente sobre as definições de suas rotinas de trabalho, a temporalidade de reconhecimento ou vivência do efeito da rotina sobre os mesmos, além das próprias reações diante das dificuldades. Não foi possível detectar diferenciações no conteúdo do discurso dos professores quanto a definição de mal-estar docente.

Já no grande bloco temático, *Estratégias de Enfrentamento*, foi possível o encontro de duas categorias: *Estratégias Diante das Dificuldades e Permanência na Docência*. Na primeira categoria foram encontradas duas subcategorias: *Foco no problema* e *Foco na emoção*. A subcategoria *Foco no problema* fora construída no intuito de reunir as estratégias de organização da relação do profissional com o meio (fonte de estresse) para a resolução da problemática, tendo como um exemplar o seguinte trecho:

...eu procuro me aproximar dos alunos ao máximo possível, então eu não encontro obstáculos em sala de aula não. (P3)

Por outro lado, a subcategoria *Foco na emoção* descreve tentativas dos docentes de regular as emoções advindas de situações estressantes, como identificado na seguinte fala:

...as vezes que eu já perdi o controle com o aluno; eu chego em casa eu ponho assim a mão na consciência de eu acho que exagerei eu acho que falei coisas que eu não devia ter falado, eu acho que eu tive uma postura que eu não devia ter feito. (P2)

Ressalta-se a presença em ambos os discursos dos professores ($P > E$ e $P < E$) de conteúdos que exemplificam a presença de *estratégias com Foco no problema*. Esses professores podem até compartilhar a natureza das estratégias, mas as formas que usam foram consideradas na análise como distintas. Vejamos, P5, que está entre aqueles que obtiveram as maiores pontuações (indicativos de mal-estar docente), apresenta estratégias focadas nos problemas vivenciados, como percebido no seguinte trecho do seu discurso:

...eu sempre exponho o problema pra coordenadora (...) eu sempre procuro resolver esse tipo de problema, às vezes com aluno (...) eu tento aumentar a autoestima desses meninos (...) dá uma oportunidade pro aluno falar (...) a gente também tem que ver a situação dos alunos né, a gente tem que ver o que eles enfrentam... (P5)

Contudo, em outro ponto da entrevista a professora P5 em questão relata:

....o que você tem (o médico falando a ela) é câimbra do escrivão e você tem que tomar três choques grandes durante vinte minutos. Mas eu vi que nada melhorou (...) eu simplesmente parei até de ir pro ortopedista, e eu continuo com problemas, mas eu tento escrever maior possível que é para os alunos compreenderem, mas o problema não foi solucionado. (P5)

É notável a utilização de mecanismos que superestimam suas capacidades ou mesmo podem agravar o estado de saúde de cada um. Entretanto, no conteúdo dos discursos dos $P < E$ que apresentam estratégias com foco no problema é perceptível uma certa restrição dentro do “possível”. Como observável no discurso de P12.

Bom eu procuro trabalhar dentro do possível né. Eu procuro inovar todo ano fazer algo diferente. É ...reavaliar, eu faço, me reavalio, revejo... vejo que em certos momentos não foi legal não foi bom, então eu procuro mudar estratégia, muda didática. (P12)

Ainda no bloco *Estratégias de Enfrentamento* sobre a categoria *Permanência na Docência*, destinado a reunir conteúdos sobre as questões/razões que levam os docentes a continuarem na atividade como professores, foi possível a construção de duas subcategorias, a primeira trata de *Questões pessoais* de permanência na docência, apontando fatores intrínsecos daqueles sujeitos.

...porque eu... eu amo essa profissão, eu já abarquei essa profissão realmente por amor. (P11)

Já a segunda subcategoria, *Questões interpessoais*, trata de aglutinar conteúdos que tratem de questões/razões que envolvam outros indivíduos pelas relações interpessoais estabelecidas.

...acho que o reconhecimento dos alunos, principalmente quando você tá andando na rua e tal, aí vem o aluno “professor e tal como é que tá? Já to formado assim e tudo”. É o trabalhar com esse público jovem, pré-vestibulando, rapaz é gratificante demais encontrar alguém e ser reconhecido, é melhor que remuneração, digamos assim. (P4)

Quadro 3 - Comparativo das categorias sobre as Estratégias de Enfrentamento entre os professores com maiores pontuações em estresse ($P > E$) e aqueles com menores pontuações ($P < E$).

Bloco temático	Categoria	Subcategorias em $P > E$	Subcategorias em $P < E$
Estratégias de enfrentamento	Estratégias diante das dificuldades	Foco no problema (superestima suas capacidades) (P5, P9, P11)	Foco no problema (P1, P3, P6, P8, P10, P12, P15, P16)
		Foco na Emoção (P2, P4, P7, P13, P14)	
	Permanência na docência	Questões pessoais (P7, P9, P11, P14)	Questões pessoais (P1, P3, P6, P8, P12*)
		Questões interpessoais (P2, P4, P5, P13)	Questões interpessoais (P10, P12*, P15, P16)

Nota: *P12 apresentou respostas em duas subcategorias

É possível reconhecer que não há diferenciações quanto ao conteúdo do discurso dos professores com maiores e menores indicativos de mal-estar docente acerca dos motivos que os levam a permanecer na docência. Por outro lado, diante das dificuldades que vivencia no ambiente escolar é factível perceber que os docentes com menores indicativos de mal-estar docente utilizam de estratégias de interação com o meio, focadas na resolutividade dos problemas. Já os profissionais com maiores indicativos de mal-estar docente até utilizam de estratégias focadas na resolução de problemas, mas acabam por superestimar suas condições de resposta,

colocando em risco suas condições de saúde e possivelmente agravando seu estado de tensão emocional com essa sobrecarga desencadeada. Esses professores, $P > E$, em sua maioria, apresentaram discursos com conteúdo sobre estratégias que priorizam a resolutividade dos estados emocionais resultantes das situações-problema e não necessariamente com o encontro de soluções dessas dificuldades.

5 DISCUSSÃO

Diante de uma realidade muitas vezes desafiante aos professores em seu ambiente laboral, não é por acaso que se pode observar situações de mal-estar docente. Por outro lado, colocamos em desconfiança que os docentes possam padecer de males acima da população geral (PEREIRA, 2016).

O próprio distanciamento negativo do resultado deste estudo em relação à pontuação sobre vulnerabilidade ao estresse dos professores e médias (geral e fatores) de referência da escala utilizada, os resultados reforçam a suspeita de um não padecimento acima da média dessa classe de trabalhadores em relação à população. Contudo, há de se considerar como um indicativo de alerta que dentre a amostra em estudo 26,9% demonstraram resultado acima da média, mais de ¼ dos professores encontram-se em situação de vulnerabilidade ao estresse.

Nesse sentido, os resultados demonstram que quanto aos fatores associados a situações de vulnerabilidade ao estresse em ambiente de trabalho docente há uma concentração em variáveis que descrevem situações, contribuindo negativamente aspectos como a carga horária laboral: total de horas em sala de aula e extraclasse, levar trabalho para casa, utilizar finais de semanas e feriados a atividades laborais e a adição do terceiro turno de trabalho (possivelmente o noturno). Uma situação que imputa a esses excessos de demanda laboral como fatores desencadeante de estresse (CARLOTTO, 2012; SALTIJERAL; RAMOS, 2015; DE SOUZA; DOS SANTOS; DE ALMEIDA, 2016).

