



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

MARCELA MARIA BIROLIM

**ANÁLISE DA ESTRUTURA DIMENSIONAL DO *DEMAND*  
*CONTROL SUPPORT QUESTIONNAIRE* E FATORES  
OCUPACIONAIS ASSOCIADOS ÀS DEMANDAS  
PSICOLÓGICAS, AO CONTROLE E AO TRABALHO DE  
ALTA EXIGÊNCIA EM PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO  
DE LONDRINA (PR)**

MARCELA MARIA BIROLIM

**ANÁLISE DA ESTRUTURA DIMENSIONAL DO *DEMAND*  
*CONTROL SUPPORT QUESTIONNAIRE* E FATORES  
OCUPACIONAIS ASSOCIADOS ÀS DEMANDAS  
PSICOLÓGICAS, AO CONTROLE E AO TRABALHO DE  
ALTA EXIGÊNCIA EM PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO  
DE LONDRINA (PR)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Londrina como um dos requisitos à obtenção do título de Doutor em Saúde Coletiva.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Selma Maffei de Andrade.  
Coorientador: Prof. Dr. Arthur Eumann Mesas.

Londrina  
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

B619a Birolim, Marcela Maria.

Análise da estrutura dimensional do *Demand Control Support Questionnaire* e fatores ocupacionais associados às demandas psicológicas, ao controle e ao trabalho de alta exigência em professores do ensino básico de Londrina (PR) / Marcela Maria Birolim. – Londrina, 2015.  
198 f. : il.

Orientador: Selma Maffei de Andrade.

Coorientador: Arthur Eumann Mesas.

Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Estresse ocupacional – Teses. 2. Professores – Teses. 3. Saúde e trabalho – Teses. 4. Análise fatorial – Teses. 5. Saúde pública – Teses. I. Andrade, Selma Maffei de. II. Mesas, Arthur Eumann. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. IV. Título.

CDU 614.2:37.02

MARCELA MARIA BIROLIM

**ANÁLISE DA ESTRUTURA DIMENSIONAL DO *DEMAND CONTROL  
SUPPORT QUESTIONNAIRE* E FATORES OCUPACIONAIS  
ASSOCIADOS ÀS DEMANDAS PSICOLÓGICAS, AO CONTROLE E  
AO TRABALHO DE ALTA EXIGÊNCIA EM PROFESSORES DO  
ENSINO BÁSICO DE LONDRINA (PR)**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Londrina como um dos requisitos à obtenção do título de Doutor em Saúde Coletiva.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Selma Maffei de Andrade  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Yara Hahr Marques Hökerberg  
Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ

---

Profa. Dra. Ana Maria Teresa Benevides-Pereira  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC

---

Profa. Dra. Maria do Carmo Fernandez Lourenço  
Haddad  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Alberto Durán González  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 25 de fevereiro de 2015.

***DEDICO***

Dedico esse trabalho a todos os professores.  
Grandes artesões de vidas que na trama dos teares escolares entrelaçam passado e futuro, na arte de ensinar o que foi para inventar e ressignificar o que será.

## ***AGRADECIMENTOS***

A DEUS, por sua presença generosa em todos os momentos de minha vida.

### **AOS ORIENTADORES, PROFESSORES, AMIGOS....**

À minha querida orientadora, Selma Maffei de Andrade,  
Grande mestra, que é para mim referência em sabedoria, ética e respeito ao próximo.  
Muito obrigada por todos os ensinamentos, compreensão e carinho durante esses anos.  
Obrigada por cuidar de forma tão bonita dessa fase da minha formação, me dizendo os “sims”  
quando possível e os “nãos” quando necessário. Tenho muito orgulho de ser uma de suas  
pupilas!

Ao meu coorientador, Arthur Eumann Mesas, pelo incentivo, apoio e orientação. Por  
viabilizar o desenvolvimento do projeto Pró-Mestre e por ser luz em meu caminho!  
Minha eterna gratidão e respeito.

Aos professores da rede estadual de ensino de Londrina, por disporem do seu precioso tempo,  
possibilitando o desenvolvimento desta pesquisa. Vocês são os protagonistas deste trabalho!

Ao Projeto Pró-Mestre e todos seus integrantes, não só pela oportunidade de apreender um  
pouco mais sobre pesquisa, mas também por propiciar meu crescimento como pessoa, diante  
das relações de colaboração, de parcerias, de dificuldades, de superações e dos desafios postos  
no dia a dia. Em especial, aos amigos Renne, Francine, Ana Luísa, Alessandra e Natália,  
atores fundamentais na construção e execução da fase inicial do projeto!

À Hellen Geremias dos Santos, grande amiga e excelente profissional. Obrigada pelo  
imprescindível auxílio na análise dos dados.

À Yara Hahr Marques Hökerberg, pela grande colaboração em fases anteriores à qualificação.  
Obrigada pela grande atenção e carinho com que me recebeu no Rio de Janeiro.

À Ana Maria Teresa Benevides-Pereira, pela atenção e contribuição na etapa da qualificação.

À professora Maria do Carmo Lourenço Haddad, que me apresentou o caminho da pesquisa  
na iniciação científica e pelas contribuições nessa fase final do doutorado.

Ao professor Alberto Durán Gonzáles, pela amizade e oportunidades de crescimento e  
colaboração desde o início da pesquisa.

À professora Mariana Ragassi Urbano, pelo auxílio nas análises estatísticas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, o meu sincero  
agradecimento pelas importantes contribuições durante os seminários, além de todo  
conhecimento disseminado durante todo o curso.

Aos colegas de doutorado, pela convivência prazerosa e pelo apoio nesses quatro anos.

À minha amiga Adriana Barcelos, que não só me ensinou um belo idioma, em épocas de possibilidade do doutorado sanduíche, mas por presentear-me, desde então, com uma linda amizade. ¡Gracias mi querida!

Às minhas queridas amigas Hellen, Flávia e Francine e ao meu querido amigo Renne por toda ajuda e apoio durante esses anos de formação.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, especialmente, à Sandra Lage, pela amizade, colaboração e carinho durante todos esses anos na Pós-Graduação.

Ao Núcleo Regional de Educação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, por autorizar e apoiar a realização desse projeto.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro, durante a formação no mestrado e doutorado.

### **À MINHA FAMÍLIA ...**

Aos meus amados pais, Flávia e José Birolim, à minha irmã Letícia e ao meu sobrinho, Gabriel. Pai, obrigada por me ensinar que mesmo diante das dificuldades, temos um pai maior que nos ilumina e nos guia sempre. Mãe, obrigada por ser esse exemplo de disponibilidade em ajudar o próximo. Lê e Gabriel, obrigada por todo carinho e apoio mesmo à distância, vocês são meu exemplo maior de força e perseverança. Amo muito vocês!

Ao meu grande companheiro Marcel Yonaha Nishikawa. Obrigada por todo o amor, apoio, paciência e bom humor durante esses anos de formação. Você é um presente de Deus em minha vida!

Aos meus queridos tios, primos, cunhados e amigos, que compreenderam minhas ausências em tantos momentos especiais, mas que, mesmo assim, me apoiaram e torceram incondicionalmente por mim!

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram em algum momento na construção deste estudo.

*"O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que a vida quer  
da gente é coragem."*

*Guimarães Rosa*

BIROLIM, Marcela Maria. **Análise da Estrutura Dimensional do *Demand Control Support Questionnaire* e fatores ocupacionais associados às demandas psicológicas, ao controle e ao trabalho de alta exigência em professores do ensino básico de Londrina (PR).** Londrina, Paraná, 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

A docência é considerada uma profissão estressante e seu exercício é permeado por condições de trabalho adversas. O *Demand Control Support Questionnaire* (DCSQ) considera o trabalho de alta exigência como decorrente da combinação entre altas demandas psicológicas e baixo controle no processo de trabalho e tem sido utilizado para investigar associação entre estresse e desfechos negativos em saúde. Este estudo tem como objetivo analisar a estrutura dimensional do *Demand Control Support Questionnaire* e fatores ocupacionais associados às demandas psicológicas, ao controle e ao trabalho de alta exigência em professores do ensino básico de Londrina (PR). Trata-se de um estudo transversal. A população foi composta por 842 professores das 20 escolas com maior número de docentes da rede estadual do município. Informações ocupacionais foram obtidas por meio de entrevistas no período de agosto de 2012 a junho de 2013. Dados sociodemográficos e o DCSQ faziam parte de um questionário autorrespondido. Análises fatoriais confirmatórias e exploratórias foram utilizadas na avaliação da dimensionalidade do DCSQ. Para o estudo de associação das dimensões e subdimensões do DCSQ com fatores ocupacionais foi utilizada a análise de regressão logística com cálculo das razões de *odds* (OR) e respectivos intervalos de confiança (IC 95%). Nos modelos multivariados finais permaneceram as variáveis com  $p < 0,05$ . Os resultados da análise fatorial confirmatória apoiaram o instrumento formado por quatro dimensões: demandas psicológicas, uso de habilidades, autonomia para decisão e apoio social, com melhor ajuste do modelo com exclusão do item “trabalho repetitivo”. No estudo de associação, após ajustes, altas demandas psicológicas foram associadas ( $p < 0,05$ ) com idade mais jovem, maior tempo de trabalho na docência, percepção regular/ruim sobre a remuneração, sobre a quantidade de alunos por sala de aula e sobre o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, além de à violência sofrida nos 12 meses anteriores à entrevista. Para a dimensão controle foram observadas diferenças nas associações em sua forma combinada (uso de habilidades e autonomia de decisão) e naquelas que consideraram separadamente estas duas subdimensões. Carga horária maior que 40 horas (OR=1,72; IC 95%=1,05-2,82), percepção negativa em relação à remuneração (OR=1,93; IC 95%=1,41-2,65), à quantidade de alunos por sala de aula (OR=1,43; IC 95%=1,03-1,99), ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional (OR=2,36; IC 95%=1,71-3,26) e ter sofrido violência na escola nos 12 meses anteriores à entrevista (OR=1,84; IC 95%=1,31-2,58) foram significativamente associados ao trabalho de alta exigência. No entanto, após análise estratificada por grupos de maior e menor apoio social no trabalho, as variáveis carga horária acima de 40 horas e percepção regular/ruim em relação à quantidade de alunos por sala foram significativas apenas no grupo de menor apoio social. Os resultados revelam que condições específicas de trabalho e percepções dos professores sobre seu ambiente laboral estão associadas a altas demandas psicológicas, baixo controle e ao trabalho de alta exigência e que o apoio social no trabalho atua como moderador em algumas dessas associações.

**Palavras-chave:** Estresse Ocupacional. Docentes. Análise Fatorial. Condições de Trabalho.

BIROLIM, Marcela Maria. **Analysis of the dimensional structure of the Demand Control Support Questionnaire and occupational factors associated with psychological demands, job control and job strain among elementary school teachers in Londrina, southern Brazil.** Londrina, Paraná, 2015. 198 p. Doctoral thesis (Graduate Program in Collective Health). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## ABSTRACT

Teaching is considered as high-stress occupation that is associated with adverse working conditions. The Demand Control Support Questionnaire (DCSQ) considers that job strain is a consequence of high psychological demands in combination with low job decision latitude and has been used to investigate the association between job stress and adverse health outcomes. This study aimed to analyze the dimensional structure of the DCSQ and to examine occupational factors associated with psychological demands, job control and job strain among elementary school teachers. We conducted a cross-sectional study including 842 elementary school teachers from 20 public state schools in the city of Londrina, southern Brazil. Those schools with the largest teaching staff were selected to participate in the study. Occupational information was collected through interviews from August 2012 to June 2013. The DCSQ was self-administered and sociodemographic data was collected within the questionnaire. We performed both confirmatory factor analysis and exploratory factor analysis to analyze the dimensional structure of the DCSQ. To assess the association of the dimensions and subdimensions of the DCSQ with occupational factors we used logistic regression analysis and calculated odds ratios (OR) and their related confidence intervals (95%CI). The final multivariate models included variables with  $p < 0.05$ . The confirmatory factor analysis results supported the questionnaire's four dimensional structure: psychological demands, skill discretion, decision authority and social support at work. The best-fit model was achieved by after excluding the repetitive work item. After adjustment high psychological demands were associated ( $p < 0.05$ ) with younger age, more senior teachers, fair/poor perception of pay, number of students per class, and balance between personal and professional life, as well as experiencing violence at school in the 12 months preceding the interview. For the dimension control there were differences in the association with combined items (skill discretion and decision authority) and when each subdimension was analyzed separately. Workload of more than 40 hours per week (OR 1.72; 95%CI 1.05–2.82), fair/poor perceived of pay (OR 1.93; 95%CI 1.41–2.65), number of students per class (OR 1.43; 95%CI 1.03–1.99), balance between personal and professional life (OR 2.36; 95%CI 1.71–3.26), and experiencing violence at school (OR 1.84; 95%CI 1.31–2.58) were significantly associated with high job strain. After stratification by high and low social support at work, the variables workload of more than 40 hours per week and fair/poor perceived for the number of students per class were only significant among those with low social support. The study found that specific characteristics related to working conditions and perceived work environment were associated with high psychological demands, low job control and high job strain and that social support at work acts as a moderator in some of these associations”.

**Key words:** Occupational Stress. Teachers. Factor Analysis. Working Conditions.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	Reações biológicas desencadeadas em um organismo estimulado por um evento estressor .....	25
<b>Figura 2 -</b>	Modelo Demanda-Controle.....	32
<b>Figura 3 -</b>	DCSQ (versão para o português do Brasil).....	34
<b>Figura 4 -</b>	Modelo de cartão de apoio utilizado na coleta de dados do Pró-Mestre, 2012-1013 .....	55
<b>Figura 5 -</b>	Composição da amostra do Pró-Mestre e do recorte para o presente estudo composto por professores das 20 maiores escolas da rede estadual de ensino de Londrina (PR) .....	71
<b>Figura 6 -</b>	Componentes estudados na análise fatorial confirmatória e valores considerados satisfatórios.....	76
<b>Figura 7 -</b>	Distribuição dos professores segundo categorias de trabalho, Londrina (PR) 2012-2013 .....	93
<b>Figura 8 -</b>	Síntese das associações entre as variáveis ocupacionais e os desfechos do estudo em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), 2012-2013 .....	101

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 -</b>	Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis sociodemográficas, 2012-2013 .....	72
<b>Tabela 2 -</b>	Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis ocupacionais, 2012-2013 (N=842) .....	73
<b>Tabela 3 -</b>	Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis ocupacionais (percepção em relação às condições de trabalho), 2012-2013 (N=842) .....	73
<b>Tabela 4 -</b>	Distribuição das respostas dos professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), aos dos itens de DCSQ, 2012-2013 .....	75
<b>Tabela 5 -</b>	Descrição da análise fatorial confirmatória do DCSQ em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): cargas fatoriais ( $\lambda$ ), erros de mensuração ( $\delta$ ) e intervalo de confiança (IC 95%), primeira etapa, 2012-2013 .....	78
<b>Tabela 6 -</b>	Descrição da análise fatorial confirmatória do DCSQ em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): índices de ajuste dos modelos, primeira etapa, 2012-2013 .....	79
<b>Tabela 7 -</b>	Descrição da análise fatorial confirmatória do DCSQ em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): correlação ( $\Phi$ ) entre as dimensões, primeira etapa, 2012-2013 .....	79
<b>Tabela 8 -</b>	Análise Fatorial Exploratória do DCSQ em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): carga fatorial, porcentagem de variância explicada e variância acumulada das dimensões da escala de estresse no trabalho, 2012-2013 .....	80
<b>Tabela 9 -</b>	Descrição da análise fatorial confirmatória do DCSQ em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): cargas fatoriais ( $\lambda$ ), erros de mensuração ( $\delta$ ) e intervalo de confiança (IC 95%), terceira etapa, 2012-2013 .....	82
<b>Tabela 10 -</b>	Descrição da análise fatorial confirmatória do DCSQ em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): índices de ajuste dos modelos, terceira etapa, 2012-2013.....	83

<b>Tabela 11 -</b>	Descrição da análise fatorial confirmatória do DCSQ em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): correlação ( $\Phi$ ) entre as dimensões, terceira etapa, 2012-2013.....	83
<b>Tabela 12 -</b>	Tabela com parâmetros descritivos do DCSQ em professores da rede estadual de ensino, Londrina (PR), 2012-2013 .....	84
<b>Tabela 13 -</b>	Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis sociodemográficas e alta demanda no trabalho, 2012-2013 .....	85
<b>Tabela 14 -</b>	Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis ocupacionais e alta demanda no trabalho, 2012-2013 .....	86
<b>Tabela 15 -</b>	Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis sociodemográficas e baixo uso de habilidades no trabalho, 2012-2013 .....	87
<b>Tabela 16 -</b>	Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis ocupacionais e baixo uso de habilidades no trabalho, 2012-2013 .....	88
<b>Tabela 17 -</b>	Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis sociodemográficas e baixa autonomia no trabalho, 2012-2013 .....	89
<b>Tabela 18 -</b>	Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis ocupacionais e baixa autonomia no trabalho, 2012-2013 .....	90
<b>Tabela 19 -</b>	Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis sociodemográficas e baixo controle no trabalho, 2012-2013 .....	91
<b>Tabela 20 -</b>	Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis ocupacionais e baixo controle no trabalho, 2012-2013 .....	92
<b>Tabela 21 -</b>	Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis sociodemográficas e trabalho de alta exigência, 2012-2013 .....	93

<b>Tabela 22 -</b>	Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis ocupacionais e trabalho de alta exigência, 2012-2013 .....	95
<b>Tabela 23 -</b>	Fatores ocupacionais associados à alta demanda no trabalho, de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo modelo ajustado por regressão logística, 2012-2013 .....	97
<b>Tabela 24 -</b>	Fatores ocupacionais associados à baixa autonomia no trabalho, de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo modelo ajustado por regressão logística, 2012-2013 .....	98
<b>Tabela 25 -</b>	Fatores ocupacionais associados ao trabalho de alta exigência, de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo modelo ajustado por regressão logística, 2012-2013 .....	99
<b>Tabela 26 -</b>	Fatores ocupacionais associados ao trabalho de alta exigência, estratificado por grupos de maior e menor apoio social no trabalho de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo modelo ajustado por regressão logística, 2012-2013 .....	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
CC	Confiabilidade Composta
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
DCSQ	<i>Demand Control Support Questionnaire</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IMC	Índice de Massa Corporal
JCQ	<i>Job Content Questionnaire</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Educacionais
NAAHS	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades
NRE	Núcleo Regional de Ensino
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PIB	Produto Interno Bruto
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PSS	Processo de Seleção Simplificado
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
RMSEA	<i>Root-Mean-Square Error of Approximation</i>
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TLI	Índice de <i>Tucker-Lewis</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina
VC	Validade Convergente
VME	Variância Média Extraída
WLSMV	<i>Weighted Least Squares Means and Variance Adjusted</i>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>1.1</b>	<b>ORIGEM E DELIMITAÇÕES DO TERMO ESTRESSE</b> .....	20
<b>1.2</b>	<b>AS DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE ESTRESSE</b> .....	22
1.2.1	Abordagem Biológica .....	23
1.2.2	Abordagem Psicológica .....	25
1.2.3	Abordagem Sociológica .....	27
<b>1.3</b>	<b>O ESTRESSE NO TRABALHO</b> .....	29
1.3.1	Modelos Teóricos para Mensuração do Estresse no Ambiente de Trabalho .....	30
1.3.2	Modelo Demanda-Control: Job Content Questionnaire (JCQ) e Demand Control Support Questionnaire (DCSQ).....	33
<b>1.4</b>	<b>TRABALHO DOCENTE</b> .....	37
1.4.1	Trabalho Docente: da Idade Antiga à Sociedade Contemporânea .....	37
1.4.2	Mal-Estar Docente: do Estresse Contemporâneo à Síndrome de Burnout.....	40
<b>1.5</b>	<b>JUSTIFICATIVA DO ESTUDO</b> .....	47
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	50
<b>2.1</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b> .....	50
<b>2.2</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> .....	50
<b>3</b>	<b>MÉTODOS</b> .....	51
<b>3.1</b>	<b>LOCAL DO ESTUDO</b> .....	51
<b>3.2</b>	<b>DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL</b> .....	51
<b>3.3</b>	<b>O PROJETO PRÓ-MESTRE</b> .....	53
<b>3.4</b>	<b>RECORTE PARA O PRESENTE ESTUDO</b> .....	58
3.4.1	População de Estudo e Critério de Inclusão para o Recorte .....	58
3.4.2	Variáveis de Estudo.....	58
3.4.3	Análise Estatística .....	63
3.4.4	Aspectos Éticos .....	68

<b>4</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	70
<b>4.1</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO</b> .....	70
<b>4.2</b>	<b>DISTRIBUIÇÕES DAS RESPOSTAS DE ACORDO COM OS ITENS DO DCSQ</b> .....	74
<b>4.3</b>	<b>ANÁLISE DIMENSIONAL DA ESCALA DE ESTRESSE NO TRABALHO EM PROFESSORES</b> .....	76
<b>4.4</b>	<b>PARÂMETROS DESCRITIVOS DAS DIMENSÕES DA ESCALA (SUGERIDA PELA ANÁLISE FATORIAL COM 16 ITENS)</b> .....	83
<b>4.5</b>	<b>ESTUDO DE ASSOCIAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES DO DCSQ E CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E OCUPACIONAIS DOS PROFESSORES</b> .....	84
4.5.1	Demandas Psicológicas e Características Sociodemográficas e Ocupacionais.....	84
4.5.2	Uso de Habilidades e Autonomia para Decisão e Características Sociodemográficas e Ocupacionais.....	87
4.5.3	Controle no Trabalho e Características Sociodemográficas e Ocupacionais.....	91
4.5.4	Trabalho de Alta Exigência e Características Sociodemográficas e Ocupacionais.....	93
<b>4.6</b>	<b>ANÁLISE MÚLTIPLA DOS FATORES OCUPACIONAIS ASSOCIADOS AOS DESFECHOS DO ESTUDO</b> .....	96
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO</b> .....	102
<b>5.1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO</b> .....	102
<b>5.2</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO</b> .....	103
<b>5.3</b>	<b>ANÁLISE DIMENSIONAL DA ESCALA</b> .....	105
<b>5.4</b>	<b>ASSOCIAÇÃO ENTRE AS CARACTERÍSTICAS OCUPACIONAIS E AS DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES DO DCSQ</b> .....	109
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<b>6.1</b>	<b>CONCLUSÕES</b> .....	124
<b>6.2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>APÊNDICES</b> .....	144
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	145
<b>APÊNDICE B – Manual de Instruções para Coleta de Dados</b> .....	147
<b>APÊNDICE C – Formulário de Coleta de Dados</b> .....	174
<b>APÊNDICE D – Questionário de Coleta de Dados</b> .....	188
<b>ANEXOS</b> .....	194
<b>ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa</b> .....	195
<b>ANEXO B – Autorização do Núcleo Regional de Educação de Londrina</b> .....	197
<b>ANEXO C – Apoio da Prefeitura Municipal de Londrina</b> .....	198

## **O Despertar para o tema**

*“Numa terra em que não há professores, não pode haver imperadores.”  
(autoria desconhecida)*

*Começo minha trajetória na escolha do tema, com essa sábia frase da tradição japonesa. Para os japoneses, o único profissional que não precisa se curvar diante do imperador é o professor, pois eles são os responsáveis pela formação inicial de todas as demais profissões.*

*No entanto, diante das profundas mudanças ocorridas nas últimas décadas, em virtude das transformações socioculturais do capitalismo pós-industrial e da expansão dos objetivos e das funções da escola, o que assistimos na realidade não só brasileira, mas também de outros países, é uma crise de identidade profissional do professor acompanhado do “mal-estar docente”.*

*Como muitos outros pós-graduandos, poderia começar essa apresentação contando sobre a minha história de atuação profissional como professora. No entanto, não tenho uma longa experiência como professora, pois me afastei da docência para me dedicar aos estudos no doutorado. Após minha graduação, trabalhei como docente em uma universidade, mas considero que, apesar de muitas semelhanças, as demandas de trabalho na universidade são um pouco diferentes das dos professores do Ensino Básico.*

*Dessa forma, o interesse pelo tema foi processual, à medida que o projeto intitulado “Saúde, estilo de vida e trabalho de professores da rede pública do Paraná (Pró-Mestre)” foi sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Participar de todo processo de planejamento, organização da logística e execução do projeto foi essencial para compreender um pouco da dinâmica do trabalho docente e me aproximar do tema de pesquisa.*

*O Pró-Mestre contou com a participação de docentes de diversas áreas da saúde (Medicina, Enfermagem, Farmácia, Saúde Coletiva), pesquisadores e estudantes de pós-graduação e de graduação em Medicina e Enfermagem da UEL.*

*Uma diversidade de temas era possível de ser trabalhado no Pró-Mestre. Por vezes, estive estudando vários deles até me definir pelo estresse no ambiente de trabalho. E essa escolha foi feita a partir da vivência na coleta de dados, pois, ao entrevistar os professores*

*ativos, fui percebendo os mais diversos tipos de sentimentos que, muitas vezes, os colocava no limiar entre o prazer e o sofrimento de ser docente.*

*Vivenciar o ambiente na sala dos professores foi primordial para a escolha do tema. Nela pude me aproximar um pouco da dinâmica do trabalho docente no ensino básico. Enquanto aguardava para iniciar alguma entrevista, observava as falas, os olhares e desabafos dos professores. Era possível perceber sentimentos de alegria e motivação, mas também de tristeza e desânimo. Durante as entrevistas, ficavam ainda mais nítidos os motivos pelos quais os professores lidavam com sentimentos tão contraditórios. Mesmo sendo esta uma pesquisa quantitativa, com perguntas fechadas e composta por diversas escalas, todos os professores que entrevistei sempre verbalizavam seus sentimentos em relação à docência. Ouvei frases como “eu amo ser professora, estar entre os alunos; cooperar na formação deles é uma forma de manter-me viva” (fala de uma professora com mais de 20 anos na docência), mas, também ouvi “ser professor atualmente faz mal à saúde, já perdi as contas de quantas licenças médicas tirei por causa da minha profissão. É muita indisciplina, descaso e desvalorização e isso leva a um mal-estar diário” (fala de uma professora com um pouco mais de dez anos de carreira).*

*Outro fato de grande importância para a escolha do tema foi entrevistar uma parcela de professores que estavam afastados de suas funções ou readaptados na escola, desempenhando trabalhos diferentes daqueles de quando exerciam a docência. O que me chamou muito a atenção foi que o estresse em conjunto com outros problemas psicológicos (ansiedade, depressão, Síndrome do pânico e Burnout) foram os principais motivos pelos quais a maioria desses professores se encontrava afastada ou readaptada, desempenhando outra função na escola.*

*Considerando que o processo de readaptação definitiva ocorre quando o indivíduo não consegue mais desenvolver seu trabalho como professor, surgiu a vontade de conhecer mais sobre o estresse no trabalho docente e os fatores associados.*

*A princípio, a intenção era de desenvolver um estudo de fatores associados ao estresse no trabalho docente, tendo como referencial teórico o modelo de demanda-controle. Mas durante a revisão de literatura me deparei com o artigo “Dimensional structure of the demand control support questionnaire: a Brazilian context”. Achei muito interessante, mas a primeira leitura foi bem difícil, pois não conhecia o tipo de análise utilizada e muitos termos específicos da estatística pareciam estar escritos em hebraico para mim. No entanto, em uma de minhas orientações, foi sugerida a possibilidade de repetirmos aquela análise em nossa população de estudo. Fiquei muito apreensiva, mas aceitei a sugestão, afinal era uma*

*oportunidade de ampliar o conhecimento nesse tipo de análise. E nada melhor que fazer isso no doutorado!*

*De fato, compreender modelagem de equações estruturais foi e permanece sendo um grande e instigante desafio, mas a possibilidade e o desejo de aprender mais sobre o assunto ganharam ainda mais força, por ter encontrado, pelo caminho de formação, pessoas dispostas a ajudar e, por vezes, aprender também. Isso tornou esse desafio motivador.*

*Sendo assim, este estudo buscou analisar a estrutura dimensional do Demand Control Support Questionnaire e fatores ocupacionais associados às demandas psicológicas, ao controle e ao trabalho de alta exigência de professores do ensino básico de Londrina (PR).*

*O início da tese conta com uma revisão da literatura sobre o estresse propriamente dito, as diferentes abordagens encontradas na compreensão desse fenômeno, seguidos da sua apresentação no ambiente laboral. A seguir, são abordadas algumas formas de mensuração dessa variável, com destaque para a utilização do Demand Control Support Questionnaire (DCSQ) na avaliação do estresse ocupacional no contexto brasileiro. Ainda nessa seção, é abordado o trabalho docente, percorrendo a história do desenvolvimento da profissão nas diferentes épocas até chegar ao desafio contemporâneo do ofício de ensinar, no qual o estresse aparece como um dos fatores responsáveis por gerar o que muitos autores chamam de “mal-estar docente”. E, ao final da seção, apresentam-se a justificativa, os objetivos gerais e específicos do estudo.*

*Na próxima seção, por ser esta a primeira tese referente ao projeto, foram apresentados a população e os métodos utilizados no Pró-Mestre, com detalhes sobre o planejamento, a logística de coleta e formação de equipes para a execução das entrevistas seguidas de informações sobre o recorte específico deste trabalho.*

*A seguir, encontram-se os resultados do estudo em relação à análise dimensional do DCSQ e as associações entre as dimensões, subdimensões, trabalho de alta exigência e variáveis ocupacionais do trabalho docente. Por fim, apresenta-se a discussão dos resultados, conclusões e as considerações finais do estudo.*

*Desejo a todos uma boa leitura!*

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 ORIGEM E DELIMITAÇÕES DO TERMO ESTRESSE

A palavra *stress*, que deu origem ao termo “estresse” em português, é derivada do latim “stringere” e tem como significado apertar, espremer, comprimir, reduzir (HOUAISS; VILAR; FRANCO, 2001). No século XVII, esta palavra era empregada para descrever “adversidade” ou “aflição”. No final do século XVIII, seu uso evoluiu para expressar força, pressão ou esforço. Mas foi apenas no início do século XX que estudiosos das ciências biológicas e sociais iniciaram a investigação de seus efeitos na saúde física e mental das pessoas, como sendo um estado do organismo após o esforço de adaptação, que pode produzir alteração na capacidade de resposta do organismo (NASCIMENTO et al., 1998).

O endocrinologista canadense Hans Selye, em 1936, utilizou o termo *estresse* pela primeira vez para descrever uma síndrome que havia identificado em animais e que apresentava importantes ligações com o estado de saúde e doença dos seres vivos. De acordo com ele, o organismo recebe e integra uma diversidade de sinais cognitivos, emocionais, neurosensoriais e somáticos periféricos, por diferentes mecanismos, e essa interação está associada com o estado de saúde e doença (SELYE, 1936; MCEWEN, 2007).

A utilização do termo estresse, desde sua origem, tem sido aplicada de formas diversas e, por vezes, confusas; tanto que o próprio Selye optou por defini-lo, em um primeiro momento, com o conceito do que ele não é (FILGUEIRAS; HIPPERT, 1999). Dessa forma, o autor considera que o estresse, apesar de muitas vezes ser considerado, não é tensão nervosa, não é uma descarga hormonal das glândulas suprarrenais ou um estimulante das mesmas, não é apenas fruto de lesões do corpo, não é somente uma alteração da homeostase, não é nada que desencadeie somente a reação de alarme e também não pode ser considerado como uma reação inespecífica e nem específica do organismo (SELYE, 1956).

Estresse não consiste em tensão nervosa, pois, em suas pesquisas, Selye encontrou animais desprovidos de sistema nervoso que possuíam as mesmas características em termos de estresse que animais com aquele sistema. Em relação às glândulas suprarrenais, o autor, apesar de considerar a correlação entre o estresse e as manifestações sobre essas glândulas, afirma que partes do corpo, quando lesadas por algum ferimento, sofrem o processo de estresse sem que haja uma descarga hormonal e salienta que o hormônio das suprarrenais pode ser liberado sem que haja sintomas de estresse (SELYE, 1956).

Selye afirma que o processo de estresse não é apenas fruto de lesões do corpo, pois o mesmo pode ser observado em atividades normais dos seres vivos, tanto físicas (correr ou praticar alguma outra atividade física), como emocionais, tais como beijar. Quanto à homeostase (manutenção das condições constantes do meio interno), o endocrinologista refere que é possível acontecer o desequilíbrio no organismo sem que necessariamente haja o estresse, exemplificando por meio de uma lesão física em determinada parte do corpo (SELYE, 1956).

Quanto à reação de alarme, mesmo sendo ela o primeiro estágio do estresse, como será visto mais adiante, não pode ser confundida com o estresse propriamente dito, pois o que desencadeia essa reação é o agente estressor, ou fonte de pressão, que é um elemento externo ao estresse em si e, na maioria das vezes, é proveniente da relação do indivíduo com o elemento externo (SELYE, 1956).

O estresse não é uma reação inespecífica, pois existe uma forma padronizada de reações no corpo, variando somente na intensidade, mas não pode ser considerada uma reação específica, pois reações específicas têm agentes específicos, ou seja, determinado agente causa determinada reação, mas, no caso do estresse, esse agente pode ser de diversos tipos.

Dessa forma, Selye define o estresse como sendo um estado manifestado por uma síndrome específica, constituída por todas as alterações não específicas produzidas num sistema biológico (SELYE, 1956). A definição de estresse dada por Selye é apenas uma dentre muitas outras definições que foram criadas ao longo do tempo, de acordo com as diferentes correntes teóricas que abordam o tema “estresse” em sua pluralidade conceitual.

O conceito de estresse admite várias tipologias do fenômeno e pode ser utilizado associado a algumas características de acordo com diferentes contextos. No presente estudo, serão abordadas apenas algumas delimitações do conceito, para melhor compreensão do tema.

No que se refere às consequências positivas e negativas do estresse, Selye (1976) utiliza os termos eustresse e distresse:

- Eustresse: considerado o estresse da realização, é uma resposta positiva do organismo a um estímulo. Segundo Albrecht (1990), certas experiências e situações de estresse causam sentimentos positivos nos indivíduos.

- Distresse: consiste em um fenômeno negativo que pode gerar danos ao organismo. Nele há predominância das emoções destrutivas como medo, tristeza e raiva, tornando o indivíduo vulnerável e enfraquecido (RIO, 1995).

Em termos de intensidade e duração em relação ao estado de tensão do indivíduo, o estresse pode ser classificado como:

- Estresse agudo: é o estresse de curto prazo; embora gere uma tensão extrema, aparece e desaparece rapidamente, durando apenas um curto período de tempo. É uma experiência em resposta a uma ameaça percebida (real ou imaginária), seja ela: física, emocional ou psicológica, que desencadeia uma resposta imediata do organismo, mas que em poucas horas ou dias se dissipa (RIO, 1995).

- Estresse crônico: é aquele em que o estado de resistência do organismo se prolonga por um período de duração muito longo, podendo causar um efeito deletério maior sobre a saúde do indivíduo (COUTO, 1987).

Dentre tantas delimitações propostas para o conceito de estresse, uma é de especial interesse para essa pesquisa: o estresse ocupacional. Nesse tipo de estresse, os agentes estressores são provenientes do ambiente de trabalho ou decorrente das atividades nele realizadas. Embora não se tenha como separar o contexto do trabalho das demais esferas da vida, as fontes de pressão no trabalho podem desencadear situações de estresse com consequências negativas para a saúde dos indivíduos (MARRAS; VELOSO, 2012).

Na literatura sobre estresse existe uma variedade de delimitações e diversas abordagens ou correntes teóricas. No entanto, todas elas são relevantes para entender o estresse como um todo (MARRAS; VELOSO, 2012).

## **1.2 AS DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE ESTRESSE**

Entre as diferentes formas de abordagem sobre o estresse na literatura, destacam-se três delas (MARRAS; VELOSO, 2012). A primeira abordagem ou corrente teórica é a biológica, que tem suas raízes na teoria geral do estresse formulada por Selye na década de 1930, tendo em seu referencial básico aspectos provenientes da fisiologia (SELIGMANN-SILVA, 2011).

A segunda é a abordagem psicológica, que busca compreender a influência dos processos psicológicos do indivíduo no desencadear do estresse. Essa abordagem é constituída de diversas vertentes (psicossomática, interacionista, behaviorista, da psicopatologia do trabalho e da psicologia social) que contribuem com suas perspectivas diferenciadas sobre o tema, pois, mesmo partindo de pontos diferentes, há certa coerência e convergência em alguns de seus conceitos (MARRAS; VELOSO, 2012).

A terceira abordagem é a sociológica, que procura compreender o contexto da sociedade em que o indivíduo está inserido ou, ainda, identificar os elementos sociais que são

responsáveis pelo desencadeamento do estresse coletivamente, como, por exemplo, nas diversas categorias profissionais e na ampliação do estresse na sociedade como um todo, proveniente das transformações de valores sociais (ULHÔA et al., 2011).

### 1.2.1 Abordagem Biológica

A abordagem biológica foi desenvolvida a partir dos estudos de Selye, considerado o primeiro pesquisador a fazer uma análise profunda em relação às manifestações do estresse do ponto de vista bioquímico. No entanto, os estudos de Selye foram influenciados por outros dois pesquisadores, os fisiologistas Claude Bernard e Walter Cannon, que, embora não tenham estudado diretamente o estresse, forneceram importantes subsídios para a sua compreensão (BRUNNER, 2005; SELIGMANN-SILVA, 2011).

Claude Bernard, no século XIX, definiu o princípio biológico de meio interno como o líquido que banhava as células e a constância, como o estado de equilíbrio interno mantido por processos fisiológicos e bioquímicos. Bernard ressaltou a importância da manutenção do equilíbrio desse meio para a sobrevivência das células e do organismo, mas não deu nenhuma denominação específica a essa condição (FRANCI, 2005; BRUNNER, 2005).

A partir dos estudos de Bernard, Walter Cannon define o termo homeostase para descrever a condição de equilíbrio do meio interno, a qual, segundo ele, era coordenada por processos compensatórios que respondiam às alterações do meio interno (FRANCI, 2005; BRUNNER, 2005). Cannon observou que quando um animal era submetido a estímulos ameaçadores ou condições adversas a seu equilíbrio orgânico, o mesmo apresentava uma reação que ele denominou de Emergência, em que o animal se preparava para luta ou para fuga. Essa reação é caracterizada pelo aumento da frequência cardíaca e da pressão arterial, para permitir que o sangue circule mais rapidamente, fornecendo mais oxigênio e nutrientes aos tecidos orgânicos; o fígado libera o açúcar armazenado na corrente sanguínea para ser utilizado como alimento, gerando mais energia para os músculos; ocorre a redistribuição sanguínea com diminuição do fluxo na pele e vísceras e aumento para músculos e cérebro, aumento da frequência respiratória e dilatação dos brônquios, para que o organismo possa captar e receber mais oxigênio, além da dilatação da pupila, para aumentar a eficiência visual, e o aumento no número de linfócitos na corrente sanguínea, para reparar possíveis danos aos tecidos e reduzir a ansiedade (FRANÇA; RODRIGUES, 2011).