Há indicativos consideráveis sobre a relação positiva entre jornadas de trabalho e situações de estresse, o nosso indicativo de mal-estar docente. Por outro lado, mesmo que sejamos sensíveis a essa delicada situação dos professores, visualizamos que a própria Organização Internacional do Trabalho – OIT reconhece entre os fatores psicossociais desencadeantes, situações de estresse no ambiente laboral, a carga de trabalho, a desregulação entre a demanda de trabalho e o tempo/prazos atribuídos (OIT, 2016). Dessa forma, não podemos afirmar que tal problemática de equilíbrio entre as demandas de trabalho e a regulação do tempo para tal execução é exclusiva da classe de professores.

Em relação às situações identificadas como favoráveis à vulnerabilidade ao estresse, foi possível constatar variáveis relacionadas a questões de infraestrutura da escola, principalmente: a falta de sede própria e a escola ser de pequeno porte, apresentam destaque. A falta de uma estrutura adequada ao funcionamento da escola

é uma queixa apontada por docentes como fator negativo no ambiente laboral em outros trabalhos (ZACHARIAS et al., 2011; VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016), o que é compreensível, pois possivelmente a escola pública é mais susceptível aos numerosos fatores de risco já descritos neste trabalho como déficits de recursos e infraestrutura ou mesmo organizacionais, do que à promoção de condições adequadas ao trabalho docente. Lopes e Pontes (2009) já apontavam em estudo sobre Síndrome de Burnout que professores da escola pública estadual apresentam maiores pontuações de exaustão e menor realização profissional do que docentes da rede privada.

Nesse sentido, julga-se que o modelo administrativo da escola particular menos burocrático, moderno e de maior renovação que o da escola pública, seria dessa forma, menos danoso aos docentes (WITTER, 2003). Considera-se que os professores da escola privada apresentam maiores indicativos de satisfação associados à qualidade de vida no trabalho, em razão da maior atuação dessas instituições quanto ao desenvolvimento de políticas de gestão de pessoas para a promoção de satisfação com o trabalho (OLIVEIRA et al., 2016). Tal situação não só aponta as condições de precariedade estrutural da escola pública, como também indica que seu modelo administrativo pode ser um dos fatores contributivos ao adoecimento docente.

Diante desses indicativos apresentados, de associações das condições laborais externas e/ou ambientais (carga horária e infraestrutura) e as pontuações dos fatores da escala e sua pontuação geral, é factível assimilar os mesmos como implicados no adoecimento dos professores. Tal situação já levantada neste trabalho, é coerente com a literatura que associa os desafios da carreira docentes ligados ao ambiente laboral como possíveis desencadeantes de adoecimento (LANTHEAUME, 2012; BALINDAS et al., 2013; MAZON; LEITE, 2013; FOSSATTI; GUTHS; SARMENTO, 2013).

Quanto a situações intrínsecas aos professores, particularmente em referência a sua situação de relacionamento e ao sexo do mesmo, o estado de casado foi relacionado como fator de risco a situações de estresse, associando-se às próprias dificuldades de conciliação família-trabalho (CAPELO; POCINHO; SANTOS, 2013; MAGALHÃES, 2014). Em contrapartida, o sexo feminino não foi identificado como um grupo de vulnerabilidade ao desencadeamento de estresse como indicativo de mal-estar docente neste trabalho. Isso representa um contraponto a situações de maior

risco das mulheres a problemas relacionados ao labor docente (ANTONIOU; PLOUMPI; NTALLA, 2013; KUMAR; WANI; PARREY, 2013; DHANYA; NAIR, 2017). Dessa forma, não é possível descartar a condição do grupo feminino como tendo maior vulnerabilidade ao estresse na profissão docente. Entretanto, compreende-se que é nas situações de desequilíbrio entre a vida profissional e suas relações familiares que é possível visualizar fatores de risco a condições de estresse e adoecimento entre os professores (PRIYA; JOHNSI, 2016).

No que diz respeito aos fatores levantados como protetivos ao desencadeamento de situações de estresse, foi possível identificar as variáveis que tratam sobre as horas de lazer na semana e final de semana utilizadas pelos docentes. Essa situação é compreendida em um processo cíclico no qual as inúmeras dificuldades do trabalho docente diminuem as horas dedicadas ao lazer e ao descanso. Nesse sentido, a redução de horas dedicadas ao lazer acaba por desencadear o aumento das situações problemáticas (SEABRA; DUTRA, 2015). Dessa forma, é possível compreendermos que a valorização e promoção de acesso a esses momentos externos ao trabalho (lazer) pode favorecer a promoção de bem-estar e qualidade de vida desses profissionais. Observamos ainda, uma interação inversa entre horas de lazer e indicativos de estresse.

No tocante à situação de tempo de afastamento de trabalho por questões de saúde em correlação negativa a indicativos de estresse, essa fora compreendida no sentido de ser possível que o distanciamento do ambiente de trabalho possa favorecer o abrandamento das situações de estresse. Contudo, essas situações de afastamento do serviço podem denunciar o padecimento em situações de mal-estar, pela busca de modos de distanciamentos da situação-problema (BALINHAS et al., 2013). O adoecer pode ser em alguns casos um mecanismo de escape do trabalho (RODRIGUES; SCHWANTZ, 2016).

Quanto aos achados qualitativos deste trabalho, no primeiro campo de análise – Campo dos ideais – buscou-se identificar como os docentes caracterizam o conceito de trabalho, não foi possível visualizar distinções entre o conteúdo dos discursos dos professores, seja em situação de maior ou menor vulnerabilidade. Entretanto, compreende-se que esse compartilhamento de muitos conceitos por parte do grupo de professores em análise não quer dizer, necessariamente, que ambos estejam satisfeitos com suas situações de trabalho. Uma suspeita tomada por entender que o trabalho quando não atende às necessidades e desejos do profissional, pode-se

tornar uma fonte de estresse e contribuir para o seu adoecimento (ANDRADE; CARDOSO, 2016). A presença de docentes em situação de vulnerabilidade ao estresse em seu ambiente de trabalho, denuncia uma situação de descontentamento por parte de alguns profissionais. Destaca-se que a situação de exposição a estressores em meio escolar podem afetar a motivação do docente para o ensino (SKAALVIK; SKAALVIK, 2016).

Ainda no Campo dos ideais, presente no questionário deste trabalho, apresenta-se o que levou os participantes a tomarem a decisão de serem professores. Ambos os discursos ($P > E$ e $P < E$) são permeados de conceitos similares. Dessa forma, não é possível afirmar que esse processo de escolha da profissão interfira de maneira direta, ou não, no desencadeamento de vulnerabilidades ao mal-estar docente. Destaca-se que os discursos compartilham conceitos como missão e vocação, nomenclaturas associadas a desvalorização laboral e, por consequente, contribuinte do mal-estar docente (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015). Contudo, neste trabalho não houve essa correspondência, como se esperava.