A partir das observações de Bernard e Cannon, Selye descreve outras duas fases do processo de homeostase: a fase de resistência e de exaustão. Dessa forma, diante do conjunto

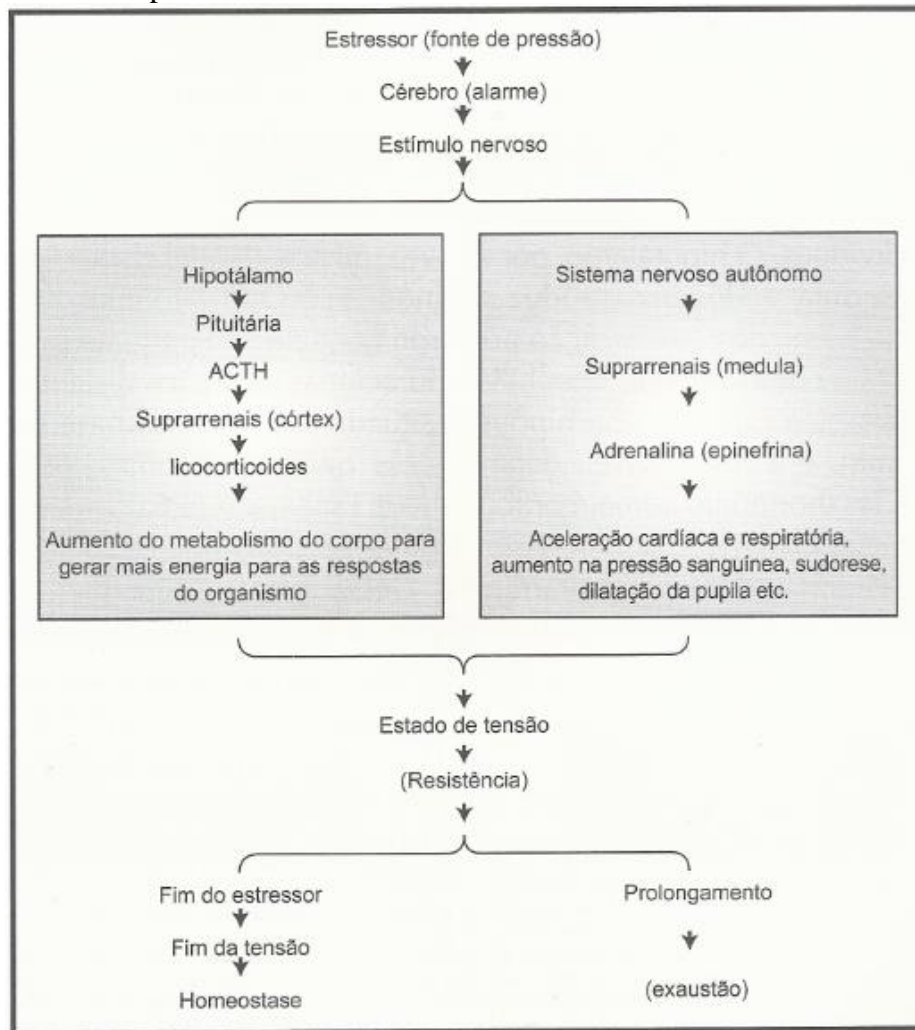
de modificações não específicas que ocorrem no organismo em situações de estresse, o autor desenvolve uma teoria de adaptação ao estresse biológico, chamada de Síndrome Geral de Adaptação, apresentada em três fases: alarme, resistência e exaustão (FRANÇA; RODRIGUES, 2011).

A fase de alarme é acionada quando o indivíduo reage ou percebe de forma cognitiva, inconsciente ou biologicamente qualquer ação (perigo, desafio) que demande sua adaptação. Nessa fase, ocorrem alterações biológicas para uma possível reação rápida à situação imposta, destinando seus esforços para alguns órgãos em busca de mais energia (MARRAS; VELOSO, 2012). O corpo reconhece a fonte estressora e ativa os subsistemas simpático adrenal, neuroendócrino, imunológico e límbico. Com a ativação, as glândulas adrenais ou suprarrenais passam então a produzir e liberar os hormônios do estresse (adrenalina, noradrenalina e cortisol), que aceleram o batimento cardíaco, dilatam as pupilas, aumentam a sudorese, entre outras reações, semelhantes à reação de Emergência descrita por Cannon, anteriormente (BAUER, 2002).

A segunda fase, a de resistência, consiste na manutenção da ação do agente estressor sobre o indivíduo. Essa fase pode terminar de duas formas: com a eliminação da fonte de pressão e retorno da homeostase, reduzindo os níveis hormonais do organismo, ou com o prolongamento das fontes de pressão, na qual o estressor supera a capacidade de resistência do corpo, resultando na terceira fase da síndrome, a fase de exaustão (BAUER, 2002). A figura 1 mostra as modificações biológicas que ocorrem no organismo desencadeadas por um evento estressor.

Nesse sentido, dois conceitos são de essencial importância na compreensão desta abordagem: homeostase e alostase. A homeostase consiste num conjunto de processos desenvolvidos pelo organismo para manter seu equilíbrio interno (funcional e morfológico). A alostase envolve a manutenção desse equilíbrio (homeostase). A carga alostática foi proposta para se referir ao desgaste resultante da hipo ou hiperatividade crônica do sistema alostático (MCEWEN, 2007), que em resposta a um efeito prolongado das respostas fisiológicas ao estresse, ativa os sistemas simpático-adrenal e neuroendócrino, com superexposição às catecolaminas e ao cortisol, que desestabiliza as funções biológicas e pode gerar processos patológicos (MCEWEN, 2007; BAUER, 2002; FRANÇA; RODRIGUES, 2011).

**Figura 1** - Reações biológicas desencadeadas em um organismo estimulado por um evento estressor.



Fonte: Marras; Veloso, 2012.

### 1.2.2 Abordagem Psicológica

A abordagem psicológica surgiu no início do século XX em meio às críticas aos trabalhos de Selye, os quais, segundo estudiosos dessa nova corrente teórica, conferiam ao estresse uma perspectiva muito biologizante do conceito, ignorando, por vezes, o impacto psicológico do estresse sobre o indivíduo bem como as habilidades em reconhecê-lo e as diferentes formas de agir sobre ele (MARRAS; VELOSO, 2012).

A existência de uma relação entre a perspectiva biológica e a psicológica é estabelecida por meio do desenvolvimento dos estudos de psicossomatização de doenças, relacionando o estado emocional das pessoas às condições de saúde exibidas por elas (FRANÇA; RODRIGUES, 2011).

No entanto, a abordagem psicológica não apresenta uma direção única em relação aos estudos sobre estresse, sendo constituída de diversas vertentes que contribuem com suas perspectivas diferenciadas sobre o tema, ampliando o entendimento sobre esse complexo processo que envolve os seres humanos. As principais vertentes dessa abordagem são: a psicossomática, a interacionista, a behaviorista, a da psicopatologia do trabalho e da psicologia social (MARRAS; VELOSO, 2012).

A vertente psicossomática considera que situações emocionais desencadeiam o processo de estresse nos indivíduos sem que haja necessariamente o desencadeamento dos mecanismos biológicos no processo de adaptação geral, conforme descrito por Selye. Dessa forma, as fontes de pressão podem gerar doenças que poderão ser de cunho biológico ou puramente psicológico (FRANÇA; RODRIGUES, 2011).

A vertente interacionista, baseada na psicologia experimental, preocupa-se em compreender a relação que o indivíduo estabelece com seu meio, os mecanismos de interação e a interpretação dos eventos ao seu redor. Nessa concepção, a reação do indivíduo ao estresse depende de como ele percebe ou interpreta o significado de uma ameaça ou desafio advindo do ambiente, de forma consciente ou não. Em síntese, busca compreender o estresse como sendo decorrente de uma relação estabelecida entre o indivíduo e o ambiente, permeado pelo mecanismo psíquico (LAZARUS, 1974).

Na vertente behaviorista destacam-se os estudos desenvolvidos por Friedman e Rosenman (1974), que investigaram a associação de determinados tipos de comportamentos relacionados a problemas cardíacos. Com base nesses estudos, foram caracterizados dois tipos básicos de comportamentos, denominados Comportamento Tipo A e Comportamento Tipo B.

O comportamento tipo A é atribuído a indivíduos que possuem certo nível de agressividade e competitividade bastante evidente, enquanto o comportamento do tipo B é próprio de indivíduos que procuram ouvir e manter a calma nos momentos de tensão, administram melhor seu próprio tempo e sabem seus limites pessoais, sendo que indivíduos com comportamento predominantemente do tipo A são aquelas que possuem maior probabilidade de terem problemas cardíacos no futuro (MARRAS; VELOSO, 2012).

A vertente da psicologia social estuda o estresse como fenômeno social advindo das relações entre os indivíduos na perspectiva de entender como ele é capaz de afetar as relações grupais e como, coletivamente, o grupo reage diante das fontes de pressão (DAVIDOFF, 1983).

A vertente da psicopatologia do trabalho teve início na França após a II Guerra Mundial, com as contribuições da psicologia social e teve como precursores os franceses Paul

Silvadon e Louis Le Guillant. Em seus estudos, Silvadon dedicou grande parte dos seus esforços à compreensão do valor terapêutico do trabalho no tratamento de pessoas com doenças mentais, mas também constatou o potencial patogênico de certas formas de organização do trabalho. Já Le Guillant tem suas perspectivas teóricas fundamentadas em correntes de inspiração marxista e, apesar de não negar a presença de fatores orgânicos e psíquicos no adoecimento, busca nas transformações sócio-históricas os elementos essenciais para compreender a gênese das doenças mentais (LIMA, 1998).

Nessa corrente teórica, outro grande representante é Christophe Dejours. Para esse autor, o grande objeto de estudo da psicopatologia do trabalho é o sofrimento, pois, segundo ele, muitas vezes não é possível alcançar um equilíbrio entre as exigências da organização do trabalho e as necessidades tanto fisiológicas quanto psicológicas do trabalhador e, a partir desse conflito, emerge um sofrimento que pode ter repercussões sobre a saúde mental.

Dejours considera que quando o trabalho torna-se fonte de tensão ou desprazer, ocorre um aumento da carga psíquica, que, na impossibilidade de alívio, dá origem ao sofrimento e a algumas doenças. Dessa forma, para o autor, a insatisfação no trabalho é uma das formas de sofrimento (LIMA, 1998).

O estresse não é o foco principal da psicopatologia, mas, na perspectiva de Dejours, o mesmo é desencadeado por uma situação mentalmente opressora no trabalho, sendo de fundamental importância o estudo da subjetividade coletiva e da opressão mental causada pelo trabalho (DEJOURS, 1992).

Atualmente, as diversas correntes dentro da abordagem psicológica denotam uma carência em termos de unificação de conceitos e perspectivas das correntes da psicologia, mas elas trazem inúmeras contribuições para a compreensão do estresse como um todo.

### 1.2.3 Abordagem Sociológica

Em fase de estruturação conceitual, a abordagem sociológica busca a compreensão das diversas variáveis que se estabelecem no contexto da sociedade, a partir da visão de mundo do indivíduo e da sua realidade social. Nessa perspectiva, é de fundamental importância entender não só o indivíduo, no que se refere a seu mecanismo psicológico e a seu ambiente, como também os valores sociais e as suas transformações (LEVI, 2005; MARRAS; VELOSO, 2012).

Essa abordagem considera que cada indivíduo estabelece uma construção simbólica e cultural permeada por transformações e mudanças na sociedade que são de fundamental

importância para o desenvolvimento humano, pois por meio dessa construção simbólica e da transmissão para outras gerações é que a humanidade cresce e se desenvolve socialmente (LEONTIEV, 1978).

Nessa abordagem, é possível perceber uma dependência entre a visão de mundo do indivíduo e sua realidade social. Nesse sentido, o indivíduo depende da estrutura social em que vive para estabelecer seu universo simbólico, para construir sua cultura individual e para interpretar os fatos ao seu redor. Dessa forma, para a compreensão do estresse nessa vertente é preciso entender não só o indivíduo, seu mecanismo psicológico e seu ambiente familiar ou ocupacional, mas também entender os valores sociais e suas transformações (MARRAS; VELOSO, 2012).

O desenvolvimento crescente de novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho, aliadas às expectativas crescentes em termos da participação do ser humano nos seus diversos ambientes, torna o estresse um fenômeno de crescimento mundial, e compreendê-lo a partir da abordagem sociológica significa reinterpretar os agentes e estressores diante dos novos contextos (LEVI, 2005; MARRAS; VELOSO, 2012).

Segundo Morgan (1997), a organização na sociedade atual pode ser vista como elemento gerador de mal-estar, uma vez que, em determinadas situações, utiliza-se do estresse dos profissionais como algo positivo para, muitas vezes, maximizar os resultados de produção da instituição. No entanto, a valorização organizacional do estresse não está de acordo com pesquisas científicas que mostram a associação desse fenômeno com absenteísmo, desmotivação e diminuição da produtividade (ESTEVE, 1992; BENEVIDES-PEREIRA, 2010).

Para Albrecht (1990), com as constantes transformações e mudanças sociais, a sociedade atual vive em uma era considerada como a era da ansiedade, na qual o indivíduo precisa continuamente adaptar-se às novas situações físicas, psicológicas e culturais, gerando um medo associado às incertezas em relação ao futuro. Segundo esse autor, as mudanças contínuas são geradoras de estresse e esse fenômeno traz um elevado custo em termos de saúde e bem-estar emocional.

A abordagem sociológica, apesar de estar em fase de estruturação, contribui no estudo do estresse uma vez que permite compreender as variáveis que se estabelecem dentro da sociedade para que se possa, então, interpretar as fontes de tensão em cada realidade (MARRAS; VELOSO, 2012).

### 1.3 O ESTRESSE NO TRABALHO

O interesse pelo estudo do estresse no trabalho tem sido crescente e evidenciado na literatura científica, particularmente nos últimos anos. Uma razão para o aumento de pesquisas sobre esse tema deve-se ao impacto negativo do estresse ocupacional na saúde e no bem-estar dos trabalhadores e, conseqüentemente, no funcionamento e na efetividade das organizações (PASCHOAL; TAMAYO, 2004).

O termo estresse ocupacional é uma parte dos estudos de estresse que se preocupa, principalmente, com as conseqüências negativas causadas no indivíduo e na organização advinda dos agentes estressores do ambiente de trabalho (MARRAS; VELOSO, 2012).

O estresse no trabalho pode ser abordado considerando as características dos estressores que, de acordo com Benevides-Pereira (2010), pode ser divididos em: estressores físicos (exposição a ruídos, frio, calor); estressores cognitivos (ameaçadores a integridade do indivíduo, como por exemplo, um assalto) e estressores emocionais (sentimentos como perda, ira, etc.).

Outro autor propõe as definições de estresse ocupacional de acordo com três aspectos (JEX, 1999):

- Estímulos estressores: refere-se aos estímulos do ambiente de trabalho que exigem respostas adaptativas por parte do indivíduo e que excedem suas habilidades de enfrentamento ( *coping*); esses estímulos são comumente chamados de estressores organizacionais.

- Respostas aos estímulos estressores: refere-se às respostas (psicológicas, fisiológicas e comportamentais) que os indivíduos emitem quando expostos a fatores do trabalho que excedem suas habilidades de enfrentamento.

- Estímulos estressores-respostas: refere-se ao processo geral em que demandas do trabalho têm impacto nos indivíduos.

Apesar das contribuições das definições que consideram o estresse ocupacional a partir dos estímulos estressores e da resposta a esses estímulos, de maneira geral existe uma tendência em se considerar o estresse ocupacional de acordo com a terceira definição proposta, ou seja, considerá-lo como um processo estressor-resposta, já que esse enfoque considera tanto os estímulos estressores quanto as respostas a esses eventos. Portanto, é possível definir o estresse ocupacional como um processo em que o indivíduo percebe demandas do trabalho como estressores, os quais, ao exceder suas habilidades de enfrentamento, provocam no sujeito reações negativas (MARRAS; VELOSO, 2012).

### 1.3.1 Modelos Teóricos para Mensuração do Estresse no Ambiente de Trabalho

Considerando a influência das diversas abordagens em relação ao estresse ocupacional, é possível encontrar na literatura diversos modelos que estudam este construto no ambiente de trabalho. Dentre eles, destacam-se os modelos Esforço-Recompensa e Demanda-Controle por serem considerados de grande poder explanatório, com ampla utilização na literatura como medida de condições psicossociais do ambiente do trabalho (GRIEP et al., 2011).

O modelo Esforço-Recompensa proposto por Siegrist, em 1982, considera a relação entre esforços e recompensas no trabalho. Nesse modelo, o excesso de esforço no trabalho e o baixo reconhecimento podem gerar situações consideradas estressantes (SIEGRIST, 1996). O esforço refere-se às demandas e obrigações percebidas pelo trabalhador; a recompensa é composta por ganho financeiro (salário adequado), autoestima (respeito e apoio por parte de colegas e superiores) e status ocupacional (perspectivas de promoção, estabilidade no emprego e status social). Posteriormente, uma terceira dimensão foi incorporada ao modelo original, o excesso de comprometimento com o trabalho, dimensão intrínseca ao trabalhador expressa por um empenho exagerado no trabalho. Esse excesso de comprometimento pode interagir com o desequilíbrio esforço-recompensa, potencializando seus efeitos nocivos à saúde e ao bem-estar (SIEGRIST, 1996; DE JONGE et al., 2000).

O modelo esforço-recompensa inclui aspectos do mercado de trabalho (salário, perspectiva de promoção, segurança), aspectos do local de trabalho e também um componente intrínseco pessoal, considerando também um estilo pessoal de *coping* para lidar com as demandas (TSUTSUMI et al., 2001).

O modelo demanda-controle foi proposto por Robert Karasek (1979) com a finalidade de integrar as concepções e modelos de análise da tradição das pesquisas de estresse ocupacional, procurando explicar as modificações causadas pelo estresse tanto no nível fisiológico quanto psicológico, pois, de acordo com o autor, existe um aspecto que aproxima todas as abordagens e que está na origem ou fonte de estresse: o ambiente de trabalho (KARASEK; THEORELL, 1990).

Influenciado pelos resultados das pesquisas de Frankenhaeuser e Gardell (1976), Karasek (1979) propôs um modelo combinado entre demandas psicológicas e controle no processo de trabalho. Na pesquisa na década de 1970, os autores verificaram que em situações nas quais o indivíduo era exposto a atividade que envolvia alta demanda e baixo controle

sobre o trabalho ocorria aumento na produção tanto de cortisol como de adrenalina, enquanto que em situações em que o estressor era considerado controlável, ocorria aumento apenas na produção de adrenalina sem alteração na produção de cortisol.

Dessa forma, no modelo de Karasek, as demandas psicológicas referem-se às exigências psicológicas que o trabalhador enfrenta na realização das suas tarefas, envolvendo pressão do tempo, nível de concentração requerida, interrupção das tarefas e necessidade de se esperar pelas atividades realizadas por outros trabalhadores (KARASEK, 1979).

A dimensão “controle” no trabalho é composta por dois componentes:

- Uso de habilidades / discricção de habilidades, ou seja, o grau pelo qual o trabalho envolve aprendizagem de coisas novas, repetitividade, criatividade, tarefas variadas e o desenvolvimento de habilidades individuais especializadas.

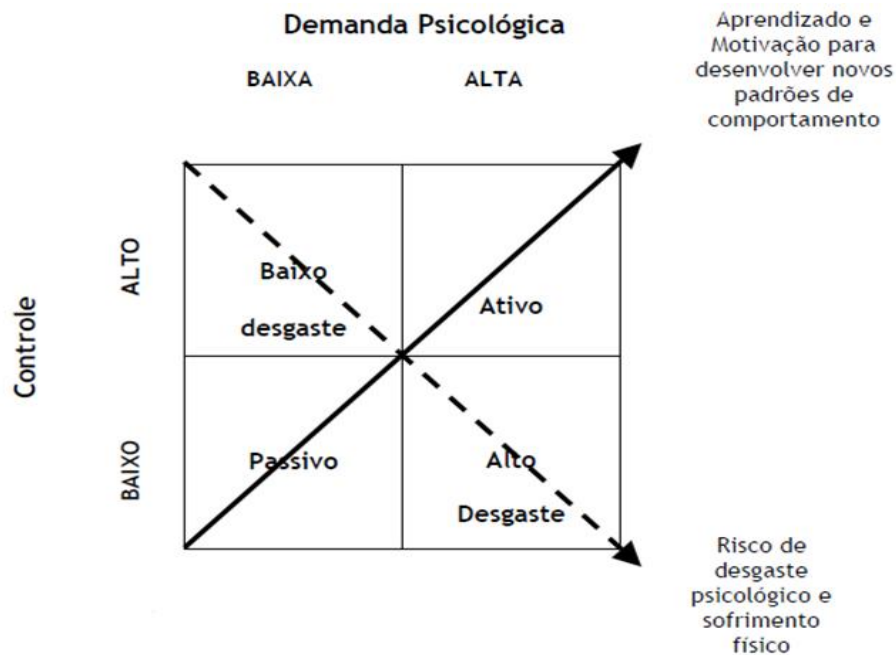
- Autoridade decisória, também conhecida como autonomia de decisão, refere-se à autonomia individual para a tomada de decisões sobre o próprio trabalho (KARASEK, 1979).

Com a combinação dessas duas dimensões, o modelo distingue situações de trabalho específicas que podem possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos, ou o inverso, situações promotoras de efeitos negativos e nocivos à saúde e ao bem-estar dos trabalhadores.

No modelo demanda-controle, os indivíduos são alocados em quatro quadrantes de forma a expressar as relações entre demandas e controle. A existência conjunta de grandes demandas psicológicas com baixo controle sobre o processo de trabalho gera alto desgaste (*“job strain”*) no trabalhador, com efeitos nocivos à sua saúde (KARASEK, 1979).

Também nociva é a situação que conjuga baixas demandas e baixo controle (trabalho passivo), na medida em que pode gerar perda de habilidades e desinteresse. Por outro lado, quando altas demandas e alto controle coexistem, os indivíduos experimentam o processo de trabalho de forma ativa: ainda que as demandas sejam excessivas, elas são menos danosas, na medida em que o trabalhador pode escolher como planejar suas horas de trabalho de acordo com seu ritmo biológico e criar estratégias para lidar com suas dificuldades (KARASEK; THEORELL, 1990). Por fim, há situação considerada “ideal” ou de baixo desgaste, que conjuga baixas demandas e alto controle do processo de trabalho (Figura 2).

**Figura 2** – Modelo Demanda-Controle.



**Fonte:** adaptado por Alves, 2004.

Uma terceira dimensão foi acrescentada ao modelo de Karasek por Johnson e Hall (1988): a percepção de apoio social no ambiente de trabalho, proveniente de colaboradores e chefes, atuando, de acordo com a oferta, como amortecedor ou potencializador do efeito da demanda e do controle na saúde (KARASEK; THEORELL, 1990).

O apoio social, quando inserido na análise conjunta das dimensões que compõem os quadrantes (níveis alto e baixo de demanda e controle), permite ainda outra classificação de exposição ao estresse, intitulado de iso-desgaste (*isostrain*), uma designação que verifica a existência conjunta de altas demandas psicológicas, baixo controle e baixo apoio social no trabalho (ALVES, 2004).

Os dois modelos apresentados (Esforço-Recompensa e Demanda-Controle), apesar de diferirem em alguns aspectos, são considerados complementares por alguns autores (SIEGRIST, 1996; PETER et al., 2002; GRIEP et al., 2011), não existindo um consenso sobre qual deles é o mais adequado para avaliar o estresse no ambiente de trabalho, de forma que alguns autores têm utilizando simultaneamente ambos os modelos (MARMOT et al., 1995; MATTHEWS, 1998; IBRAHIM et al., 2001; OSTRY et al., 2003, UTSUGI et al., 2009; GRIEP et al., 2011).

### 1.3.2 Modelo Demanda-Controle: *Job Content Questionnaire* (JCQ) e *Demand Control Support Questionnaire* (DCSQ)

O instrumento originalmente elaborado por Karasek para avaliar características sociais e psicológicas do trabalho foi o “*Job Content Questionnaire*” (JCQ), que atualmente é composto por 49 questões, distribuídas em cinco dimensões:

- Demandas psicológicas (nove itens);
- Controle no processo de trabalho (18 itens - sete sobre uso de habilidades; três sobre autonomia para decisão; e oito sobre autoridade para decisão em nível macro);
- Apoio social (11 itens – cinco sobre apoio de colegas e seis itens para apoio social dos chefes no ambiente de trabalho);
- Demandas físicas (cinco itens);
- Insegurança no trabalho (seis itens);

Esse instrumento foi traduzido para vários idiomas e vem sendo utilizado e reavaliado por pesquisadores de vários países do mundo, de forma colaborativa (KARASEK, 1985).

Em 1988, Theorell (1988) propôs uma versão curta e modificada do JCQ, o *Demand Control Support Questionnaire* (DCSQ), utilizado principalmente nos países escandinavos, abrangendo 17 itens distribuídos em três dimensões: demandas psicológicas (cinco itens), controle no processo de trabalho (quatro sobre uso de habilidades e dois sobre autonomia para decisão) e apoio social no trabalho (seis itens). No Brasil, a versão do DCSQ foi adaptada e validada por Alves (2004) (Figura 3).

Dentre os itens que avaliam a dimensão “demandas psicológicas no trabalho”, quatro se referem a aspectos quantitativos, como tempo e velocidade para a realização do trabalho (a, b, c, d) e um analisa o aspecto qualitativo do processo de trabalho (item e) (Figura 3).

O controle no processo de trabalho é avaliado por seis itens, distribuídos nas seguintes subdimensões:

- Uso de Habilidades: essa subdimensão é composta por quatro itens (f, g, h, i), que avaliam respectivamente a possibilidade de aprendizado, o uso de habilidades, iniciativas e a repetição de tarefas no trabalho.
- Autonomia para decisão: nessa subdimensão a avaliação é feita por meio de dois itens (j, k), que analisam a autonomia para a tomada de decisão sobre o processo de trabalho (Figura 3).

**Figura 3** - DCSQ (versão para o português do Brasil).

<p><b>Demanda</b></p> <p>a) Com que frequência você tem que fazer suas tarefas de trabalho com muita rapidez?  b) Com que frequência você tem que trabalhar intensamente (isto é, produzir muito em pouco tempo)?  c) Seu trabalho exige demais de você?  d) Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas de seu trabalho?  e) O seu trabalho costuma apresentar exigências contraditórias ou discordantes?</p> <p><b>Controle</b></p> <p>f) Você tem possibilidade de aprender coisas novas em seu trabalho?  g) Seu trabalho exige muitas habilidades ou conhecimentos especializados?  h) Seu trabalho exige que você tome iniciativas?  i) No seu trabalho, você tem que repetir muitas vezes as mesmas tarefas?  j) Você pode escolher como fazer o seu trabalho?  k) Você pode escolher o que fazer no seu trabalho?</p> <p><b>Apoio Social</b></p> <p>l) Existe um ambiente calmo e agradável onde trabalho.  m) No trabalho, nos relacionamos bem uns com os outros.  n) Eu posso contar com o apoio dos meus colegas de trabalho.  o) Se eu não estiver num bom dia, meus colegas compreendem.  p) No trabalho, eu me relaciono bem com meus chefes.  q) Eu gosto de trabalhar com meus colegas.</p>
--

**Fonte:** adaptada por Alves, 2004

A última dimensão, “apoio social no trabalho” é composta por seis itens (l, m, n, o, p, q), que avaliam o apoio que o trabalhador recebe da chefia e dos colegas de trabalho. As quatro categorias de resposta para apoio social variam de concordo totalmente a discordo totalmente. Para os itens das dimensões demandas psicológicas e controle no processo de trabalho as categorias de resposta varia de frequentemente a nunca.

Ambos os instrumentos (JCQ e DCSQ) são amplamente utilizados na avaliação de fatores psicossociais do ambiente de trabalho e desfechos negativos em saúde. No entanto, em recente revisão sistemática sobre estresse no trabalho considerando o modelo demanda-controle (ALVES; HOKERBERG; FAERSTEIN, 2013), verificou-se que o instrumento mais utilizado foi o *Job Content Questionnaire* (79% dos estudos), seguido pela versão sueca resumida, o *Demand Control Support Questionnaire* (19% das pesquisas). Em ambos os instrumentos, a forma mais frequente de avaliar a exposição principal foi por meio dos

quadrantes e a definição mais comum para o ponto de corte foi a mediana. O apoio social no trabalho foi avaliado em parte dos trabalhos analisados (44%) e os desfechos e fatores de risco mais estudados foram os cardiovasculares (45%), seguidos por aqueles relacionados à saúde mental (25%) (ALVES; HOKERBERG; FAERSTEIN, 2013).

Os resultados dessa revisão confirmam o interesse dos pesquisadores na utilização do modelo demanda-controle em suas investigações, mas ressaltam o fato de poucos estudos informarem sobre as avaliações das propriedades psicométricas desses instrumentos. Nesse sentido, Pasquali (2001) observa que uma avaliação deve ser respaldada em critérios científicos que possibilitem medidas confiáveis do fenômeno observado de uma determinada amostra. Uma das formas de se estabelecer a validade de um instrumento é por meio da análise fatorial. Por meio desse tipo de análise é possível verificar se um número menor de variáveis, intituladas como fatores (dimensões) é suficiente para explicar uma série maior de variáveis observadas (itens de uma escala) (HAIR et al., 2009).

O DCSQ foi o instrumento escolhido na realização do presente estudo, considerando a disponibilidade de uma versão adaptada para o português do Brasil (ALVES et al., 2004) e ao número reduzido de perguntas, o que facilita sua aplicação em estudos epidemiológicos com questionários multidimensionais (SANNE et al., 2005).

A adaptação transcultural do instrumento (DCSQ) para utilização em contexto brasileiro foi realizada por Alves (2004). O processo de adaptação desse questionário permitiu sua avaliação por meio de seis tipos de equivalência: conceitual, de item, semântica, operacional, de medida e funcional.

De acordo com Herdman (1998), a equivalência conceitual refere-se à existência do mesmo conceito num contexto semelhante, entre o grupo populacional em que a escala foi desenvolvida e naquela em que a mesma será aplicada. Nesse tipo de equivalência é realizado um julgamento da pertinência dos conceitos assimilados pelo instrumento original na cultura da versão traduzida. A equivalência de itens significa que os mesmos devem ser correspondentes nos dois idiomas estudados. A equivalência semântica, por sua vez, corresponde à transferência de significado das palavras entre os idiomas e à obtenção de um efeito emocional similar nos respondentes, quando a escala é aplicada em diferentes idiomas.

A equivalência operacional diz respeito ao formato do questionário, às instruções, ao modo de administração e aos métodos de medida do instrumento. A equivalência de medidas verifica as propriedades psicométricas da versão em análise. A última equivalência, a funcional, verifica se as escalas medem o mesmo conceito em culturas diferentes. No entanto, em termos de validação, no estudo de Alves (2004), a avaliação foi restrita à confiabilidade

teste-reteste e à análise da consistência interna, indicando a necessidade de uma análise mais aprofundada do DCSQ (ALVES et al., 2004).

Além do estudo de Alves (2004), foram encontrados sete estudos que realizaram validação do DCSQ (THEORELL, 1996; SANNE et al., 2005; HÖKERBERG et al., 2010; GRIEP et al., 2009; FRANSSON et al., 2012; MASE et al., 2012; CHUNGKHAM et al., 2013). Dois desses estudos (GRIEP; et al., 2009; HOKERBERG et al.; 2010) realizaram análise psicométrica do DCSQ em contextos brasileiros. O primeiro, em uma população de trabalhadores de enfermagem e, o segundo, incluiu trabalhadores hospitalares e de restaurantes do Rio de Janeiro.

Os estudos de validação do DCSQ trouxeram informações importantes para o desenvolvimento de outros estudos. O estudo de Sanne et al. (2005) confirmou a estrutura tridimensional do DCSQ considerando uma amostra representativa de trabalhadores noruegueses. No entanto, os autores referem que, para ocupações específicas, são preferíveis as análises separadas das subdimensões do controle (uso de habilidades e autonomia decisória), considerando assim a escala formada por quatro fatores (dimensões).

Entre os estudos brasileiros, Griep et al. (2009) encontraram baixa correlação entre as subescalas da dimensão controle (uso de habilidades e autonomia decisória) e argumentam que este conceito foi construído com base em uma combinação de construções teoricamente distintas. No estudo de Hökerberg et al. (2010), as subdimensões do controle formaram duas dimensões distintas e alguns itens da escala poderiam ser removidos por resultarem em cargas não significativas, como no caso do item “trabalho repetitivo”, ou pela possibilidade de estarem duplicados, como o caso dos itens “trabalho rápido” e “trabalho intenso”. Resultado semelhante aos de Hökerberg et al. (2013) foram encontrados em estudo com amostra representativa de trabalhadores suecos (CHUNGKHAM et al., 2013).

No estudo de Mase et al. (2012), realizado no Japão, os autores referiram a necessidade de realização de mais estudos para estabelecer a validade do DCSQ, uma vez que, para uma população de ensino em berçário e funcionários da cozinha japonesa, as dimensões demanda psicológica e controle no processo de trabalho não compuseram dimensões separadas.

Landsbergis et al. (2000) afirmam que avaliações detalhadas e minuciosas sobre questões específicas de um determinado grupo ocupacional são valiosas para orientar intervenções que promovam mudanças no estado de saúde dessa população de acordo com suas especificidades. Dessa forma, o presente estudo, pretende avaliar os fatores ocupacionais associados ao estresse no ambiente de trabalho segundo o modelo demanda-controle em uma

população de professores do ensino básico, e é sobre o trabalho docente o conteúdo desenvolvido na próxima parte deste referencial teórico.

## **1.4 TRABALHO DOCENTE**

### **1.4.1 Trabalho Docente: da Idade Antiga à Sociedade Contemporânea**

Estudar a gênese e o desenvolvimento do trabalho docente implica estudar essas mesmas características em relação à forma pela qual se educava nas diferentes épocas. Nesse sentido, a trajetória dos sistemas de ensino, da escola e o papel do professor sofreram significativas transformações nos momentos de transição das sociedades, provocadas pelos modelos culturais, sociais e econômicos vigentes em cada época (NÓVOA, 1997).

Na Grécia antiga, a educação era baseada pelos ideais disseminados em Esparta e Atenas. A educação espartana era voltada para a formação do caráter do cidadão e de bons soldados para integrar o exército (MANACORDA, 1989). Os primeiros mestres da educação espartana estavam na família e, após os sete anos, os meninos eram enviados para o exército.

Em Atenas, a educação era baseada na “Paidéia” (CAMBI, 1999), que se preocupava com uma formação humana e era sustentada por diversas experiências sociais e culturais. Os grandes mestres atenienses eram os sofistas, que se destacavam pela capacidade de elaborar discursos. Diferente dos mestres espartanos, que consideravam indigno receber dinheiro pela prática de ensinar, os sofistas foram os responsáveis por introduzir a cobrança de honorários pelas lições ensinadas (DEBESSE; MIALARET, 1977; SAVIANI, 2007).

A educação romana foi bastante influenciada pela educação grega, mas, assim como na Grécia, a educação nasceu como uma profissão servil, tendo como principal objetivo formar guerreiros e cidadãos da aristocracia da época (CAMBI, 1999).

Na Idade Média, a educação não era mais centrada no cultivo do intelecto com vistas ao desenvolvimento físico e retórico, mas, sim, a uma educação que buscava uma formação moral e religiosa dos jovens. Sob a influência do cristianismo, a imagem do professor, muitas vezes, era confundida com a do sacerdote (SANTOS, 2013; SAVIANI, 2007), uma vez que quem exercia as funções de mestres nas escolas construídas pela Igreja eram os monges. A criação de escolas tinha como objetivo maior transmitir os saberes relacionados aos textos sagrados (CAMBI, 1999). O mestre tinha suas funções definidas pelos interesses da Igreja e o reconhecimento, como profissão, era escasso. Nessa época, assim como na Antiguidade,

somente homens jovens pertencentes à nobreza tinham direito à educação. Mulheres e indivíduos que não faziam parte da nobreza eram marginalizados.

No final da época medieval surgiu uma nova classe social, a burguesia, a qual trouxe novos valores e conseqüentemente uma nova forma de educar, com foco no desenvolvimento dos princípios da ciência. Nessa época, o professor era visto como profissional capaz de estimular o raciocínio do aprendiz, ao invés de ser apenas um repassador de verdades (FREITAS, 2006).

Na Idade Moderna, com o renascimento urbano e comercial, o surgimento da burguesia, a laicização da política, a igreja foi afastada da gestão da sociedade e a atividade educacional passou a ser de responsabilidade dos estados nacionais, de forma não excludente. Saviani (2007) afirma que a produção capitalista traz a universalização do ensino. Contudo, mantém-se uma dualidade da educação. De um lado um disciplinamento com currículo mínimo, mas capaz de garantir a formação de um trabalhador com as noções elementares de leitura e de escrita e a matemática prática. E de outro, uma escola destinada à formação da elite dominante. Mas o conteúdo escolar deixa de ser orientado pelos interesses da Igreja e passa a ser o de desenvolver os princípios de emancipação e conformação, com vistas a redescobrir a natureza política da tarefa educacional: formar os futuros cidadãos (CAMBI, 1999; SANTOS, 2013).

O professor, nesse momento, é considerado como de fundamental importância na formação dos futuros cidadãos. Essa nova configuração em relação à docência se deve ao interesse renovado que a Era Moderna consagrava à intencionalidade educativa (NÓVOA, 1997).

O monopólio educativo, agora nas mãos do Estado, foi responsável pela redefinição do sentido e do estatuto da profissão docente. A partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.) específicas para exercer a docência (NÓVOA, 1997).

Diante do monopólio estatal da educação, após a Revolução Industrial, surgem, no século XIX, os sindicatos de trabalhadores, com o objetivo de defender classes profissionais diante das condições de trabalho impostas pelo Estado (FREITAS, 2006; DALLAGO, 2010).

Esse movimento associativo docente corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional. Trata-se, portanto, de um momento importante do processo de profissionalização docente, na medida em que essas associações pressupõem a

existência de um trabalho prévio de constituição dos professores em corpo solidário com uma mentalidade comum (NÓVOA, 1997).

Entretanto, segundo Nóvoa (1997), estando o campo educativo ocupado por inúmeros atores (Estado, família, Igreja, etc.), a consolidação do corpo docente passa a ser vista como uma ameaça aos interesses e projetos estabelecidos por outros órgãos sociais. Além do mais, Nóvoa chama a atenção para o fato de o movimento de associação docente ter uma história de poucos consensos e de muitas divisões (Norte/Sul, progressistas/conservadores, nacionalistas/internacionalistas, católicos/laicos, etc.). Dessa forma, o autor refere que, embora se tenha fixado um retrato do professor profissional, a história docente continua desenvolvendo-se segundo processos contraditórios, o que contribui para um processo de despersonalização da profissão docente.

Mas, em meio a uma sociedade capitalista, ao comparar o trabalho do professor ao de um trabalhador da indústria, o trabalho docente poderia ser considerado um dos melhores trabalhos. Soratto e Olivier-Heckler (2006) consideram cinco aspectos que diferenciam esses dois tipos de trabalhadores.