Já no bloco que trata do mal-estar docente com a categoria *Rotina de Trabalho*, preocupou-se não apenas com a definição apresentada pelos docentes de suas rotinas, mas também fora observado a representação dessas em termos de conceitos. Dessa forma, em termos de conceitos, não foi encontrada nenhuma diferenciação visível em relação aos discursos dos docentes sobre essa categoria. Contudo, os conteúdos de lamentação ou que possa aparentar algum tipo de queixa ou sofrimento são identificados nos discursos dos professores com maiores indicativos de mal-estar docente do que aqueles com menores, mesmo quando esses apresentam uma definição de sua rotina com um termo aparentemente negativo. Tal situação sobre a fala dos professores, sobre a rotina de trabalho, demonstra a interferência de fatores intrínsecos do indivíduo, reconhecidos no discurso que eles apresentam. Dessa maneira, ratifica-se a relação do sujeito em si, como contribuinte das situações de mal-estar docente (FOSSATTI; GUTHS; SARMENTO, 2013). No sentido que o apego a discursos de queixas e pessimismos preserva esses profissionais da educação de se colocarem em risco diante dos desafios da docência (PEREIRA, 2016). A tarefa de evitar o sofrimento coloca em segundo plano o prazer, sendo possível que os homens tenham moderado suas reivindicações de felicidade, em prol da segurança (FREUD, 1930). Circunstância também aplicável ao professor.

Em complemento, reconhece-se que os fatores externos ao profissional, (como a carga horária de trabalho) estão implicados nas condições de estresse e mal-estar docente (RAUSCH; DUBIELLA, 2013), como demonstrado neste trabalho no levantamento quantitativo. Diante disso, compreende-se que às situações de rotina de trabalho dos docentes e às condições de vulnerabilidade ao mal-estar docente estão implicados fatores internos (os modos de discurso) e externos (quantitativo de horas de trabalho). Assim, reconhece-se a natureza multidimensional do desgaste do professor causado por uma série de variáveis, podendo afetar em diferentes ramificações em níveis individuais e organizacionais (GHANIZADEH; JAHEDIZADEH, 2015).

Em continuidade, tratando sobre a rotina de trabalho e o efeito dela sobre os professores, foi possível reconhecer que a diferenciação dos discursos dos $P > E$ e $P < E$ não está necessariamente na natureza do efeito, mas sim na temporalidade das vivências dessas problemáticas no cotidiano docente. Enquanto os professores com maiores indicativos de mal-estar docente relatam vivenciar os efeitos danosos do labor docente de uma forma já familiar ao seu cotidiano, os professores com menores indicativos reconhecem de forma contrária. Compreende-se que o mal-estar docente em razão de sua natureza silenciosa, dificulta o reconhecimento dos profissionais envolvidos (GONÇALVES et al., 2010). De outra forma, essa proximidade, no cotidiano dos docentes, de efeitos danosos em sua rotina denuncia situações de naturalização de aspectos negativos da profissão, uma situação já associada ao mal-estar docente (JESUS, 2007; TIMM; MOSQUERA; STOBBAUS; 2010).

Outro ponto sobre o bloco do mal-estar docente, na tentativa de identificar que possíveis sentimentos/reações podem ser desencadeados nos professores diante das problemáticas de suas realidades são encontradas falas semelhantes quanto aos modos de reação. Nas respostas dos profissionais em estudo é constante a presença de sentimentos de aparente caráter negativo. Entretanto, o sentimento/reação gerado por aqueles professores com menores indicativos de mal-estar docente, mesmo quando denominado por eles como negativo, não os faz ficar inertes frente as situações, eles tomam atitudes de reação na tentativa de soluções. Um achado coerente com a literatura que relata o mal-estar docente como a falta de reação frente as demandas, como destaca Jesus (2007). Sob outro ponto de vista, ainda nos faz atingir a percepção da importância de valorização dos mecanismos internos como

estratégias adaptativas preocupadas com a resolutividade de situações adversas (JONES; HWANG; BUSTAMANTE, 2015).

Ainda sobre o bloco do mal-estar docente, quanto a tentativa de compreender como os professores caracterizam o mal-estar docente, mesmo não sendo possível apontar diferenciações entre os discursos ($P > E$ e $P < E$), é perceptível certa coerência desses profissionais sobre o conceito que a literatura aponta. A própria “*falta de consciência do dever não cumprido*” (P10), pode ser reconhecido como um descomprometimento em seu afazer, apresentado com sintomatologia do mal-estar (LAUTHEAUME, 2012). Por outro lado, mesmos aqueles incoerentes com a literatura já denunciam sintomas ou indicativos do mal-estar docente, como a insatisfação e o *burnout*, conceitos apontados por Magalhães (2014).

Quanto ao bloco sobre as estratégias de enfrentamento, os docentes com menores indicativos de mal-estar docente indicaram apenas as estratégias de interação com o meio e focadas na resolutividade dos problemas. Vale lembrar que as estratégias de enfrentamento centradas no problema são associadas como fator de proteção as inúmeras situações de adoecimento, como Síndrome de Burnout (BRAUN; CARLOTTO, 2013) e estresse (RAMÓN, 2015; SILVEIRA et al., 2014). Dessa forma, é possível compreender que o fator estressante pode ser reconhecido como um processo benéfico por conta da mobilização de recursos, contudo, diante das exigências do meio que exacerbam as capacidades, pode se tornar fonte de distúrbios (FOLKMAN, 2013).

Por outro lado, mesmo quando houve a presença no discurso dos docentes com maiores indicativos de mal-estar docente de estratégias focadas na resolução de problemas, essas tentativas de resposta superestimavam suas habilidades e condições de enfrentamento. Uma situação que denuncia uma classe exposta a situações estressoras, em que muitas vezes as demandas da profissão extrapolam suas capacidades pessoais e profissionais de lidar com os estressores (SILVEIRA; ENUMO; BATISTA, 2014). Vale o alerta de que a presença na escola de um docente em situação de adoecimento, pode desencadear o agravamento de problemas físicos e psicológicos e por consequência comprometer a qualidade da educação (VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016). Importa esclarecer que sobre os $P > E$, houve a predominância de discursos com conteúdo sobre estratégias que priorizam a resolutividade dos estados emocionais resultantes das situações problema. Tais mecanismos baseados na regulação da emoção são relacionados a maiores níveis

de estresse (BRAUN; CARLOTTO, 2013; SILVEIRA; ENUMO; BATISTA, 2014) e ao *Burnout* (DAVID; QUINTÃO, 2012), indicativos esses correspondentes ao mal-estar docente.

Diante do exposto, compreende-se as possibilidades assertivas de estratégias focadas na resolução de problemas no enfrentamento do mal-estar docente. Em contrapartida, os mecanismos de regulação emocional podem promover um meio fértil ao adoecimento dos professores. Assim sendo, reconhece-se a contribuição de elementos internos ao indivíduo no desencadeamento de situações de mal-estar docente, seu modo de ser, sua produção de sentido e suas habilidades refletem no seu bem/mal-estar (FOSSATTI; GUTHS; SARMENTO, 2013). Portanto, compreende-se que o sucesso de metas ao enfrentamento de situações de mal-estar docente, necessita focar no problema desencadeante, mas respeitando, ou mesmo promovendo, as condições de respostas dos professores equivalentes aos desafios do meio escolar.

Ainda no bloco sobre estratégias de enfrentamento, agora sobre as questões/razões que levam os docentes a continuarem na atividade como professores, não foi possível reconhecer distorções de conteúdos nos discursos ($P > E$ e $P < E$). Dessa forma, é possível compreender que apesar dos desafios da carreira docente, ela apresenta momentos de retribuição positiva. O próprio reconhecimento recebido de certos alunos, presente tanto no grupo dos $P > E$ como $P < E$, é apontado na literatura como um mecanismo fortalecedor do gosto pela profissão (RODRIGUES; SCHWANTZ, 2016). Percebe-se que sobre a permanência do docente na atividade estão implicados no processo tanto fatores externos (inter-relacionais) como internos (pessoais). Processos esses de grande valia à prevenção e combate ao adoecimento desses profissionais (BALINHAS et al., 2013; SEABRA; DUTRA, 2015). Essas descobertas não só contribuem para a compreensão sobre a realidade desafiante do meio docente, mas permitem a possibilidade de meios de enfrentamento usando características das estratégias mais eficazes às dificuldades vivenciadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade contemporânea o trabalho assumiu uma significativa importância em função de diversos aspectos ligados a ele. Ainda que importantes modificações estejam acontecendo nesse campo, existe uma centralidade da categoria trabalho no pensamento social em função de seus impactos em diversas áreas da vida, inclusive na saúde do trabalhador. No que se refere ao trabalho docente de maneira mais específica, diversos são os desafios pelos quais essa categoria de trabalhadores enfrenta. Esta dissertação propõe investigar tal problemática em função das consequências à saúde, bem como os possíveis impactos nos processos educacionais. Em linhas gerais, esta dissertação teve como objetivo analisar o mal-estar docente em professores do Ensino médio, identificando suas situações de adoecimento e seus modos de enfrentamento. Uma das finalidades desta dissertação foi a de contribuir positivamente para o repertório teórico que estrutura ações para a superação desses desafios aos processos educacionais e o favorecimento de medidas para a promoção de saúde dos envolvidos.

Dessa forma, perante os resultados desta investigação, verificamos que os docentes, no geral, não estão em situação de vulnerabilidade ao estresse, nosso indicativo de mal-estar docente. Todavia, existe um grupo considerável de professores que necessita de atenção e cuidados por estarem em situação vulnerabilidade no que diz respeito ao adoecimento ou agravamento de seu estado.

Nesse sentido, consideramos positiva nossa estratégia e o objetivo de recorrer a uma escala de avaliação ao estresse para encontrar professores em situações de mal-estar docente, tendo em vista o encontro de professores com indicativos de estarem vivenciando tal problemática. O mal-estar docente foi observado em um discurso negativo sobre a rotina de trabalho, com naturalização de condições deletérias ao labor, uma reação negativa e paralisante diante das dificuldades, com estratégias para a resolutividade das situações com foco na emoção que sentiam ou mesmo sem respeitar suas condições de respostas.

Acerca dos condicionantes do mal-estar docente, foi verificada uma concentração de fatores relacionados à carga horária laboral e às possíveis deficiências estruturais e organizacionais da escola pública. Identificamos uma relação entre fatores externos e/ou ambientais (organização, infraestrutura e rotina) e situações de vulnerabilidades ao adoecimento laboral. Quanto as situações protetivas

ao mal-estar docente, observamos que o favorecimento de situações de lazer fora compreendido como positivo em relação à qualidade de vida dos professores.

Ainda tratando dos desencadeantes ou protetivos ao estresse e ao mal-estar docente, os fatores internos/subjetivos dos participantes também foram detectados como contributivos e em outras situações como preventivos a essas situações. Dessa forma, tomando um dos objetivos deste trabalho – de reconhecer os processos desencadeantes do mal-estar docente – compreendemos que as condições da rotina de trabalho e os mecanismos de enfrentamento vivenciados pelos docentes representam a interligação de fatores internos e externos como promotores e/ou protetivos às situações de mal-estar docente e o adoecimento no labor docente.

Ressaltamos que os achados quanto a fatores externos (organização, infraestrutura e rotina) foram preponderantemente observados na abordagem quantitativa e os internos (mecanismos de enfrentamento) se apresentaram de forma hegemônica nos dados qualitativos, demonstrando a pertinência e as possibilidades de uma abordagem metodológica mista.

Julgamos que apontar fatores determinantes específicos e/ou restritos sobre as situações de saúde e mal-estar/bem-estar dos professores seria simplista se desconsiderasse o ambiente de labor (estrutural e organizacional), bem como as próprias singularidades dos envolvidos. Por outro lado, isso não quer dizer que a observação, ou seja, investimentos e promoção de cuidados nesses mesmos pontos externos e internos, meio de trabalho e capacidades de resolutividade de problemas aos indivíduos não traria resultados satisfatórios. Tal condição representa uma responsabilidade compartilhada de diferentes personagens sobre a condição de mal-estar/bem-estar docente: órgãos governamentais, direções das instituições e os próprios professores. Faz-se necessário um equilíbrio entre as condições estruturais-organizacionais, as condições de respostas dos sujeitos e as demandas vivenciadas no cotidiano dos envolvidos.

Quanto à definição levantada pelos professores sobre o mal-estar docente – também objetivo desta pesquisa – observamos uma conexão de conceitos interligados à falta de reconhecimento pessoal naquele serviço além de relatos de sintomatologias associadas ao estresse e/ou *burnout*. Contudo, os docentes com maiores indicativos de mal-estar docente apresentaram um reconhecimento de tais situações com maior proximidade e frequência no seu cotidiano. Portanto, salientamos a necessidade de combater a naturalização de condições negativas ao serviço docente. É necessário o

favorecimento de estratégias de enfrentamento focadas na resolutividade dos problemas, desde que respeitem ou mesmo favoreçam as condições de respostas dos indivíduos e permitam o acesso oportuno a uma condição estrutural condizente com as problemáticas existentes. Tais estratégias de foco no problema respeitando suas capacidades e limites foram identificadas, ao longo desse trabalho, como promotoras de bem-estar e combativas do mal-estar docente.

Contudo, importa relatar que este estudo apresenta limitações. Em primeiro lugar, a amostra é composta apenas de professores que trabalham em escolas do ensino médio da cidade de Teresina – Piauí. Portanto, possui limites quanto sua representatividade em outros contextos. Uma amostra com professores de diferentes cidades e com maior contingente amostral, poderia produzir resultados diferentes. Em segundo lugar, o estudo de outras variáveis, como a personalidade ou variáveis familiares (dos professores e alunos), poderia desempenhar um papel importante na compreensão do mal-estar docente. Destacamos que ao longo das entrevistas realizadas as relações família-escola e aluno-professor foram presentes não só como partes envolvidas no desenvolvimento/agravamento de situações-problema, mas também nas soluções dos problemas. Desta maneira, pesquisas futuras também podem coletar mais variáveis que promovam o desenvolvimento de maiores entendimentos sobre a interligação do campo escolar com o familiar e o social.

Todavia, este estudo pode ser considerado como pertinente na medida em que demonstra que na realidade o docente ainda vivencia situações que contribuem para o seu adoecimento. Por outro lado, esta investigação também destaca não só os fatores que contribuem para um estado de vulnerabilidade ao mal-estar docente, mas apresenta possibilidades, indicando mecanismos de enfrentamento capazes de colaborar na promoção da qualidade de vida desses profissionais. Nesse sentido, fica factível a necessidade de exploração do tema mal-estar docente, de modo que se possa conhecer a problemática e atender às necessidades dos docentes diante desse desafio.