1. O ciclo de trabalho do professor é bastante longo e, apesar de realizar uma série de atividades numa certa sequência, (prepara aula, trabalha em sala o que preparou, avalia o conteúdo ensinado), não existe rigidez nos detalhes e o intervalo de tempo necessário para repetir uma mesma atividade é considerado longo, de forma que esse tipo de trabalho não se torna repetitivo.
2. A flexibilidade é outro ponto que diferencia o trabalho docente. O professor, mesmo diante de uma série de atividades diferentes para realizar, tem todas elas sob sua responsabilidade, de forma que ele pode organizá-las do modo que lhe parecer mais conveniente.
3. O professor tem maior controle sobre o seu trabalho. Esse tipo de ocupação exige um papel ativo do seu executor, que não só permite como impõe a criatividade para que a obrigação de cada dia seja cumprida. Na docência, não há fragmentação no trabalho; é o professor quem controla seu processo produtivo (em sala de aula, embora tenha que cumprir um programa, possui ampla liberdade de ação para criar, definir ritmos, definir a sequência das atividades a serem realizadas). Além disso, o professor é responsável por seu processo produtivo, participando desde o início ao final do processo de ensino.
4. A possibilidade de expressão afetiva na docência é outro fator que diferencia esse trabalho, pois o professor pode imprimir o seu jeito, dar o tom e a cor que

melhor lhe pareça na aula ministrada. A empatia no trabalho docente é imprescindível para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com maior qualidade.

5. O produto do trabalho docente é outra característica que marca uma grande diferença quando comparado aos demais trabalhadores da indústria, pois o professor participa do início ao fim do processo, com noção sobre cada uma das etapas e com a possibilidade de reconhecer o resultado do seu esforço, através do sucesso ou não dos alunos durante o ano de trabalho.

Dessa forma, sendo o trabalho docente composto por processos variados, envolvendo ciclos longos e flexíveis, com possibilidade de expressão, criatividade, controle sobre os processos que compõem essa atividade profissional e, podendo o professor sentir-se responsável pelos resultados e importante para aqueles que atende no seu exercício profissional, poder-se-ia pensar que esse tipo de trabalho é um dos melhores a ser exercidos.

Mas então, por que diante de um trabalho cheio de possibilidades instala-se o que muitos autores chamam de “Mal-Estar Docente”? (ESTEVE, 1992; NÓVOA, 1997; MARTÍNEZ; VALLES; KOHEN, 1997; ARROYO, 2004; TARDIF; LESSARD, 2005).

#### 1.4.2 Mal-Estar Docente: do Estresse Contemporâneo à Síndrome de *Burnout*

O termo “mal-estar docente” não é recente. Esteve (1992) refere ter encontrado esse termo em diversos outros trabalhos (BERGER, 1957; MANDRA, 1977; AMIEL, 1980, 1982, 1984; DUPONT, 1983), e a partir desses estudos e de suas pesquisas, publicou a primeira edição de seu livro intitulado “*O mal-estar docente*” em 1987. O autor define “mal-estar docente” como sendo “[...] os efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1992, p.31).

Em seu livro, Esteve (1992) divide os indicadores do mal-estar docente em fatores de primeira ordem e de segunda ordem. Os fatores de primeira ordem são aqueles que incidem diretamente sobre a ação do professor em sua aula, produzindo tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. Envolve a materialidade das condições de realização do trabalho, a insegurança que permeia a escola e o esgotamento do professor. Entre esses fatores são citados pelo autor:

1. Os recursos materiais e condições de trabalho - Entre os fatores que intervêm causando mal-estar para a atuação do professor situa-se, primeiramente, a falta de condições materiais e condições de trabalho do professor no que se refere a problemas com material didático, de conservação dos edifícios, penúria do imobiliário, etc..

2. A violência nas instituições escolares - outro aspecto que segundo Esteve (1992) superpõe-se ao primeiro aspecto, relaciona-se à violência nas escolas, que acarreta a falta de segurança e autoconfiança do professor. Os insultos e as agressões verbais e físicas dirigidos aos professores consistem em um importante causa no desenvolvimento do mal-estar na profissão.

3. O esgotamento docente e o acúmulo de exigências sobre o professor – juntos esses dois aspectos geram consequências negativas que afetam o professor pela ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. Esse esgotamento deve-se a uma multiplicidade de fatores que se articulam, em especial a contradição entre o ideal da profissão e atuação concreta que ele consegue desempenhar.

Os fatores de segunda ordem tratam das condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. Considerados como fatores de ação indireta, eles afetam a eficácia docente ao promover uma diminuição na motivação, implicação e esforço do professor diante do desenvolvimento do seu trabalho. De acordo com Esteve (1992), esses fatores, quando acumulados, suscitam uma crise de identidade. Dentre os fatores de segunda ordem, estão:

1. A modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização. Segundo essa premissa, o professor foi submetido a um aumento de responsabilidade e exigências por meio da transferência de responsabilidades da comunidade e da família para eles sem que essas transferências fossem acompanhadas de mudanças adequadas na sua própria formação. Entre os principais fatores que causaram a modificação nos agentes tradicionais de socialização, o autor destaca a incorporação da mulher no mundo do trabalho e a transformação da família, as fontes paralelas de transmissão de informação e cultura e o conflito que se instala nas instituições escolares entre os valores que o professor tem e os que deve transmitir aos seus alunos.

2. A contestação e as contradições da função docente são consideradas juntas, outro fator secundário, pois, atualmente, qualquer atitude ou valor defendido pelo professor pode ser contestado e rebatido não só pelos alunos, mas também com o apoio de diferentes correntes pelos diversos meios de comunicação de massa.

3. A modificação do apoio do contexto social em que o professor exerce sua função, bem como em relação às expectativas, ao apoio e ao juízo desse contexto social sobre os

professores. Dessa forma, os problemas que ocorrem nas escolas são, muitas vezes, atribuídos aos professores, que enfrentam também alteração do status social e cultural, antes considerado elevado.

4. Os objetivos do sistema de ensino e do progresso do conhecimento também representa um fator de segunda ordem, capaz de gerar mal-estar. A massificação do sistema de ensino não permite mais assegurar aos alunos sucesso em um trabalho e, além do mais, o processo contínuo do saber torna difícil o domínio de qualquer disciplina, constituindo, dessa forma, em uma ameaça ao bem-estar do professor.

5. A imagem contraditória do professor. A mídia apresenta duas perspectivas contrapostas em relação ao professor que geram mal-estar: por um lado tendem a apresentar a profissão docente como conflitual (diante das situações de violência, confrontações ideológicas, etc.) e, por outro, como uma atividade idílica, sobretudo no cinema e na televisão, centrada quase que exclusivamente na relação interpessoal com os alunos. Essas imagens contraditórias são percebidas pelo professor, pois, em sua formação inicial, apresenta-se o estereótipo ideal, considerando o polo mais positivo da imagem do professor. No entanto, quando passa pela transição da universidade para o primeiro emprego, o indivíduo passa por uma situação que o autor intitula como “choque com a realidade”, indicando o colapso das ideias concebidas durante o processo de formação com a realidade do cotidiano da sala de aula (ESTEVE, 1992; PENIN; MARTINEZ, 2009).

O mal-estar docente torna o trabalho do professor um fenômeno complexo que sofre influência de fatores sociopolíticos, pessoais e da formação profissional, compreensíveis pelas transformações sociais que ocorreram especificamente na segunda metade do século XX e que tiveram forte influência sobre a educação, de forma que fortaleceu a desvalorização e, conseqüentemente, a perda da identidade do professor (JESUS, 2002). Os autores Libâneo, (2000); Kuenzer (1999) e Arroyo (1999) elencam algumas dessas mudanças, que impõem novas demandas ao professor contemporâneo, como, por exemplo: assumir o ensino como uma função mediadora e não mais como uma prática de transmissão do conhecimento; trabalhar em um novo paradigma educacional que propõe a interdisciplinaridade no ensino, mesmo diante de uma formação docente disciplinar, desarticulada com as diversas áreas do conhecimento; a necessidade de desenvolver a autonomia do educando; priorizar o ensino do pensamento crítico, motivando o educando para o desenvolvimento de análise, síntese e criatividade, além de estimular o trabalho em grupo; incorporar as novas tecnologias a serviço da comunicação e informação em sala de aula, buscar formação contínua, entre outras mudanças, necessárias para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Penin e Martínez (2009) destacam ainda outro fator que exerce grande influência na nova configuração da escola e que influenciam o desenvolvimento do trabalho docente: a democratização da escola básica. Segundo os autores, este fator trouxe para dentro da escola uma gama de diferenças existente na sociedade, mudando o perfil socioeconômico hegemônico dos alunos que frequentavam a escola, o que dificultou o trabalho docente.

Se por um lado a democratização da escola foi algo positivo, por outro, tornou ainda mais complexo o trabalho docente, levando o professor a ter que administrar tensões e microconflitos que inexistiam no passado, quando a escola possuía um público homogêneo e sua função era apenas a de transmitir conhecimentos (PENIN; MARTINEZ, 2009).

Os sistemas atuais de avaliação que classificam as instituições em função de indicadores de resultados, sem considerar o contexto e as características específicas da população escolar em cada território, contribuem para o incremento da segregação escolar e desigualdade social, de forma a favorecer a geração de mal-estar entre o professorado das instituições formadas por uma população com menos recursos culturais e econômicos (PENIN; MARTÍNEZ, 2009).

Acrescenta-se, ainda, o fato de na década de 1990, no Brasil assim como em outros países da América Latina, os profissionais da educação, sobretudo no setor público, terem sido submetidos a uma política de arrocho salarial com grandes perdas salariais. Tais perdas decorreram da política de contenção salarial entre outros diferentes mecanismos que contribuíram para deterioração da profissão (PENIN; MARTÍNEZ, 2009).

O “mal-estar docente” aparece ainda associado ao papel crescente dos meios de comunicação de massa que consistem em fontes paralelas e atuantes na transmissão de informação e cultura, e que contribuem para disseminar informação, sem, no entanto, diferenciar o que é ético, científico e importante saber para uma educação de qualidade, dificultando bastante o trabalho dos professores em sala de aula (MONTEIRO; DALAGASPERINA; QUADROS, 2012).

O uso de novas tecnologias também pode cooperar com o mal-estar, dado o excesso de informação das novas tecnologias e a necessidade de constante atualização com os novos programas e aparelhos que, muitas vezes, suscitam no professor a culpa e o sentimento de impotência por não conseguir dar conta de tanta inovação. Lipp (2002) intitula esse processo como “tecnostress” e explica que ocorre quando as exigências da interação homem-máquina ultrapassam a capacidade do ser humano de entender as mensagens tecnológicas para fazer uso do potencial técnico disponível.

Diante dos fatores de primeira e segunda ordem elencados por Esteve (1992), das novas demandas de trabalho citadas por Libâneo (2000), Kuenzer (1999) e Arroyo (1999), da democratização da educação básica, dos sistemas externos de avaliação e das políticas de contenção dos salários dos professores das redes públicas referidas por Penin e Martínez (2009), do uso de meios de comunicação de massa na transmissão de informações (MONTEIRO; DALAGASPERINA; QUADROS, 2012), da presença das novas tecnologias (LIPP, 2002) o professor passa a perder sua identidade profissional, gerando estresse e exaustão emocional.

O estresse experimentado pelos professores em seu ambiente de trabalho é um assunto de grande interesse nos últimos anos. Vários fatores têm sido identificados como associados ao estresse ocupacional do professor. Entre eles estão: diversidade de atividades no ambiente escolar, burocracia, falta de apoio, carga de trabalho, pressão de tempo, falta de benefícios profissionais, além de problemas de indisciplina e violência, acompanhados de desvalorização profissional (ESTEVE; 1992; CODO, 2006).

A docência é considerada uma atividade altamente estressante que repercute no desempenho profissional e na saúde física e mental desse profissional (CODO, 2006; REIS et al., 2006). O estresse, quando crônico, pode levar o indivíduo a desenvolver a Síndrome de *Burnout*. Essa síndrome é considerada como uma reação à tensão emocional crônica por lidar excessivamente com pessoas. Fundamentada na perspectiva social psicológica de Maslach e Jackson (1981), é um construto composto por três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho (CARLOTTO; PALAZZO, 2006); (CODO, 2006).

A exaustão emocional é caracterizada por falta de energia e entusiasmo, por sensação de esgotamento de recursos à qual pode somar-se o sentimento de frustração e tensão nos trabalhadores, por perceberem que já não têm condições de despender mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas, como faziam antes (CARLOTTO; PALAZZO, 2006). Nessa dimensão, o trabalhador sente que não pode dar mais de si mesmo afetivamente, pois sua energia e recursos emocionais próprios estão esgotados, devido ao contato diário com os problemas (CODO, 2006).

A despersonalização é definida como o desenvolvimento do distanciamento emocional que faz com que o profissional trate os clientes, os colegas e a organização de maneira desumanizada. Como resultado desse processo, o indivíduo perde a capacidade de identificação e empatia com as pessoas que o procuram em busca de ajuda e as trata não como seres humanos, mas como “coisas”, “objetos”, e as situações relacionadas ao trabalho são

vistas como transtorno (CODO, 2006; FRANÇA; RODRIGUES, 2011). Não significa que o indivíduo deixou de ter sua personalidade, mas esta sofreu ou vem sofrendo alterações, levando o profissional a um contato frio e impessoal com os usuários de seus serviços (BENEVIDES-PEREIRA, 2010).

A baixa realização pessoal no trabalho ou reduzida realização profissional caracteriza-se pelos sentimentos de insuficiência, baixa autoestima, fracasso profissional ou desmotivação, levando à baixa eficiência e, por vezes, ao abandono do emprego (BENEVIDES-PEREIRA, 2010). Codo (2006) descreve essa dimensão como uma tendência de “evolução negativa” no trabalho, afetando as habilidades e a organização para a realização do mesmo. Em outras palavras, o trabalhador passa a se autoavaliar de forma negativa, sente-se infeliz consigo próprio e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional (CARLOTTO, 2002).

Benevides-Pereira (2010) ressalta que as consequências da Síndrome de *Burnout* geram prejuízos não apenas pessoais, mas também no trabalho, nas relações sociais e à própria organização.

No trabalho, observa-se considerável diminuição da qualidade dos serviços prestados, uma maior predisposição a acidentes devido à falta de atenção e concentração, e um elevado índice de intenção ou abandono do emprego ou profissão. Como consequência social, a autora cita o isolamento e o divórcio e, entre os desdobramentos organizacionais, estão o absentéismo, a rotatividade de pessoal e a baixa produtividade (BENEVIDES-PEREIRA, 2010).

Apesar da diversidade de denominações para a síndrome, e da inexistência de uma definição única sobre *Burnout*, Codo (2006) refere que existe uma tendência de consenso nos estudos hoje desenvolvidos na qual a Síndrome de *Burnout* é considerada uma resposta ao estresse laboral crônico, não devendo, contudo, ser confundida com o estresse propriamente dito, uma vez que *Burnout* envolve atitudes e condutas necessariamente negativas em relação aos usuários, clientes, organização e trabalho e acarretam problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização.

As consequências do estresse e de seu processo de cronificação (*Burnout*) se fazem sentir na qualidade da educação oferecida, principalmente pela rede pública de ensino, seja pelo elevado número de licenças médicas e até mesmo pelo abandono da profissão depois de anos de trabalho dedicados à educação, acarretando perda de profissionais experientes (BENEVIDES-PEREIRA, 2012).

De acordo com um dos estudos nacionais mais relevantes sobre a Síndrome de *Burnout*, desenvolvido pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília em 1.440 escolas brasileiras, 26,3% dos professores apresentavam alta exaustão emocional, 9,1% apresentaram alta despersonalização e 30,6% foram classificados no grupo de baixo envolvimento pessoal no trabalho (CODD; VASQUES-MENEZES, 2006).

Um estudo de Canova e Porto (2010), que consistiu em identificar o poder preditivo dos valores organizacionais sobre o nível de estresse ocupacional entre docentes do ensino médio, revelou que os valores organizacionais têm impacto no estresse ocupacional, sendo o contexto organizacional um preditor de maior relevância quando comparado às variáveis demográficas.

O distanciamento entre o trabalho pedagógico prescrito (regras, responsabilidades e competências atribuídas ao professor) e o trabalho pedagógico real (a atividade de trabalho) constituem outro fator que, segundo Nunes e Sobrinho (2008), contribuem para o estresse e a Síndrome de *Burnout* em professores.

Um estudo de corte transversal, com todos os professores da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, na Bahia, investigou a associação entre características do trabalho (demanda psicológica e controle sobre o trabalho) e a ocorrência de distúrbios psíquicos menores entre professores. As prevalências desses distúrbios foram mais elevadas em professores com trabalhos considerados como de alta exigência (alta demanda e baixo controle) e naqueles expostos a trabalhos ativos (alta demanda e alto controle), quando comparados aos professores em trabalhos de baixa exigência (baixa demanda e alto controle) (REIS et al., 2005).

Na Malásia, em um estudo com 580 professores do ensino secundário utilizando o *Job Content Questionnaire*, o estresse no ambiente de trabalho foi relatado por 34% dos professores. Maior idade e tempo de trabalho foram significativamente associados com nível mais elevado de estresse (HADI et al., 2009).

Na China, um estudo comparativo entre trabalhadores professores e não professores revelou que o nível de estresse ocupacional e sobrecarga de trabalho foi significativamente mais elevado no grupo docente e que o nível de tensão aumentou com a idade e foi maior entre os professores do sexo masculino (WANG et al., 2001).

Na Finlândia, um estudo que buscou investigar a relação entre estresse no ambiente de trabalho e *Burnout* em uma coorte de 1.028 professores mostrou associação entre estes dois fenômenos. No entanto, a relação de maior efeito foi entre altas demandas laborais e exaustão emocional entre esses profissionais (SANTAVIRTA; SOLOVIEVA; THEORELL, 2007).

Outros estudos internacionais também demonstram que as condições adversas em ambientes escolares contribuem para altos índices de estresse ocupacional e da Síndrome de *Burnout* (FRIEDMAN, 2000; MONTGOMERY; RUPP, 2005; KOKKINOS, 2007; YONG; YUE, 2007; AVARGUES; BORDA; LÓPEZ, 2010; DOMÉNECH; GÓMEZ, 2010).

## **1.5 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO**

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) revela que 160 milhões de pessoas sofrem de males associados ao trabalho no mundo. As doenças ocupacionais impõem elevados custos para a sociedade, podendo levar os trabalhadores e suas famílias à redução considerável da renda, à redução da produtividade e da capacidade de trabalho, agravando também os gastos em cuidados com a saúde. Estima-se que os acidentes de trabalho e as doenças profissionais resultem numa perda anual de 4% do produto interno bruto (PIB) mundial, cerca de 2,8 bilhões de dólares, em custos diretos e indiretos de lesões e doenças (OIT, 2013).

O estresse relacionado ao ambiente de trabalho ganha repercussão nesse cenário na medida em que se relaciona a uma série de doenças (psicológicas, cardiovasculares, gastrointestinais), às situações de violência (especialmente assédios) (OIT, 2013), com impacto negativo na saúde dos trabalhadores e, conseqüentemente, na economia, pelo aumento do absenteísmo, da rotatividade e do número de acidentes no local de trabalho (REIS; FERNADES; GOMES, 2010).

A docência é considerada uma atividade altamente estressante que repercute no desempenho profissional e na saúde física e mental desse profissional (CODO, 2006; REIS et al., 2006). Dentre os modelos teóricos disponíveis para análise do estresse, destaca-se o modelo demanda-controle por sua ampla utilização na literatura como medida de condições psicossociais do ambiente do trabalho (SELIGMANN-SILVA, 2011).

O modelo demanda-controle considera a interação de dois componentes: as demandas psicológicas (ritmo e intensidade do trabalho) e o controle (habilidades e autonomia do trabalhador sobre o processo de trabalho). A partir da combinação entre os níveis de demanda psicológica e de controle no processo de trabalho, é possível identificar e diferenciar tipos de experiências laborais. Trabalhos que envolvem alta demanda psicológica e baixo controle (trabalho de alta exigência) favorecem o desgaste no trabalho e podem ter como consequência o adoecimento físico e psicológico (KARASEK; THEORELL, 1990).

O DCSQ é uma versão abreviada do JCQ com número reduzido de perguntas e seu uso é indicado em estudos epidemiológicos com questionários multidimensionais (SANNE et al., 2005). Alguns estudos que realizaram validação desse instrumento em diferentes populações (SANNE et al., 2005; HÖKERBERG et al., 2010; GRIEP et al., 2009; FRANSSON et al., 2012; MASE et al., 2012; CHUNGKHAM et al., 2013) encontraram diferenças em relação à estrutura original do questionário, entre as quais destacam-se a distinção entre os dois componentes que formam a dimensão controle. Para alguns desses autores, uso de habilidades e autonomia para decisão são construções teoricamente distintas (SANNE et al., 2005; HÖKERBERG et al., 2010; CHUNGKHAM et al., 2013).

Características inerentes ao trabalho docente podem ser potencialmente estressoras e estarem associadas às dimensões e subdimensões do modelo demanda-controle, bem como ao trabalho de alta exigência. O apoio social pode ter um papel amortecedor do trabalho de alta exigência entre os professores. No entanto, os estudos que utilizaram o modelo demanda-controle em professores não universitários, geralmente trabalharam de forma a associá-lo a desfechos negativos em saúde, como distúrbios psíquicos menores (ARAÚJO; GRAÇA; ARAÚJO, 2003; DELCOR et al., 2004; REIS et al., 2005; PORTO et al., 2006; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006), depressão e ansiedade (BORRELLI et al., 2014, FORCELLA et al., 2007)), Síndrome de *Burnout* e exaustão emocional (REIS et al., 2006; SANTAVIRTA; SOLOVIEVA; THEORELL, 2007; FEUERHAHN; BELLINGRATH; KUDIELKA, 2013), respostas endócrinas (SERRANO; MOYA; SALVADOR, 2014), alterações vocais (GIANNINI; LATORRE; FERREIRA, 2012), percepção do estado de saúde (FORCELLA et al., 2009), pressão arterial (STEPTOE; CROPLEY, 2000; SOUZA et al., 2010) entre outros, não sendo encontrados estudos que avaliaram a associação entre fatores ocupacionais e estresse segundo o modelo de Karasek.

O apoio social foi abordado em alguns trabalhos e influenciou positivamente atuando como fator de proteção em trabalhos considerados de alta exigência em professores de escolas primárias e secundárias na China (LIAN et al., 2010), ou como moderador, nos impactos de outros fatores psicossociais responsáveis por desencadear estresse no trabalho docente em professores londrinos (GRIFFITH; STEPTOE; CROPLEY, 1999).

Diante do exposto, a justificativa para a realização do presente trabalho compreende três eixos principais. Primeiro, a atividade docente apresenta particularidades referentes ao ambiente, às condições e às relações de trabalho que a diferenciam das demais profissões, sobretudo quando a atuação se dá no ensino básico e na rede pública. Diante disso, para se compreender o fenômeno do estresse nesses professores, faz-se necessário inicialmente

analisar a estrutura dimensional da ferramenta escolhida para esse fim (DCSQ), evidência esta ainda não disponível na literatura sobre o tema. Segundo, uma vez explorada a dimensionalidade da ferramenta, o próximo passo seria analisar as possíveis relações entre as dimensões que compõe o estresse ocupacional e as características do trabalho docente. A identificação de subgrupos de professores que se assemelham por características pessoais ou ocupacionais em comum pode promover o direcionamento de ações voltadas à melhoria das condições de vida e de trabalho a esses profissionais. Por último, é importante considerar que esta tese faz parte do estudo Pró-Mestre, originalmente desenhado com a perspectiva de seguimento para detecção de desfechos em saúde e relacionados com o trabalho, como absenteísmo, aposentadoria precoce, entre outros. Nesse contexto, considera-se extremamente relevante que a exposição ao estresse ocupacional, bem como os fatores a ele associados, estejam bem caracterizados no estudo transversal da chamada "linha de base". Futuras análises prospectivas terão potencial para estender o conhecimento acerca do papel do estresse ocupacional na cadeia causal de problemas de saúde na população de professores do ensino básico.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a estrutura dimensional do *Demand Control Support Questionnaire* e fatores ocupacionais associados às demandas psicológicas, ao controle e ao trabalho de alta exigência em professores do ensino básico de Londrina (PR).

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a estrutura dimensional da versão brasileira do “*Demand-Control-Support Questionnaire*” (DCSQ) em professores.
- Analisar os fatores ocupacionais associados às dimensões demandas psicológicas e ao controle no trabalho (por meio das subdimensões uso de habilidades e autonomia para decisão) em professores.
- Analisar o papel do apoio social no trabalho como modificador de efeito nas associações entre fatores ocupacionais e trabalho de alta exigência em professores.

### **3 MÉTODOS**

Essa seção foi organizada, inicialmente, com contextualização quanto ao local do estudo e uma breve explicação sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por ser a primeira tese do projeto “Saúde, estilo de vida e trabalho de professores da rede pública do Paraná (Pró-Mestre)”, nesta seção explica-se brevemente esse projeto maior e, por fim, descrevem-se os métodos para a construção do presente estudo.

#### **3.1 LOCAL DO ESTUDO**

Londrina, município da região norte do Paraná, é sede de um dos 32 Núcleos de Educação do Estado, formado por 19 municípios: Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeara, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Londrina, Lupionópolis, Miraselva, Pitangueiras, Porecatu, Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertanópolis e Tamarana (LONDRINA, 2013).

A rede estadual de ensino do município é composta por 73 escolas (63 sediadas na zona urbana, sete na zona rural e três em aldeias indígenas), com mais de 1.500 turmas e aproximadamente 50.000 alunos matriculados no ensino fundamental e médio (PARANÁ, 2013).

O quadro docente é formado por cerca de 3.000 professores, considerando professores ativos, em licença ou readaptados. Destes, aproximadamente 75% são estatutários e 25% contratados em regime especial por meio de processo seletivo simplificado (média de dados aproximada entre os meses de agosto de 2012 a junho de 2013) (PARANÁ, 2012/2013).

#### **3.2 DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

Para a adequada compreensão sobre os critérios de inclusão e exclusão deste estudo, faz-se necessário entender como é organizada a Educação Nacional por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), em seu Título V, dispõe sobre os níveis e modalidades de educação e ensino em cinco capítulos:

- Capítulo I – composição dos níveis escolares
- Capítulo II – educação básica subdividida em cinco seções (disposições gerais, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio/educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos)
- Capítulo III – educação profissional e tecnológica
- Capítulo IV – educação superior
- Capítulo V – educação especial

De acordo com o artigo 21 (capítulo I), a educação escolar brasileira está organizada em dois grandes níveis: educação básica e educação superior. A educação básica é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, atende crianças de até cinco anos de idade em creches, pré-escolas ou entidades equivalentes (BRASIL, 1996). O ensino fundamental tem duração de nove anos, abrangendo a população na faixa etária dos seis aos 14 anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo (BRASIL, 1996). Por fim, há o ensino médio, considerado a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, que tem, dentre outras finalidades, propiciar a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos ou também o preparo do aluno para o exercício de profissões técnicas, de acordo com a educação profissional técnica de nível médio (seção IV-A) (BRASIL, 1996).

O capítulo II aborda ainda a educação de jovens e adultos (EJA) destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental ou médio na idade esperada, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

A educação profissional e tecnológica (capítulo III), no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e pode ser desenvolvida em articulação com o ensino médio regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Já a educação superior (capítulo IV) tem como uma de suas finalidades formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e pode ser ofertada por meio de cursos sequenciais por campo de saber, de graduação e de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Por fim, o capítulo V aborda a educação especial, que é entendida como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

### **3.3 O PROJETO PRÓ-MESTRE**

O projeto de pesquisa intitulado “Saúde, estilo de vida e trabalho de professores da rede pública do Paraná (Pró-Mestre)” foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e tem por objetivo geral analisar as relações do estado de saúde e do estilo de vida com aspectos do processo de trabalho em professores da educação básica da rede estadual de Londrina.

A equipe do projeto é formada por docentes de diversas áreas da saúde (Medicina, Enfermagem, Farmácia, Saúde Coletiva), pesquisadores e estudantes de pós-graduação e de graduação em Medicina e Enfermagem da UEL.

Consiste em um estudo com delineamento transversal que servirá como base para um estudo de seguimento das condições de trabalho e saúde dos docentes da rede estadual de ensino do município.

#### **▪ População e Critério de Inclusão e Exclusão do Pró-Mestre**

A população de estudo incluiu professores das 20 escolas da rede estadual com maior número desses profissionais do município de Londrina, sendo sete escolas da região central, seis da região norte, três da região oeste, duas da região sul e duas da região leste (<http://www.uel.br/projetos/promestre/pages/escolas-participantes.php>).

Foram incluídos professores que atuavam no ensino básico (fundamental ou ensino médio). Foram excluídos do estudo professores com atuação exclusiva em outras modalidades de ensino (educação especial, educação profissional não articulada ao ensino médio e professores da educação complementar) e os readaptados ou afastados de função.

A seleção das escolas participantes foi intencional e por conveniência. No entanto, o total de professores estimado para essas escolas representava aproximadamente 70% dos atuantes no ensino básico regular da rede estadual do município, de forma que essa população

seria adequada para que as principais análises pretendidas pudessem ser realizadas com tamanho amostral e poder estatístico suficientes.

Foram consideradas perdas os casos em que os professores estavam em licença e não retornaram ao trabalho até 30 dias após o encerramento da coleta de dados na escola, professores não localizados após a 5ª tentativa e aqueles que não aceitaram participar da pesquisa.

#### ▪ **Seleção, Instrumento de Coleta, Treinamento dos Entrevistadores e Estudo Piloto**

Foram selecionados alunos de graduação dos cursos de Medicina e Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) para comporem o quadro de entrevistadores do projeto. O treinamento foi realizado em duas etapas com duração total de oito horas. Na primeira etapa, apresentou-se o projeto e foram dadas orientações gerais para as entrevistas e, na segunda, foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), o manual do entrevistador (APÊNDICE B), o instrumento de coleta (APÊNDICE C e D), e dadas orientações sobre o preenchimento dos mesmos.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados no Pró-Mestre foram um formulário para entrevista com sete blocos de variáveis e um questionário, para ser respondido pelo próprio professor, com quatro escalas em saúde e questões sociodemográficas.

No formulário, o primeiro bloco continha questões referentes a características do trabalho, o segundo perguntava sobre variáveis antropométricas, o terceiro sobre hábitos de vida, o quarto sobre conhecimentos em saúde, o quinto sobre condições de saúde, o sexto sobre a capacidade para o trabalho e, finalmente, o sétimo era composto por perguntas relacionadas à violência (APÊNDICE C).

As escalas utilizadas no questionário de coleta foram: a SF-12, versão 1 (versão resumida da Short Form Health Survey, SF-36), o *Demand Control Support Questionnaire*, a Escala de *Burnout (Maslach Burnout Inventory)* e a Escala de Satisfação no Trabalho do *Occupational Stress Indicator*, além das variáveis sociodemográficas (APÊNDICE D).

Também foram entregues materiais específicos a serem utilizados durante a coleta de dados, como: cartões de apoio, crachá de identificação e pasta para armazenamento dos instrumentos.

Os cartões de apoio foram utilizados durante a entrevista como estratégia para manter a privacidade na resposta para algumas questões e diminuir o tempo de aplicação do formulário. O cartão era entregue ao professor no início da entrevista e a sua forma de

utilização era devidamente explicada pelo entrevistador. Nele havia informações sobre a qual bloco de perguntas a questão fazia parte, o assunto principal explorado e um quadro com números referentes às possibilidades de resposta. Por exemplo, nas questões referentes à violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores a entrevista, o “zero” correspondia a não sofreu nenhum tipo de violência na escola, o número um, correspondia a ter sofrido um caso, o número dois, dois casos e o número “três”, três casos de violência (Figura 4). Dessa forma, após a pergunta, o professor tinha a opção de responder o número correspondente ou de apontar diretamente no cartão a opção de resposta escolhida (forma utilizada especialmente em casos nos quais havia outros professores presentes no local de entrevista).

**Figura 4** – Modelo de cartão de apoio utilizado na coleta de dados do Pró-Mestre, 2012-2013.

<b>Bloco 6. Pergunta 1</b>			
<b>Violências OCORRIDAS NA ESCOLA</b>			
<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Não/nenhuma</b>	<b>1 caso</b>	<b>2 casos</b>	<b>3 casos</b>

O estudo piloto foi realizado em três escolas do município de Cambé (PR), vizinho a Londrina e com aproximadamente 100.000 habitantes, e contou com a participação de 82 professores com características semelhantes à da população de estudo. O objetivo desse estudo piloto era avaliar a compreensão, suficiência de questões, inconsistências e operacionalização do instrumento de coleta para adequação da versão final utilizada no estudo.

Todo o processo de elaboração dos instrumentos, seleção e treinamento dos alunos de graduação e da aplicação do estudo piloto foram coordenados por docentes e pós-graduandos (cinco mestrandos e uma doutoranda) do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEL.

▪ **Coleta de Dados (Composição das Equipes, Etapas, Critérios e Período de Coleta)**

Foram formadas duas equipes de coleta de dados. Cada equipe era composta por um agendador (pós-graduando), dois coordenadores de equipes de alunos (pós-graduandos) e 8 alunos de graduação. Em relação às funções específicas de cada membro da equipe, cabia ao agendador fazer contato com a diretoria da escola, obter a listagem com os nomes dos professores e respectivos horários de trabalho, fazer a apresentação do projeto no intervalo de aulas, realizar os agendamentos das entrevistas, repassá-los aos coordenadores de alunos e realizar o encerramento de coleta nos colégios de sua responsabilidade. Já o coordenador de equipes de alunos era responsável por distribuir as entrevistas agendadas entre os alunos, bem como realizar entrevistas com os professores. Todos os integrantes da equipe (agendador, coordenador de equipe e alunos) realizavam entrevistas com os docentes.

Dessa forma, após a autorização dos diretores para a realização do estudo, eram necessários três momentos específicos para a coleta de dados:

- Divulgação do projeto, sensibilização dos professores e agendamento de entrevista.
- Entrevista com os professores
- Encerramento da coleta no colégio

**- Divulgação do Projeto, Sensibilização dos Professores e Agendamento de Entrevistas**

A divulgação do projeto era feita pelo agendador nas escolas durante o intervalo das aulas. Nesse momento, na presença dos professores e diretores era realizada uma breve exposição sobre o projeto: objetivo, instituições participantes, importância da participação, forma de participação, tipos de perguntas a serem realizadas, local de entrevista, acesso às informações e benefícios esperados do projeto, com reserva de tempo para esclarecer possíveis dúvidas. Também eram afixados painéis com aproximadamente 1,20 m<sup>2</sup> na sala dos professores com informações sobre o projeto. A seguir, os demais membros da equipe presentes entregavam folders com informações e endereço da página eletrônica do projeto (<http://www.uel.br/projetos/promestre/>) e telefones para contato.

O agendador, após esse momento, agendava as entrevistas de acordo com o aceite e disponibilidade de cada professor. As entrevistas eram realizadas durante a hora-atividade dos professores (período reservado aos docentes para a realização de atividades extraclasse, como

por exemplo: preencher pautas, preparar aulas, corrigir provas), preferencialmente no colégio no qual foi realizada a divulgação ou em outro local definido pelo professor (outra escola na qual o professor lecionava ou em outro local de trabalho do docente).

#### **- Entrevista com os Professores e Entrega de Questionário**

As entrevistas foram realizadas por um integrante da equipe (alunos de graduação de medicina e enfermagem e de pós-graduação em Saúde Coletiva da UEL) por meio de formulário pré-elaborado (APÊNDICE C) e materiais de apoio, em locais reservados, quando possível, ou na sala dos professores, na impossibilidade de outro espaço.

As entrevistas tiveram duração de aproximadamente 40 minutos e, ao final, era entregue o questionário (APÊNDICE D) com escalas em saúde e informações sociodemográficas, o qual o entrevistado tinha a opção de responder imediatamente ou, caso não fosse possível, responder em outro momento e entregá-lo depois a um membro da equipe ou a um(a) responsável designado para tal função nos respectivos colégios.

#### **- Encerramento de Coleta no Colégio**

Ao final da coleta de dados o agendador fazia, durante os intervalos de aulas, na sala dos professores, um breve agradecimento aos professores nos três períodos (manhã, tarde e noite) e fornecia esclarecimentos sobre a entrega do questionário (para aqueles que não o haviam respondido no dia da entrevista).

Foram estabelecidos critérios para o início e término dos agendamentos em cada escola. A partir da data de início da coleta de dados nos respectivos colégios, as equipes de coleta tinham até 21 dias para fazer o agendamento das entrevistas dos professores ativos.

Para os professores que se encontravam em licença após os 21 dias estabelecidos para os agendamentos em cada colégio, novas tentativas de agendamento foram realizadas, respectivamente, em 15 e 30 dias após o encerramento da coleta, totalizando, portanto, 51 dias de tentativas.

Os dados foram coletados entre os meses de agosto a dezembro de 2012 e de fevereiro a junho de 2013. No mês de janeiro de 2013 não houve coleta de dados por ser período de férias de acordo com o calendário escolar da rede pública estadual de ensino.

- **Controle de qualidade e Processamento dos dados**

Os formulários e questionários foram devidamente conferidos pelos pós-graduandos e codificados. Posteriormente, realizou-se a dupla digitação e comparação dos bancos de dados no programa Epi Info® versão 3.5.4, para identificação e correção de erros de digitação.

### **3.4 RECORTE PARA O PRESENTE ESTUDO**

#### 3.4.1 População de Estudo e Critério de Inclusão para o Recorte

A população de estudo para o recorte da pesquisa compreendeu os professores que atenderam aos critérios do Pró-Mestre e, além disso, cumpriam outros dois critérios:

- Trabalhavam havia pelo menos 12 meses como professor
- Não estiveram em licença (médica ou outro tipo) por 30 dias ou mais nos locais em que atuava como professor, considerando o período de exposição para a ocorrência do desfecho.

#### 3.4.2 Variáveis de Estudo

- Variáveis dependentes

A adaptação do DCSQ para o português do Brasil foi feita por Alves et al. (2004) com base na versão em inglês disponibilizada por Theorell (1988), autor da versão original do questionário. Contém 17 itens distribuídos em três dimensões: “demandas psicológicas” (cinco itens), “controle no processo de trabalho” (seis itens, sendo quatro itens referentes à subdimensão “uso de habilidades e dois itens referentes à subdimensão “autonomia para decisão), e “apoio social no trabalho” (seis itens), conforme explicado anteriormente (Figura 3).

As variáveis dependentes deste estudo foram:

- Demandas psicológicas.
- Controle no trabalho (análise combinada de uso de habilidades e autonomia para decisão).

- Uso de habilidades.
- Autonomia para decisão.
- Trabalho de alta exigência (*job strain*) do DCSQ.

As opções de resposta, tanto para a dimensão “demandas psicológicas” quanto para o “controle no processo de trabalho” variam numa escala de quatro pontos, distribuídas da seguinte forma: “frequentemente” equivale a quatro pontos, “às vezes” (três pontos), “raramente” (dois pontos) e “nunca ou quase nunca” (um ponto).

Alguns itens das dimensões demanda e controle possuem pontuações invertidas, ou seja, “frequentemente” equivale a um ponto, “às vezes” (dois pontos), “raramente” (três pontos) e “nunca ou quase nunca” (quatro pontos). Para a dimensão demanda, a inversão acontece no item “*Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas do seu trabalho?*” (item “d” da figura 3) e, para a dimensão controle, o mesmo acontece com o item “*No seu trabalho, você tem que repetir muitas vezes as mesmas tarefas?*” (item “i” da figura 3).