As próprias políticas públicas direcionadas ao campo escolar poderiam focar em maiores esforços voltados para a saúde física e mental dos docentes. O Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo decreto 6.286 de 5 de dezembro de 2007, já observa a afinidade de trabalho em conjunto dos setores da Educação e Saúde no campo das políticas públicas. Outra possível proposta de pesquisas futuras cai justamente sobre a questão se o próprio PSE atende ao público dos docentes ou se

são necessárias reavaliações para maiores iniciativas quanto a esse público. Para assim, fortalecer a prevenção contra futuros agravos na vida desses profissionais e nos processos de aprendizagem envolvidos.

Por fim, esta dissertação nos permite compreender que mesmo no geral os professores não estão doentes – padecendo de situações de estresse e mal-estar docente – existe um grupo em situação de vulnerabilidade. Encontra-se na atividade docente uma interligação de fatores externos e internos como desencadeantes e/ou protetivos ao adoecimento (estresse e mal-estar). Foi constatado que as estratégias com foco no problema, mas com respeito às capacidades dos docentes são eficazes contra o mal-estar docente e promotoras de bem-estar. Contudo, esses resultados, mesmo que já esclarecendo alguns pontos, nos move a buscar complementos para tais informações, além de desencadear em outros questionamentos, em particular – diante do discurso de muitos participantes desta pesquisa – sobre o efeito da relação família-escola no processo de adoecimento dos docentes e medidas para o enfrentamento de tal situação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação. **Psicanalise, Educação e Transmissão**, v. 6, n. 1, p. 32-44 2006.

ÅHLANDER, V, L.; RYDELL, R.; LÖFQVIST, A. How do teachers with self-reported voice problems differ from their peers with self-reported voice health?. **Journal of Voice**, v. 26, n. 4, p. 49-61, 2012.

ANDRADE, A, N. et al. Saúde na escola: o cuidado com professores. **Rev. Ciênc. Ext.**, v. 12, n. 1, p. 98-107, 2014.

ANDRADE, L. A. S; CARDOSO, P. R. S. Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores em decorrência do trabalho. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT**, v. 3, n. 2, p. 51-64, 2016.

ANTONIOU, Alexander-Stamatios; PLOUMPI, Aikaterini; NTALLA, Marina. Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. **Psychology**, v. 4, n. 3, p. 349, 2013.

ARAÚJO, L. M. N. et al. Estresse no cotidiano universitário: estratégias de enfrentamento de docentes da saúde. **Rev. pesqui. cuid. Fundam.**, v. 8, n. 4, p. 4956-4964, 2016.

BALINHAS, V. L. G. et al. Imagens da docência: um estudo sobre o processo de trabalho e mal-estar docente. **Rev. Mal-Estar Subj.**, v. 13, n. 2, p. 249-270, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (Ed. rev. L. A. Reto, Trad.). Lisboa: Ed. 70. Lisboa: Persona, 1977.

BATISTA, J. B. V. et al. Prevalência da Síndrome de *Burnout* e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 13, n. 3, p. 502-512, 2010.

BOLFARINE, H.; BUSSAB, W. O.; **Elementos de amostragem**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. A promoção as saúde no contexto escolar. **Rev. Saúde Pública**, v. 36, n. 2, p. 533-535, 2002

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRAUN, A. C; CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout* em professores de ensino especial. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 5, n. 39, p.53-69, 2013.

BRITO, J. et al. Saúde, gênero e reconhecimento no trabalho das professoras: convergências e diferenças no Brasil e na França. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 24, n. 2, p. 589-605, 2014.

CAPELO, M. R. T. F.; POCINHO, M. M. F. D. D.; SANTOS, C. M. C. F. S. Stress e coping em educadores de infância portugueses: um estudo exploratório. **Trabajo: Revista de la Asociación Estatal de Centros Universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo**, v. 28, n. 1, p. 69-81, 2013.

CARLOTTO, M. S. et al. Prevalência e factores associados à Síndrome de *Burnout* nos professores de ensino especial. **Análise Psicológica**, v. 30, n. 3, p. 315-327, 2012.

CHATIGNY, C.; LÉVESQUE, S.; RIEL, J. Training yourself while training students: The constant challenge of vocational training teachers. **Work**, v. 41, n. 2, p.143-153, 2012.

COSTA, E. S.; LEAL, I. P. Estratégias de coping em estudantes do Ensino Superior. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 2, p.189-199, 2006.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Trad. de Magda F. Lopes. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Mãe, mulher... professora! questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 37, n. 2, p. 149-155, 2015.

DAVID, I.C.; QUINTAO, S. Síndrome de *Burnout* em professores: a sua relação com a personalidade, estratégias de coping e satisfação com a vida. **Acta Medica Portuguesa**, v. 25, n. 3, p. 145-155, 2012.

DE SOUZA, I. R.; DOS SANTOS, M. E. R.; DE ALMEIDA, I. N. S. Mal-estar docente: a saúde do professor e seus desafios nos dias atuais. **Humanidades & Inovação**, v. 3, n. 2, p. 84-94, 2016.

DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. Conhecimento de professores sobre a Síndrome de *Burnout*: processos, fatores de risco e consequências. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 4, p. 741-752, 2014.

DHANYA, J. S.; NAIR, N, S. Job Engagement of Women Faculty in Professional Colleges of Kerala. **British Journal of Education, Society, and Behavioural Sciences**, v.14, n.12, p.145-154, 2017.

DOS SANTOS, Y. M.; DA SILVA, Sérgio Pereira. O Nihilismo nietzschiano como mais uma referência analítica para a compreensão do fenômeno do mal-estar docente. **Conjectura: filosofia e educação**, v.19, n. 1, p. 139-156, 2014.

ESTEVE, José M. **Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde do professor**. Bauru, São Paulo. EDUSC, 1999.

FELDEN PEREIRA, É. et al. Estresse Relacionado ao Trabalho em Professores de Educação Básica. **Ciencia & trabajo**, v.16, n. 51, p. 206-210, 2014.

FERREIRA, M. B. C.; PEREIRA, M. R. O mal-estar docente na educação infantil. **Proceedings of the 9th Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**, v.11, n. 4, p. 102-121, 2012.

FERREIRA, J. B. et al. Síndrome de *burnout* em docentes de uma instituição de ensino superior. **Revista Pesquisa em Fisioterapia**, v. 7, n. 2, p. 212-233, 2017.

FLEURY, L. F. de O. et al. Anomia, *burnout* e estratégia de coping: um estudo com professores da educação básica no estado do rio de janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, p. 398-414, 2016.

FOLKMAN, Susan. Stress: appraisal and coping. In: **Encyclopedia of behavioral medicine**. Springer New York, 2013. p. 1913-1915.

FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S. An analysis of coping in a middle-aged community sample. **Journal Of Health And Social Behavior**, v. 21, n. 3, p. 219-239, 1980.

FOLKMAN, S. Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. **Journal Of Health And Social Behavior**, v. 46, n. 4, p. 839-852, 1984.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad saúde pública**, v. 24, n. 1, p.17-27, 2008.

FOSSATTI, P.; GUTHS, H.; SARMENTO, D. F. Perspectivas para o bem-estar na docência: trajetória de vida e produção de sentido. **Rev. Mal-Estar Subj.**, v. 13, n. 5, p. 271-298, 2013.

FREUD, Sigmund (1930). **O mal-estar na civilização**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GIL-MONTE, P. R. **El síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar**. Madrid: Pirâmide. 2005.

GHANIZADEH, Afsaneh; JAHEDIZADEH, Safoura. Teacher burnout: A review of sources and ramifications. **British Journal of Education, Society, and Behavioural Sciences**, v. 6, n. 1, p. 24-39, 2015.