O escore de cada dimensão é formado pelo somatório dos números obtidos nos itens que compõem a referida dimensão (demanda, controle e apoio social). Para demandas psicológicas, o escore varia de cinco a 20 pontos; para o controle, na análise das subdimensões, os escores variam de quatro a 16 pontos na subdimensão “uso de habilidades” e de dois a oito pontos, para a subdimensão “autonomia para a tomada de decisão”, de forma que o escore total da dimensão controle pode variar de seis a 24 pontos.

No presente estudo considerou-se a inversão da pontuação dos itens “d” e “i” (Figura 3) para o somatório de cada dimensão, e adotou-se a mediana como ponto de corte para a composição dos grupos de alta e baixa exposição (demandas, controle, habilidades e autonomia) e para a exposição de trabalho de alta exigência (alta demanda e baixo controle).

Na literatura existem diversos procedimentos de análise estatística e pontos de corte para a definição da exposição de “alta exigência”, sendo o mais comum o uso dos quadrantes propostos por Karasek (Figura 2) com a diagonal de interesse correspondente ao quadrante de “alta exigência” onde coexiste alto nível de demanda e baixo nível de controle, em comparação ao trabalho de “baixa exigência”, ou seja, baixo nível de demanda e alto nível de controle. O ponto de corte mais frequentemente utilizado para a definição dos quadrantes é a mediana (ALVES; HOKERBERG; FAERSTEIN, 2013).

- Variáveis independentes

As variáveis independentes foram as sociodemográficas e ocupacionais. A escolha das variáveis se deu por meio da revisão de literatura, especialmente de estudos que abordavam condições de trabalho, estresse ocupacional, qualidade de vida e saúde do professor (ARAÚJO; GRAÇA; ARAÚJO, 2003; FISHER; KETTL, 2003; DELCOR et al., 2004; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; REIS et al., 2005; PORTO et al., 2006; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006; REIS et al., 2006, ASSUNÇÃO; OLIVEIRA 2009; CRUZ et al., 2010; VEDOVATO; MONTEIRO, 2008; DOS SANTOS; MARQUES, 2013).

As variáveis sociodemográficas foram:

- **Sexo:** categorizada em feminino ou masculino.

- **Idade:** a variável idade foi calculada a partir da data da entrevista e da data do nascimento. Categorizada em: 19 a 29 anos, 30 a 39 anos, 40 a 49 anos, 50 a 59 anos, 60 anos e mais de idade. Na análise multivariada optou-se por trabalhar essa variável em sua forma contínua.

- **Situação conjugal:** categorizada em solteiro, união estável, casado, separado / divorciado e viúvo. Na análise multivariada esta variável foi categorizada em sem companheiro e com companheiro.

- **Grau de instrução:** categorizada em bacharel/licenciatura, especialização, mestrado e doutorado. Professores que responderam ter concluído o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) entraram para a categoria “especialização”. Para a análise multivariada o grau de instrução foi categorizado em bacharel/licenciatura e pós-graduação.

- **Renda familiar:** categorizada em até R\$ 3.000,00, de R\$ 3.001,00 até R\$ 5.000,00, de R\$ 5.001,00 até R\$ 7.000,00 e acima de R\$ 7.000,00. Apesar da importância da variável renda, a renda coletada foi a familiar. Não foram coletadas informações específicas sobre a composição da família, presença de crianças ou idosos, de forma que para as análises de

associação, optou-se por trabalhar a remuneração a partir de uma questão elencada nas variáveis ocupacionais, sobre a percepção do professor sobre sua remuneração.

As variáveis ocupacionais foram:

- **Tempo de trabalho na docência:** categorizada em: de 1 a 5 anos, de 6 a 10 anos, de 10 a 20 anos e 20 anos ou mais. Para a análise multivariada essa variável foi recodificada em: um a cinco anos, seis a dez anos e mais de 10 anos.

- **Tipo de vínculo:** classificados em estatutário (vínculo estabelecido por concurso público) e não estatutário (contratado por meio do processo de seleção simplificado). Para a análise multivariada, foram considerados estatutários indivíduos que tinham pelo menos um vínculo de trabalho docente como estatutário, mas que não exerciam outras atividades diferentes da docência, pela possibilidade de outros vínculos de trabalho alterarem a percepção quanto às demandas psicológicas, ao controle e ao trabalho de alta exigência.

- **Trabalho Noturno:** Categorizada em sim ou não. Considerando a possibilidade de outras jornadas de trabalho ou mesmo de características específicas do trabalho noturno influenciar nos desfechos estudados, para a categorização dessa variável considerou-se em um grupo os professores que referiram trabalhar no período noturno *versus* professores que trabalhavam exclusivamente nos períodos da manhã e/ou da tarde.

- **Leciona no ensino fundamental:** categorizada em sim (lecionavam no ensino fundamental ou lecionavam no fundamental e em outros níveis) ou não (lecionava no ensino médio regular ou na modalidade de educação profissional técnica articulada ao ensino médio ou em ambos).

- **Carga horária semanal como professor:** para esta variável a categorização foi realizada com base na distribuição da amostra. Inicialmente as categorias foram: 2 a 20 horas, de 21 a 30 horas, de 31 a 40 horas e de 41 a 70 horas. Para a análise multivariada esta variável foi recodificada em: 1 a 20 horas, 21 a 40 horas e mais de 40 horas.

- **Carga horária total de trabalho:** a carga horária total considerou a soma de carga horária de todos os trabalhos exercidos pelo professor (docência e outros tipos de atividade).

Expressa em  $\leq 40$  horas e  $>40$  horas. No modelo multivariado essa variável foi excluída das análises pelo efeito de multicolinearidade entre ela e a variável carga horária semanal como professor.

- **Percepção quanto ao Relacionamento com os alunos, à Remuneração, à Quantidade de aluno por sala de aula e ao Equilíbrio entre vida pessoal e profissional:** essas variáveis foram retiradas de uma escala elaborada para o Pró-Mestre, com base na revisão de literatura sobre a percepção do entrevistado em relação às condições de trabalho na escola na qual ele passava a maior parte do tempo. Caso o professor trabalhasse em duas escolas e a carga horária fosse igual, considerou-se a escola em que ele trabalhava havia mais tempo. As opções de resposta eram excelente, bom/boa, regular e ruim. Foram dicotomizadas na análise multivariada em: excelente/bom e regular/ruim.

- **Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista:** essa variável foi respondida em relação à atividade profissional do entrevistado como professor, independente da escola em que a violência tivesse ocorrido. Os tipos de violência coletados foram: roubo, furto ou danificação de pertences; insulto ou gozação de alunos, de outros professores, de funcionários ou de superiores; ameaças (à integridade física, a familiares); agressão ou tentativa de agressão (física, com arma branca, com arma de fogo), assédio sexual e outros tipos de violência. Independente do número de vezes, as opções de resposta foram reclassificadas em sim (sofreu violência) ou não.

- Variável modificadora de efeito

A dimensão apoio social no trabalho, ou seja, o apoio social recebido de colegas e chefes (no caso, o diretor) da escola foi avaliada como uma possível variável modificadora de efeito (JOHNSON; HALL, 1988) da associação entre “trabalho de alta exigência” e características ocupacionais.

Para a dimensão “apoio social” as possibilidades de resposta são: “concordo totalmente” (quatro pontos), “concordo mais do que discordo” (três pontos), “discordo mais do que concordo” (dois pontos) e discordo totalmente (um ponto) e não possui nenhum item com pontuação invertida. O escore da dimensão “apoio social” pode variar de seis a 24 pontos e o cálculo é obtido pela soma de pontos obtidos em cada um dos itens que compõem a

referida dimensão. A mediana foi utilizada como ponto de corte para a dicotomização dessa variável.

### 3.4.3 Análise Estatística

A análise estatística foi realizada em três etapas: análise descritiva para caracterização da população, análise da estrutura dimensional do DCSQ, por meio de análise fatorial, e da associação das dimensões, subdimensões do DCSQ e trabalho de alta exigência com variáveis relacionadas ao trabalho de professores da rede estadual de ensino.

A seguir serão detalhados os procedimentos estatísticos utilizados em cada fase de análise.

#### ▪ **Caracterização da população**

Para análise dos itens do DCSQ apresentaram-se as frequências absolutas e relativas de acordo com as opções de resposta do questionário, além das frequências absolutas e relativas das demais variáveis em análise (sociodemográficas e ocupacionais). Também foram calculadas medidas de tendência central, de dispersão, de variabilidade e de posição.

#### ▪ **Análise dimensional do DCSQ**

A avaliação da estrutura dimensional do DCSQ foi feita por meio de análise fatorial, que consiste em uma técnica estatística multivariada cujo objetivo principal é analisar as inter-relações entre um conjunto de variáveis e explicá-las em termos de suas dimensões comuns chamadas de fatores (HAIR et al., 2009).

Na literatura existem duas principais modalidades de análise fatorial: a exploratória e a confirmatória (TABACHINICK; FIDELL, 2007). Ambas as técnicas têm o propósito de confirmar hipóteses sobre estruturas dimensionais de constructos teoricamente definidos (HAIR et al., 2009).

No presente estudo, a análise dimensional foi dividida em três etapas. Na primeira, foi realizada análise fatorial confirmatória em dois modelos, o modelo original proposto por Theorell (1988), com três fatores (demandas psicológicas, controle no trabalho e apoio social) e outro modelo da escala completa com quatro fatores (demandas psicológicas, uso de

habilidades, autonomia para decisão e apoio social), proposta em outros artigos de validação do DCSQ (HÖKERBERG et al., 2010; CHUNGKHAM et al., 2013). Caso os índices de ajuste fossem inadequados, previu-se, em uma segunda etapa, realizar análise fatorial exploratória com todos os itens, para identificar modelos alternativos com significado teórico. E, na terceira etapa, foi prevista nova análise fatorial confirmatória nos modelos alternativos.

Para um melhor entendimento sobre o tema, a seguir foram descritas informações referentes às duas modalidades de análise fatorial utilizadas neste estudo.

### ➤ **Análise Fatorial Confirmatória**

A análise fatorial confirmatória (AFC) é um método de análise de dados pertencente às técnicas de modelagem de equações estruturais que permite testar ou confirmar uma relação pré-estabelecida, ou seja, avalia em que medida os dados satisfazem uma estrutura dimensional predefinida. O que a diferencia da análise fatorial exploratória é que, nesse tipo de análise, o pesquisador deve especificar o número de fatores existentes dentro de um conjunto de variáveis e definir que conjunto de variáveis define cada fator (BROWN, 2006; HAIR et al., 2009).

A AFC foi realizada, em princípio, para testar a estrutura original proposta por Theorell (1988), com três fatores. Posteriormente, realizou-se novamente AFC com a estrutura encontrada em outros estudos de avaliação da escala, isto é com quatro fatores (HÖKERBERG et al., 2010; CHUNGKHAM et al., 2013).

O segundo momento de utilização da AFC foi realizado para testar o modelo proposto pela análise fatorial exploratória e outras estruturas possíveis com significado teórico. Para a execução da AFC, foi utilizado o estimador *Weighted Least Squares Mean and Variance Adjusted* (WLSMV), com matriz de correlação policórica, dado o caráter categórico das variáveis.

Foram testados quatro modelos teóricos:

- Modelo 1: composto por três dimensões (fatores): demandas psicológicas, controle e apoio social no trabalho (escala completa). Modelo testado inicialmente, conforme a proposta original de Theorell.

- Modelo 2: composto por quatro dimensões (fatores): demandas psicológicas, uso de habilidades, autonomia para a decisão e apoio social no trabalho. Proposta em estudos de validação do DCSQ (HÖKERBERG et al., 2010; CHUNGKHAM et al., 2013).

- Modelo 3: composto por quatro fatores (demandas psicológicas, uso de habilidades, autonomia de decisão e apoio social no trabalho) e sem o item “trabalho repetitivo”. A remoção desse item foi feita com base na solução proposta pela AFE e na revisão de estudos que propuseram a retirada desse item (HÖKERBERG et al., 2010; GRIEP et al., 2009; CHUNGKHAM et al., 2013).

- Modelo 4: composto por três fatores (modelo sem a dimensão apoio social) e sem o item “trabalho repetitivo”. A exclusão da dimensão “apoio social no trabalho” foi realizada uma vez que o pressuposto teórico original não considera essa dimensão (KARASEK, THEORELL, 1990).

Os parâmetros estimados pelos modelos propostos na CFA incluíram: cargas padronizadas ( $\lambda$ ) com o respectivo intervalo de confiança de 95% (IC 95%), erros de mensuração ( $\delta$ ) e correlações entre os fatores ( $\phi$ ). As cargas fatoriais ( $\lambda$ )  $> 0,40$  foram consideradas satisfatórias. Os erros de mensuração ( $\delta$ )  $\geq 0,70$  foram considerados altos e inadequados (BROWN, 2006; HAIR et al., 2009).

A qualidade do ajuste do modelo foi avaliada por meio de três índices de ajuste: o erro quadrático médio de aproximação (*Root Mean Square Error of Approximation - RMSEA*), o índice de ajuste comparativo (*Comparative Fit Index - CFI*) e o índice de Tucker-Lewis (TLI).

O erro quadrático médio de aproximação (RMSEA) é um índice de qualidade do ajuste do modelo (HAIR et al., 2009). É considerado de grande importância na avaliação de equações estruturais. Esse índice representa o quão bem um modelo se ajusta ou não aos dados obtidos em uma determinada população. Em sua equação ele tenta corrigir a complexidade do modelo e tamanho amostral, tornando-o sensível ao número de parâmetros, mas relativamente insensível ao tamanho da amostra (BROWN, 2006; KLINE, 2011). A questão sobre valores adequados para o RMSEA é polêmica, mas considera-se que valores RMSEA menores indicam melhor ajuste. Segundo Hair et al. (2009), valores típicos estão abaixo de 0,10 para a maioria dos modelos aceitáveis. Muthe'n e Muthe'n (2007) recomendam valores abaixo de 0,06 e consideram que valores acima de 0,10 indicam que o modelo deva ser rejeitado.

O índice de ajuste comparativo (*Comparative Fit Index - CFI*) e o índice de Tucker-Lewis (TLI) representam índices de ajuste incremental (BROWN, 2006; HAIR et al., 2009). O CFI é um dos índices mais utilizados, especialmente por ter muitas propriedades desejáveis, incluindo sua insensibilidade relativa em relação à complexidade do modelo. Os valores do CFI variam entre 0 e 1. Valores abaixo de 0,90 não são geralmente associados com um

modelo que se ajusta bem. Já para o TLI, os valores podem ficar abaixo de zero ou acima de um; e modelos com valores maiores, especialmente aqueles que se aproximam de um, sugerem um melhor ajuste. Geralmente, o CFI e o TLI fornecem valores muito parecidos (HAIR et al., 2009).

A validade convergente (VC) verifica se os itens de um constructo (fator) específico compartilham uma alta proporção de sua variância em comum. A VC foi realizada por meio da apreciação das cargas fatoriais, da variância média extraída (VME), da correlação entre os fatores e da consistência interna, avaliada por meio da confiabilidade composta (CC), uma vez que o alfa de Cronbach subestima a confiabilidade na presença de correlação entre erros de medida e na situação de violação do pressuposto de *tau* equivalência, ou seja, suposição que demanda que as cargas fatoriais para cada fator sejam iguais (BROWN, 2006; HAIR et al., 2009).

Para as cargas fatoriais, valores acima de 0,7 indicam validade convergente ideal. Para a medida de variância média extraída (VME), valores  $\geq 0,5$  são considerados satisfatórios, indicando que pelo menos 50% da variância de um indicador é atribuído ao fator latente determinado. Para a medida de confiabilidade composta, valores  $\geq 0,7$  são considerados satisfatórios (BROWN, 2006; HAIR et al., 2009).

As análises fatoriais deste trabalho foram realizadas por meio do programa de domínio público R versão 2.4.1 (*The R Foundation for Statistical Computing* - <http://www.R-project.org>). Para a análise fatorial exploratória foram utilizados os pacotes estatísticos: RODBC, Psych, Mvtnorm, MASS, doParallel, GPArotation e, na análise fatorial confirmatória, o pacote utilizado foi o “Lavaan”.

### ➤ **Análise Fatorial Exploratória**

A análise fatorial exploratória (AFE) fornece ao pesquisador informações sobre quantos fatores são necessários para melhor representar os dados da amostra analisada, sem estabelecer a priori o conjunto de variáveis que define cada fator a ser extraído (HAIR et al., 2009). Neste tipo de análise, são consideradas todas as variáveis simultaneamente, as cargas fatoriais são livremente estimadas para todos os itens em todos os fatores extraídos, buscando identificar a estrutura subjacente de fatores a partir de um conjunto de itens (BROWN, 2006; HAIR et al., 2009).

No presente estudo, para a extração dos fatores, na AFE, utilizou-se o método de fatores comuns. Esse método considera apenas a variância comum ou compartilhada entre as

variáveis, assumindo que tanto a variância de erro quanto a variância específica não são de interesse na definição da estrutura das variáveis, ou seja, do fator que melhor irá representá-la (HAIR et al., 2009).

Na AFE foi utilizada matriz de correlação policórica e rotação oblíqua “geomin”. A matriz de correlação policórica foi utilizada em substituição à matriz de correlação de Pearson pelo fato de ser a matriz de correlação mais adequada para variáveis ordinais (HAIR et al., 2009; HOLGADO-TELLO et al., 2010), como no caso do DCSQ, que apresenta itens em uma escala ordinal.

A rotação dos fatores é utilizada para simplificar a interpretação dos dados. A estrutura de fatores não-rotacionados extraem os fatores na ordem de sua variância extraída, ou seja, o primeiro fator explica a maior parte da variância, sendo os fatores seguintes baseados na quantia residual de variância. Com a rotação da matriz fatorial, ocorre uma redistribuição da variância dos primeiros fatores para os últimos com o objetivo de atingir um padrão fatorial mais simples e teoricamente mais significativo (HAIR et al., 2009).

Os métodos de rotação podem ser de dois tipos: ortogonais ou oblíquos. Os métodos de rotação ortogonais permitem supor que os fatores na análise não estão correlacionados. Por outro lado, os de rotação oblíqua supõem que existe correlação entre os fatores (TABACHNICK; FIDDELL, 2007; HAIR et al., 2009). A rotação oblíqua “geomin” é uma das mais recomendadas na atualidade para ser utilizada em análises cujos fatores são provenientes de dados ordinais, em matrizes policóricas (KLINE, 2011; MUTHÉN; MUTHÉN, 2007).

Para a determinação do número de fatores, foi utilizado o critério *Very Simple Structure* (VSS), que permite a comparação de soluções com complexidades variadas e para diferentes números de fatores bem como a construção teórica da escala.

Revelle e Rocklin (1979) propuseram a utilização do critério VSS para a determinação do número de fatores a serem extraídos. Revelle (2014) refere que a maioria dos praticantes de AFE tende a interpretar a saída fornecida para o número de fatores focando nas maiores cargas sobre uma matriz de fatores padrão e ignorando cargas menores. O critério VSS operacionaliza essa tendência, avaliando a matriz de correlação original reproduzida por uma matriz de padrão simplificado.

### ▪ Análise dos fatores associados às dimensões e subdimensões do DCSQ

As análises dessa etapa foram executadas por meio do programa “*Statistical Package for the Social Science*” (SPSS), versão 19. Para a avaliação das dimensões do DCSQ, os escores das dimensões e subdimensões estudadas foram divididos em duas categorias (alto e baixo) definidas pela sua mediana.

Professores com atividades classificadas como de alta exigência (alta demanda e baixo controle) foram comparados com aqueles alocados em todas as outras categorias propostas nos quadrantes (passiva, ativa e de baixa exigência).

Análises bivariadas foram realizadas para verificação de associação entre as características ocupacionais e os desfechos do estudo (demandas psicológicas, controle no trabalho, uso de habilidades e autonomia para decisão e trabalho de alta exigência). Para o último desfecho (trabalho de alta exigência), a análise foi estratificada de acordo com maior e menor apoio social no trabalho (por ser considerada uma variável modificadora de efeito) (JOHNSON; HALL, 1988).

Foi utilizada a análise de regressão logística bruta e ajustada para verificar a relação entre as características ocupacionais e os desfechos analisados. Nas duas análises (bruta e ajustada) foram calculadas as razões de *odds* (OR) e respectivos intervalos de confiança (IC 95%). Para todas as variáveis independentes, foi estabelecida uma categoria de referência, considerada a de menor “chance” para a ocorrência do desfecho (OR=1).

O método estatístico utilizado nos modelos multivariados seguiu procedimento por eliminação (*backwards*). Inicialmente, todas as variáveis explicativas que apresentaram  $p < 0,20$  na análise bivariada foram incorporadas aos modelos. Permaneceram no modelo final, para cada desfecho, as variáveis independentes que mantiveram associação significativa após o ajuste ( $p < 0,05$ ), de acordo com o teste de Wald.

#### 3.4.4 Aspectos Éticos

O presente estudo obedeceu a todas as disposições contidas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sobre diretrizes e normas de pesquisa envolvendo seres humanos, vigente à época de submissão do projeto (BRASIL, 1996), sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (UEL), CAAE nº. 01817412.9.0000.5231 (ANEXO A).

Os participantes foram devidamente orientados quanto aos objetivos da pesquisa e, após leitura, entendimento e assinatura/concordância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), responderam a questões conforme instrumentos de coleta de dados (APÊNDICES C e D).

Foi garantida, a todos os entrevistados, a liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bem como foi assegurado o sigilo e privacidade quanto aos dados confidenciais.

Resultados do estudo Pró-Mestre foram disponibilizados no site <http://www.uel.br/projetos/promestre/>, por e-mail aos professores participantes da pesquisa e pessoalmente à direção do Núcleo Regional de Educação de Londrina e à direção da Secretaria Estadual de Educação.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

Do total de 1.505 professores das 20 maiores escolas do município de Londrina, 379 foram excluídos: 254 por integrarem exclusivamente outras modalidades de ensino que não o fundamental e médio (ensino técnico, ensino especial e ensino complementar) e 125 por estarem afastados ou readaptados de função. Dentre os 1.126 professores elegíveis para a pesquisa registraram-se 148 perdas:

- 65 estavam de licença e não retornaram às atividades em até 51 dias do início da coleta de dados na respectiva escola;
- 63 recusaram-se a participar do estudo;
- 20 não foram localizados após cinco tentativas;

A amostra final do Pró-Mestre, considerando apenas professores com atividades em sala de aula no ensino regular (ciclo fundamental e médio) foi de 978 profissionais (Figura 5).

Desses, registrou-se, para esse recorte do estudo, a exclusão de 98 professores: nove por trabalharem havia menos de 12 meses como professor e 89 por terem ficado em licença por 30 dias ou mais nos 12 meses anteriores à entrevista. A perda foi de 4,3%, por preenchimento incompleto da escala (Figura 5).

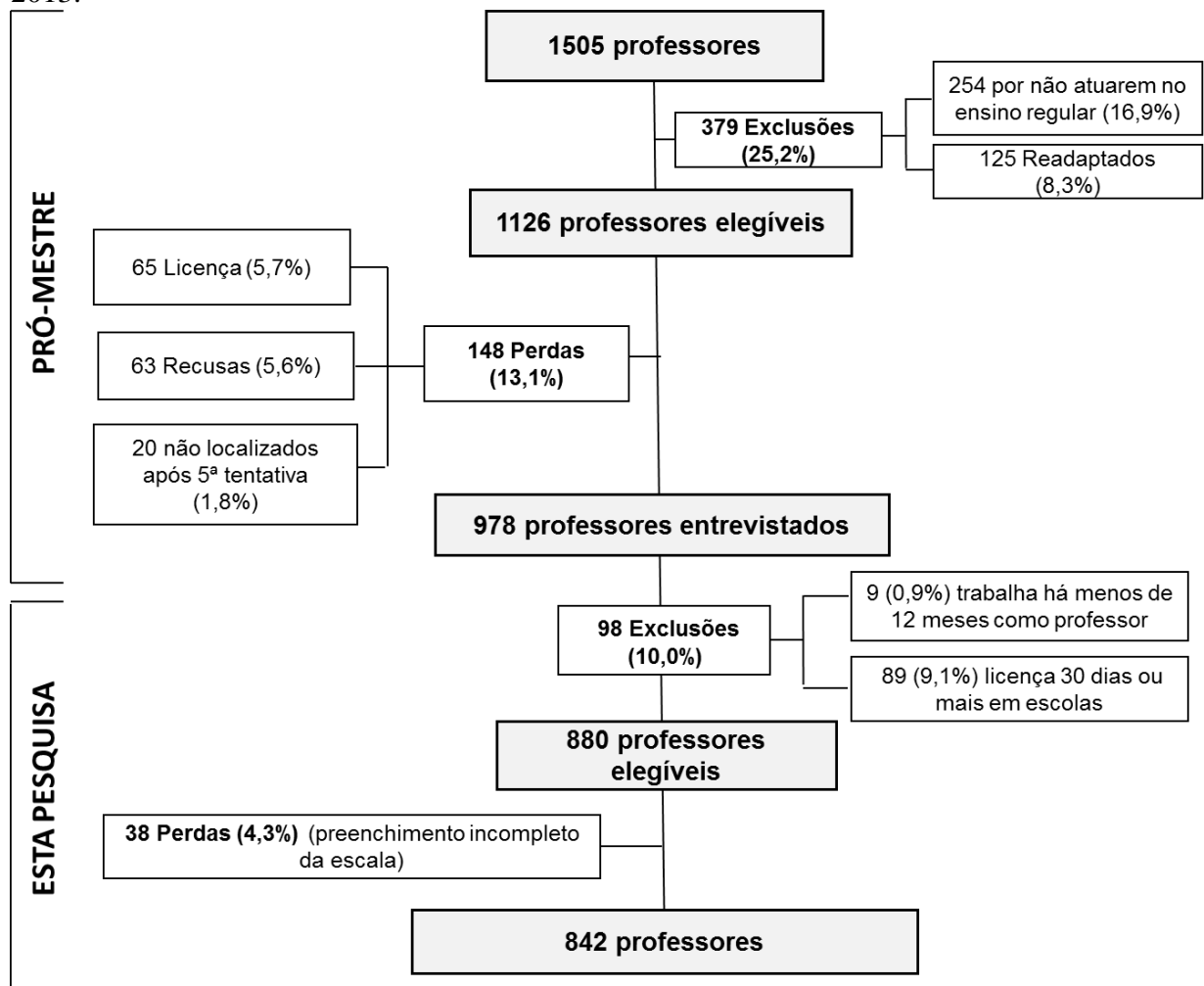
Dessa forma, a amostra para este estudo foi composta por 842 professores atuantes na rede estadual de ensino de Londrina.

Houve predominância de mulheres (67,5%) entre os professores e de pessoas com idade entre 30 e 59 anos. A média de idade foi de 41,2 anos (desvio padrão de 9,9 anos), variando entre 23 e 68 anos, e a mediana foi de 41 anos.

Mais de 50% dos entrevistados viviam com um companheiro(a) e 60,4% tinham renda familiar média de até R\$ 5.000,00. Com relação à formação acadêmica, a maioria concluiu especialização (73,3%, incluindo o PDE) ou mestrado (12,1%) (Tabela 1).

O tempo médio de trabalho na carreira docente foi de 13,5 anos, com tempo mínimo de 12 meses (critério de inclusão) e máximo de 45 anos. Pelo menos um vínculo de trabalho estável (efetivos/concursados) foi referido por 66,4% dos professores.

**Figura 5** – Composição da amostra do Pró-Mestre e do recorte para o presente estudo composto por professores das 20 maiores escolas da rede estadual de Londrina (PR), 2012-2013.



A carga horária semanal como professor teve média de 35,3 horas (desvio padrão de 10,7) e mediana de 38 horas. Entre os professores estudados, 44,3% referiram trabalhar no período noturno (Tabela 2). A média de carga horária em todas as atividades laborais (horas de atuação como professor em todos os vínculos, somadas às demais atividades) desenvolvidas pelos entrevistados foi de 38,1 horas, com desvio padrão de 11,3 horas, e 29,5% trabalhavam acima de 40 horas (Tabela 2).

**Tabela 1** – Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis sociodemográficas, 2012-2013

<b>Variáveis</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>		
Feminino	568	67,5
Masculino	274	32,5
<b>Idade</b>		
19 a 29	119	14,1
30 a 39	256	30,4
40 a 49	283	33,6
50 a 59	153	18,2
60 anos e mais	31	3,7
<b>Situação Conjugal</b>		
Solteiro	240	28,5
União estável	82	9,7
Casado	400	47,5
Separado/Divorciado	107	12,7
Viúvo	9	1,1
Não respondeu	4	0,5
<b>Grau de instrução</b>		
Bacharel / Licenciatura	112	13,3
Especialização	617	73,3
Mestrado	102	12,1
Doutorado	9	1,1
Não respondeu	2	0,2
<b>Renda mensal familiar</b>		
Até R\$ 3.000,00	214	25,4
De R\$ 3.001,00 até R\$ 5.000,00	295	35,0
De R\$ 5.001,00 até R\$ 7.000,00	200	23,8
Acima de R\$ 7.000,00	128	15,2
Não respondeu	5	0,6

A percepção dos professores em relação ao relacionamento com os alunos, à remuneração, à quantidade de alunos por sala de aula e ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional pode ser verificados na tabela 3. Destaca-se o bom ou excelente relacionamento com os alunos, citado por 90,2% dos professores. Por outro lado, a remuneração e a quantidade de alunos por sala tiveram maiores frequências nas categorias regular/ruim (63,4% e 68,9%, respectivamente).

**Tabela 2** - Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis ocupacionais, 2012-2013 (N=842)

<b>Variáveis</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Tempo de trabalho como professor</b>		
Até 5 anos	205	24,3
6 a 10 anos	205	24,3
11 a 20 anos	230	27,4
Acima de 20 anos	202	24,0
<b>Tipo de vínculo</b>		
Estatutário	559	66,4
Não estatutário	283	33,6
<b>Trabalho noturno</b>		
Sim	373	44,3
Não	469	55,7
<b>Leciona no ensino fundamental</b>		
Sim	608	72,2
Não	234	27,8
<b>Carga horária semanal como professor</b>		
Até 20 horas	128	15,2
21 a 30 horas	129	15,3
31 a 40 horas	404	48,0
Acima de 40 horas	181	21,5
<b>Carga horária total de trabalho</b>		
≤ 40 horas	594	70,5
> 40 horas	248	29,5
<b>Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista</b>		
Sim	599	71,1
Não	243	28,9

**Tabela 3** - Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis ocupacionais (percepção em relação às condições de trabalho), 2012-2013 (N=842)

<b>Variáveis</b>	<b>Ruim</b>		<b>Regular</b>		<b>Bom</b>		<b>Excelente</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Relacionamento com alunos	5	0,6	78	9,3	573	68,1	186	22,1
Remuneração	145	17,2	389	46,2	288	34,2	20	2,4
Quantidade de alunos	249	29,6	331	39,3	230	27,3	32	3,8
Equilíbrio (vida pessoal e profissional)	42	5,0	194	23,0	486	57,7	120	14,3

## 4.2 DISTRIBUIÇÕES DAS RESPOSTAS DE ACORDO COM OS ITENS DO DCSQ

Nos itens referentes às demandas psicológicas de trabalho, a resposta “frequentemente” foi assinalada com maior frequência pelos professores para as seguintes situações: o fato de ter que realizar as suas tarefas com muita rapidez (47,5%), de ter que trabalhar intensamente (48,2%) e de considerar seu trabalho exigente (49,2%). Por outro lado, 63,7% dos docentes responderam que “raramente” ou “quase nunca/nunca” têm tempo suficiente para cumprir todas as tarefas do seu trabalho. Quanto à presença de exigências contraditórias ou discordantes, 48,8% dos entrevistados consideraram que “às vezes” isso ocorre na docência (Tabela 4).

Nos itens referentes ao uso de habilidades no trabalho, 37,4% dos professores responderam que frequentemente têm possibilidade de aprender coisas novas em seu trabalho. A mesma resposta (frequentemente) foi dada por 74,3% dos professores quando indagados sobre a exigência de habilidades ou conhecimentos especializados e sobre ter que tomar iniciativa no trabalho (78,4% das respostas). Entretanto, sobre a realização de trabalho repetitivo, 96,0% dos professores responderam que raramente (28,4%) ou nunca/quase nunca (67,6%) repetem, muitas vezes, a mesma tarefa na docência (Tabela 4).

Nos dois itens referentes à autonomia no trabalho, a metade dos professores respondeu que “às vezes” pode escolher como realizar seu trabalho (51,4%) e o que fazer nele (52,3%) (Tabela 4).

Quanto às respostas para o apoio social recebido no ambiente de trabalho, apenas 8,6% dos professores concordaram totalmente com a afirmação sobre a existência de um ambiente calmo e tranquilo no trabalho. As questões referentes ao relacionamento e apoio de colegas mantiveram maiores frequências nas opções “concordo mais que discordo”. Sobre a compreensão dos colegas de trabalho caso o entrevistado não estivesse em um “bom dia”, 27% dos professores referiram discordar totalmente ou discordar mais que concordar da afirmação (Tabela 4).

No que diz respeito ao relacionamento com os chefes, metade dos professores (50,4%) concordou totalmente com a afirmação “No trabalho, eu me relaciono bem com meus chefes”, e quanto à afirmação “Eu gosto de trabalhar com meus colegas”, as opções de resposta mais assinaladas foram: concordo totalmente (48,6%) e concordo mais que discordo (45,2%) (Tabela 4).

**Tabela 4** - Distribuição das respostas dos professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), aos itens de DCSQ, 2012-2013

Itens do DCSQ	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca/quase nunca
	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)
<b>Demanda</b>				
a) Com que frequência você tem que fazer suas tarefas de trabalho com muita rapidez?	400 (47,5)	359 (42,6)	71 (8,4)	12(1,4)
b) Com que frequência você tem que trabalhar intensamente ?	406 (48,2)	343 (40,7)	84 (10,0)	9 (1,1)
c) Seu trabalho exige demais de você?	414 (49,2)	367 (43,6)	47 (5,6)	14 (1,7)
d) Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas de seu trabalho?	61 (7,2)	245 (29,1)	389 (46,2)	147 (17,5)
e) O seu trabalho costuma apresentar exigências contraditórias ou discordantes?	163 (19,4)	411 (48,8)	197 (23,4)	71 (8,4)
<b>Controle</b>				
<b>Uso de Habilidades</b>				
f) Você tem possibilidade de aprender coisas novas em seu trabalho?	315 (37,4)	389(46,2)	115 (13,7)	23 (2,7)
g) Seu trabalho exige muitas habilidades ou conhecimentos especializados?	626 (74,3)	181 (21,5)	32 (3,8)	3 (0,4)
h) Seu trabalho exige que você tome iniciativas?	660 (78,4)	156 (18,5)	24 (2,9)	2 (0,2)
i) No seu trabalho, você tem que repetir muitas vezes as mesmas tarefas?	3 (0,4)	31 (3,7)	239 (28,4)	569 (67,6)
<b>Autonomia no Trabalho</b>				
j) Você pode escolher COMO fazer o seu trabalho?	363 (43,1)	433 (51,4)	41 (4,9)	5 (0,6)
k) Você pode escolher O QUE fazer no seu trabalho?	256 (30,4)	440 (52,3)	120 (14,3)	26 (3,1)
<b>Apoio Social</b>				
l) Existe um ambiente calmo e agradável onde trabalho.	CT*	CMD**	DMC***	DT****
m) No trabalho, nos relacionamos bem uns com os outros.	72 (8,6)	397 (47,1)	277 (32,9)	96 (11,4)
n) Eu posso contar com o apoio dos meus colegas de trabalho.	227 (27%)	509 (60,5)	98 (11,6)	8 (1,0)
o) Se eu não estiver num bom dia, meus colegas compreendem.	196 (23,3)	480 (57,0)	150 (17,8)	16 (1,9)
p) No trabalho, eu me relaciono bem com meus chefes.	155 (18,4)	460 (54,6)	192 (22,8)	35 (4,2)
q) Eu gosto de trabalhar com meus colegas.	424 (50,4)	361 (42,9)	48 (5,7)	9 (1,1)
	409 (48,6)	381 (45,2)	46 (5,5)	6(0,7)

\* C.T = concordo totalmente; \*\*CMD= concordo mais que discordo; \*\*\*DMC= discordo mais que concordo; \*\*\*\*DT= discordo totalmente

### 4.3 ANÁLISE DIMENSIONAL DA ESCALA DE ESTRESSE NO TRABALHO EM PROFESSORES

Os valores de referência adotados para análise dos componentes estudados na análise fatorial confirmatória, conforme mencionado anteriormente, estão descritos na figura 6.

**Figura 6** - Componentes estudados na análise fatorial confirmatória e valores considerados satisfatórios

Componentes analisados na AFC	Valores satisfatórios**
<b>Parâmetros estimados</b>	
Cargas padronizadas ( $\lambda$ )	> 0,40
Erros de mensuração ( $\delta$ )	< 0,70
<b>Qualidade de Ajuste do Modelo*</b>	
RMSEA	< 0,06
CFI	> 0,90
TLI	> 0,90
<b>Consistência Interna</b>	
Variância média extraída (VME)	$\geq$ 0,50
Confiabilidade composta (CC)	$\geq$ 0,70

\*RMSEA= *Root-Mean Square Error of Approximation*; CFI= *Comparative Fit Index*; TLI= *Tucker-Lewis*. \*\* Valores satisfatórios podem variar de acordo com o referencial teórico adotado.

#### ▪ Primeira etapa

Na análise fatorial confirmatória do modelo 1 (Tabela 5), composto por 17 itens e divididos em três fatores, todos os itens das dimensões demandas psicológicas e apoio social no trabalho obtiveram carga fatorial satisfatória ( $\lambda > 0,40$ ). Na dimensão controle, apenas os itens “aprender coisas novas”, “como fazer o trabalho” e “o que fazer no trabalho” apresentaram cargas superiores a 0,40.

Os erros de mensuração foram altos ( $\delta \geq 0,70$ ) para dois itens da dimensão demandas psicológicas (“tempo suficiente” e “exigências contraditórias / discordantes”) e para quatro itens da dimensão controle (“aprender coisas novas”, “habilidades, conhecimentos especializados”, “tomar iniciativas” e “trabalho repetitivo”). Na dimensão apoio social, nenhum erro de mensuração foi maior ou igual a 0,70.

Em relação aos índices de ajuste, o CFI e o TLI foram considerados adequados ( $> 0,90$ ) e o RMSEA foi 0,103, valor considerado inadequado para a análise. A dimensão demandas psicológicas se correlacionou negativamente com o controle no processo de

trabalho (-0,35) e apoio social no trabalho (-0,31). Correlação positiva foi verificada entre as dimensões controle e apoio social no trabalho (0,39).

No segundo modelo (Tabela 5), com 17 itens distribuídos em quatro fatores, a maioria dos itens teve carga fatorial satisfatória ( $\lambda > 0,40$ ), à exceção dos itens “aprender coisas novas” ( $\lambda = 0,29$ ) e “trabalho repetitivo” ( $\lambda = -0,23$ ) da subdimensão uso de habilidades.

Os erros de mensuração foram altos ( $\delta \geq 0,70$ ) para dois dos cinco itens da demanda (“tempo suficiente” e “exigências contraditórias”), dois dos quatro itens de uso de habilidades (“aprender coisas novas” e “trabalho repetitivo”) e um de seis itens do apoio social (“ambiente calmo e agradável”) (Tabela 5).

O índice de ajuste RMSEA do modelo 2 foi inadequado, mas o CFI e o TLI foram considerados adequados ( $> 0,90$ ) (Tabela 6). A correlação entre fatores variou de -0,31 a 0,34: 0,26 entre demandas psicológicas e uso de habilidades; -0,29 entre demandas psicológicas e autonomia de decisão; -0,31 entre demandas psicológicas e apoio social; 0,12 entre uso de habilidades e autonomia de decisão; 0,17 entre uso de habilidades e apoio social e 0,34 entre autonomia de decisão e apoio social (Tabela 7).

Para a dimensão demandas psicológicas, ambos os modelos apresentaram valores superiores a 0,50 para a variância média extraída (VME) e 0,70 para a confiabilidade composta (CC). Os resultados para a dimensão apoio social foram iguais nos dois modelos: VME=0,58 e CC=0,89. Para a dimensão uso de habilidades, os valores da VME e CC foram respectivamente 0,31 e 0,47 e, para autonomia de decisão, foram iguais a 0,70 (VME) e 0,82 (CC).

**Tabela 5** - Descrição da análise fatorial confirmatória do DCSQ em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): cargas fatoriais ( $\lambda$ ), erros de mensuração ( $\delta$ ) e intervalo de confiança (IC 95%), primeira etapa, 2012-2013

Itens da escala	Modelo 1*			Modelo 2**		
	carga ( $\lambda$ )	IC (95%)	erro ( $\delta$ )	carga ( $\lambda$ )	IC (95%)	erro ( $\delta$ )
<b>DEMANDA</b>						
1. trabalho rápido	0,83	0,79; 0,87	0,31	0,83	0,79; 0,88	0,30
2. trabalho intenso	0,90	0,86; 0,94	0,19	0,90	0,87; 0,94	0,19
3. trabalho exigente	0,66	0,61; 0,71	0,56	0,68	0,63; 0,73	0,54
4. tempo suficiente	0,51	0,44; 0,57	0,74	0,49	0,42; 0,55	0,76
5. exigências contraditórias/ discordantes	0,55	0,48; 0,61	0,70	0,53	0,47; 0,59	0,72
<b>CONTROLE</b>						
<b>Uso de habilidades</b>						
6. aprender coisas novas	0,41	0,32; 0,47	0,84	0,29	0,19; 0,39	0,91
7. habilidades, conhecimentos especializados	-0,01	-0,13; 0,10	1,00	0,77	0,65; 0,88	0,41
8. tomar iniciativas	0,09	-0,04; 0,21	0,99	0,73	0,62; 0,84	0,47
9. trabalho repetitivo	0,25	0,15; 0,36	0,94	-0,23	-0,34; -0,12	0,94
<b>Autonomia de decisão</b>						
10. como fazer o trabalho	0,87	0,79; 0,94	0,25	0,93	0,82; 1,02	0,14
11. o que fazer no trabalho	0,73	0,65; 0,79	0,47	0,73	0,65; 0,82	0,45
<b>APOIO SOCIAL</b>						
12. ambiente calmo e agradável	0,55	0,50; 0,61	0,69	0,55	0,49; 0,60	0,70
13. relacionamento com colegas	0,81	0,78; 0,84	0,34	0,81	0,78; 0,84	0,34
14. apoio de colegas	0,85	0,82; 0,88	0,28	0,85	0,82; 0,88	0,28
15. compreensão dos colegas	0,81	0,78; 0,84	0,35	0,81	0,78; 0,84	0,35
16. relacionamento com os chefes	0,70	0,64; 0,75	0,51	0,70	0,65; 0,74	0,51
17. gostar de trabalhar com os colegas	0,81	0,78; 0,85	0,34	0,82	0,78; 0,85	0,33

\* Modelo 1= 3 fatores, escala completa. \*\* Modelo 2= 4 fatores, escala completa.

**Tabela 6** - Descrição da análise fatorial confirmatória do DCSQ em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): índices de ajuste dos modelos, primeira etapa, 2012-2013

Itens da escala	Modelo 1*	Modelo 2**
<b>Índices de Ajuste ***</b>		
RMSEA (<0,06)	0,103	0,098
CFI (> 0,90)	0,933	0,941
TLI (> 0,90)	0,922	0,929

\* Modelo 1= 3 fatores, escala completa. \*\* Modelo 2= 4 fatores, escala completa. \*\*\* WRMR = raiz quadrada média residual ponderada, RMSEA= erro quadrático médio de aproximação, CFI=índice de ajuste comparativo e TLI= índice de Tucker-Lewis.

**Tabela 7** - Descrição da análise fatorial confirmatória do DCSQ em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): correlação ( $\Phi$ ) entre as dimensões, primeira etapa, 2012-2013

Subdimensões da escala***	Modelo 1*		Modelo 2**	
	$\Phi$	IC (95%)	$\Phi$	IC (95%)
DP ↔ CT	-0,35	-0,43; -0,28	-	-
CT ↔ AS	0,39	0,32; 0,47	-	-
DP ↔ AS	-0,31	-0,38; -0,24	-0,31	-0,38; -0,23
DP ↔ DH	-	-	0,26	0,16; 0,36
DP ↔ AD	-	-	-0,29	- 0,38; -0,21
DH ↔ AD	-	-	0,12	0,01; 0,24
AD ↔ AS	-	-	0,34	0,26; 0,42
DH ↔ AS	-	-	0,17	0,07; 0,27

\* Modelo 1= 3 fatores, escala completa. \*\* Modelo 2= 4 fatores, escala completa. \*\*\* DP= demandas psicológicas, DH= uso de habilidades, AD= autonomia de decisão, AS= apoio social.

#### ▪ Segunda etapa

A análise fatorial exploratória da escala resultou em quatro fatores: apoio social, demandas psicológicas, autonomia de decisão e uso de habilidades, explicando 55% da variância comum (Tabela 8).

Entre os itens da dimensão demandas psicológicas, o que teve menor carga fatorial foi o relacionado às “exigências contraditórias/ discordantes” ( $\lambda=-0,29$ ), tendo os demais cargas aceitáveis ( $>0,30$ ) ou satisfatórias (0,40). O item “trabalho repetitivo” obteve carga negativa nas dimensões: uso de habilidades ( $\lambda= - 0,12$ ) e em demandas psicológicas ( $\lambda= - 0,25$ ) e não esteve correlacionado a nenhuma das dimensões do DCSQ.

**Tabela 8** - Análise Fatorial Exploratória do DCSQ em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): carga fatorial, porcentagem de variância explicada e variância acumulada das dimensões da escala de estresse no trabalho, 2012-2013

<b>Dimensão</b>	<b>Autovalor</b>	<b>% Variância</b>	<b>Variância acumulada</b>
Apoio Social	3,50	0,21	0,21
Demandas Psicológicas	2,49	0,15	0,36
Autonomia de Decisão	1,62	0,10	0,46
Uso de habilidades	1,50	0,09	0,55

### ▪ Terceira Etapa

Com a retirada do item “trabalho repetitivo”, no modelo 3, todas as cargas fatoriais dos itens ficaram acima de 0,40. Os erros de mensuração permaneceram altos ( $\delta \geq 0,70$ ) para dois dos cinco itens da dimensão demandas psicológicas (“tempo suficiente” e “exigências contraditórias”), um dos três itens de uso de habilidades (“aprender coisas novas”) e um dos seis itens do apoio social (“ambiente calmo e agradável”) (Tabela 9).

Os índices de ajuste analisados apresentaram melhora em relação ao modelo 2, (RMSEA= 0,096; CFI=0,950 e o TLI=0,939). A correlação dos fatores diminuiu entre as dimensões demandas psicológicas e uso de habilidades (0,13) e aumentou entre uso de habilidades e autonomia de decisão (0,20) e entre uso de habilidades e apoio social (0,24) (Tabela 10).

A VME e a CC aumentaram no modelo 3 (0,39 e 0,65) para “uso de habilidades”, e foram consideradas satisfatórias para as demais dimensões (VME  $\geq 0,50$  e CC  $\geq 0,70$ ) (dados não apresentados).

No quarto modelo da análise fatorial confirmatória composto por 10 itens distribuídos em três fatores, todos os itens apresentaram cargas fatoriais acima de 0,40, exceto o item “aprender coisas novas” da dimensão uso de habilidades ( $\lambda = 0,21$ ) (Tabela 5). Os erros de mensuração foram considerados altos ( $\delta \geq 0,70$ ) para dois dos cinco itens da demanda (“tempo suficiente” e “exigências contraditórias”) e para um dos três itens de uso de habilidades (“aprender coisas novas”) (Tabela 5).

Quanto aos índices de ajuste, o CFI permaneceu idêntico ao do modelo 3 (0,950), o TLI diminuiu (mas permaneceu acima de 0,90) e o RMSEA piorou (0,103). A correlação entre fatores aumentou entre as dimensões demandas psicológicas e uso de habilidades (0,24) e diminuiu entre as dimensões uso de habilidades e autonomia de decisão (0,11) (Tabela 11).

A variância média extraída para esse modelo foi inadequada para as dimensões: demandas psicológicas (0,49) e uso de habilidades (0,42). Já a confiabilidade composta foi inadequada apenas para a dimensão uso de habilidades (0,64), tendo sido considerada satisfatória para as demais dimensões (valores acima de 0,70).

**Tabela 9** – Descrição da análise fatorial confirmatória do DCSQ em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): cargas fatoriais ( $\lambda$ ), erros de mensuração ( $\delta$ ) e intervalo de confiança (IC 95%), terceira etapa, 2012-2013

Itens da escala	Modelo 3*			Modelo 4**		
	carga ( $\lambda$ )	IC (95%)	erro ( $\delta$ )	carga ( $\lambda$ )	IC (95%)	erro ( $\delta$ )
<b>DEMANDA</b>						
1. trabalho rápido	0,83	0,79; 0,87	0,31	0,86	0,82; 0,89	0,26
2. trabalho intenso	0,90	0,87; 0,94	0,18	0,91	0,87; 0,95	0,17
3. trabalho exigente	0,67	0,62; 0,72	0,55	0,69	0,64; 0,73	0,53
4. tempo suficiente	0,49	0,43; 0,56	0,76	0,46	0,39; 0,52	0,79
5. exigências contraditórias/ discordantes	0,53	0,47; 0,60	0,72	0,44	0,37; 0,51	0,81
<b>CONTROLE</b>						
<b>Uso de habilidades</b>						
6. aprender coisas novas	0,49	0,39; 0,60	0,76	0,21	0,11; 0,31	0,96
7. habilidades, conhecimentos especializados	0,66	0,54; 0,78	0,56	0,87	0,68; 1,05	0,24
8. tomar iniciativas	0,70	0,59; 0,82	0,51	0,69	0,54; 0,85	0,52
9. trabalho repetitivo	-	-	-	-	-	-
<b>Autonomia de decisão</b>						
10. como fazer o trabalho	0,93	0,83; 1,02	0,14	0,99	0,84; 1,15	0,01
11. o que fazer no trabalho	0,74	0,65; 0,82	0,45	0,69	0,57; 0,80	0,52
<b>APOIO SOCIAL</b>						
12. ambiente calmo e agradável	0,55	0,49; 0,60	0,70	-	-	-
13. relacionamento com colegas	0,81	0,78; 0,84	0,34	-	-	-
14. apoio de colegas	0,85	0,82; 0,88	0,28	-	-	-
15. compreensão dos colegas	0,81	0,77; 0,84	0,35	-	-	-
16. relacionamento com os chefes	0,70	0,65; 0,75	0,51	-	-	-
17. gostar de trabalhar com os colegas	0,82	0,78; 0,85	0,33	-	-	-

\* Modelo 3= 4 fatores sem item 9. \*\* Modelo 4= 3 fatores sem item 9.

**Tabela 10** – Descrição da análise fatorial confirmatória do DCSQ em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): índices de ajuste dos modelos, terceira etapa, 2012-2013

Índices de Ajuste ***	Modelo 3*	Modelo 4**
RMSEA (<0,06)	0,096	0,103
CFI (> 0,90)	0,950	0,950
TLI (> 0,90)	0,939	0,928

\* Modelo 3= 4 fatores sem item 9. \*\* Modelo 4= 3 fatores sem item 9. \*\*\*RMSEA= erro quadrático médio de aproximação, CFI=índice de ajuste comparativo e TLI= índice de Tucker-Lewis.

**Tabela 11** – Descrição da análise fatorial confirmatória do DCSQ em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): correlação ( $\Phi$ ) entre as dimensões, terceira etapa, 2012-2013

Subdimensões da escala***	Modelo 3*		Modelo 4**	
	$\Phi$	IC (95%)	$\Phi$	IC (95%)
DP ↔ DH	0,13	0,02; 0,23	0,24	0,13; 0,34
DP ↔ AD	- 0,29	-0,38; -0,21	-0,28	-0,37; -0,19
DP ↔ AS	- 0,31	-0,38; -0,24	-	-
DH ↔ AD	0,20	0,09; 0,31	0,11	-0,00; 0,21
DH ↔ AS	0,24	0,15; 0,34	-	-
AD ↔ AS	0,34	0,26; 0,42	-	-

\* Modelo 3= 4 fatores sem item 9. \*\* Modelo 4= 3 fatores sem item 9. \*\*\*DP= demandas psicológicas, DH= uso de habilidades, AD= autonomia de decisão, AS= apoio social.

#### 4.4 PARÂMETROS DESCRITIVOS DAS DIMENSÕES DA ESCALA (SUGERIDA PELA ANÁLISE FATORIAL COM 16 ITENS)

A análise fatorial propôs a escala formada por quatro dimensões (demandas psicológicas, uso de habilidades, autonomia para decisão e apoio social no trabalho) e sugeriu a retirada do item “trabalho repetitivo”. Alguns outros itens da escala não se ajustaram bem para a população em estudo (“tempo suficiente”, “exigências contraditórias”, “aprender coisas novas” e “ambiente calmo e agradável”), mas, considerando a importância teórica dos itens, os mesmos foram mantidos para a análise de fatores associados às dimensões do DCSQ.

Dessa forma, os resultados dos fatores associados serão descritos considerando demandas psicológicas, controle no trabalho, tanto na forma combinada quanto individualizada de suas subdimensões (uso de habilidades, autonomia para decisão), e apoio social no trabalho com 16 itens no total, com exclusão apenas do item “trabalho repetitivo”.

A tabela 12 apresenta: média, mediana, desvio-padrão, valor mínimo e máximo e os percentis 25, 50 e 75 considerando as dimensões e subdimensões estudadas.

**Tabela 12-** Tabela com parâmetros descritivos do DCSQ em professores da rede estadual de ensino, Londrina (PR), 2012-2013

<b>Parâmetro</b>	<b>Demanda</b>	<b>Controle</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Autonomia</b>	<b>Apoio Social</b>
Média	15,2	17,1	10,6	6,5	18,4
Mediana	15	17	11	6	18
Desvio Padrão	2,6	1,9	1,3	1,2	3,03
Valor Mínimo	5	10	5	2	8
Percentil	25	14	16	6	17
	50	15	17	6	18
	75	17	18	8	21
Valor Máximo	20	20	12	8	24

A mediana obtida em cada dimensão/subdimensão foi adotada como ponto de corte para a composição dos grupos de alta e baixa demanda, assim como para controle, uso de habilidades, autonomia e apoio social no trabalho.

#### **4.5 ESTUDO DE ASSOCIAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES DO DCSQ E CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E OCUPACIONAIS DOS PROFESSORES**

##### **4.5.1 Demandas Psicológicas e Características Sociodemográficas e Ocupacionais**

Professores do sexo feminino, que viviam sem companheiro e que finalizaram pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) apresentaram maiores frequências no grupo de alta demanda de trabalho, embora sem significância estatística (Tabela 13).

Apenas a idade foi significativa ( $\beta = -0,19$ ;  $p = 0,007$ ) neste grupo de variáveis, indicado uma relação inversa às demandas de trabalho, ou seja, quanto menor a idade maior a percepção de alta demanda de trabalho.

As prevalências de alta demanda no trabalho conforme as características ocupacionais são apresentadas na tabela 14. Entre as 11 variáveis ocupacionais analisadas, foram verificadas associações, com significância estatística, para seis delas: tempo de trabalho na docência, percepção quanto ao relacionamento com os alunos, remuneração, quantidade de alunos por sala de aula, equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista (Tabela 14).

**Tabela 13** -Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis sociodemográficas e alta demanda no trabalho, 2012-2013

Variáveis	Alta Demanda			
	N(%)	OR	IC (95%)	p-valor
<b>Sexo</b>				
Feminino	285 (50,2)	1,18	0,89-1,58	0,255
Masculino	126 (46,0)	1,00		
<b>Situação Conjugal</b>				
Sem companheiro	176 (49,4)	1,03	0,78-1,35	0,845
Com companheiro	235 (48,8)	1,00		
<b>Grau de instrução</b>				
Bacharel/Licenciatura	47 (42,0)	1,00		
Pós-graduação	364 (50,0)	1,38	0,93-2,07	0,114

Embora sem significância estatística, entre os professores que responderam trabalhar mais de 40 horas na docência, pouco mais da metade deles (54,1%) estavam situados no estrato de alta demanda, em comparação aos 43% dos que tinham jornada de até 20 horas ( $p=0,053$ ).

A frequência de alta demanda foi 92% maior nos professores que lecionavam entre seis a dez anos quando comparados àqueles que estavam na profissão havia menos de 5 anos. No entanto, para professores que estavam na docência havia mais de uma década, a associação com alta demanda não foi significativa ( $p=0,364$ ).

A frequência de alta demanda entre os professores que percebiam seu relacionamento com os alunos como regular ou ruim foi de 60,2% em comparação a 47,6% entre os que consideravam esse relacionamento como bom/excelente.

Os professores que consideravam sua remuneração como regular ou ruim tiveram mais do que o dobro de chance de apresentarem alta demanda.

A percepção regular ou ruim quanto à quantidade de alunos por sala e quanto ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional relacionou-se significativamente ( $p < 0,001$ ) com altas demandas psicológicas no trabalho.

**Tabela 14** -Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis ocupacionais e alta demanda no trabalho, 2012-2013

Variáveis	Alta Demanda			
	N (%)	OR	IC (95%)	p-valor
<b>Tempo de trabalho na docência</b>				
1 a 5 anos	88 (42,9)	1,00		
6 a 10 anos	121 (59,0)	1,92	1,29-2,84	0,001
> 10 anos	202 (46,8)	1,17	0,84-1,63	0,364
<b>Tipo de vínculo</b>				
Estatutário	171 (49,1)	1,00		
Não estatutário	240 (48,6)	0,98	0,74-1,28	0,874
<b>Trabalho noturno</b>				
Sim	187 (50,1)	1,10	0,84-1,44	0,494
Não	224 (47,8)	1,00		
<b>Leciona no ensino fundamental</b>				
Sim	306 (50,3)	1,25	0,92-1,69	0,156
Não	105 (44,9)	1,00		
<b>Carga horária semanal como professor</b>				
1 a 20 horas	55 (43,0)	1,00		
21 a 40 horas	275 (48,4)	1,25	0,84-1,84	0,269
> 40 horas	98 (54,1)	1,57	0,99-2,47	0,053
<b>Carga horária total de trabalho</b>				
≤ 40 horas	280 (47,1)	1,00		
> 40 horas	131(52,8)	1,26	0,83-1,69	0,133
<b>Relacionamento com os alunos</b>				
Bom/excelente	361 (47,6)	1,00		
Regular/ruim	50 (60,2)	1,67	1,05-2,65	0,030
<b>Remuneração</b>				
Bom/excelente	111 (36,0)	1,00		
Regular/ruim	300 (56,2)	2,27	1,71-3,04	<0,001
<b>Quantidade de aluno por sala</b>				
Bom/excelente	99 (37,8)	1,00		
Regular/ruim	312 (53,8)	1,92	1,42-2,58	<0,001
<b>Equilíbrio entre vida pessoal e profissional</b>				
Bom/excelente	249 (41,1)	1,00		
Regular/ruim	162 (68,6)	3,14	2,28-4,31	<0,001
<b>Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista</b>				
Sim	331 (55,3)	2,52	1,84-3,44	<0,001
Não	80 (32,9)	1,00		

#### 4.5.2 Uso de Habilidades e Autonomia para Decisão e Características Sociodemográficas e Ocupacionais

O baixo uso de habilidades foi mais frequente em mulheres, que viviam sem companheiro e com grau de instrução nos níveis bacharel /licenciatura, porém essas relações não foram estatisticamente significativas (Tabela 15).

**Tabela 15** -Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis sociodemográficas e baixo uso de habilidades no trabalho, 2012-2013

Variáveis	Baixo Uso de Habilidades			
	N(%)	OR	IC (95%)	p-valor
<b>Sexo</b>				
Feminino	420 (73,9)	1,34	0,98-1,84	0,067
Masculino	186 (67,9)	1,00		
<b>Situação Conjugal</b>				
Sem companheiro	260 (73,0)	1,11	0,82-1,51	0,508
Com companheiro	342 (71,0)	1,00		
<b>Grau de instrução</b>				
Bacharel/Licenciatura	84 (75,0)	1,00		
Pós-graduação	520 (71,4)	0,83	0,53-1,32	0,434

Em relação às variáveis ocupacionais, o uso de habilidades no trabalho se relacionou de forma significativa apenas com a percepção regular ou ruim em relação ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional ( $p=0,039$ ). Entretanto, entre os professores que percebiam seu relacionamento com os alunos como regular ou ruim, 80,7% deles foram classificados no grupo de baixo uso de habilidades no trabalho, em comparação a 71% dos que consideravam esse relacionamento como bom/excelente (Tabela 16).

Por outro lado, a baixa autonomia no trabalho apresentou frequência maior entre os homens, que viviam com companheira e que não possuíam pós-graduação, porém estes resultados não foram estatisticamente significativos.

Entre as variáveis sociodemográficas (Tabela 17), a significância estatística foi verificada apenas em relação à idade, na qual a baixa autonomia se relacionou de forma inversa, ou seja, com o aumento da idade houve uma diminuição na percepção de baixa autonomia no trabalho ( $\beta = -0,14$ ;  $p=0,007$ ).

**Tabela 16** -Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis ocupacionais e baixo uso de habilidades no trabalho, 2012-2013

Variáveis	Baixo Uso de Habilidades			
	N (%)	OR	IC (95%)	p-valor
<b>Tempo de trabalho na docência</b>				
1 a 5 anos	152 (74,1)	1,00		
6 a 10 anos	144 (40,2)	0,82	0,53-1,27	0,378
> 10 anos	310 (71,8)	0,89	0,61-1,29	0,528
<b>Tipo de vínculo</b>				
Estatutário	256 (73,6)	1,00		
Não estatutário	350 (70,9)	0,87	0,64-1,18	0,388
<b>Trabalho noturno</b>				
Sim	268 (71,8)	0,99	0,73-1,34	0,944
Não	338 (72,1)	1,00		
<b>Leciona no ensino fundamental</b>				
Sim	448 (73,7)	1,35	0,97-1,87	0,075
Não	158 (67,5)	1,00		
<b>Carga horária semanal como professor</b>				
1 a 20 horas	92 (71,9)	1,00		
21 a 40 horas	387 (72,6)	1,04	0,68-1,59	0,868
> 40 horas	127 (70,2)	0,92	0,56-1,52	0,745
<b>Carga horária total de trabalho</b>				
≤ 40 horas	430 (72,4)	1,00		
> 40 horas	176 (71,0)	0,93	0,67-1,29	0,675
<b>Relacionamento com os alunos</b>				
Bom/excelente	539 (71,0)	1,00		
Regular/ruim	67 (80,7)	1,71	0,97-3,02	0,064
<b>Remuneração</b>				
Bom/excelente	214 (69,5)	1,00		
Regular/ruim	392 (73,4)	1,21	0,89-1,65	0,222
<b>Quantidade de aluno por sala</b>				
Bom/excelente	187 (71,4)	1,00		
Regular/ruim	419 (72,2)	1,04	0,76-1,44	0,795
<b>Equilíbrio entre vida pessoal e profissional</b>				
Bom/excelente	424 (70,0)	1,00		
Regular/ruim	182 (77,1)	1,45	1,02-2,05	0,039
<b>Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista</b>				
Sim	438 (73,1)	1,22	0,88-1,68	0,244
Não	168 (69,1)	1,00		

**Tabela 17** -Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis sociodemográficas e baixa autonomia no trabalho, 2012-2013

Variáveis	Baixa Autonomia			
	N(%)	OR	IC (95%)	p-valor
<b>Sexo</b>				
Feminino	312 (54,9)	0,94	0,70-1,25	0,654
Masculino	155 (56,6)	1,00		
<b>Situação Conjugal</b>				
Sem companheiro	197 (55,3)	0,99	0,75-1,30	0,939
Com companheiro	268 (55,6)	1,00		
<b>Grau de instrução</b>				
Bacharel/Licenciatura	71 (63,4)	1,00		
Pós-graduação	395 (54,3)	0,69	0,45-1,03	0,071

A autonomia para a tomada de decisões no ambiente de trabalho se relacionou significativamente com: a percepção regular ou ruim do relacionamento com os alunos, a percepção negativa em relação ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e ter sofrido algum tipo de violência na escola nos 12 meses anteriores à pesquisa (Tabela 18).

Entre os professores que avaliaram negativamente seu relacionamento com os alunos a frequência de baixa autonomia no trabalho foi de 74,7%. Docentes que avaliaram como regular ou ruim seu equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e que referiram ter sofrido violência na escola nos 12 meses anteriores à pesquisa, apresentavam, respectivamente, 59% e 66% mais chance de pertencerem ao estrato de baixa autonomia (Tabela 18).

**Tabela 18** -Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis ocupacionais e baixa autonomia no trabalho, 2012-2013

Variáveis	Baixa Autonomia			
	N (%)	OR	IC (95%)	p-valor
<b>Tempo de trabalho na docência</b>				
1 a 5 anos	115 (56,1)	1,00		
6 a 10 anos	118 (57,6)	1,06	0,72-1,57	0,765
> 10 anos	234 (54,2)	0,93	0,66-1,29	0,647
<b>Tipo de vínculo</b>				
Estatutário	191 (54,9)	1,00		
Não estatutário	276 (55,9)	1,04	0,79-1,37	0,777
<b>Trabalho noturno</b>				
Sim	208 (55,8)	1,02	0,78-1,34	0,876
Não	259 (55,2)	1,00		
<b>Leciona no ensino fundamental</b>				
Sim	326 (53,6)	0,76	0,56-1,04	0,083
Não	141 (60,3)	1,00		
<b>Carga horária semanal como professor</b>				
1 a 20 horas	57 (56,3)	1,00		
21 a 40 horas	295 (55,3)	1,13	0,77-1,66	0,540
> 40 horas	105 (58,0)	1,26	0,80-1,98	0,324
<b>Carga horária total de trabalho</b>				
≤ 40 horas	327 (55,1)	1,00		
> 40 horas	140 (56,5)	1,06	0,79-1,43	0,709
<b>Relacionamento com os alunos</b>				
Bom/excelente	405 (53,4)	1,00		
Regular/ruim	62 (74,7)	2,58	1,54-4,32	<0,001
<b>Remuneração</b>				
Bom/excelente	163 (52,9)	1,00		
Regular/ruim	304 (56,9)	1,18	0,88-1,56	0,260
<b>Quantidade de aluno por sala</b>				
Bom/excelente	139 (53,1)	1,00		
Regular/ruim	328 (56,6)	1,15	0,86-1,54	0,345
<b>Equilíbrio entre vida pessoal e profissional</b>				
Bom/excelente	317 (52,3)	1,00		
Regular/ruim	150 (63,6)	1,59	1,16-2,17	0,003
<b>Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista</b>				
Sim	354 (59,1)	1,66	1,23-2,24	0,001
Não	113 (46,5)	1,00		

#### 4.5.3 Controle no Trabalho e Características Sociodemográficas e Ocupacionais

A frequência de baixo controle no ambiente de trabalho foi levemente maior entre as mulheres, os mais jovens e os que viviam sem companheiro. Em relação ao grau de instrução, professores com nível bacharel/licenciatura tiveram maior chance de pertencerem ao grupo de menor controle no ambiente de trabalho, porém, nenhuma das variáveis deste grupo alcançou significância estatística (Tabela 19).

**Tabela 19** -Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis sociodemográficas e baixo controle no trabalho, 2012-2013

Variáveis	Baixo Controle			
	N(%)	OR	IC (95%)	p-valor
<b>Sexo</b>				
Feminino	435 (76,6)	1,05	0,76-1,48	0,740
Masculino	207 (75,5)	1,00		
<b>Situação Conjugal</b>				
Sem companheiro	274 (77,0)	1,07	0,78-1,48	0,677
Com companheiro	365 (75,7)	1,00		
<b>Grau de instrução</b>				
Bacharel/Licenciatura	89 (79,5)	1,23	0,76-2,01	0,400
Pós-graduação	552 (75,8)	1,00		

Em relação às variáveis ocupacionais, entre os professores que percebiam sua remuneração como regular ou ruim, a chance de pertencerem ao grupo de baixo controle foi 38% maior quando comparados aos professores que percebiam sua remuneração como boa ou excelente.

O baixo controle se associou significativamente também à percepção regular ou ruim em relação ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e a ter sofrido violência na escola nos 12 meses anteriores à pesquisa com valor de  $p=0,001$  para ambas as variáveis de exposição (Tabela 20).

**Tabela 20** -Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis ocupacionais e baixo controle no trabalho, 2012-2013

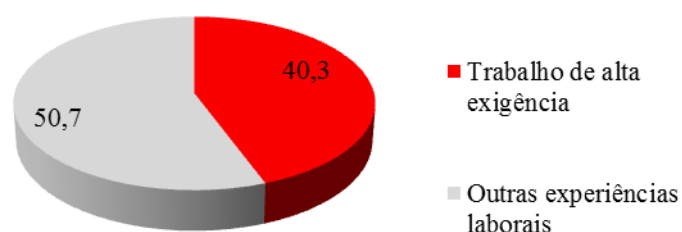
Variáveis	Baixo Controle			
	N (%)	OR	IC (95%)	p-valor
<b>Tempo de trabalho na docência</b>				
1 a 5 anos	159 (77,6)	1,00		
6 a 10 anos	154 (75,1)	0,87	0,55-1,38	0,561
> 10 anos	329 (76,2)	0,92	0,62-1,37	0,696
<b>Tipo de vínculo</b>				
Estatutário	261 (75,0)	1,00		
Não estatutário	381 (77,1)	1,12	0,82-1,55	0,476
<b>Trabalho noturno</b>				
Sim	293 (78,6)	1,26	0,91-1,74	0,161
Não	349 (74,4)	1,00		
<b>Leciona no ensino fundamental</b>				
Sim	459 (75,5)	0,86	0,60-1,23	0,408
Não	183 (78,2)	1,00		
<b>Carga horária semanal como professor</b>				
1 a 20 horas	96 (75,0)	1,00		
21 a 40 horas	403 (75,6)	1,03	0,66-1,62	0,885
> 40 horas	143 (79,0)	1,25	0,73-2,15	0,408
<b>Carga horária total de trabalho</b>				
≤ 40 horas	445 (74,9)	1,00		
> 40 horas	197 (79,4)	1,29	0,90-1,85	0,161
<b>Relacionamento com os alunos</b>				
Bom/excelente	572 (75,4)	1,00		
Regular/ruim	70 (84,3)	1,76	0,95-3,25	0,071
<b>Remuneração</b>				
Bom/excelente	223 (72,4)	1,00		
Regular/ruim	419 (78,5)	1,38	1,00-1,92	0,047
<b>Quantidade de aluno por sala</b>				
Bom/excelente	198 (75,6)	1,00		
Regular/ruim	444 (76,6)	1,06	0,75-1,48	0,757
<b>Equilíbrio entre vida pessoal e profissional</b>				
Bom/excelente	443 (73,1)	1,00		
Regular/ruim	199 (84,3)	1,98	1,33-2,93	0,001
<b>Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista</b>				
Sim	476 (79,5)	1,80	1,28-2,51	0,001
Não	166 (68,3)	1,00		

#### 4.5.4 Trabalho de Alta Exigência e Características Sociodemográficas e Ocupacionais

Para a composição da categoria de trabalho de alta exigência foram selecionados indivíduos categorizados no grupo de alta demanda e baixo controle no trabalho *versus* as demais situações, criando-se, portanto, uma variável dicotômica.

A frequência de professores do ensino fundamental e médio expostos a trabalhos considerados como de alta exigência na rede estadual de ensino de Londrina foi de 40,3% (Figura 7).

**Figura 7** - Distribuição dos professores segundo categorias de trabalho, Londrina (PR), 2012-2013.



O trabalho considerado como de alta exigência foi mais frequente nas mulheres ( $p=0,122$ ), entre os mais jovens ( $\beta= -0,20$ ;  $p=0,005$ ), que viviam sem companheiro ( $p=0,394$ ) e que possuíam menor grau de instrução ( $p=0,201$ ) (Tabela 21).

**Tabela 21** -Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis sociodemográficas e trabalho de alta exigência, 2012-2013

Variáveis	Trabalho de Alta Exigência			
	N(%)	OR	IC (95%)	p-valor
<b>Sexo</b>				
Feminino	239 (42,1)	1,26	0,94-1,70	0,122
Masculino	100 (36,5)	1,00		
<b>Situação Conjugal</b>				
Sem companheiro	150 (42,1)	1,13	0,85-1,49	0,394
Com companheiro	189 (39,2)	1,00		
<b>Grau de instrução</b>				
Bacharel/Licenciatura	89 (79,5)	1,00		
Pós-graduação	552 (75,8)	1,31	0,87-1,98	0,201

Entre as variáveis ocupacionais analisadas, professores com tempo de trabalho na docência entre seis a dez anos apresentaram chance 61% maior de estarem em trabalhos de alta exigência em comparação aos professores com menor tempo de trabalho (um a cinco anos) (Tabela 22).

Docentes que trabalhavam acima de 40 horas semanais como professor apresentaram chance 77% maior de ocuparem trabalhos com maior desgaste. Para a carga horária semanal total acima de 40 horas, a chance de ocuparem trabalhos dessa natureza foi 36% maior.

Professores que responderam ter relacionamento regular ou ruim com seus alunos tiveram chance 1,9 vezes maior de perceberem seus trabalhos como de alta exigência.

A percepção regular ou ruim quanto à remuneração, à quantidade de alunos por sala e quanto ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional foram associadas de forma significativa ( $p < 0,05$ ) a trabalhos considerados como de maior desgaste.

Ter sofrido violência na escola nos 12 meses anteriores à pesquisa foi outro fator que se associou de forma significativa ao desfecho analisado (OR= 2,25).

**Tabela 22** -Distribuição de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo variáveis ocupacionais e trabalho de alta exigência, 2012-2013

Variáveis	Trabalho Alta Exigência			
	N (%)	OR	IC (95%)	p-valor
<b>Tempo de trabalho na docência</b>				
1 a 5 anos	77 (37,6)	1,00		
6 a 10 anos	101 (49,3)	1,61	1,09-2,39	0,017
> 10 anos	161 (37,3)	0,99	0,70-1,39	0,943
<b>Tipo de vínculo</b>				
Estatutário	138 (39,7)	1,00		
Não estatutário	201 (40,7)	1,04	0,79-1,38	0,763
<b>Trabalho noturno</b>				
Sim	163 (43,7)	1,29	0,98-1,71	0,070
Não	176 (37,5)	1,00		
<b>Leciona no ensino fundamental</b>				
Sim	250 (41,1)	1,14	0,84-1,55	0,414
Não	89 (38,0)	1,00		
<b>Carga horária semanal como professor</b>				
1 a 20 horas	44 (34,4)	1,00		
21 a 40 horas	208 (39,0)	1,22	0,82-1,83	0,331
> 40 horas	87 (48,1)	1,77	1,11-2,82	0,017
<b>Carga horária total de trabalho</b>				
≤ 40 horas	226 (38,0)	1,00		
> 40 horas	113 (45,6)	1,36	1,01-1,84	0,043
<b>Relacionamento com os alunos</b>				
Bom/excelente	294 (38,7)	1,00		
Regular/ruim	45 (54,2)	1,87	1,19-2,96	0,007
<b>Remuneração</b>				
Bom/excelente	86 (27,9)	1,00		
Regular/ruim	253 (47,4)	2,32	1,72-3,14	<0,001
<b>Quantidade de aluno por sala</b>				
Bom/excelente	81 (30,9)	1,00		
Regular/ruim	258 (44,5)	1,79	1,32-2,44	<0,001
<b>Equilíbrio entre vida pessoal e profissional</b>				
Bom/excelente	200 (33,0)	1,00		
Regular/ruim	139 (58,9)	2,91	2,13-3,97	<0,001
<b>Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista</b>				
Sim	273 (45,6)	2,25	1,62-3,11	<0,001
Não	66 (27,2)	1,00		

#### **4.6 ANÁLISE MÚLTIPLA DOS FATORES OCUPACIONAIS ASSOCIADOS AOS DESFECHOS DO ESTUDO**

Após ajustes, observou-se que professores mais jovens ( $\beta = -0,21$ ;  $p = 0,029$ ), e aqueles com maior tempo de trabalho na docência apresentaram mais chances de serem do grupo de alta demanda no trabalho. Essa chance foi duas vezes maior entre os professores que tinham mais de dez anos quando comparados aos professores com menos tempo na carreira docente ( $p = 0,001$ ).

Professores que percebiam sua remuneração como regular/ruim tinham 91% mais chances de apresentar alta demanda de trabalho. Situação semelhante foi observada para as percepções negativas quanto às variáveis quantidade de aluno por sala de aula e equilíbrio entre a vida pessoal e profissional. (Tabela 23).

Os professores que responderam ter sofrido violência na escola nos 12 meses anteriores à pesquisa, apresentaram maior chance de estarem em trabalhos com maior demanda ( $OR = 2,12$ ).

**Tabela 23** -Fatores ocupacionais associados à alta demanda no trabalho, de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo modelo ajustado por regressão logística, 2012-2013

Variável	Alta demanda		
	OR Bruta (IC 95%)	OR ajustada (IC 95%)	p-valor
<b>Tempo de trabalho na docência</b>			
1 a 5 anos	1,00	1,00	
6 a 10 anos	1,92 (1,29-2,84)	1,91 (1,21-3,02)	0,005
> 10 anos	1,17 (0,84-1,63)	2,12 (1,38-3,26)	0,001
<b>Remuneração</b>			
Bom/excelente	1,00	1,00	
Regular/ruim	2,27 (1,71-3,04)	1,91 (1,40-2,61)	0,000
<b>Quantidade de aluno por sala</b>			
Bom/excelente	1,00	1,00	
Regular/ruim	1,92 (1,42-2,58)	1,49 (1,08-2,06)	0,014
<b>Equilíbrio entre vida pessoal e profissional</b>			
Bom/excelente	1,00	1,00	
Regular/ruim	3,14 (2,28-4,31)	2,36 (1,69-3,30)	0,000
<b>Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista</b>			
Sim	2,52 (1,84-3,44)	2,12 (1,52-2,95)	0,000
Não	1,00	1,00	

**Modelo multivariado** (método backward) ajustado por: idade, grau de instrução, tempo de profissão, lecionar no fundamental, carga horária semanal como professor, relacionamento com os alunos, remuneração, quantidade de alunos por sala, equilíbrio entre vida pessoal e profissional e Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista.

O uso de habilidades no ambiente de trabalho, após os ajustes pelas variáveis sexo lecionar no fundamental, relacionamento com alunos e equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, permaneceu associado apenas ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional (OR=1,45; IC 95%=1,02-2,05).