GONÇALVES, J. P. et al. O Mal-estar docente segundo a percepção de coordenadores pedagógicos da rede pública de Cascavel. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 13, p. 1355-1379, 2010.

GONÇALVES, J. P.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Percepção de professores homens sobre o mal-estar docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2125-2140, 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico-2012: Características gerais da população: resultados da amostra**. 2012. Disponível

em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=2211001>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar - 2014**. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/data/EscolaBrasil/home.seam>>. Acesso em 14 jun. 2016.

JESUS, S. N., et al. Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. **Psychologica**, v. 8, n.1, p. 51-60. 1992.

JESUS, S. N. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente**. Porto Alegre, RGS. Mediação, 2007.

JONES, B.; HWANG, E.; BUSTAMANTE, R. M. African American female professors' strategies for successful attainment of tenure and promotion at predominately White institutions: It can happen. **Education, Citizenship and Social Justice**, v. 10, n. 2, p.133-151, 2015.

KIM, E. et al. Work Experiences of Foreign-Born Asian Women Counseling and Psychology Faculty. **Journal of Multicultural Counseling and Development**, v. 42, n. 3, p. 147-160, 2014.

KLEIN, C. H; BLOCH, K. V. **Estudos Seccionais**. In: MEDRONHO, R. A, et al. Epidemiologia. 2ª edição. São Paulo: Atheneu, 2009.

KOGA, G. K. C. et al. Fatores associados a piores níveis na escala de *Burnout* em professores da educação básica. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 23, n. 3, p. 268-275, 2015.

KUMAR, Irshad Ahmad; WANI, Zahoor Ahmad; PARREY, Aijaz Ahmad. Occupational stress among male and female elementary school teachers of District Pulwama. **International Journal of Scientific and Engineering Research**, v. 4, n. 4, p. 934-941, 2013.

LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cad. de Pesquisa**; v. 11, n. 4, p. 368-387, 2012.

LIPP, M. E. N. Estresse emocional: a contribuição de estressores internos e externos. **Revista Psiquiatria clínica**. São Paulo. v. 28, n. 6, p. 347-349, 2001.

LOPES, A. P.; PONTES, É. A. S. Síndrome de Burnout: Um estudo comparativo entre professores das redes pública estadual e particular. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 275-281, 2009.

LUIZ, R. R ; TORRES, T.G ; HAGNANINI, M.M.F. **Planejamento amostral**. In: LUIZ, R.R ; COSTA, A.J.L ; NADANOVSKY, P. organizadores. Epidemiologia e bioestatística na pesquisa odontológica. São Paulo: Editora Atheneu; 245-272. 2005.

MAGALHÃES, S. M. O. Proletarização e mal-estar docente nas universidades públicas: uma perspectiva crítica. **EccoS: Revista Científica**, v. 35, n. 1, p. 211-226, 2014.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiros para entrevistas semi-estruturada** (In) Marquezine, Maria Cristina; Almeida, Maria Amélia; Sadao, Omote (Orgs). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, p11-25. 2003.

MARTINS, M. de F. D. et al. O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. **Cad. psicol. soc. Trab.**, v. 17, n. 4, p. 281-28, 2014.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. (1981). The measurement of experienced *burnout*. **Journal of Occupational Behavior**, v. 2, n. 1, p. 99-113, 1981.

MAZON, C. C. X.; LEITE, L. P. O mal-estar docente em gestores escolares. **Arq. bras. Psicol.**, v. 65, n. 2, p. 304-318, 2013.

MENDONÇA, H. et al. Cultura organizacional, coping e bem-estar subjetivo: um estudo com professores de universidades brasileiras. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v.14, n. 2, p. 230-244, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNDIA, L. et al. Brunei's teacher education programs: insights into students' coping and help-seeking strategies to challenges. **International Journal of Mental Health Systems**, v. 10, n. 1, p. 1-11, 2016.

MUÑOZ, C. F. M.; OTÁLVARO, C. M. C.. El papel del docente reflexivo como estrategia del síndrome de *Burnout* en relación con las prácticas educativas. **Hallazgos**, v. 11, n. 22, p. 385-401, 2014.

NIZIELSKI, S. et al. A note on emotion appraisal and *burnout*: the mediating role of antecedent-focused coping strategies. **Journal of occupational health psychology**, v. 18, n. 3, p. 363-369, 2013.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. Workplace stress: A collective challenge, 2016. Disponível em: < http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms_466547.pdf>. Acesso em 18 dez. 2016.

OLIVEIRA, E. S. G. O. Mal-estar docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Revista Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 27-41, 2006.

OLIVEIRA, T. F. et al. Qualidade de vida no trabalho: um estudo comparativo entre professores de escola pública e privada. **Psicologia Argumento**, v. 34, n. 85, p. 104-119, 2016.

PAQUETTE, K. R.; RIEG, S. A. Stressors and coping strategies through the lens of Early Childhood/Special Education pre-service teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 57, n. 1, p. 51-58, 2016.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

PINHEIRO, L. B. Construindo o Estado de Conhecimento do Bem-Estar e Mal-Estar Docente na Revista Educação da PUCRS. **Educação Por Escrito**, v. 2, n. 1, p. 30-41, 2011.

PINTO, C. L. L. et al. Entre o Bem e o Mal-Estar: a intensificação do trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Educação Por Escrito – PUCRS**, v. 4, n. 1, p. 44-58, 2013.

PRIYADARSHINI, C.; PONNAM, A.; BANERJEE, P. Role Stress and Coping Among Business School Professors: A Phenomenological Study. **The Qualitative Report**, v. 20, n. 12, p. 2050-2066, 2015.

PRIYA, J. JOHNSI. A. Investigation on balance between professional and personal work of women teachers. **Journal on Educational Psychology**, v. 10, n. 3, p. 214 – 265, 2016.

RABELO, A. O. Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 279-298. 2010.

RAMÓN, M.; P. J. Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: *burnout* y estrategias de afrontamiento. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, v. 31, n. 1, p. 1-9, 2015.

RAMOS, S. I. V.; Carvalho, A. J. R. Nível de stress e estratégias de coping dos estudantes do 1º Ano do ensino universitário de Coimbra. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 1, p. 501-517, 2008.

RATTO DATTOLI, A. et al. El síndrome de quemarse por el trabajo y factores psicosociales en docentes de primaria de la ciudad de Montevideo. **Ciências Psicológicas**, v. 9, n. 2, p. 273-281, 2015.

RAUSCH, R.B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, 2013.

RODRIGUES, C. G.; SCHWANTZ, J. W. Ditos e não escritos sobre o mal-estar docente: a potência do ler e do escrever em ateliês de escrituras. **Revista Digital do LAV**, v. 9, n. 2, p. 028-044, 2016.

SAKS, M.; ALLSOP, J. **Pesquisa em saúde: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. São Paulo: Roca, 2011.

SALTIJERAL, M. T. M.; RAMOS, L. L. Identificación de estresores laborales y *burnout* en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. **Salud mental**, v. 38, n. 5, p. 361-369, 2015.

SANCHES, E. N.; SANTOS, J. D. F. Estresse em docentes universitários da saúde: situações geradoras, sintomas e estratégias de enfrentamento. **Psicol. Argum.**, p. 31, n. 75, p. 615-626, 2013.