A baixa autonomia no trabalho, no modelo multivariado, manteve associação significativa com as variáveis idade, lecionar no ensino fundamental, relacionamento com os alunos e com a violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista (Tabela 24). Quanto menor a idade, maior a chance de ocupar trabalhos considerados de baixa autonomia (beta= - 0,16; p=0,025).

Professores que lecionavam no ensino fundamental tiveram menor chance de serem classificados no grupo de baixa autonomia, enquanto que a percepção regular ou ruim sobre o relacionamento com os alunos e a violência foram consideradas como de maior chance para a baixa autonomia no trabalho (Tabela 24).

Professores que relataram ter sofrido violência nos 12 meses anteriores à pesquisa tiveram frequência 53% maior de baixa autonomia no trabalho.

**Tabela 24** -Fatores ocupacionais associados à baixa autonomia no trabalho, de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo modelo ajustado por regressão logística, 2012-2013

Variável*	Baixa Autonomia		
	OR Bruta (IC 95%)	OR ajustada (IC 95%)	p-valor
<b>Leciona no Fundamental</b>			
Sim	0,76 (0,56-1,04)	0,72 (0,53-0,98)	0,039
Não	1,00	1,00	
<b>Relacionamento com os alunos</b>			
Bom/excelente	1,00	1,00	
Regular/ruim	2,58 (1,54-4,32)	2,47 (1,47-4,17)	0,001
<b>Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista</b>			
Sim	1,66 (1,23-2,24)	1,53 (1,13-2,09)	0,007
Não	1,00	1,00	

A variável idade foi analisada em sua forma contínua e foi associada à baixa autonomia no trabalho ( $p=0,025$ ). **Modelo multivariado** (método backward) ajustado por: idade, grau de instrução, lecionar no fundamental, relacionamento com alunos, equilíbrio entre vida pessoal e profissional e violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista.

O baixo controle no trabalho, após os ajustes pelas variáveis idade, trabalho noturno, relacionamento com alunos e remuneração, associou-se de forma significativa ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional ( $OR=1,82$ ;  $IC\ 95\%= 1,22-2,72$ ) e à violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista ( $OR=1,17$ ;  $IC\ 95\%=1,17-2,32$ ).

Na análise multivariada o trabalho de alta exigência (Tabela 25) manteve-se associado à carga horária semanal como professor acima de 40 horas, sendo que professores nessa categoria apresentaram chance 72% maior de estarem em trabalhos de alta exigência em comparação aos docentes com menor carga horária (1 a 20 horas).

Em relação às variáveis de percepção, professores que consideravam como regular ou ruim sua remuneração, a quantidade de alunos por sala de aula e o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional apresentam maiores chances de terem trabalhos com maior desgaste (Tabela 25).

A chance de perceberem seu trabalho como de alta exigência também foi maior entre indivíduos que disseram ter sofrido algum tipo de violência na escola nos 12 meses anteriores à pesquisa.

**Tabela 25** -Fatores ocupacionais associados ao trabalho de alta exigência, de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo modelo ajustado por regressão logística, 2012-2013

Variável	Trabalho de Alta Exigência		
	OR Bruta (IC 95%)	OR ajustada (IC 95%)	p-valor
<b>Carga horária semanal como professor</b>			
1 a 20 horas	1,00	1,00	
21 a 40 horas	1,22 (0,82-1,83)	1,20 (0,78-1,83)	0,406
> 40 horas	1,77 (1,11-2,82)	1,72 (1,05-2,82)	0,031
<b>Remuneração</b>			
Bom/excelente	1,00	1,00	
Regular/ruim	2,32 (1,72-3,14)	1,93 (1,41-2,65)	0,000
<b>Quantidade de aluno por sala</b>			
Bom/excelente	1,00	1,00	
Regular/ruim	1,79 (1,32-2,44)	1,43 (1,03-1,99)	0,033
<b>Equilíbrio entre vida pessoal e profissional</b>			
Bom/excelente	1,00	1,00	
Regular/ruim	2,91 (2,13-3,97)	2,36 (1,71-3,26)	0,000
<b>Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista</b>			
Sim	2,25 (1,62-3,11)	1,83 (1,31-2,58)	0,000
Não	1,00	1,00	

**Modelo multivariado** (método backward) ajustado por: sexo, idade, tempo de profissão, Trabalho noturno, carga horária semanal como professor, relacionamento com alunos, remuneração, quantidade de alunos por sala, equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista.

No entanto, quando o grupo de alta exigência foi estratificado de acordo com o apoio social percebido no ambiente de trabalho, as variáveis: carga horária semanal como professor e a percepção regular ou ruim em relação à quantidade de alunos por sala de aula permaneceram significativas apenas no grupo de menor apoio social.

Por outro lado, as variáveis referentes à percepção negativa quanto à remuneração e quanto ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, bem como ter sofrido violência na escola nos 12 meses anteriores à pesquisa permaneceram associadas nos dois grupos (de maior e de menor apoio social), como pode ser visto na tabela 26.

**Tabela 26** -Fatores ocupacionais associados ao trabalho de alta exigência, estratificado por grupos de maior e menor apoio social no trabalho de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), segundo modelo ajustado por regressão logística, 2012-2013

Variáveis	Trabalho de Alta Exigência			
	Maior Apoio		Menor Apoio	
	OR (IC 95%)	p- valor	OR (IC 95%)	p- valor
<b>Carga horária semanal como professor</b>				
1 a 20 horas	1,00		1,00	
21 a 40 horas	0,86 (0,48-1,57)	0,634	1,48 (0,80-2,76)	0,207
> 40 horas	0,87 (0,42-1,80)	0,711	2,75 (1,36-5,58)	0,005
<b>Remuneração</b>				
Bom/excelente	1,00		1,00	
Regular/ruim	1,91 (1,18-3,07)	0,008	1,85 (1,20-2,87)	0,006
<b>Quantidade de aluno por sala</b>				
Bom/excelente	1,00		1,00	
Regular/ruim	1,04 (0,63-1,70)	0,887	1,76 (1,13-2,77)	0,013
<b>Equilíbrio entre vida pessoal e profissional</b>				
Bom/excelente	1,00		1,00	
Regular/ruim	2,58 (1,51-4,41)	0,001	2,07 (1,37-3,14)	0,001
<b>Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista</b>				
Sim	1,65 (1,01-2,69)	0,046	1,74(1,07-2,86)	0,027
Não	1,00		1,00	

**Modelo multivariado** (método backward) ajustado por: sexo, idade, tempo de profissão, Trabalho noturno, carga horária semanal como professor, relacionamento com alunos, remuneração, quantidade de alunos por sala, equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista.

A síntese das associações estatísticas dos desfechos (demandas psicológicas, uso de habilidades, autonomia para decisão, controle no processo de trabalho e trabalho de alta exigência) com as variáveis ocupacionais e sociodemográficas, após ajustes, é apresentada na figura 8, de modo a facilitar a verificação dos resultados.

Nota-se que o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional se associou de forma significativa a quase todos os desfechos, exceto à baixa autonomia no trabalho. Situação semelhante foi verificada para a variável violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista, que se associou a todos os desfechos exceto ao baixo uso de habilidades.

As variáveis de percepção quanto à remuneração, à quantidade de alunos por sala, ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e à violência sofrida pelo professor nos 12 meses

anteriores à entrevista foi associada tanto à alta demanda quanto ao trabalho de alta exigência. Ser mais jovem representou maior chance de ter trabalho de alta demanda e baixa autonomia (Figura 8).

**Figura 8** - Síntese das associações entre as variáveis ocupacionais e os desfechos do estudo em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR), 2012-2013.

Variáveis	Desfechos*				
	Alta Demanda	Baixo Controle	Baixo Uso de Habilidades	Baixa Autonomia	Alta Exigência
Idade mais jovem	▲			▲	
Carga horária > 40 horas					▲
Tempo de trabalho > 10 anos	▲				
Leciona no fundamental				▼	
Relacionamento com os alunos regular/ruim				▲	
Remuneração regular/ruim	▲				▲
Quantidade de alunos por sala regular/ruim	▲				▲
Equilíbrio entre vida pessoal e profissional regular/ruim	▲	▲	▲		▲
Violência sofrida pelo professor nos 12 meses anteriores à entrevista	▲	▲		▲	▲

\* A seta com indicação para cima (▲) representa associações significativas ( $p \leq 0,05$ ) cujo *odds ratio* (OR) foi superior a um, e a seta apontada para baixo (▼) simboliza associação significativa com OR inferior a um.

## 5 DISCUSSÃO

### 5.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O principal objetivo desse estudo foi analisar a estrutura dimensional do *Demand Control Support Questionnaire* e fatores ocupacionais associados às demandas psicológicas, ao controle e ao trabalho de alta exigência de professores do ensino básico de Londrina (PR).

Entre os pontos positivos deste estudo destacam-se alguns cuidados metodológicos para garantir a validade interna dos resultados. Esses cuidados incluem os com a construção do instrumento (divisão em formulário e questionário e uso de cartões de apoio, garantindo sigilo na coleta de informações relacionadas a algumas variáveis; realização de estudo piloto para avaliação e adequação das questões, seguida de dupla digitação tanto no pré-teste quanto na pesquisa); cuidados com os entrevistadores (realização de treinamentos e distribuição de manual com informações sobre a pesquisa, orientações gerais para a entrevista e para o preenchimento do formulário e questionário, bem como informações sobre as escolas participantes do estudo) (APÊNDICE B), além de supervisão contínua do trabalho de campo.

Entretanto, alguns dos resultados deste trabalho devem ser interpretados com cautela, por se tratar de um estudo transversal e, portanto, não permitir o estabelecimento de uma relação causal entre a maior parte das variáveis estudadas. No entanto, destaca-se que, algumas variáveis, como: sexo, idade, tempo de trabalho e violência sofrida pelo professor nos 12 meses que antecederam à entrevista são reconhecidamente anteriores ao momento da coleta de dados, que incluiu os desfechos.

A amostra do estudo incluiu professores das 20 escolas da rede estadual com maior número desses profissionais de Londrina. Apesar de ter sido uma amostra de conveniência, foi composta por instituições distribuídas em todas as regiões do município e que recebiam estudantes procedentes de suas vizinhanças e de outras partes da cidade. Além disso, a opção adotada para a amostragem possibilitou a realização de um censo de todos os professores atuantes em escolas com características semelhantes. Ademais, os professores dessas escolas representavam cerca de 70% dos atuantes no ensino básico regular da rede estadual de Londrina. Contudo, não é possível extrapolar os resultados encontrados para os professores que atuam apenas em escolas de pequeno porte ou em regiões rurais, pois aspectos contextuais não abordados neste estudo poderiam repercutir na prevalência do desfecho e de alguns fatores analisados.

Professores que estavam afastados de função ou readaptados durante a pesquisa não fizeram parte da população de estudo, o que pode resultar em subestimação dos valores encontrados, uma vez que a exclusão dessas pessoas implica risco de não considerar aquelas cujo afastamento é fruto das relações entre a exposição e o desfecho. Em investigações epidemiológicas esse fato é conhecido como "efeito do trabalhador sadio", que consiste em um processo de seleção progressiva dos trabalhadores, permanecendo ativos aqueles que tendem a ser mais saudáveis e com menores taxas de morbidade (MEDRONHO, 2002).

Mesmo diante dessas limitações, considera-se que os resultados obtidos devem ser valorizados, considerando que a origem dos sofrimentos e de vários agravos à saúde dos trabalhadores possui estreita relação com os elementos que compõem a organização e a gestão do trabalho (LEÃO; GOMEZ, 2014). Nesse sentido, este estudo pode ser adequado para esclarecer características específicas do trabalho docente que afetam a saúde e bem-estar desses profissionais. Os resultados desta investigação podem, ainda, auxiliar na implantação de medidas que visem melhorias das condições de trabalho e de saúde dessa população.

Outro ponto a ser valorizado neste estudo é a possibilidade de ampliar a discussão em torno de outros fatores presentes nos ambientes laborais que afetam a percepção de estresse no trabalho e que não são mensurados pelo DCSQ.

## **5.2 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO**

Entre os professores estudados, 67,5% eram mulheres, resultado um pouco inferior ao encontrado pela pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*). De acordo com aquela pesquisa, 71% dos docentes brasileiros são mulheres. A TALIS foi realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em uma amostra com 14.291 professores das séries finais do ensino fundamental de 1070 escolas brasileiras (OCDE, 2014). Outros estudos nacionais confirmam a predominância de mulheres entre os professores SILVANY NETO et al., 2000; DELCOR et al., 2004; REIS, 2005; CARLOTTO; PALAZZO, 2006; SANTOS, 2006; VEDOVATO; MONTEIRO, 2008; PENTEADO; PEREIRA, 2007; LEMOS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; FERNANDES; ROCHA, 2009; DOS SANTOS; MARQUES, 2013).

Na educação básica é grande a presença de mulheres no exercício do magistério. Esse fato pode ser explicado pela organização do Estado nacional e de seu sistema educativo.

O aumento do número de escolas e a alteração no mercado de trabalho teriam criado, aos homens, novas e melhores oportunidades de emprego. Havia também uma mentalidade e representação social que aproximavam o ofício do magistério a características consideradas como ocupação feminina (cuidados com a casa, lar, filhos), associada à possibilidade de trabalho fora dos domínios do lar para as mulheres. Isso deu ao trabalho docente um protagonismo feminino, especialmente nas séries iniciais (CODO, 2006).

No entanto, este perfil vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio, educação profissional e ensino superior (BRASIL, 2009). De acordo com dados do Censo Escolar (2009) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) (2009), a proporção de mulheres na educação infantil era 96,8% em 2009, já no ensino médio essa proporção caía para 64,2%, devido à maior participação masculina nas séries finais da educação básica (BRASIL, 2009).

A média de idade entre os professores avaliados foi de 41,2 anos, semelhante à da pesquisa TALIS (OCDE, 2014), e à do estudo de Santos e Marques (2013), mas superior ao encontrado por Silvano Neto et al. (2000) e Delcor et al. (2004). Em relação à situação conjugal, 57,2% dos professores viviam com companheiro (casados ou em união estável). Outras investigações com professores mostram dados semelhantes a esse (DELCOR et al., 2004; REIS, 2005; CARLOTTO; PALAZZO, 2006).

Todos os entrevistados eram graduados e 73,3% dos deles concluíram especialização. Resultados inferiores a esse foram observados em alguns estudos (SILVANO NETO et al., 2000; DELCOR et al., 2004; REIS, 2005). A totalidade de graduados pode estar relacionada à exigência de formação superior a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira e a alta porcentagem de pós-graduados pode ter relação com o plano de carreira do professor da rede estadual de ensino do Paraná, que prevê um adicional de salário considerando a qualificação profissional e tempo de serviço (PARANÁ, 2004).

Outra particularidade estadual que contribuiu para a alta porcentagem de professores com pós-graduação foi a regulamentação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Este Programa consiste em uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da rede pública estadual de ensino para a participação em processo de formação continuada, com duração de dois anos, tendo como uma de suas metas a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do Estado (PARANÁ, 2010). Neste estudo, o PDE foi considerado como um curso de pós-graduação em nível de especialização.

A renda familiar média de até R\$5.000 foi referida por 60,4% dos professores. Como não foram coletadas informações específicas sobre a composição familiar (número de dependentes, presença de crianças ou idosos), considerou-se, para este estudo, a percepção do professor sobre sua remuneração. Dessa forma, entre os professores entrevistados, 63,4% deles consideraram sua remuneração como regular ou ruim.

Os professores foram uma das classes profissionais mais atingidas pela política econômica do regime militar. No entanto, a falta de remuneração adequada permanece como um dos principais desafios da educação brasileira na atualidade (PINTO, 2009). Em pesquisa que buscou comparar a remuneração dos professores à de outros profissionais com o mesmo nível de formação, os dados evidenciaram, de maneira geral, que os professores apresentavam um rendimento médio abaixo daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente. Além disso, segundo a pesquisa, o salário inicial dos professores era equivalente aos de outras profissões que exigem qualificação inferior, como técnicos em contabilidade e representantes comerciais (ALVES; PINTO, 2011).

Na discussão sobre remuneração docente estão presentes outros fatores de grande importância para a garantia de uma escola pública de qualidade, tais como: valorização social do professor, atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura (OLIVEIRA, 2004; GATTI et al., 2010).

A atratividade para a carreira docente tem se tornado objeto de preocupação nos últimos anos. É cada vez menor o número de jovens que desejam ser professores no Brasil. Entre os fatores não atrativos à docência estão as baixas condições sociais e financeiras associadas à profissão (TARTUCE et al., 2010).

Em pesquisa sobre a atratividade da carreira docente com alunos concluintes do ensino médio, a baixa remuneração aparece como a primeira causa de desistência entre os jovens que um dia pensaram em ser professor. Os pesquisadores referem que a maioria dos alunos ouvidos na pesquisa está ciente de que se a profissão docente tem-se mostrado menos motivadora do que outras opções profissionais e ressaltam que este fato pode acarretar em falta de professores no futuro (TARTUCE et al., 2010).

### **5.3 ANÁLISE DIMENSIONAL DA ESCALA**

A estrutura fatorial de melhor ajuste para o DCSQ foi composta por quatro dimensões: demandas psicológicas, uso de habilidades, autonomia para decisão e apoio social

no trabalho. A dimensão controle no trabalho se subdividiu em dois fatores (uso de habilidades e autonomia para decisão, resultado semelhante ao encontrado por Hökerberg et al. (2010) em uma amostra com trabalhadores hospitalares e de restaurantes brasileiros, e por Chungkham et al. (2013), em amostra representativa da população trabalhadora da Suécia. Em outro estudo, realizado em uma amostra com 5.227 trabalhadores na Noruega, Sanne et al. (2005), encontraram um padrão de fatores semelhante, mas restrita aos homens de alto e mulheres de baixo status ocupacional, respectivamente.

Estudos de validação que utilizaram a versão original do modelo demanda-controle, o JCQ, confirmaram a mesma estrutura dimensional (KAWAKAMI; FUJIGAKI, 1996; SMITH et al., 1997; KARASEK et al., 1998; SCHREURS; TARIS, 1998; NIEDHAMMER, 2002).

O argumento para a combinação original de “uso de habilidades” e “autonomia para decisão” na dimensão controle reside no fato de que geralmente essas duas subescalas são altamente correlacionadas na maioria das profissões (SANNE et al., 2005), o que não foi verificado neste estudo, no qual a correlação entre as subescalas foi baixa, resultado diferente do encontrado por Pelfrene et al., (2001) em uma amostra com diferentes profissões. No referido estudo, os autores encontraram uma alta correlação entre o “uso de habilidades” e “autonomia para decisão”. No entanto, Sanne et al., (2005) sugerem que, para análise em grupos ocupacionais específicos, é preferível a análise separada das duas subdimensões do controle.

Em relação à estrutura dimensional, resultado bastante diferente foi encontrado por Mase et al. (2012) em um estudo com professores de berçário e trabalhadores de cozinha japonesa, no qual as demandas psicológicas de trabalho e os itens relacionados à subdimensão “uso de habilidades” permaneceram no mesmo fator. Os autores argumentam que a amostra era composta em sua maioria de professores do ensino infantil, e que o trabalho executado não envolvia uma série de rotinas fixas, mas sim eventos por vezes inesperados, por lidarem com crianças, o que, segundo eles, poderia causar demandas intelectuais qualitativas que podem ser analisadas por meio do uso de habilidades de alto nível e criatividade. Contudo, ressaltam que esta hipótese pode ser aplicável para algumas ocupações específicas, não sendo generalizável.

A utilização de métodos estatísticos diferentes pode ter sido um dos fatores responsáveis pela diferença nos resultados entre este estudo e o de Mase et. (2012). No presente estudo, utilizaram-se métodos específicos para dados ordinais, o que, segundo Brown (2006), permite uma avaliação mais adequada da validade dimensional do instrumento.

Nesta investigação, o item “trabalho repetitivo” da dimensão controle produziu desempenho psicométrico inadequado de acordo com os critérios adotados. Outros autores que utilizaram o DCSQ verificaram que este item apresentou cargas muito baixas (GRIEP et al., 2009; HÖKERBERG et al. 2010, MASE et al., 2012) ou não significativas (HÖKERBERG et al., 2010; CHUNGKHAM et al., 2013). A ausência de carga significativa para esse item foi verificada também em estudos que utilizaram o questionário original do modelo demanda-controle (KARASEK, 1979; SMITH et al., 1997; KARASEK et al., 1998; ESCRIBA-AGUIR et al., 2001; NIEDHAMMER, 2002; NIEDHAMMER et al., 2006; EUM et al., 2007).

Griep et al. (2009) consideram duas possíveis explicações para esse fato. Primeiro por esse item ter sido projetado com significado oposto em relação aos demais itens da subescala, o que segundo os autores, pode afetar a consistência interna caso a leitura e preenchimento do questionário não sejam realizados com cuidado. Segundo, também por considerar a possibilidade de que esse item não se encaixe bem na construção teórica da subescala “uso de habilidades”.

Outra possível explicação dada pelos autores consiste na percepção que a população estudada tem a respeito da repetição de tarefas. Para enfermeiros, ter que repetir tarefas não significa, necessariamente, falta de controle ou uso inadequado de habilidades, tendo em conta a natureza da atividade profissional (GRIEP, et al., 2009).

O mesmo raciocínio poderia ser feito para a profissão docente, considerando que apesar de, muitas vezes, o professor ter que realizar tarefas numa certa sequência, (preparação de aula, trabalho do conteúdo preparado, e avaliação do conteúdo ensinado), existe certa flexibilidade na forma e organização desse trabalho (CODO, 2006). Além disso, o atendimento a diferentes turmas e, muitas vezes, a diferentes escolas, pode fazer com que o professor não perceba seu trabalho como repetitivo.

Na dimensão demandas psicológicas os itens “tempo suficiente” e “exigências contraditórias” apresentaram as menores cargas fatoriais. Baixas cargas para esses itens também foram observadas em outros estudos (KARASEK, 1979; KARASEK et al., 1998; ESCRIBA-AGUIR et al., 2001; PELFRENE et al., 2001; NIEDHAMMER, 2002; SALE, KERR 2002; LI et al., 2004; NIEDHAMMER et al., 2006). No estudo de Karasek et al. (2007), no qual o JCQ e o DCSQ foram aplicados simultaneamente para uma mesma amostra sueca, os itens “tempo suficiente” e “trabalho repetitivo” resultaram em baixas cargas, mas os autores consideram que as diferentes distribuições nas respostas para esses dois itens podem

ser consequência de diferença na redação das perguntas e nas categorias de resposta para os itens.

Em estudo com trabalhadores suecos, Chungkham et al. (2013) encontraram baixas cargas para os itens “trabalho rápido” e “exigências contraditórias” e, em um estudo japonês, “exigências contraditórias” e “trabalho repetitivo” também apresentaram baixas cargas fatorias (MASE et al., 2012). Sanne et al. (2005) consideram o item “exigências contraditórias” problemático e sugerem que a utilização desse item deve ser reavaliada nos questionários que utilizam o modelo demanda-controle (JCQ e DCSQ).

A consistência interna, medida por meio da confiabilidade composta e variância média extraída, apresentou níveis aceitáveis no modelo três, ainda que para a subdimensão uso de habilidades tenha apresentado valores um pouco abaixo dos considerados satisfatórios. Em estudo de Chungkham et al. (2013) que avaliou o mesmo modelo (com 16 itens, sem “trabalho repetitivo”), porém em uma amostra representativa da população sueca, os valores para confiabilidade composta foram inferiores aos do presente estudo para as dimensões demandas psicológicas e apoio social, e superiores para uso de habilidades e autonomia para decisão.

A retirada da dimensão apoio social no trabalho resultou em cargas mais baixas para quatro itens do DCSQ e piorou o ajuste do modelo. Com essa observação e do ponto de vista teórico, a dimensão apoio social foi mantida no estudo de fatores ocupacionais associados ao trabalho docente.

Em estudos de validação que utilizaram o modelo demanda-controle (JCQ e DCSQ), o papel desempenhado pelo apoio social no trabalho não está bem definido, sendo encontrados na literatura modelos que o consideram ou não nas análises. Em trabalhos que avaliaram a validade do JCQ, a maioria incluiu o apoio social (KAWAKAMI; FUJIGAKI, 1996; ESCRIBA-AGUIR et al., 2001; PELFRENE et al., 2001; NIEDHAMMER, 2002; CHENG et al., 2003; LI et al., 2004; EDIMANSYAH et al., 2006; EUM et al., 2007, ARAÚJO; KARASEK, 2008; CHOOBINEH; GHAEM; AHMEDINEJAD, 2011, HOANG et al., 2013). Por outro lado, outros estudos optaram pela exclusão dessa dimensão (SALE; KERR, 2002; FUJISHIRO et al., 2011).

Entre os estudos que utilizaram o DCSQ, alguns autores consideraram a dimensão apoio social em suas análises (SANNE et al., 2005; GRIEP et al., 2009; MASE et al., 2012 e CHUNGKHAM et al., 2013) Porém, no estudo de Hökerberg et al. (2010), a exclusão dos itens referentes ao apoio social produziu um melhor ajuste do modelo e essa dimensão foi excluída no modelo final. Porém, os autores ressaltam que a inclusão dessa dimensão pode ser

considerada na construção de estudos de validade através da análise de sua associação com as escalas de demanda e controle, bem como seu potencial papel como modificador de efeito em estudos de associação com estresse no trabalho.

Chungkham et al. (2013) testaram o ajuste do modelo tanto com como sem o apoio social no trabalho. Ambos os modelos apresentaram bons ajustes, e com a retirada dos itens referentes ao apoio, ocorreu melhoria significativa dos índices de ajuste do modelo. No entanto, os autores consideram que os dois modelos (com e sem apoio social) são igualmente bons, mas ressaltam que esses modelos não são estatisticamente comparáveis devido a um número diferente de fatores incluídos nas análises. Dessa forma, a preferência por um em detrimento de outro modelo deve ser guiada pela questão de pesquisa e adequabilidade do modelo (CHUNGKHAM et al., 2013).

Apesar de o tamanho da amostra ser suficiente em relação ao recomendado na literatura para análises baseadas em análise fatorial confirmatória (BROWN, 2006; HAIR et al., 2009), a amostra foi restrita a um grupo ocupacional específico, de forma que os resultados aqui encontrados podem não ser aplicáveis a trabalhadores de outras categorias profissionais.

Ressalta-se também que as comparações dos resultados deste estudo com os de outros autores são limitadas, pois existem poucos estudos de avaliação psicométrica do DCSQ que tenham utilizado modelagem de equações estruturais com estimador WLSMV, adequados para dados categóricos (BROWN, 2006; HAIR et al., 2009).

Por outro lado, avaliar a estrutura dimensional de questionários utilizando estimadores adequados confere maior parcimonia ao estudo e contribui na discussão da aplicabilidade de instrumentos avaliativos em ocupações específicas.

#### **5.4 ASSOCIAÇÃO ENTRE AS CARACTERÍSTICAS OCUPACIONAIS E AS DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES DO DCSQ**

Este trabalho evidenciou alguns fatores associados à percepção de estresse no ambiente de trabalho com base no modelo demanda-controle, e quais desses estressores estão mais relacionados com a percepção de altas demandas psicológicas, baixo uso de habilidades, baixa autonomia, e baixo controle no processo de trabalho. Também mostrou a importância do apoio social como um modificador de efeito na relação entre algumas variáveis ocupacionais e a percepção de trabalho de alta exigência.

No entanto, esses fatores não podem ser considerados de maneira isolada, visto que o estresse é um fenômeno que resulta de complexas interações, determinadas por aspectos físicos, psíquicos, sociais e organizacionais que tem no ambiente de trabalho seu aspecto central.

Como um dos principais resultados da análise fatorial foi a diferenciação da dimensão controle em dois fatores: uso de habilidades e autonomia para decisão, a discussão que se segue iniciará pelas diferenças encontradas nas associações dessas duas subdimensões do controle no processo de trabalho, seguidas pelas associações encontradas entre as dimensões demandas psicológicas e trabalho de alta exigência, que apresentaram várias semelhanças nas associações e serão discutidas conjuntamente.

No modelo de Karasek, o controle sobre o próprio trabalho compreende dois componentes: o uso de habilidades e autonomia para decisão. A análise fatorial do DCSQ realizada no início deste estudo corroborou estudos empíricos que indicaram a importância da diferenciação entre uso de habilidades e autonomia para decisão (KAWAKAMI; FUJIGAKI, 1996; SMITH et al., 1997; SCHREURS; TARIS, 1998; NIEDHAMMER, 2002, SANNE et al., 2005; HÖKERBERG et al. 2010; CHUNGKHAM et al. 2013).

Estudos que analisaram separadamente o uso de habilidades e a autonomia no trabalho relataram efeitos diferentes e, às vezes, opostos desses dois componentes da dimensão controle em alguns desfechos (SCHREURS; TARIS, 1998; DE JONGE et al., 2000; RAFFERTY; FRIEND; LANDSBERGIS, 2001). Em estudo prospectivo com 1.739 trabalhadores de diversas ocupações na Holanda, o uso de habilidades foi positivamente associado a problemas de saúde e absenteísmo, mas associação oposta foi verificada para a autonomia no ambiente de trabalho (DE JONGE et al., 2000). Assim, tem-se argumentado a possibilidade de o construto uso de habilidade ser percebido como demanda de trabalho e não como controle. Essa evidência suporta a proposição de que uso de habilidades e autonomia no trabalho pertencem a conceitos teóricos distintos (DE JONGE et al., 2010).

Entre os professores estudados, baixo uso de habilidades no trabalho se relacionou de forma significativa apenas com a percepção regular ou ruim em relação ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, tanto na análise bruta quanto na múltipla.

Não foram encontrados na literatura estudos que avaliaram essa subdimensão em professores. Dessa forma, buscou-se compreender esse resultado a partir da observação às respostas dadas pelos docentes aos itens que compõem o DCSQ.

O uso de habilidades segundo o modelo demanda-controle representa o grau laboral de aprendizagem de coisas novas, a exigência de habilidades ou conhecimentos

especializados, a tomada de iniciativas e a repetição de tarefas no trabalho. A partir das respostas aos itens da escala, observou-se que a maioria dos professores não percebe seu trabalho como envolvido em atividades repetitivas. Por outro lado, mais da metade dos entrevistados (62,6%) não enxerga o trabalho docente como frequentemente promotor de novas aprendizagens.

O item trabalho repetitivo não entrou na análise dos fatores associados por não apresentar desempenho psicométrico adequado. Entretanto, o fato de parte dos professores entrevistados não perceberem seu trabalho como um espaço promotor de novas aprendizagens pode estar relacionado ao uso ainda presente da pedagogia tradicional na qual os conteúdos, vistos como verdades absolutas, são transmitidos aos alunos de forma linear de acordo com o pensamento do professor, sem levar em consideração questionamentos ou experiências trazidas pelos alunos (SAVIANI, 1991).

Embora esse modelo pedagógico seja bastante criticado, é inegável a presença dessa tendência pedagógica nas escolas, tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, que vive uma mistura de várias concepções (QUEIROZ; MOITA, 2007). Contudo, não se deve culpar os professores por essas práticas ainda permanecerem vivas, uma vez que a estrutura dos cursos e centros formadores ainda privilegiam esse tipo de metodologia tradicional de ensino.

Apesar de o baixo uso de habilidades ter alcançado significância estatística apenas em relação ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, a percepção regular ou ruim sobre o relacionamento com os alunos esteve próxima de alcançar resultado significativo ( $p=0,064$ ). Os professores que tinham uma percepção negativa em relação ao relacionamento com os alunos tinham 71% mais chance de estarem no grupo de baixo uso de habilidades.

Nunes Sobrinho (2002) refere a existência de incompatibilidade entre os limites pessoais do professor e as características e especificidades dos estudantes e do sistema educacional, destacando que o mau comportamento exibido pelos alunos em sala de aula interfere constantemente no processo ensino-aprendizagem.

Em relação à associação entre baixo uso de habilidades com a variável equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, é necessário que, inicialmente, se entenda o que significa habilidade no trabalho docente. Perrenoud (1999) define habilidade como uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, onde ele precise tomar uma decisão.

No trabalho docente, os professores constantemente mobilizam suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos impostos (SANTOS; DUBOC, 2004;

GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Dessa forma, ter uma percepção regular ou ruim quanto ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional pode impedir que o professor execute suas atividades propostas de forma exitosa, pela possibilidade de outras preocupações e demandas interferirem no uso de suas habilidades. Essa variável remete à reflexão sobre o binômio trabalho-família (SELIGMANN-SILVA, 2011), que será melhor discutido na relação entre equilíbrio na vida pessoal e profissional e trabalho de alta exigência, a seguir.

A autonomia no trabalho, outro desfecho avaliado neste estudo, pode ser definida, em sentido mais restrito, à liberdade no exercício das funções e na realização das tarefas (KOVÁCS, 2006). Por outro lado, em relação à autonomia do professor, um sentido um pouco mais amplo pode ser aplicado e a autonomia pode ser estudada em uma perspectiva histórica, como um dos elementos da profissionalização, ou ainda, como autonomia aparente ou de responsabilização (CONTRERAS, 2002).

Autonomia como um elemento da profissionalização coincide com o início do processo de secularização do ensino, quando o conteúdo escolar deixa de ser orientado pelos interesses da Igreja e passa a ser monopólio do Estado, com desenvolvimento de um estatuto da profissão docente (NÓVOA, 1997). Esse cenário possibilitou, aos docentes, o sentimento de liberdade e autonomia, pelo menos em relação a grupos locais, em especial, à Igreja. Mas, se por um lado esse processo representava liberdade e autonomia, por outro indicava controle por parte do Estado. Nesse contexto foi que surgiram as primeiras associações profissionais, significando uma tomada de consciência em relação aos seus próprios interesses como grupo profissional (NÓVOA, 1997).

Autonomia aparente ou de responsabilização consiste na autonomia ligada à competência profissional, que, nessa concepção, traduz-se no domínio e na aplicação correta de um conjunto de técnicas e conhecimentos. É conhecida também como autonomia de responsabilização, pelo fato de o professor, munido de qualificação, ter a sensação de que é o maior responsável pelo desempenho e aprendizagem de seus alunos, sem considerar fatores externos e internos à escola e que interferem na aprendizagem (CONTRERAS, 2002).

A autonomia no trabalho medida por meio do modelo de Karasek está centrada na concepção mais restrita de autonomia, isto é, na liberdade no exercício das funções e na realização das tarefas. No entanto, compreender a autonomia docente de uma forma mais ampla permite considerar que a percepção quanto a esse construto, entre os professores entrevistados, pode sofrer influência dessas outras perspectivas históricas do conceito.

Neste estudo, a baixa autonomia para a tomada de decisões no ambiente de trabalho se associou significativamente com a idade, lecionar no ensino fundamental, com a percepção

regular ou ruim sobre o relacionamento com os alunos e a ter sofrido algum tipo de violência na escola nos 12 meses anteriores à entrevista.

A relação inversa com a idade, ou seja, à medida que a idade aumenta diminui a percepção de baixa autonomia, pode estar relacionada ao fato de que, com o passar do tempo, o professor desenvolve de melhor forma suas habilidades, além de apresentar maior maturidade relacional (CODO, 2006).

Lima et al. (2007) consideram que os professores, quando iniciam na profissão logo após terem concluído a formação inicial, estão em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida. Assim, os problemas de disciplina associados à inexperiência laboral estão entre os fatores que mais preocupam os jovens docentes, já que eles manifestam baixa autonomia e, muitas vezes, ausência de autoridade em sala de aula.

Professores que lecionavam no ensino fundamental tiveram menores chances de perceberem baixa autonomia no trabalho em relação aos professores que atuavam apenas no ensino médio (regular ou articulado à educação profissional ou em ambos). De acordo com Alves e Pinto (2011), em estudo nacional sobre características do trabalho docente, os professores do ensino médio são responsáveis por um maior número de turmas em comparação aos professores que atuam no ensino infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Além disso, a democratização do ensino médio requer dos professores uma postura diferenciada em relação aos jovens e adolescentes que adentram os espaços escolares (JACINTO; HOBOLD, 2012).

Penin e Martinez (2009) consideram que a democratização da escola trouxe, para dentro desta instituição, grande parte das diferenças existentes na sociedade, mudando o perfil socioeconômico hegemônico do alunado da escola pública. Referem ainda que as profundas mudanças promovidas, sobretudo pela “revolução digital” trazem consequências diretas no trabalho docente. Sendo assim, considera-se que todos esses fatores, associados às características específicas dos professores que atuam no ensino médio, podem contribuir para uma baixa percepção de autonomia no processo de trabalho desses profissionais.

Quanto ao relacionamento entre professores e alunos, as questões referentes à indisciplina são frequentes em pesquisas com professores (ESTEVE, 1992; LIPP, 2002; CODO, 2006; REIS; FERNADES; GOMES, 2010; GIANNINI; LATORRE; FERREIRA, 2012; SANTOS; ROSSO, 2012; DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2014). Esse fato, segundo Oliveira e Ferreira (2014), pode ser analisado segundo a construção de respeito e autoridade em sala de aula. Os autores consideram que é importante conquistar a autoridade

por competência, e não por autoritarismo, fundamentada no respeito mútuo em uma relação de cooperação e com trocas de conhecimentos para que os objetivos da educação sejam alcançados com êxito.

Por outro lado, a presença constante da violência nos ambientes escolares interfere nesse processo, diminuindo a percepção quanto à autoridade e, conseqüentemente, quanto à autonomia do professor, conforme verificado neste estudo. Professores que referiram ter sofrido violência na escola nos 12 meses anteriores à entrevista, tiveram chance 66% maior de perceberem seu trabalho como de baixa autonomia.

Aquino (1998) discute a relação entre os conceitos de violência e autoridade no contexto escolar e, particularmente, na relação professor-aluno, e considera a violência ocorrida nas escolas como um dos principais fatores responsáveis pela crise da autoridade docente. O autor refere ainda que a imagem idílica da escola como *locus* de fomentação do pensamento humano parece ter sido substituída, muitas vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis por meio de situações de indisciplina, confrontos e ameaças de diferentes tipos, suficientes para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros (AQUINO, 1998).

Em estudo que buscou identificar o poder preditivo dos valores organizacionais sobre o nível de estresse ocupacional entre docentes do ensino médio, a autonomia no trabalho, juntamente com outros valores organizacionais, como ética, preocupação com a coletividade, e bem-estar constituíram-se importantes valores preditores do estresse ocupacional (CANOVA; PORTO, 2010). Em outro estudo iraniano com uma amostra de professores, a autonomia percebida no trabalho docente se associou inversamente à Síndrome de *Burnout* (JAVADI, 2014). Cabe ressaltar que, em ambos os estudos, foram utilizados instrumentos diferentes do DCSQ para as medidas de estresse e autonomia no trabalho.

O controle no processo de trabalho é definido por Karasek e Theorell (1990) como a amplitude ou margem de decisão que o trabalhador possui em relação à autonomia para a tomada de decisões sobre o seu próprio trabalho, associado à possibilidade de usar e desenvolver suas habilidades e de adquirir novos conhecimentos.

O baixo controle em sua forma combinada (uso de habilidades e autonomia para decisão) esteve associado à percepção regular/ruim quanto ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e a ter sofrido violência nos 12 meses anteriores à entrevista.

Interessante destacar que na análise individual dos componentes do controle no trabalho, o baixo uso de habilidades se associou apenas à percepção negativa quanto ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, porém a baixa autonomia, além de não ter se

associado à variável equilíbrio, mostrou associação significativa com outras variáveis do estudo (idade mais jovem, lecionar no fundamental, percepção regular ou ruim quanto ao relacionamento com alunos e ter sofrido violência na escola nos 12 meses anteriores à entrevista). Estes achados confirmam a importância da diferenciação nas análises quanto ao uso de habilidades e autonomia para decisão (KAWAKAMI; FUJIGAKI, 1996; SMITH et al., 1997; SCHREURS; TARIS, 1998; DE JONGE et al., 2000; RAFFERTY; FRIEND; LANDSBERGIS, 2001; NIEDHAMMER, 2002, SANNE et al., 2005).

Com relação às demandas psicológicas e o trabalho de alta exigência não foram encontrados na revisão da literatura, estudos que os avaliassem como desfechos, por meio do modelo demanda-controle, o que dificultou comparações dos resultados do presente estudo. Na maioria dos trabalhos, as demandas psicológicas e o trabalho de alta exigência foram associados a diversos desfechos em saúde, destacando-se os distúrbios psíquicos menores (ARAÚJO; GRAÇA; ARAÚJO, 2003; DELCOR et al., 2004; REIS et al., 2005; PORTO et al., 2006; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006), Síndrome de *Burnout* (HAKANEN; BAKKER; SCHAUFELI, 2006; REIS et al., 2006; SANTAVIRTA; SOLOVIEVA, THEORELL, 2007; SILVA et al., 2008; FEUERHAHN; BELLINGRATH; KUDIELKA, 2013) e depressão e ansiedade (BORELLI et al., 2014).

Em estudo com professores universitários na Bahia, Araújo, Graça e Araújo (2003) encontraram associação positiva de altas demandas psicológicas e trabalho de alta exigência com desordens psiquiátricas menores, sendo que entre os professores que referiram alta demanda de trabalho a prevalência de distúrbios psíquicos menores foi três vezes maior.

Em outro estudo baiano, professores da rede municipal do ensino fundamental de Vitória da Conquista que apresentavam altas demandas de trabalho tinham uma prevalência 39% maior de distúrbios psíquicos menores (REIS et al., 2005).

Na Finlândia, um estudo com 2038 professores escolares observou que as altas demandas de trabalho estavam fortemente associadas à Síndrome de *Burnout* (HAKANEN; BAKKER; SCHAUFELI, 2006). Na Itália, em estudo com professores de escolas estaduais, pesquisadores identificaram que maiores demandas de trabalho estavam positivamente relacionadas aos sintomas de ansiedade e depressão e negativamente associadas à presença de apoio social no trabalho (BORELLI et al., 2014).

No Brasil, os transtornos mentais são a terceira causa de longos afastamentos do trabalho por doença e representaram um grande ônus em relação a benefícios previdenciários concedidos no país (SILVA-JUNIOR; FISCHER, 2014). As altas demandas psicológicas e o

trabalho de alta exigência apresentam uma estreita relação com o desenvolvimento de distúrbios psiquiátricos (ARAÚJO; GRAÇA; ARAÚJO, 2003; REIS et al., 2005).

No presente trabalho, mesmo após os ajustes, estes dois desfechos (altas demandas e trabalho de maior exigência) estiveram associados à percepção regular ou ruim quanto à remuneração, à quantidade de alunos por sala de aula, ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e também à violência sofrida na escola nos 12 meses anteriores à entrevista.

Na Europa, países como Espanha, Holanda, Finlândia, Noruega, Dinamarca e Alemanha realizam inquéritos nacionais para monitorar as condições de trabalho e saúde dos trabalhadores e utilizam o DCSQ em seus inquéritos (FORMAZIN et al., 2014). No entanto, em recente estudo com o objetivo de comparar as dimensões abordadas pelos questionários utilizados nesses inquéritos, os autores ressaltaram que existe uma grande variedade de itens incluídos nos sistemas de vigilância que não fazem parte desses modelos e que são de extrema importância para a análise das condições de trabalho e saúde das populações, como é o caso da violência nos ambientes laborais (FORMAZIN et al., 2014).

Neste estudo, após os ajustes, os professores que relataram ter sofrido algum tipo de violência na escola nos 12 meses anteriores à entrevista tiveram chance duas vezes maior de estarem no grupo de docentes que percebiam seus trabalhos como de alta demanda e chance 83% maior de estarem em trabalhos considerados como de alta exigência, quando comparados aos professores que disseram não ter sofrido eventos violentos.

A violência nas instituições escolares é uma das responsáveis pela sensação de falta de segurança e autoconfiança do professor, com repercussões diretas no trabalho docente e no desenvolvimento de estresse laboral (ESTEVE, 1992; CODO, 2006), situação que se mostra cada vez mais frequente em ambientes escolares.

A pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem (TALIS) verificou que, dentre os 34 países pesquisados, o Brasil foi o país com as maiores porcentagens de intimidação ou ofensa verbal contra professores (12,5%), e de intimidação e ofensas verbais entre alunos (34,4%). A média dos países em relação a esses tipos de violência foi de 4,7% e 20,9%, respectivamente. Nesta mesma pesquisa, o uso ou posse de drogas e de bebidas alcoólicas nos ambientes escolares brasileiros foi de 6,9%, resultado superior à média dos demais países estudados (3,5%). E, em relação às infrações como ações de vandalismo e furtos, o Brasil ficou atrás apenas do México (11,8% no Brasil contra 13,2% no México) (OCDE, 2014).

Alguns estudos verificaram associação entre vivência de violência nas escolas e problemas relacionados à saúde do professor (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006; FERREIRA; LATORRE; GIANNINI, 2011; MEDEIROS; ASSUNÇÃO; BARRETO, 2012).

Nestes estudos, os eventos violentos estavam associados à maior prevalência de transtornos mentais (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006), distúrbios de voz (FERREIRA; LATORRE; GIANNINI, 2011) e absenteísmo por distúrbio da voz (MEDEIROS; ASSUNÇÃO; BARRETO, 2012).

Em estudos prospectivos, considerando outras categorias profissionais, a violência no ambiente de trabalho esteve associada ao desenvolvimento de estresse ocupacional (MAGNAVITA, 2013; MAGNAVITA, 2014), à depressão (WIECLAW et al., 2006), à Síndrome de *Burnout* (ESTRYN-BEHAR et al., 2008), ao uso de antidepressivo (MADSEN et al., 2011), à redução da satisfação, à intenção de mudar de emprego (HEPONIEMI et al., 2014) e ao consumo de álcool (RICHMAN; FLAHERTY; ROSPENDA, 1996).

As situações de violência verificadas em estudos com profissionais da saúde são, na maioria das vezes, perpetradas pelos próprios pacientes ou por seus familiares. No entanto, a presença de violência efetuada por colegas ou supervisores também foi encontrada (MAGNAVITA; HEPONIEMI, 2012; MAGNAVITA, 2014).

Entre os professores, as situações de violência mais prevalentes estiveram relacionadas à indisciplina dos alunos, à pichação e às brigas (FERREIRA; LATORRE; GIANNINI, 2011). Entretanto, episódios de violência por pais de alunos ou por pessoas externas à escola também foram relatadas (MEDEIROS; ASSUNÇÃO; BARRETO, 2012).

As consequências da violência na saúde e no bem-estar do professor são visíveis na literatura. O distúrbio vocal foi associado significativamente à ameaça ao professor em sala de aula (FERREIRA; LATORRE; GIANNINI, 2011). Em outro estudo, a chance de absenteísmo no trabalho por distúrbios da voz foi duas vezes maior entre professores que disseram ter testemunhado violência por estudantes ou pais de alunos (MEDEIROS; ASSUNÇÃO; BARRETO, 2012). Ademais, os transtornos mentais também foram mais prevalentes entre os professores que relataram episódios de violência na escola (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006).

A Organização Internacional do Trabalho considera que, entre as situações de violência laboral, os assédios ocupam lugar de destaque, com impacto negativo na saúde dos trabalhadores (OIT, 2013). O assédio moral no trabalho pode ser considerado como um problema de saúde pública no Brasil e no mundo. Na literatura, existem várias definições para esse fenômeno. De maneira geral, o assédio moral pode ser definido como qualquer conduta abusiva de natureza psicológica, manifestando-se através de gestos, palavras, comportamentos ou atitudes, de forma a atentar contra a dignidade ou a integridade psíquica ou física do

indivíduo, reiteradamente, gerando uma sensação de exclusão do ambiente e do convívio social na vítima (GLINA; ROCHA, 2010).

A presença de assédio moral em ambientes escolares é uma realidade frequente, sendo este considerado um dos ambientes mais afetados por esta prática. Entretanto, poucos são os estudos realizados nesse segmento, principalmente no que concerne ao assédio moral decorrente de atitudes do aluno contra o professor ou entre supervisores e diretores em relação aos professores (FERNANDES; REZENDE, 2011). Quanto maior é a exposição da vítima a situações de assédio, maiores são as consequências de ordem física e psicológica que podem afetar aqueles que exercerem o magistério (FERNANDES; REZENDE, 2011).

Entre os professores com percepção regular ou ruim quanto ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, a chance de considerarem seu trabalho como exigente e com altas demandas foi duas vezes maior em relação aos professores que consideraram esse aspecto como bom ou excelente.

Existem numerosas ligações tecendo a interface família-trabalho. Seligmann-Silva (2011) afirma que a complexa relação entre esse binômio deixa entrever uma via de mão dupla na qual, de um lado, existe um fluxo em que a subjetividade desloca experiências familiares para o ambiente de trabalho; de outro, a corrente que transporta para a vida familiar determinações advindas do trabalho. No presente estudo não se tem a pretensão de examinar todas as diversidades que podem estar relacionadas a esse binômio no trabalho docente, mas sim criar uma aproximação que permita identificar alguns componentes associados à percepção negativa de equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, inseridos nessa interface.

Na discussão sobre o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional relacionado tanto às demandas psicológicas de trabalho quanto ao trabalho de alta exigência é importante levar em consideração a predominância de mulheres entre os professores estudados.

Em estudo sueco que avaliou a produção de catecolaminas entre homens e mulheres no trabalho e em casa, os pesquisadores observaram que durante o trabalho os níveis de noradrenalina foram semelhantes nos dois grupos. No entanto, ao retornarem para casa, os níveis de noradrenalina em mulheres continuavam a crescer, enquanto nos homens a produção desse neurotransmissor diminuía (FRANKENHAEUSER; LUNDBERG; FORMAN, 1980).

Nesse sentido, a associação entre a percepção regular ou ruim quanto ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional com as altas demandas e com o trabalho de alta exigência, em uma população predominantemente feminina, como a deste estudo, pode ser explicada na medida em que, para as mulheres, o retorno para a casa pode significar uma nova jornada de

trabalho que envolve várias atividades domésticas e outras exigências familiares. O que, por sua vez, pode interferir na percepção quanto ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional.

Spindola (2000) explica que os múltiplos papéis assumidos por grande parte das mulheres que exercem uma atividade profissional tendem a remetê-las a situações de frustração por não conseguirem conciliar seus inúmeros afazeres e têm, como consequência, o surgimento de desconforto e de estresse emocional.

O desequilíbrio entre as dimensões trabalho e família pode levar a sentimento de culpa, ressentimentos e ausência de vida social em virtude das longas jornadas de trabalho e da impossibilidade de estar presente, de forma constante, no âmbito familiar (WARREN; TOLL, 1998). Paschoal (2003) complementa esse raciocínio, na medida em que revela que essa interferência na relação família/trabalho é determinante no desenvolvimento do estresse ocupacional.

Outra variável que se associou de forma significativa às altas demandas de trabalho e ao trabalho de alta exigência, foi a percepção quanto à quantidade de alunos por sala de aula.

Em relação ao número de alunos de acordo com a série, Alves e Pinto (2011) destacam que nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio os professores trabalham com turmas maiores. No fundamental, 47,5% possuem mais de 30 alunos por turma e, no ensino médio, 63,5% dos professores lecionam em turmas com mais de 30 alunos.

Atender a um maior número de alunos representa ter uma maior demanda de trabalho em relação ao planejamento de atividades, correção de trabalhos e provas, situações conflitantes em sala e, conseqüentemente, maiores chances de desenvolver estresse nesse ambiente. Carlotto e Palazzo (2006), em pesquisa com professores de escolas particulares da região metropolitana de Porto Alegre, consideraram o elevado número de alunos e a carga horária de trabalho como possíveis fatores de risco para o desenvolvimento de *Burnout*.

Com relação à percepção quanto à remuneração, nove em cada dez professores consideraram sua remuneração como regular ou ruim e esta percepção foi associada significativamente tanto com as altas demandas de trabalho quanto com o trabalho de maior desgaste.

A baixa remuneração pode ser considerada como um dos principais causadores dos problemas de saúde entre os professores na medida em que, para aumentar a renda, o docente busca jornadas de trabalho mais intensas, assumindo mais aulas e, muitas vezes, trabalhando em mais de uma escola e em mais de um período ao dia (ESTEVE, 1992; CODO, 2006).

Em estudos com professores que avaliaram a relação entre renda e Síndrome de *Burnout*, os autores demonstraram que o padrão de remuneração é inversamente proporcional

aos níveis de *Burnout*, especialmente em relação ao envolvimento pessoal com o trabalho e à despersonalização (ODELIUS, RAMOS 2006).

Barbosa (2012) destaca ainda que os baixos salários consistem em um dos principais causadores da desvalorização social ou falta de prestígio associados à profissão docente e isso, segundo Esteve (1992), acarreta mal-estar docente.

Em pesquisas recentes sobre a caracterização de cargas de trabalho entre professores de universidades federais do Sul do Brasil, realizadas por Lemos (2001) e Lemos e Cruz (2005), foram identificados diferentes aspectos das condições de trabalho geradores de desconforto físico e mal-estar psicológico entre os professores. Dentre os aspectos identificados destacou-se, pela maior pontuação, a percepção quanto à desproporcionalidade entre o salário e a responsabilidade do trabalho docente (CRUZ et al., 2010).

Entre as variáveis avaliadas nesta pesquisa, a idade mais jovem e o tempo de trabalho maior que 10 anos se associaram significativamente apenas às altas demandas de trabalho. Por outro lado, a carga horária maior que 40 horas esteve associada apenas ao trabalho de alta exigência.

A associação significativa entre idade mais jovem e percepção de altas demandas psicológicas no trabalho docente pode estar relacionada com o que Esteve (1992) e Penin e Martinez (2009) identificam como “choque com a realidade”. Na transição entre a universidade e o primeiro emprego, o professor mais jovem encontra muitas diferenças entre a ideia concebida durante o processo de formação e a realidade do cotidiano escolar.

Aliado a isso, o jovem professor pode experimentar outras dificuldades como a falta de ou pouco apoio institucional, incertezas pedagógicas, manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; trato com pais, alunos e comunidade em geral, entre outros fatores (TARDIF; LESSARD, 2005; PENIN; MARTINEZ, 2009).

Considerando todos esses fatores associados à idade mais jovem e a percepção de altas demandas de trabalho, o maior tempo de trabalho na docência poderia ser entendido como um fator de proteção na percepção para altas demandas, dado o ganho de experiência e maturidade relacional. Porém, resultado inverso foi encontrado neste trabalho, ou seja, professores com maior tempo na carreira docente tinham maiores chances de perceberem seus trabalhos como com altas demandas, mesmo após os ajustes por possíveis variáveis de confusão.

Nesse sentido, García (1999) destaca que as características do início da carreira docente não se relacionam apenas ao tempo de experiência no trabalho, mas podem variar segundo a “novidade” da situação de ensino enfrentada. Dessa forma, as mudanças para

outras escolas, outra região, o desenvolvimento de novas tecnologias, podem resultar em uma percepção de trabalho com altas demandas entre os professores com maior tempo no magistério.

A carga horária maior que 40 horas, outra variável ocupacional deste estudo, esteve associada significativamente ao trabalho de alta exigência. Indivíduos com essa jornada de trabalho tiveram chance 72% maior de perceberem seus trabalhos como de maior desgaste.

Segundo a pesquisa TALIS (2013), o Brasil está entre os países em que os professores passam o maior número de horas em sala de aula. Também é no Brasil que se observa o maior percentual médio de tempo gasto com tarefas administrativas em sala de aula, por exemplo, registrando frequência, distribuindo informativos e formulários da escola (OCDE, 2014).

Neste contexto, vários autores destacam o acúmulo de atribuições do professor como um dos preditores no desenvolvimento de estresse e da Síndrome de *Burnout* (ESTEVE; 1992; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; VOLPATO et al., 2003; DELCOR et al., 2004; REIS et al., 2005; REIS et al., 2006, CODO, 2006; CARLOTTO; PALAZZO, 2006; CRUZ et al., 2010; CARLOTTO, 2011).

Outro aspecto avaliado nesta investigação foi o papel do apoio social na interação com a situação de trabalho de alta exigência. Os resultados deste estudo confirmaram o papel moderador do apoio social no trabalho de professores (GRIFFITH; STEPTOE; CROPLEY, 1999; LIAN et al., 2010), pois, ao estratificar o grupo de alta exigência de acordo com o apoio social presente no ambiente de trabalho, as variáveis carga horária semanal como professor e a percepção regular ou ruim em relação à quantidade de alunos por sala de aula permaneceram significativas apenas no grupo de menor apoio social.

Não foram encontrados na literatura estudos que utilizaram o DCSQ em professores e avaliaram o efeito moderador do apoio social no trabalho. No entanto, dois estudos internacionais que utilizaram outros instrumentos avaliaram a influência positiva do apoio social como moderador dos efeitos do estresse no trabalho em professores de escolas primárias e secundárias em Londres (GRIFFITH; STEPTOE; CROPLEY, 1999) e na China (LIAN et al., 2010).

O estudo londrino avaliou 780 professores do ensino primário e secundário em uma escola do sul do país e encontrou maior estresse no trabalho em professores que relataram baixo apoio social. Além disso, o apoio foi considerado um fator protetor nos impactos de outros fatores psicossociais responsáveis por desencadear estresse no trabalho docente e também influenciou positivamente a apreciação das demandas psicológicas de trabalho

(GRIFFITH; STEPTOE; CROPLEY, 1999). Resultado semelhante foi observado em estudo chinês, no qual o apoio social no trabalho foi considerado como protetor do desenvolvimento de estresse ocupacional entre professores (LIAN et al., 2010).

Resultados de estudos anteriores já indicavam que o baixo apoio social, associado a outros aspectos do ambiente de trabalho, poderia facilitar o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* (BURKE; GREENGLASS; SCHWARZER, 1996; GREENGLASS; BURKE; KONARSKI, 1998).

O apoio social no trabalho pode ser definido como uma função de auxílio a indivíduos, exercido por pessoas significativas em relação à provisão material, de informações ou de assistência emocional em situações de estresse (THOITS, 1995) ou, ainda, como relações caracterizadas por experiências de trocas de ajuda entre indivíduos para satisfazer as necessidades em uma rede social específica (BELTRÁN; MORENO; REYES, 2004).

Bernal (2010), em seu livro sobre a psicologia do trabalho em um mundo globalizado, traz as considerações da década de 1980, advindas dos estudos de Winnubst e colaboradores, sobre quatro formas de se entender o apoio social. Segundo os autores, o apoio social pode ser entendido como “integração social”, em que se enfatiza o aspecto quantitativo do apoio, deixando-se de lado sua qualidade. Também pode ser entendido como “relações de qualidade” no qual as relações interpessoais de qualidade podem influir sobre a saúde e o bem-estar psicológico de diversas formas; ou, ainda, como “ajuda percebida”, considerando a importância não somente de ter o apoio, mas também de percebê-lo, na medida em que essa percepção fornece segurança o que, de acordo com os autores, previne ou reduz as consequências negativas do estresse. Por fim, há necessidade de entender o apoio social como “atualização de condutas de apoio” no sentido de percebê-lo e realmente recebê-lo constantemente.

O conceito de apoio social é abrangente, admite várias definições e apresenta uma relação complexa em relação ao estresse no ambiente de trabalho. No entanto, quanto maior o apoio social percebido, menor é a experiência de estresse laboral e menores são seus efeitos negativos sobre a saúde e o bem-estar do indivíduo (BERNAL, 2010).

Apesar de diferenças metodológicas e conceituais, os efeitos adversos e agravos à saúde relacionados à ausência ou baixo apoio social no trabalho podem ser verificados em estudos sobre o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* (BARUCH-FELDMAN et al., 2002; TUMMERS et al., 2003; GONZÁLES-MORALES; RODRÍGUEZ; PEIRÓ, 2010), aumento do risco de desenvolvimento de problemas cardíacos (THEORELL; KARASEK, 1996) e autoavaliação negativa da saúde (THEME FILHA; COSTA; GUILAN, 2013).

Por outro lado, efeitos positivos da presença ou percepção de apoio social no trabalho relacionados à saúde e ao bem-estar podem ser verificados em estudos sobre redução do estresse (GRIFFITH; STEPTOE; CROPLEY, 1999; LIAN et al., 2010; THEME FILHA; COSTA; GUILAN, 2013), aumento da satisfação no trabalho (BARUCH-FELDMAN et al., 2002; BOND et al., 2004) e aumento do uso de estratégias de enfrentamento no ambiente de trabalho (SNOW et al., 2003).

O apoio social é um elemento fundamental na promoção de bem-estar e para a proteção do indivíduo contra os efeitos do estresse (KARASEK; THEORELL, 1990). É também essencial na implantação e eficiência de programas de promoção de saúde no trabalho (NOBLET; LAMONTAGN, 2006).

O trabalho docente é considerado altamente estressante dadas as características específicas dessa ocupação. Porém, não ter encontrado associação estatisticamente significativa entre elevada carga horária e percepção negativa em relação à quantidade de alunos por sala de aula no grupo de maior apoio demonstra a importância da existência de apoio social no trabalho docente, seja por parte dos colegas ou pelos chefes e supervisores.

Esse resultado é pertinente à discussão de recente estudo que buscou apresentar aspectos teóricos e políticas institucionais que contribuam para incorporar dimensões da saúde mental nos processos de vigilância em saúde do trabalhador. Considerando a alta demanda de indivíduos que apresentam sofrimentos e agravos psicológicos decorrentes da organização e gestão do trabalho, os autores destacam que as relações interpessoais constituem-se em um dos elementos da organização do processo de trabalho que a vigilância deve se atentar, buscando uma aproximação com as fontes dos sofrimentos (LEÃO; GOMEZ, 2014).

Segundo Leão e Gomez (2014), o sofrimento pode ter sua origem nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho por meio de comportamentos abusivos, violências psicológicas e simbólicas, relações desiguais de poder, mecanismos disciplinares, entre outros. Nesse sentido, o apoio social entre os trabalhadores é de extrema importância, na medida em que as relações de amizade e camaradagem são fatores que, além de favorecer um bom desempenho das tarefas laborais, contribuem para a melhoria da saúde mental dos indivíduos e construção de um ambiente de trabalho saudável.

De fato, o apoio social no trabalho pode agir moderando os efeitos do estresse ocupacional, como demonstrado neste estudo, assim como ter um papel fundamental na promoção e proteção da saúde individual e coletiva dos professores.

## 6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 6.1 CONCLUSÕES

Os resultados do presente estudo sobre a análise da estrutura dimensional do *Demand Control Support Questionnaire* e fatores ocupacionais associados às demandas psicológicas, ao controle e ao trabalho de alta exigência em professores do ensino básico de Londrina (PR) permitiram as seguintes conclusões:

Caracterização da população:

- Os professores apresentaram uma população predominantemente feminina, com idade entre 30 a 49 anos e que viviam com companheiro. Pouco mais da metade (60,4%) tinha renda familiar média de até R\$ 5.000,00. Em relação ao grau de instrução, a maioria concluiu especialização (73,3%, incluindo o PDE) ou mestrado.
- O tempo médio de trabalho na carreira docente foi de 13,5 anos, pelo menos um vínculo de trabalho estável (efetivos/ concursados) foi referido por 66,4% dos professores. A carga horária semanal como professor teve média de 35,3 horas. A maioria dos professores (64%) trabalhava em dois turnos. Ter sofrido violência na escola nos 12 meses anteriores à pesquisa foi referido por 71,1% dos professores.
- Entre as variáveis relacionadas à percepção dos professores em relação às condições de trabalho estudadas, destacaram-se o bom ou excelente relacionamento com os alunos, citados por 90,2% dos professores, a percepção regular ou ruim sobre a remuneração (63,4%) e sobre a quantidade de alunos por sala (68,9%).

Análise Dimensional do DCSQ:

- A estrutura fatorial de melhor ajuste para o DCSQ foi composta por quatro dimensões: demandas psicológicas, uso de habilidades, autonomia para decisão e apoio social no trabalho.
- O item “trabalho repetitivo” da dimensão controle produziu desempenho psicométrico inadequado de acordo com os critérios adotados.
- Os itens “tempo suficiente” e “exigências contraditórias” apresentaram as menores cargas fatoriais.

- Medidas aceitáveis para a consistência interna foram verificadas no modelo com 4 fatores sem o item “trabalho repetitivo”, ainda as subdimensões uso de habilidades e autonomia de decisão tenham apresentado valores um pouco abaixo dos considerados satisfatórios.
- A retirada da dimensão apoio social no trabalho resultou em cargas mais baixas para quatro itens do DCSQ e piorou o ajuste do modelo.
- Os resultados deste estudo mostraram que a aplicação do DCSQ é válida para professores, mas podem não ser aplicáveis a outros grupos de profissionais.

#### Estudo de associação entre as dimensões do DCSQ e fatores ocupacionais

- As altas demandas de trabalho foram associadas significativamente às variáveis: idade, maior tempo de trabalho na docência, percepção regular ou ruim para: remuneração, quantidade de alunos por sala, equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e a ter sofrido violência na escola nos 12 meses anteriores à entrevista.
- O baixo uso de habilidades no trabalho se relacionou de forma significativa apenas com a percepção regular ou ruim em relação ao equilíbrio na vida pessoal e profissional.
- A baixa autonomia para a tomada de decisões no ambiente de trabalho se relacionou significativamente com: idade, lecionar no fundamental, percepção regular ou ruim sobre o relacionamento com os alunos, sobre o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e ter sofrido algum tipo de violência na escola nos 12 meses anteriores à entrevista.
- O baixo controle se associou significativamente à percepção regular ou ruim sobre o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e a ter sofrido violência na escola nos 12 meses anteriores à pesquisa.
- O trabalho de alta exigência se associou significativamente à carga horária semanal como professor acima de 40 horas, percepção regular ou ruim em relação à: sua remuneração, à quantidade de alunos por sala de aula, ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e entre indivíduos que disseram ter sofrido algum tipo de violência na escola nos 12 meses anteriores à entrevista.
- O apoio social no trabalho moderou os efeitos da percepção de trabalho de alta exigência em relação à carga horária semanal como professor e à percepção regular

ou ruim em relação à quantidade de alunos por sala de aula. Essas variáveis permaneceram significativas apenas no grupo de menor apoio social.

## 6.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados deste estudo, composto pela análise da estrutura dimensional do *Demand Control Support Questionnaire* e pela análise de fatores ocupacionais associados às demandas psicológicas, ao controle e ao trabalho de alta exigência em professores do ensino básico de Londrina (PR), as considerações apresentadas foram divididas.

Em relação ao instrumento escolhido para estudar o estresse entre os professores, a realização de novos estudos com modelos complementares ao DCSQ seria interessante, pois, embora este instrumento demonstre o impacto das demandas psicológicas e do controle no processo de trabalho em experiências laborais de alta exigência, ele não distingue características pessoais e conjunturais relevantes para o desenvolvimento do estresse ocupacional.

Com relação à análise dos fatores associados, os resultados deste estudo apoiam a hipótese de que a percepção de estresse dos professores está associada a várias características ocupacionais. Dessa forma, alternativas se fazem necessárias para a redução do estresse no trabalho docente. No entanto, sabe-se que muitas das sugestões abaixo elencadas não dependem apenas do professor, mas sim de propostas inovadoras de caráter político e social, com geração de políticas públicas capazes de responder de forma efetiva às demandas e particularidades encontradas nas escolas e, de maneira mais abrangente, em nosso país.

Dessa forma, algumas considerações em nível local e nacional fazem-se necessárias. Dentre aquelas em nível local, destacam-se às ações de promoção da saúde no trabalho direcionadas às mudanças organizacionais (gestão do tempo, distribuição de tarefas, estímulo à autonomia docente, entre outras), e não somente aquelas relacionadas aos comportamentos individuais dos professores.

A criação de espaços na escola que privilegiem a troca de apoio entre os docentes, também seria uma estratégia válida, no sentido de permitir aos professores refletir sobre sua prática, partilhar acontecimentos, socializar as experiências acumuladas com vistas a melhorias, fortalecimento, redução do estresse e ressignificação do trabalho docente.

Quanto às considerações em nível nacional, destacam-se a criação de políticas públicas que visem melhorias das condições de trabalho docente (remuneração adequada, salas com número menor de alunos, redução de contratos temporários e, especialmente, ações que priorizem maior segurança nas escolas). Além disso, a inserção de questões referentes à saúde mental nas ações de vigilância à saúde do trabalhador e o estabelecimento de parcerias entre escolas e centros de referência em saúde ocupacional, permitiriam a identificação e atuação sobre os fenômenos relacionados ao sofrimento, originado nos processos de trabalho dos professores; e ainda, possibilitariam o desenvolvimento de propostas e de ações que busquem a promoção da saúde mental desses profissionais.

Por fim, estudos com delineamentos diferentes deste seriam importantes para estabelecer direções causais, ou desenhos que permitam avaliar resultados de medidas de enfrentamento do estresse ocupacional. Ademais, pesquisas de caráter qualitativo seriam interessantes para aprofundar o conhecimento sobre aspectos subjetivos relacionados aos conflitos, para melhor compreender como eles impactam no bem-estar do professor.

## REFERÊNCIAS

- ALBRECHT, K. **O gerente e o estresse: faça o estresse trabalhar para você**. 2. ed. Tradução de José Ricardo Brandão Azevedo. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. 291 p.
- ALVES, M. G. M. et al. Versão resumida da "job stress scale": adaptação para o português. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 164-171, 2004.
- ALVES, M. G. M.; HOKERBERG, Y. H. M.; FAERSTEIN, E. Tendências e diversidade na utilização empírica do Modelo Demanda-Controle de Karasek estresse no trabalho: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 125-136, 2013.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998.
- ARAÚJO, T. M.; GRAÇA, C. C.; ARAÚJO, E. Estresse ocupacional e saúde: contribuições do Modelo Demanda-Controle. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 991-1003, 2003.
- ARAÚJO, T. M.; KARASEK, R. Validity and reliability of the job content questionnaire in formal and informal jobs in Brazil. **Scandinavian Journal Work Environment Health**, Helsinki, v. 6, n. supl, p. 52-59, 2008.
- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, 1999.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 408 p.
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.
- AVARGUES, M. L.; BORDA, M.; LÓPEZ, A. M. El core of burnout y los síntomas de estrés en el personal de Universidad. Prevalencia e influencia de variables de carácter sociodemográfico y laboral. **Boletín de Psicología**, Valencia, v. 99, p. 89-101, 2010.
- BARBOSA, A. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 384-408, 2012.
- BARUCH-FELDMAN, C. et al. Sources of social support and burnout, job satisfaction and productivity. **Journal of Occupational Health Psychology**, Washington, v. 7, n. 1, p. 150-193, 2002.

BAUER, M. E. Estresse: como abala as defesas do corpo. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 179, p. 20-25, 2002.

BELTRÁN, C. A.; MORENO, M.; REYES, M. B. P. Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. **Psicología y Salud**, Xalapa/México, v. 14, n. 1, p. 79-87, 2004.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 282 p.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 62, n. 137, p. 155-168, 2012.

BERNAL, A. O. **Psicologia do trabalho em um mundo globalizado: como enfrentar o assédio psicológico e o estresse no trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 240 p.

BOND, M. A. et al. Gendered work conditions, Health, and work outcomes. **Journal of Occupational Health Psychology**, Washington, v. 9, n. 1, p. 28-45, 2004.

BORELLI, I. et al. Working conditions and mental health in teachers: a preliminary study. **Occupational Medicine**, Chicago, v. 64, n. 1, p. 530-532, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 23 dez. 1996. Seção 1, v. 12, p. 6544.

\_\_\_\_\_. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009. 63 p.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior – resumo técnico 2010**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 85 p.

BROWN, T. A. **Confirmatory factor analysis for applied research**. New York: Guilford Press, 2006. 475 p.

BRUNNER, L. S.; SUDDARTH, D. S. **Tratado de enfermagem: Médico-Cirúrgica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. v. 1, p. 5693.

BURKE, R. J.; GREENGLASS, E. R.; SCHWARZER, R. Predicting teacher burnout overtime: effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. **Anxiety, Stress & Coping: An International Journal**, London, v. 9, n. 3, p. 261-275, 1996.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999. 697 p.

CANOVA, K. R.; PORTO, J. B. O impacto dos valores organizacionais no estresse ocupacional: um estudo com professores de ensino médio. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 4-31, 2010.

CARLOTTO, M. S. A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.

\_\_\_\_\_. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, 2006.

CHENG, Y.; LUH, W. M.; GUO, Y. L. Reliability and validity of the Chinese version of the job content questionnaire in Taiwanese workers. **International Journal of Behavioral Medicine**, Hillsdale/USA, v. 10, n. 1, p. 15-30, 2003.

CHOOBINEH, A.; GHAEM, H.; AHMEDINEJAD, P. Validity and reliability of the Persian (Farsi) version of the Job Content Questionnaire: a study among hospital nurses. **Eastern Mediterranean Health Journal**, Alexandria, v. 17, n. 4, p. 335-341, 2011.

CHUNGKHAM, H. S. et al. Factor Structure and Longitudinal Measurement Invariance of the Demand Control Support Model: An Evidence from the Swedish Longitudinal Occupational Survey of Health (SLOSH). **Plos One**, San Francisco, v. 8, n. 8, p. 1-11 (e70541), 2013.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 432 p.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2006. p. 237-254.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

COUTO, H. A. **Stress e qualidade de vida dos executivos**. Rio de Janeiro: Cop, 1987. 189 p.

CRUZ, R. M. et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, Jaén/Espanha, v. 4, n. 1, p.147-160, 2010.

DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Preditores da síndrome de *burnout* em docentes do ensino privado. **Psico USF**, Bragança Paulista v. 19, n. 2, p. 263-275, 2014.

DALLAGO, C. S. T. **Relações de trabalho e modo de produção capitalista**. VII Seminário de Saúde do Trabalhador e V Seminário O Trabalho em Debate. Franca, 2010.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à psicologia**. Tradução de Auripebo Berrance Simões. São Paulo: McGraw-Hill, 1983. 597 p.

DE JONGE. Job strain, effort-reward imbalance and employee wellbeing: a large-scale cross-sectional study. **Social Science and Medicine**, Oxford, v. 50, n. 9, p. 1317-1327, 2000.

\_\_\_\_\_. Linear and nonlinear relations between psychosocial job characteristics, subjective outcomes, and sickness absence: baseline results from SMASH. **Journal of occupational health psychology**, Washington, v. 5, n. 2, p. 256-268, 2000.

\_\_\_\_\_. A Longitudinal Test of the Demand–Control Model Using Specific Job Demands and Specific Job Control. **International Journal of Behavioral Medicine**, Hillsdale/USA, v. 17, n. 2, p. 125-133, 2010.

DEBESSE, M.; MIALARET, G. **Tratado das ciências pedagógicas** /História da pedagogia, v. 2, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. 401 p.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lucia Leal Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 168 p.

DELCOR, N. S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, 2004.

DOMÉNECH BETORET, F; GÓMEZ ARTIGA, A. Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 13, n. 2, p. 637-654, 2010.

DOS SANTOS, M. N.; MARQUES, A. C. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 837-846, 2013.

EDIMANSYAH, B. A. et al. Reliability and construct validity of the Malay version of the job content questionnaire (JCQ). **Southeast Asian Journal of Tropical Medicine and Public Health**, Bangkok, v. 32, n. 2, p.412-416, 2006.

ESCRIBA-AGUIR, V.; MAS PONS, R.; FLORES REUS, E. Validacion del job content questionnaire en personal de enfermeria hospitalario. **Gaceta Sanitaria**, Barcelona, v. 15, n. 2, p. 142-149, 2001.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Tradução de Agostinho Leite D' Almeida. Lisboa: Escher, Fim de Século Edições, 1992. 188 p.

ESTRYN-BEHAR, M. et al. Violence risks in nursing-results from the European “NEXT” study. **Occupational Medicine**, Chicago, v. 58, n. 2, p. 107-114, 2008.

EUM, K. D. et al. Psychometric properties of the Korean version of the job content questionnaire: data from health care workers. **International Archives of Occupational and Environmental Health**, Berlin, v. 80, n. 6, p. 497-504, 2007.

FILGUEIRAS, J. C; HIPPERT, M. I. S. A polêmica em torno do conceito de estresse. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 19, n. 3, p. 40-51, 1999.

FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES, A. L. **Stress e trabalho**: uma abordagem psicossomática. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 186 p.

FERNANDES, A. J.; REZENDE, A. M. A responsabilidade civil do estado frente ao assédio moral sofrido pelo professor no exercício de sua profissão. **Revista Jurídica Uniaraxá**, Araxá, v. 15, n. 14, p. 37-54, 2011.

- FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M. Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teachers. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 15-20 2009.
- FERREIRA, L. P.; LATORRE, M. R. D. O.; GIANNINI, S. P. P. A violência na escola e os distúrbios de voz de professores. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 165-172, 2011.
- FEUERHAHN, N.; BELLINGRATH, S.; KUDIELKA, B. M. The Interplay of Matching and Non-Matching Job Demands and Resources on Emotional Exhaustion among Teachers. **Applied Psychology: Health and Well-Being**, London, v. 5, n. 2, p. 171-192, 2013.
- FISHER, K.; KETTL, P. Teachers' perceptions of school violence. **J Pediatr Health Care**, St Louis/USA, v. 17, n. 2, p.79-83, 2003.
- FORCELLA, L. et al. Anxiety, job stress and job insecurity among teachers with indefinite or definite time contract. **Giornale Italiano di Medicina Del Lavoro ed Ergonomia**, Pavia/Itália, v. 3 (Supl. 3), p.683-686, 2007.
- \_\_\_\_\_. Occupational stress, job insecurity and perception of the health status in Italian teachers with stable or temporary employment. **Journal of Biological Regulators and Homeostatic Agents**, Milão, v. 23, n. 2, p.85-93, 2009.
- FORMAZIN, M. et al. Dimensional comparability of psychosocial working conditions as covered in European monitoring questionnaires. **BMC Public Health**, London, v. 14, n. 1, p. 1251-1259, 2014.
- FRANCI, C. R. Estresse: Processos Adaptativos e Não-Adaptativos. In: ANTUNES-RODRIGUES José, et al. **Neuroendocrinologia Básica e Aplicada**. Guanabara Koogan, 2005. 210-223 p.
- FRANKENHAEUSER, M; GARDELL, B. Underload and overload in working life: Outline of a multidisciplinary approach. **Journal of Human Stress**, Framingham, v. 2, n. 3, p. 35-46, 1976.
- FRANKENHAEUSER, M.; LUNDBERG, U.; FORMAN, L. Dissociation between sympathetic – adrenal and pituitary – adrenal responses to an achievement situation characterized by high controllability comparison between type A and type B males and females. **Biological Psychology**, Amsterdam, v. 10, n. 2, p. 79-91, 1980.
- FRANSSON, E. I. Comparison of alternative versions of the job demand-control scales in 17 European cohort studies: the IPD-Work consortium. **BMC Public Health**, London, v. 12, n. 1, p. 62-71, 2012.
- FREITAS, L. G. **Processo de saúde-adoecimento no trabalho dos professores em ambiente virtual**. 2006. 245 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2006.