SANCHES, A. P. R.; GAMA, R. P. O mal-estar docente no contexto escolar: um olhar para as produções acadêmicas brasileiras. **Laplage em revista**, v. 2, n. 3, p.149-162, 2016.

SCHMIDT, C.; DELL'AGLIO, D. D.; BOSA, C. A. Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: lidando com dificuldades e com a emoção. **Psicologia reflexão e crítica**, v. 20, n. 1, p. 124-131, 2007.

SEABRA M. M. A.; DUTRA, F. C. M. S. Intensificação do trabalho e percepção da saúde em docentes de uma Universidade pública Brasileira. **Cienc Trab.**, v. 10, n. 2, p. 212-218, 2015

SILVEIRA, K. A.; E. P. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 457-465, 2014.

SILVEIRA, M. L. L. et al. Mal-estar Docente e Absenteísmo: Uma Relação de Trabalho e Saúde das Professoras de Educação Infantil. **Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura**. V. 1, n. 2, p. 99-102, 2015.

SISTO, F. F. et al. **Escala de vulnerabilidade ao estresse no trabalho**. São Paulo: Vetor. 2007.

SKAALVIK, Einar M.; SKAALVIK, Sidsel. Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. **Creative Education**, v. 7, n. 13, p. 1785-1799, 2016.

SOUZA, R. C. C. R. Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e o bem-estar docente. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 36, p. 433-454, 2012.

TABOADA, N. G.; Legal, E. J.; Machado, N. Resiliência: em busca de um conceito. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, v. 16, n. 3, p. 104-113. 2006.

TAKAHASHI, L. T.; SISTO, F. F.; CECILIO-FERNANDES, D. Avaliação da vulnerabilidade ao estresse no trabalho de operadores de Telemarketing. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 3, p. 336-346, 2014.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, v. 10, n. 3, p. 865-885, 2010.

VIEIRA, J. S.; GONÇALVES, V. B.; MARTINS, M. de. F. D. Trabalho docente e saúde das professoras de educação infantil de pelotas, rio grande do sul. **Trab. Educ. Saúde**, v. 14, n. 3, p. 559-574, 2016.

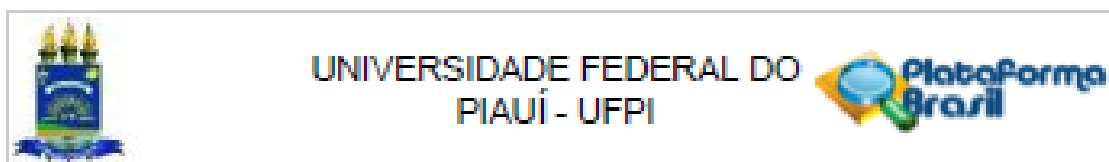
WITTER, G. P. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 33-46, 2003.

ZACHARIAS, J. et al. Saúde e educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v. 2, n. 1, p. 15-30, 2011.

ANEXO

ANEXO A – FOLHA DE RESPOSTA DA EVENT

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SAÚDE NA ESCOLA: DIAGNÓSTICO SITUACIONAL NO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: Kella Rejane Oliveira Gomes

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 49943815.6.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.495.975

Apresentação do Projeto:

O projeto envolve alunos e professores dos cursos Enfermagem, Medicina, Nutrição, Pedagogia e Serviço Social e, também, do mestrado em saúde da UFPI. Os participantes da pesquisa serão alunos e professores da rede pública estadual e privada de ensino médio de Teresina-PI e a proposta é diagnosticar a situação de saúde de estudantes quanto a aspectos nutricionais, reprodutivos e de imunização; investigar o currículo escolar como instrumento de promoção da saúde; além de verificar as formas de violência na escola e seu efeitos na saúde dos estudantes e trabalhadores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

- Analisar a situação de saúde de alunos e professores da rede pública estadual e privada de ensino médio em Teresina-PI e aspectos pedagógicos afins.

Objetivos Específicos

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
 Bairro: Ininga CEP: 64.043-950
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - UFPI



Continuação do Parecer: 1.485.875

- Caracterização dos participantes quanto aos aspectos sociodemográficos;
- Verificar os níveis de conhecimento objetivo e percebido sobre métodos contraceptivos;
- Examinar a situação vacinal;
- Avaliar o estado nutricional e sua associação com a anemia, padrão alimentar e pressão arterial;
- Identificar os fatores de risco para doenças cardiovasculares e sua relação com o estado nutricional e consumo alimentar;
- Investigar o currículo das escolas como instrumento de promoção de saúde;
- Averiguar a percepção dos docentes quanto a abordagem do tema promoção da saúde em atividades escolares;
- Mensurar os fenômenos de violência que ocorrem nos estabelecimentos escolares;
- Mensurar os fatos objetivos de violência e o sentimento de segurança;
- Avaliar os efeitos subjetivos do sentimento de segurança.
- Identificar a prevalência de episódios de exposição à violência no espaço escolar entre alunos e professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

***Riscos:**

O preenchimento do formulário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para o/a respondente. Algumas perguntas de ordem pessoal podem trazer certo desconforto, mas elas são utilizadas apenas no âmbito da pesquisa. Para os estudantes, o material utilizado para coletar o sangue é descartável e haverá apenas o desconforto da picada da agulha, mas é perfeitamente suportável.

Benefícios:

Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e espera-se que com o desenvolvimento do projeto ocorra redução dos indicadores negativos de doenças abordadas nesta pesquisa, redução de gestações indesejadas, atualização da cobertura vacinal dos alunos, e que haja uma maior adesão da população do estudo ao esquema de imunização preconizado pelo MS."

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUI - UFPI



Continuação do Parecer: 1.485.675

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- A proposta tem mérito científico. Além disso, envolve alunos de diferentes cursos (Enfermagem, Medicina, Nutrição, Pedagogia e Serviço Social) e, também, do mestrado em saúde da UFPI; possibilitando despertar nos mesmos o interesse pelo conhecimento interdisciplinar.
- Também, conforme os pesquisadores, os resultados poderão auxiliar na promoção da saúde e prevenção de agravos à saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Foram apresentados todos os termos.

Recomendações:

Sem recomendação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto a ser desenvolvido.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_553726.pdf	26/02/2016 15:58:25		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCompleto.doc	26/02/2016 15:57:54	Kella Rejane Oliveira Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Inst_TALE_aluno.docx	26/02/2016 15:57:29	Kella Rejane Oliveira Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Inst_TCLE_professor_Kella.docx	12/02/2016 12:55:18	Kella Rejane Oliveira Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Inst_TCLE_aluno_Kella.docx	12/02/2016 12:54:38	Kella Rejane Oliveira Gomes	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUI - UFPI



Continuação do Parecer: 1.492.975

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.odt	08/10/2015 16:56:28	Kella Rejane Oliveira Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.odt	08/10/2015 16:56:04	Kella Rejane Oliveira Gomes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	InstrumentoKella.odt	08/10/2015 16:36:55	Kella Rejane Oliveira Gomes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ENCAMINHAMENTO.pdf	08/10/2015 16:36:12	Kella Rejane Oliveira Gomes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOPEQUISADORES.pdf	08/10/2015 16:35:59	Kella Rejane Oliveira Gomes	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	08/10/2015 16:35:41	Kella Rejane Oliveira Gomes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CURRICULO.pdf	08/10/2015 16:35:27	Kella Rejane Oliveira Gomes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CONFIDENCIALIDADE.pdf	08/10/2015 16:35:17	Kella Rejane Oliveira Gomes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAONSTITUCIONAL.pdf	08/10/2015 16:35:06	Kella Rejane Oliveira Gomes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