FRIEDMAN, I. A. Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. **Journal of Clinical Psychology**. v. 56, n. 5, p. 595-606, 2000.

FRIEDMAN, M.; ROSENMAN, R. H. **Type A behavior and your heart**. New York: Knopf, 1974. 286 p.

FUJISHIRO, K. et al. Factorial invariance, scale reliability, and construct validity of the job control and job demands scales for immigrant workers: the multi-ethnic study of atherosclerosis. **Journal of Immigrant and Minority Health**, New York, v. 13, n. 1, p. 533-40, 2011.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto / Portugal: Porto, 1999. 272 p.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

\_\_\_\_\_. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-2691, 2006.

GATTI, B. A. et al. **A Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Cívita, Fundação Carlos Chagas, 2010. 209 p.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 335 p.

GIANNINI, S. P.; LATORRE, M. R.; FERREIRA, L. P. Voice disorders related to job stress in teaching: a case-control study. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 11, p. 2115-2124, 2012.

GLINA, D. M. R.; ROCHA, L. E. **Saúde Mental no trabalho: da teoria à prática**. São Paulo: Roca, 2010. 444 p.

GONZÁLEZ-MORALES, M. G.; RODRÍGUEZ, I.; PEIRÓ, J. M. A Longitudinal Study of Coping and Gender in a Female-Dominated Occupation: Predicting Teachers' Burnout. **Journal of Occupational Health Psychology**, Washington, v. 15, n. 1, p. 29-44, 2010.

GREENGLASS, E. R.; BURKE, R. J.; KONARSKI, R. Components of burnout, resources and gender-related differences. **Journal of Applied Social Psychology**, Washington, v. 28, n. 12, p. 1088-1106, 1998.

GRIEP, R. H. et al. The psychometric properties of demand-control and effort-reward imbalance scales among Brazilian nurses. **International Archives Occupational and Environmental Health**, Berlin, v. 82, n. 10, p. 1163-1172, 2009.

GRIEP, R. H. et al. Combined use of job stress models and self-rated health in nursing. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 145-152, 2011.

- GRIFFITH, J.; STEPTOE, A.; CROPLEY, M. An investigating of coping strategies associated with job stress in teachers. **British Journal of Educational Psychology**, Edinburg, v. 64, p. 517-531, 1999.
- HADI, A. A. et al. Prevalence and factors associated with stress among secondary school teachers in Kota Bharu, Kelantan, Malaysia. **Southeast Asian journal of tropical medicine and public health**, Bangkok, v.40, n.6, p.1359-1370, 2009.
- HAIR, J. F. et al. **SEM: confirmatory factor analysis**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 899 p.
- HAKANEN, J.; BAKKER, A. B.; SCHAUFELI, W. B. Burnout and work engagement among teachers. **The Journal of School Psychology**, Columbus/USA, v. 43, n. 6, p. 495-51, 2006.
- HEPONIEMI, T. et al. The prospective effects of workplace violence on physicians' job satisfaction and turnover intentions: the buffering effect of job control. **BMC Health Services Research**, Chicago, v. 14, n. 1, p. 19 (1-8), 2014.
- HERDMAN, M.; FOX-RUSHBY, J.; BADIA, X. A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQoL instruments: the universalist approach. **Quality of Life Research**, Oxford, v. 7, n. 4, p. 323-335, 1998.
- HOANG, T. G. et al. Validation of the Karasek-Job Content Questionnaire to measure job strain in Vietnam. **Psychological Reports**, Montana/USA, v. 113, n. 2, p. 363-379, 2013.
- HÖKERBERG, Y. H. M. et al. Dimensional structure of the demand control support questionnaire: a Brazilian context. **International Archives of Occupational and Environmental Health**, Berlin, v. 83, n.4, p. 407-416, 2010.
- HOLGADO-TELLO, F. P. et al. Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. **Quality & Quantity**, Dordrecht/Holanda, v. 44, n. 1, p. 153-166, 2008.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. (Org.). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IBRAHIM, S. A. et al. Job strain and self-reported health among working women and men: an analysis of the 1994/5 Canadian National Population Health Survey. **Women & Health**, New York, v. 33, n. 1-2, p. 105-124, 2001.
- JACINTO, L. T.; HOBOLD, M. S. Trabalho docente: desafios e perspectivas na relação professor-aluno no ensino médio. **Educação e Linguagem**, v.15, n. 25, p. 277-301, 2012.
- JAVADI, F. On the Relationship between Teacher Autonomy and Feeling of Burnout among Iranian EFL Teachers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [s. l.], v. 98, [s. n.], p. 770-774, 2014.
- JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese**. Porto: Edições Asa, 2002. 64 p.

JEX, S. M.; ELACQUA, T. C. Self-esteem as a moderator: a comparison of global and organization-based measures. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, Leicester, v. 72, n. 1, p. 71-81, 1999.

JOHNSON, J. V.; HALL, E. M. Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. **American Journal of Public Health**, Washington, v. 78, n. 100, p. 1336-1342, 1988.

KARASEK, R. Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. **Administrative Science Quarterly**, New York, v. 24, n. 2, p. 285-308, 1979.

\_\_\_\_\_. **Job content instrument**: questionnaire and user's guide. Lowell: University of Massachusetts, 1985. Disponível em: <[http://www.jcqcenter.org/JCQGuide\\_12885-Rev%201.pdf](http://www.jcqcenter.org/JCQGuide_12885-Rev%201.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

KARASEK, R. et al. Testing two methods to create comparable scales scores between the job content questionnaire (JCQ) and JCQ-like questionnaires in the European JACE study. **International Journal of Behavioral Medicine**, Hillsdale/USA, v. 14, n. 4, p. 189-201, 2007.

\_\_\_\_\_. The job content questionnaire (JCQ): an instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. **Journal of Occupational Health Psychology**, Washington, v. 3, n. 4, p. 322, 1998.

KARASEK, R.; THEÖRELL, T. **Healthy work**: stress, productivity, and the reconstruction of working life. New York: Basic Books, 1990. 398 p.

KAWAKAMI, N.; FUJIGAKI, Y. Reliability and validity of the Japanese version of job content questionnaire: replication and extension in computer company employees. **Industrial Health**, Kawasaki/Japão, v. 34, n. 4, p. 295-306, 1996.

KLIN, R. B. **Principles and practice of structural equation modeling**. 3. ed. New York: The Guilford Press, 2011. 427 p.

KOKKINOS, C. M. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. **British Journal of Educational Psychology**, London v. 77, n. 1, p. 229-243, 2007.

KOVÁCS, I. Novas Formas de Organização do Trabalho e Autonomia no Trabalho. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 52, p. 41-65, 2006.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas n. 68, p.163-183, 1999.

LANDSBERGIS, P.; THEORELL, T. Measurement of psychosocial workplace exposure variables. **Occupational Medicine (Philadelphia Pa.)**, v. 15, n. 1, p. 163-88, 2000.

LAZARUS, R. S. **Personalidade e adaptação**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

LEÃO, L. H. C.; GOMEZ, C. M. A questão da saúde mental na vigilância em saúde do trabalhador. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, p. 4649-4658, 2014.

LEMOS, C. A. F.; NASCIMENTO, J. V.; BORGATTO, A. F. Parâmetros individuais e sócio ambientais da qualidade de vida percebida na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 81-93, 2007.

LEMOS, J. C.; CRUZ, R. M. Condições e cargas de trabalho da atividade docente. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 24, [s. n.], p.59-80, 2005.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. 356 p.

LEVI, L. Sociedade, stress e doença: investimentos para a saúde e desenvolvimento: causas, mecanismos, conseqüências, prevenção e promoção. In: CONGRESSO DE STRESS DA ISMA-BR, 5, (INTERNATIONAL STRESS MANAGEMENT ASSOCIATION) E FÓRUM INTERNACIONAL DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO, 7, 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ISMA, 2005, [s. p.].

LI, J. et al. Psychometric evaluation of the Chinese (mainland) version of job content questionnaire: a study in university hospitals. **Industrial Health**, Kawasaki/Japão, v. 42, n. 2, p. 260-267, 2004.

LIAN, Y. et al. Preliminary study on evaluation system of mental workers strain based on primary and middle school teachers. **Journal of Hygiene Research/Wei Sheng Yan Jiu**, Beijin, v. 39, v. 5, p.557-561, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, Adeus Professora?:** Novas tecnologias educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 104 p.

LIMA, E. F. et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 138-160, 2007.

LIMA, M. E. A. A Psicopatologia do trabalho. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 10-15, 1998.

LIPP, M. E. N. (Org). **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002. 136 p.

LONDRINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Saúde. **Perfil do Município de Londrina 2013**: ano base 2012. Londrina: PML, 2013. 193 p.

MADSEN, I. E. H. et al. Work-related Violence and Incident Use of Psychotropics. **American Journal of Epidemiology**, Baltimore, v. 174, n. 12, p. 1354-1362, 2011.

MAGNAVITA, N. The Exploding Spark: Workplace Violence in an Infectious Disease Hospital-A Longitudinal Study. **BioMed Research International**, New York, v. 2013, [s. n.], p. 1-9, 2013.

\_\_\_\_\_. Workplace Violence and Occupational Stress in Healthcare Workers: A Chicken-and-Egg Situation-Results of a 6-Year Follow-up Study. **Journal of Nursing Scholarship**, Indianápolis, v. 46, n. 5, p. 366-376, 2014.

MAGNAVITA, N.; HEPONIEMI, T. Violence towards health care workers in a Public Health Care Facility in Italy: a repeated cross-sectional study. **BMC Health Services Research**, Chicago, v. 12, n. 1, p. 108 (1-9), 2012.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989. 456 p.

MARMOT, M. et al. Sickness absence as a measure of health status and functioning: from the UK Whitehall II study. **Journal of Epidemiology and Community Health**, London, v. 49, n. 2, p. 124-130, 1995.

MARRAS, J. P.; VELOSO, H. M. **Estresse ocupacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. 176 p.

MARTÍNEZ, D.; VALLES, I.; KOHEN, J. **Salud y trabajo docente**: Tramas del malestar en la escuela. Buenos Aires: Kapelusz, 1997. 160 p.

MASE, J. et al. Reliability and validity of the Japanese translated version of the Swedish Demand-Control-Support Questionnaire. **Industrial Health**, Kawasaki, v. 50, n. 6, p. 467-475, 2012.

MASLACH, C.; JACKSON, S. The Measurement of Experienced Burnout. **Journal of Organizational Behavior**, Chichester/Inglaterra, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981.

MATTHEWS, S. et al. Gender, Work Roles and Psychosocial Work Characteristics as Determinants of Health. **Social Science & Medicine**, Oxford, v. 46, n. 11, p. 1417-1424, 1998.

MCEWEN, B.S. Physiology and Neurobiology of Stress and Adaptation: Central Role of the Brain. **Physiological reviews**, Bethesda, v. 87, n. 3, p. 873-904, 2007.

MEDEIROS, A. M.; ASSUNÇÃO, A. A.; BARRETO, S. M. Absenteeism due to voice disorders in female teachers: a public health problem. **International archives of occupational and environmental health**, Berlin, v. 85, n. 8, p. 853-864, 2012.

MEDRONHO, R. et al (Org.). **Epidemiologia**. São Paulo: Atheneu; 2002. 493 p.

MONTEIRO, J. K.; DALAGASPERINA, P.; QUADROS, M. O. **Professores no limite: o estresse no trabalho do ensino privado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Feteesul. 2012. 47 p.

MONTGOMERY, C.; RUPP, A. A. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. **Canadian Journal of Education**, Charlottetown, v. 28, n. 3, p. 461-488, 2005.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1997. 384 p.

MUTHÉN, L. K.; MUTHÉN, B. O. **Mplus user's guide**. 6. ed. Los Angeles: Muthén and Muthén, 2007. 676 p.

NASCIMENTO, A. B. et al. Os efeitos do estresse sobre o tempo de reação e habilidade de resolução rápida de problemas. In: ENCONTRO INTERNO DE PSICOBIOLOGIA, 1, 1998, Londrina. **Anais...** Londrina, 1998. p. 12-12.

NIEDHAMMER, I. Psychometric properties of the French version Karasek job content questionnaire: a study of the scales of decision latitude, psychological demands, social support, and physical demands in the GAZEL cohort. **International Archives of Occupational Environmental Health**, Berlin, v. 75, n. 3, p. 129-144, 2002.

NIEDHAMMER, I. et al. Propriétés psychométriques de la version française des échelles de la demande psychologique, de la latitude décisionnelle et du soutien social du "Job Content Questionnaire" de Karasek: résultats de l'enquête nationale SUMER. **Santé Publique**, Bucarest/Romênia, v. 18, n. 3, p. 413-427, 2006.

NOBLET, A.; LAMONTAGNE A.D. The role of workplace health promotion in addressing job stress. **Health promotion international**, Eynsham/Inglaterra, v. 21, n. 4, p. 346-353, 2006.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997. 192 p.

NUNES SOBRINHO, F. P. O stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, Marilda Emmanuel Novaes (Org.). **O stress do professor**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 81-94.

OCDE. **Teaching and Learning International Survey (TALIS) - 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning**. Paris: OECD Publishing, 2014. 440 p.

ODELIUS, C. C.; RAMOS, F. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2006. p.338-354.

OLIVEIRA, C. P.; FERREIRA, J. H. Autoridade docente e autonomia discente: um equilíbrio possível. **Professores em Formação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 5, p. 1-9, 2014.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **A prevenção das doenças ocupacionais**. Lisboa: OIT, 2013. 17 p.

OSTRY, A. S. et al. A comparison between the effort-reward imbalance and Demand Control models. **BioMed Central Public Health**, London, v. 10, n. 3, [s. n.], 2003.

PARANÁ. Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, altera a redação da Lei

Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, e dá outras providências. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, PR., 15 mar. 2004. n. 6687.

\_\_\_\_\_. Lei complementar nº 130 de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, PR, 14 jul. 2010. n. 8262.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Secretaria da Educação**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php>>, 2013. Acesso em: 15 jun. 2013.

PASCHOAL, T. **Relação dos valores do trabalho e da interferência família-trabalho com estresse ocupacional**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

PASCHOAL, T.; TAMAYO, A. Validação da escala de estresse no trabalho. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 45-52, 2004.

PASQUALI, L. Testes psicológicos: conceitos, histórias, tipos e usos. In: PASQUALI, L. (Org.). **Técnicas de exame psicológico: TEP manual**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 13-19.

PELFRENE, E. et al. Scale reliability and validity of the Karasek ‘job demandcontrol-support’ model in the Belstress study. **Work Stress**, London, v. 15, n. 4, p. 297-313, 2001.

PENIN, S.; MARTINEZ, M. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. 139 p.

PENTEADO, R. Z.; PEREIRA, I. M. T. B. Qualidade de vida e saúde vocal de professores. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 236-243, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 184 p.

PETER, R. et al. Psychosocial work environment and myocardial infarction: improving risk estimation by combining two complementary job stress models in the SHEEP Study. **Journal of Epidemiology and Community Health**, London, v. 56, n. 4, p. 294-300, 2002.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, 2009.

PORTO, L. A. et al. Association between mental disorders and work-related psychosocial factors in teachers. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 40, n. 5, p. 818-826, 2006.

QUEIROZ, C. T. A.; MOITA, F. M. G. S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2007. 22 p.

RAFFERTY, Y.; FRIEND, R.; LANDSBERGIS, P. A. The association between job skill discretion, decision latitude and burnout. **Work Stress**, London, v. 15, n. 1, p. 73-85, 2001.

REIS, A. L. P. P.; FERNANDES, S. R. P.; GOMES, A. F. **Estresse e fatores psicossociais. Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 4, p. 712-725, 2010.

REIS, E. J. F. B. et al. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1480-1490, 2005.

\_\_\_\_\_. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 251-275, 2006.

REVELLE, W. **Psych: Procedures for personality and psychological research**. Version = 1.4.8. Evanston: Northwestern University, 2014. Disponível em: <<http://CRAN.R-project.org/package=psych>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

REVELLE, W.; ROCKLIN, T. Very simple structure: alternative procedure for estimating the optimal number of interpretable factors. **Multivariate Behavioral Research**, Fort Worth, v. 14, n. 4, p. 403-414, 1979.

RIO, R. P. **O fascínio do stress**. Belo Horizonte: Del Rey, 1995. 207 p.

SALE, J. E. M.; KERR, M. S. The psychometric properties of Karasek's demand and control scales within a single sector: data from a large teaching hospital. **International Archives of Occupational and Environmental Health**, Berlin, v. 75, n. 3, p. 145-152, 2002.

SANNE, B. et al. The Swedish demandcontrol- support questionnaire (DCSQ): factor structure, item analyses, and internal consistency in a large population. **Scandinavian Journal Public Health**, Oslo, v. 33 n. 3, p. 166-174, 2005.

SANTAVIRTA, N.; SOLOVIEVA, S.; THEÖRELL, T. The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. **The British Journal of Educational Psychology**, London, v. 77, n. 1, p. 213-228, 2007.

SANTOS, E. R.;ROSSO, A. J. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. **Psicologia da educação**, São Paulo, [s. v.], n. 4, p. 127-157, 2012.

SANTOS, G. B. Usos e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 11-24, 2013.

SANTOS, J. F. S. **Atividade física, saúde mental e percepção de trabalho dos professores da rede municipal de ensino de Joinville**. 2006. 100 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SANTOS, S. M. M.; DUBOC M. J. O. Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 105-124, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. 170 p.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 151-165, 2007.

SCHREURS, P. J. G.; TARIS, T. W. Construct validity of the demand-control model: a double cross-validation approach. **Work Stress**, London, v. 12, n. 1, p. 66–84, 1998.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo**. São Paulo: Cortez, 2011. 624 p.

SELYE, H. A syndrome produced by diverse nocuous agents. **Nature**, New York, v. 138, n. 32, 1936.

\_\_\_\_\_. **The stress of life**. New York: McGraw-Hill, 1956. 516 p.

SERRANO, M. A.; MOYA-ALBIOL, L.; SALVADOR, A. Endocrine and mood responses to two working days in female teachers. **Spanish Journal of Psychology**, Madrid, v. 17, p. E25, 2014.

SIEGRIST, J. Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. **Journal of Occupational Health Psychology**, Washington, v. 1, n. 1, p. 27-41, 1996.

SILVA, P. S. et al. Estresse e Burnout em professores. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 3, n. 1, p. 75-83, 2008.

SILVA-JUNIOR, J. S.; FISCHER, F. M. Long-term sickness absence due to mental disorders is associated with individual features and psychosocial work conditions. **PloS One**, San Francisco v. 9, n. 12, p. e115885, 2014.

SILVANY NETO, A. M. et al. Condições de trabalho e saúde de professoras da rede particular de ensino de Salvador, Bahia. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 24, n. 1/2, p. 42-56, 2000.

SMITH, C. S. et al. The measurement of job control. **Journal of Organizational Behavior**, Chichester/Inglaterra, v. 18, n. 3, p. 225-237, 1997.

SNOW, D. L. et al. The relationship of work stressors, coping and social support to psychological symptoms among female secretarial employees. **Work and Stress**, London, v. 17, n. 3, p. 241-263, 2003.

SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2006. p.111-121.

SOUZA, A. A. D. et al. Correlação entre hipertensão arterial e estresse em professoras da rede pública de ensino. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, [s. v.], n. 5, p. 37-45, 2010.

SPINDOLA, T. Mulher, mãe e... trabalhadora de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 354-361, 2000.

STEPTOE, A.; CROPLEY, M. Persistent high job demands and reactivity to mental stress predict future ambulatory blood pressure. **Journal of Hypertension**, London, v. 18, n. 5, p. 581-586, 2000.

TABACHNICK, B.; FIDELL, L. **Using multivariate analysis**. 5. ed. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2007. 1024 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNESO, M. M. R.; DE ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010.

THEME FILHA, M. M.; COSTA, M. A. S.; GUILAM, M. C. R. Estresse ocupacional e autoavaliação de saúde entre profissionais de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 475-483, 2013.

THEÖRELL, T. Changes in job strain in relation to changes in physiological state. A longitudinal study. **Scandinavian Journal of Work, Environmental and Health**, Helsinki, v. 14, n. 3, p. 189-196, 1988.

\_\_\_\_\_. The demand-control-support model for studying health in relation to the work environment: an interactive model. In: ORTH-GOMER, K.; SCHNEIDERMAN, N. (Ed.). **Behavioral medicine approaches to cardiovascular disease prevention**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996. p. 69-85.

THEÖRELL, T.; KARASEK, R. A. Current Issues Relating to Psychosocial Job Strain and Cardiovascular Disease Research. **Journal of Occupational Health Psychology**, Washington, v. 1, n. 1, p. 9-26, 1996.

THOITS, P. A. Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next?. **Journal of Health and Social Behavior**, Washington, v. 35, p. 53-79, 1995.

TSUTSUMI, A. et al. Association between job and depression among Japanese employees threatened by job loss in a comparison between two complementary. **Scandinavian Journal of Work, Environment & Health**, Helsinki, v. 27, n. 2, p. 146-153, 2001.

TUMMERS, G. et al. Individual-level and group-level relationships between organizational characteristics, work characteristics, and psychological work reactions in nursing work: a multilevel study. **International Journal of Stress Management**, New York, v. 10, n. 2, p. 111-136, 2003.

ULHÔA, M. L. et al. Estresse ocupacional dos trabalhadores de um hospital público de belo horizonte: um estudo de caso nos centros de terapia intensiva. **Revista de Gestão (REGE) da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 13, 2011.

UTSUGI, M. et al., Relationship between two alternative occupational stress models and arterial stiffness: A cross-sectional study among Japanese workers. **International Archives of Occupational and Environmental Health**, Berlin, v. 82, n. 2, p. 175-183, 2009.

VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, M. I. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 290-297, 2008.

VOLPATO, D. C. et al. Burnout: o desgaste dos professores de Maringá. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 90-101, 2003.

WANG, Z. et al. Appraisal of occupational stress and strain in primary and secondary school teachers. **Journal of West China University of Medical Sciences/ Hua Xi Yi Ke Da Xue Xue Bao**, Chengdu/Japão, v. 32, n. 3, p. 392-395, 2001.

WARREN, E.; TOLL, C. **Como dominar seu stress**: como indivíduos, equipes e organizações podem equilibrar pressão e performance. Rio de Janeiro: Ibpi; 1998. 235 p.

YONG, Z.; YUE, Y. Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. **Chinese Education and Society**, Hong Kong, v. 40, n. 5, p. 78-85, 2007.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>Número</b> :				
---	--------------------	--	--	--	--

**Título da pesquisa:**

**“SAÚDE, ESTILO DE VIDA E TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “SAÚDE, ESTILO DE VIDA E TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ”, realizada nas escolas estaduais de Londrina. O objetivo da pesquisa é analisar as relações entre o estado de saúde e o estilo de vida com o processo de trabalho em professores. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: entrevista para preenchimento de um formulário com perguntas referentes à sua saúde, ao estilo e hábitos de vida e sobre aspectos referentes ao trabalho, além do preenchimento de um questionário com escalas para avaliação de sua saúde.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Entre os benefícios esperados do estudo, destacam-se as possíveis repercussões dos resultados nas condições de trabalho e na atenção à saúde do trabalhador, com vistas à melhoria na qualidade de vida e no estado de saúde dos professores. Além disso, caso haja identificação de problemas de saúde, os professores afetados serão orientados a buscar atenção profissional apropriada a cada caso.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode entrar em contato com o Professor Arthur Eumann Mesas (coordenador da pesquisa), que poderá ser encontrado na Rua Robert Koch, nº 60 – Vila Operária – CEP: 86038-440 – Londrina – PR, nos telefones (43) 3371-2398 ou (43) 9908-3910, ou ainda no e-mail: [aemesas@hotmail.com](mailto:aemesas@hotmail.com). O (a) Sr.(a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Koch, nº 60, ou no telefone 3371-2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

### Entrevistador Responsável

Nome: \_\_\_\_\_

RG.: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (*nome do entrevistado*), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

*Data:* \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do entrevistado: \_\_\_\_\_

APÊNDICE B – MANUAL DE INSTRUÇÕES PARA COLETA DE DADOS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA**



**Saúde, estilo de vida e trabalho de professores da  
rede estadual de Londrina**

**Manual do Entrevistador**

**Caro(a) Entrevistador(a),**

O Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Londrina está desenvolvendo o projeto "Saúde, estilo de vida e trabalho de professores da Rede Pública do Paraná (PRÓ-MESTRE)".

A motivação para o estudo surgiu diante da percepção de que os professores desempenham um papel imprescindível para a sociedade, mas pouca atenção tem sido dada para a sua condição de saúde e qualidade de vida. Assim, uma equipe de professores e estudantes de pós-graduação da UEL elaborou um projeto cujo objetivo principal será o de identificar as condições de saúde e de estilo de vida dos professores, além de outros aspectos que poderiam estar relacionados com o seu processo de trabalho.

Com isso, entende-se que será possível identificar meios para melhorar a qualidade de vida e a satisfação com o trabalho, tanto em orientações aos professores como na produção de informações que possam subsidiar políticas públicas direcionadas a esses profissionais.

O trabalho do(a) entrevistador(a) é fundamental para que esta pesquisa se realize. Por isso, o presente manual contém informações básicas sobre a pesquisa, seus objetivos, bem como responsabilidades do entrevistador e instruções para aplicação e preenchimento do questionário.

Desde já, agradecemos sua importante participação nessa pesquisa.

Bom trabalho!

Equipe do PRÓ-MESTRE

## **EQUIPE EXECUTORA DO PRÓ-MESTRE**

**Prof. Dr. Arthur Eumann Mesas** – Coordenador do projeto – Cirurgião-Dentista/UNESP, Mestre em Saúde Coletiva/UEL, Mestre em Métodos Quantitativos de Pesquisa em Epidemiologia/UAM/Madri/Espanha, Doutor em Medicina Preventiva e Saúde Pública/UAM/Madri, Espanha. Docente do Departamento de Saúde Coletiva/UEL.

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Selma Maffei de Andrade** – Colaboradora – Enfermeira/UEL, Doutora em Saúde Pública/FSP-USP, Docente do Departamento de Saúde Coletiva/UEL.

**Prof. Dr. Marcos Aparecido Sarria Cabrera** – Colaborador – Médico Geriatra, Doutor em Ciências da Saúde/USP, Docente do Departamento de Clínica Médica/UEL.

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisabete de Fátima Polo de Almeida Nunes** – Colaboradora – Enfermeira/UEL, Doutora em Saúde Coletiva/UNICAMP, Docente do Departamento de Saúde Coletiva/UEL.

**Prof. Dr. Alberto Durán González** – Colaborador – Farmacêutico e Bioquímico/UEL, Doutor em Saúde Coletiva/UEL, Docente do Departamento de Saúde Coletiva/UEL.

**Prof. Ms. Edmarlon Giroto** – Colaborador – Farmacêutico e Bioquímico/UEL, Mestre em Saúde Coletiva/UEL, Doutorando em Saúde Coletiva/UEL, Docente do Departamento de Ciências Farmacêuticas/UEL.

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mara Solange Gomes Dellaroza** – Colaboradora – Enfermeira/UEL, Doutora em Enfermagem na Saúde do Adulto/USP, Docente do Departamento de Enfermagem/UEL.

**Ms. Marcela Maria Birolim** – Colaboradora – Enfermeira/UEL, Mestre em Saúde Coletiva/UEL, Doutoranda em Saúde Coletiva/UEL.

**Alessandra Domingos Silva** – Colaboradora – Farmacêutica e Bioquímica/UEL, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva/UEL.

**Ana Luisa Dias** – Colaboradora – Enfermeira/UEL, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Participação na concepção do projeto, na elaboração do instrumento de coleta de dados.

**Francine Nesello** – Colaboradora – Biomédica/UEL, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva.

**Natalia Paludeto Guerreiro** – Colaboradora – Enfermeira/UEL, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva.

**Renne Rodrigues** – Colaborador – Farmacêutico e Bioquímico/UEL, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva.

## **ATRIBUIÇÕES MEMBROS PRÓ-MESTRE**

### **EQUIPE COORDENADORA**

- Apoiar as coordenadoras de escolas nas ações de sensibilização e apresentação do projeto com os diretores e professores.
- Coordenar o processo de divulgação e sensibilização.
- Apoiar as equipes nas ações que se fizerem necessárias.
- Agendar reuniões periódicas de acompanhamento da coleta.

### **COORDENADORAS DE ESCOLAS**

- Primeira abordagem na escola com os diretores.
- Solicitar lista dos professores com identificação das horas atividades.
- Sensibilizar os professores para a pesquisa.
- Agendar as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos professores e dos entrevistadores.
- Realizar entrevistas sem que haja prejuízo às atividades de agendamento.
- Apoiar os coordenadores de equipes e os entrevistadores em suas atividades, especialmente em casos não previstos no manual do entrevistador.
- Receber, checar e encaminhar para a equipe coordenadora os instrumentos preenchidos semanalmente.

### **COORDENADORES DE EQUIPES**

- Solicitar a disponibilidade de horário dos estudantes de suas equipes.
- Enviar à coordenadora de escola os horários disponíveis para agendamento de acordo com a sua própria disponibilidade e com a de sua equipe de estudantes.

- Realizar entrevistas quando estas forem agendadas.
- Apoiar e supervisionar o trabalho dos estudantes de sua equipe.
- Fornecer os instrumentos/TCLE para os estudantes de sua equipe.
- Verificar o preenchimento correto dos instrumentos/TCLE e preencher o gabarito dos formulários for seus estudantes.
- Encaminhar para a coordenadora de escola, semanalmente, os instrumentos/TCLE preenchidos e checados.
- Apoiar os coordenadores de escola e os entrevistadores em suas atividades, especialmente em casos não previstos no manual do entrevistador.

### **ENTREVISTADORES**

- Enviar ao coordenador de equipe os horários disponíveis para agendamento de acordo com a sua disponibilidade de forma sistemática e sempre que houver alguma alteração do informe anterior.
- Realizar as entrevistas agendadas.
- Checar o bom preenchimento das informações dos instrumentos antes de entregar os instrumentos/TCLE.
- Entregar os instrumentos/TCLE preenchidos e checados, preferencialmente para os coordenadores de equipes, com possibilidade de entrega para o coordenador da escola.
- Apoiar os coordenadores de escola e os coordenadores de equipe em suas atividades quando solicitado, especialmente em casos não previstos no manual do entrevistador.

## SUMÁRIO

		<b>Página</b>
<b>1</b>	<b>INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA .....</b>	<b>6</b>
1.1	Objetivos da pesquisa .....	6
<b>2</b>	<b>ORIENTAÇÕES GERAIS PARA ENTREVISTA .....</b>	<b>6</b>
2.1	Recomendações ao entrevistador .....	7
2.2	Orientações prévias à entrevista .....	7
2.3	Orientações durante a entrevista .....	8
2.4	Preenchimento do formulário .....	10
2.5	Preenchimento do questionário .....	11
2.6	Casos especiais .....	12
2.6.1	Recusas .....	12
2.6.2	Perdas .....	13
<b>3</b>	<b>INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO FORMULÁRIO .....</b>	<b>13</b>
3.1	Bloco 1 Variáveis relacionadas ao trabalho I	13
3.2	Bloco 3 Variáveis relacionadas aos hábitos de vida	15
3.3	Bloco 4 Conhecimentos em Saúde	17
3.4	Bloco 5 Variáveis relacionadas às condições de saúde	17
3.5	Bloco 6 Variáveis relacionadas ao Trabalho II	20
3.6	Bloco 7 Variáveis relacionadas à violência	21
<b>4</b>	<b>INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO ..</b>	<b>23</b>
<b>5</b>	<b>INFORMAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS PARTICIPANTES .....</b>	<b>24</b>
5.1	Escolas de Cambé (PR) .....	25
5.2	Escolas de Londrina (PR) .....	25
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>26</b>

## **1. INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

### **1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA**

1. Caracterizar os professores quanto às atividades profissionais, situação sócio econômica e demográfica, condições de saúde física e mental, hábitos do estilo de vida, capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse ocupacional.
2. Relacionar o ambiente e as condições de trabalho com a capacidade para o trabalho, estresse ocupacional e absenteísmo.
3. Analisar a associação da qualidade de vida relacionada com a saúde com a capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse laboral.
4. Analisar a associação entre distúrbios na duração e na qualidade do sono com a capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse laboral.
5. Analisar a associação entre depressão, ansiedade e síndrome de Burnout com a
5. Analisar a associação entre depressão, ansiedade e síndrome de Burnout com a capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse laboral.
6. Examinar a relação entre dor crônica e condição vocal com a capacidade para o trabalho.
7. Investigar a relação da atividade física, dos hábitos alimentares e do consumo de tabaco e álcool com a capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse laboral.
8. Descrever o perfil dos professores quanto à sua alfabetização funcional em saúde, e investigar sua possível relação com o estado de saúde e com o processo de trabalho docente.

## **2. ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A ENTREVISTA**

A seguir seguem orientações gerais sobre como abordar os sujeitos e proceder na entrevista. Estas orientações são muito importantes por representarem um código de conduta do entrevistador. Informações específicas serão apresentadas mais adiante.

## 2.1 RECOMENDAÇÕES AO ENTREVISTADOR:

- Cumpra o horário estabelecido para a realização da entrevista. Atrasar é desrespeitar o candidato.
- Tenha bom senso no vestir;
- Se usar óculos escuros, retire-os ao abordar um entrevistado;
- Desligue seu celular ou mantenha o mesmo no modo silencioso. Atender a uma chamada durante a entrevista é sinal de menosprezo.
- Procure apresentar-se de forma simples e sem exageros, evitando constrangimentos ou recusas;
- Mantenha discrição, falando baixo. Não há sentido em dizer que a pesquisa é sigilosa e fazer as perguntas em voz alta;
- Tenha paciência;
- Não demonstre preconceito, mantenha sempre o mesmo tom para as diferentes questões, e evitando manifestação de opiniões próprias através de risos, comentários, olhares de censura, etc;
- A postura do entrevistador deve ser sempre neutra em relação às respostas;
- Seja sempre gentil e educado, pois as pessoas não têm obrigação de recebê-lo, e a primeira impressão causada na pessoa que o recebe é muito importante.

**USE SEMPRE SEU CRACHÁ DE IDENTIFICAÇÃO E JALECO**

## 2.2 ORIENTAÇÕES PRÉVIAS À ENTREVISTA:

- A.** Verifique se está com todo o material necessário para a correta aplicação do instrumento:
- Caneta;
  - Crachá de identificação;
  - Jaleco;

- Carteira de identidade;
- Instrumento (formulário e questionário);
- Termos de consentimento livre e esclarecido;
- Manual de instruções;
- Água mineral

**B.** Ao chegar à escola, apresente-se dizendo, por exemplo: “Boa tarde! Sou aluno da Universidade Estadual de Londrina e faço parte de uma pesquisa sobre “Saúde, estilo de vida e trabalho de professores da Rede Pública do Paraná (PRÓ-MESTRE)”, e em seguida peça para falar com o diretor ou responsável imediato para o contato com os entrevistados.

**C.** Ao ser atendido pelo diretor ou responsável imediato, apresente-se novamente e identifique-se mostrando o crachá (carteirinha). Apresente-se em seguida ao professor e inicie a entrevista no local indicado pelo diretor ou responsável.

**D.** Ao final da entrevista verifique se todas as perguntas da página foram respondidas. Lembre-se que, no caso de uma pergunta sem resposta, você terá que voltar ao local da entrevista para obtê-la

**NUNCA DEIXE NENHUMA RESPOSTA EM BRANCO**

**E.** Os termos e formulários devem ser mantidos juntos e entregues no NESCO até prazo estipulado, para posterior digitação.

### **2.3 ORIENTAÇÕES DURANTE A ENTREVISTA:**

- Informe, de forma clara e breve, os objetivos da pesquisa e esteja preparado para responder perguntas relativas aos mesmos;
- Procure despertar o interesse em fornecer os dados requeridos, esclarecendo a importância das informações para a pesquisa;

- Deixe bem claro que a entrevista é de caráter sigiloso e que as informações são absolutamente confidenciais (isto significa que nomes e endereços não serão identificados na análise e divulgação dos resultados);
- Evite fazer qualquer comentário a respeito de outras entrevistas já realizadas;
- Apresente ao entrevistado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e informe que isto é apenas um requisito da pesquisa, garantindo a ela o sigilo de todas as informações colhidas. Se necessário ou solicitado, leia-o ao entrevistado;
- Lembre à pessoa que ela tem o telefone do responsável pela Pesquisa no (TCLE) e poderá ligar para esclarecer qualquer dúvida;
- Trate os entrevistados por “Senhor (a)”, e sempre com respeito. Só mude este tratamento se a própria pessoa pedir para ser tratada de outra forma.
- Chame o entrevistado sempre pelo nome (por ex. Senhora Maria). Durante a entrevista, de vez em quando, faça referência ao nome do entrevistado, pois é uma forma de ganhar a atenção e manter o interesse do mesmo;
- Procure estabelecer um clima de cordialidade durante a entrevista, mas evite que a pessoa se desvie do roteiro com assuntos controvertidos ou alheios ao questionário.
- Demonstre segurança no manuseio do formulário e dos assuntos que nele constam, o que implica em estudo prévio do mesmo, eliminando quaisquer dúvidas;
- Comentários a respeito das entrevistas não devem ser realizados em qualquer lugar público, mesmo com um colega de pesquisa;
- Comentários sobre dúvidas e problemas que surgiram durante a aplicação dos instrumentos devem ser feitos apenas com os responsáveis pela pesquisa, em local reservado e em tom de voz baixo;
- Tente conduzir a entrevista distante de outras pessoas, possibilitando que o entrevistado responda às questões livremente;

- Ao final da entrevista, antes de liberar o entrevistado, revisar rapidamente os instrumentos. Isto dura alguns segundos e melhora muito a qualidade da informação;
- Após a conferência dos instrumentos, agradeça ao entrevistado pela sua participação e coloque-se à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

**ENTRE EM CONTATO COM OS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA  
SEMPRE QUE TIVER DÚVIDAS**

#### **2.4 PREENCHIMENTO DO FORMULÁRIO:**

- Cuide bem de seus formulários. Use sempre uma base fixa na hora de preencher as respostas.
- Posicione-se de preferência frente a frente com a pessoa entrevistada, evitando que ela procure ler as questões durante a entrevista;
- **Os formulários devem ser preenchidos à caneta;**
- **Não esquecer de colocar o seu nome no campo 'entrevistador', presente na primeira página do instrumento, mas ATENÇÃO este campo só deverá ser preenchido quando a entrevista for realizada.**
- Faça as perguntas, conforme apresentadas no formulário;
- Evite omissões, improvisações e alterações das perguntas. O êxito de uma pesquisa depende em grande parte da forma como as questões foram formuladas;
- Se o professor não entender a pergunta, explique o conteúdo da questão do modo que você achar mais adequado para o entrevistado entender sem, contudo, mudar o sentido da mesma ou induzir a alguma resposta;
- Não faça comentários sobre o que se pretende obter através das respostas;