TERESINA, 13 de Abril de 2016

Assinado por:

Adrianna de Alencar Setubal Santos
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (88)3237-2332 Fax: (88)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

APÊNDICE

APÊNDICE A - O ESTUDO EM FASES ATRAVÉS DO PROJETO EXPLANATÓRIO

Quadro 4 - O estudo em fases através do projeto explanatório

FASE	Procedimentos	Produto
Coleta de dados quantitativos	✓ Pesquisa de levantamento	✓ Dados numéricos (N=316*)
Análise dos dados quantitativos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Classificação dos dados (uni e multivariados). ✓ Análise descritivas, uni e multivariadas como o uso do SPSS. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computação das pontuações da escala e sub-escalas ✓ Estatísticas descritivas (média e desvio padrão) ✓ Discriminação de grupos em razão da média.
Realização de pré-teste para calibração de instrumento qualitativo	✓ Pré-teste com participantes (N=2*) que respondiam aos critérios estabelecidos.	✓ Protocolo da entrevista.
Seleção de casos para segunda fase	✓ Eleição de participantes de acordo com os critérios estabelecidos.	✓ Casos (N=16*)
Coleta de dados qualitativa	✓ Entrevistas individuais (N=16)	✓ Dados de texto (transcrições de áudio)
Análise dos dados qualitativos	✓ Codificação e análise temática	✓ Categorias de análise
Integração dos resultados quantitativos e qualitativos	✓ Interpretação e explicação dos resultados quantitativos e qualitativos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discussão ✓ Considerações ✓ Propostas futuras

*Totais de participantes em cada etapa dessa pesquisa.

APÊNDICE B - DETALHAMENTO DA AMOSTRA QUANTITATIVA POR ESCOLA.

Tabela 10 - Detalhamento da amostra quantitativa por escola.

Escola	Professores em cada escola	Participantes de acordo com os critérios	Recusas	Não encontrados	Participantes da pesquisa
A	21	21	2	6	13
B	26	21	3	4	14
C	35	35	5	7	23
D	12	12	0	2	10
E	24	24	4	5	15
F	16	16	1	2	13
G	12	10	1	0	9
H	31	29	3	6	20
I	42	42	10	15	17
J	15	12	0	2	10
K	12	11	0	4	7
L	19	19	1	6	12
M	11	11	0	2	9
N	15	14	0	1	13
O	54	50	4	20	26
P	14	14	1	4	9
Q	18	18	1	4	13
R	34	34	2	20	12
S	12	12	0	0	12
T	10	10	0	3	7
U	50	50	6	23	21
V	9	9	0	0	9
W	14	14	0	3	11
X	12	12	0	1	11
TOTAL*	518	500	44	140	316
%	—	100%	8,80%	28,00%	63,20%

Nota: *As escolas de "A" a "L" são particulares e de "M" a "X" são públicas.

APÊNDICE C – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E LABORAIS

1. Sexo: (1) Masculino (2) feminino
2. Idade: ____ anos
3. Situação conjugal atual: (1) solteiro (2) casado/convivente (3) separado/divorciado (4) viúvo
4. Com quem vive atualmente: (1) sozinho (2) com os pais (3) com o cônjuge (4) com filhos (5) com familiar (es)/(cônjuge e filhos) (6) em instituição (7) outro: _____
5. Nível educacional: (1) Fundamental incompleto (2) Fundamental completo (3) Médio incompleto (4) Médio completo (5) Superior incompleto (6) Superior completo (7) Pós-graduação (8) Outro: _____
6. Possui formação na área que leciona? (1) sim (2) não
7. Realização algum curso ou capacitação no momento? (1) sim (2) não
Qual?: _____
- () Escolha própria () Indicação/orientação de Terceiros. Quem? _____
8. Possui quantos empregos como docente? _____ () Rede Federal () Rede Estadual () Rede Municipal () Rede Particular
Exerce atividade como docente em quantas escolas? _____
9. Possui outra renda além da docência? (1) sim (2) não
Qual?: _____
10. Quantos turnos trabalha por dia: _____
11. Horas na semana em exclusivamente em sala de aula: _____
 - 11.1 Horas em atividades extraclasse, ligadas a sala de aula (preparação de aulas, estudos, correção de atividades etc) _____
 - 11.2 Total de horas: _____
 - 11.3 Leva trabalho pra casa? () SIM () NÃO
 - 11.4 Utiliza de final de semanas e/ou feriados para atividades laborais? () SIM () NÃO
 - 11.4.1 Quantas horas: _____
 - 11.5 Horas de atividade de lazer? Durante a semana _____ Final de Semana _____
- 12 Já teve que se afastar do serviço em razão de questões de saúde?

() SIM () NÃO Qual a causa específica? _____

12. Experiência na atividade (tempo de serviço) em anos: (1) 1-5 (2) 5-10
(3) 10-15 (4) 15-20 (5) 20-25 (6) 25-30 (7) Mais de 30

13. Comparando com as pessoas da cidade em que vive, você se considera de qual classe social? (circule um número):

1	2	3	4	5
Baixa		Média		Alta

14. Classe socioeconômica, em relação a todo núcleo família que pertence:
() Até 01 salário mínimo () De 01 a 03 salários mínimos () De 03 a 05 salários mínimos
() De 05 a 15 salários mínimos () Acima de 15 salários mínimos

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Bloco temático 1: Campo dos Ideais

1. O que significa o trabalho para você?
2. O que significa o trabalho docente para você?
3. O que é ser professor para você?
4. O que fez você decidir ser professor?
5. Diante de sua situação docente atual como você avalia sua decisão de ser professor?

Bloco temático 2: O mal-estar docente

6. Como avalia sua formação diante do trabalho que realiza hoje?
7. Comente sobre sua rotina de trabalho.
8. Como você avalia sua saúde nos últimos anos. E atualmente?
9. Como você definiria a possível relação entre trabalho e saúde?
10. Quais são as dificuldades que você enfrenta no trabalho e de que maneira elas refletem nos processos educacionais?
11. O que é mal-estar docente para você?

Bloco temático 3: Estratégias de Enfrentamento

12. Que ações poderiam ser realizadas para sanar ou minimizar essa problemática?

13. O que você faz para lidar com essas dificuldades?

14. O que te faz permanecer no serviço como docente?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Mal-estar docente: processo de adoecimento e medidas protetivas

Pesquisador responsável: Cleyton Galeno da Costa, fone: 86 99451-0383, email: cleytongcosta@gmail.com

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí (UFPI), Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade (PPGSC) – Mestrado, fone: 86 3215-4247, email: ppgsc@ufpi.edu.br

Professor Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Cássio Eduardo Soares Miranda, fone: 86 99844-2667, email: cassioufpi@gmail.com.

Local da coleta de dados: _____, Teresina-Piauí.

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Esta pesquisa tem o objetivo de compreender o Mal-estar docente, seu processo de adoecimento e possíveis medidas protetivas diante dessa problemática em professores do ensino médio do estado do Piauí.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário e entrevista, respondendo às perguntas formuladas que abordam como é sua relação com o trabalho.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. A participação nessa pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local e data: _____

Assinatura ou Rubrica

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o pesquisador responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. tel.: (86) 3215-5737 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep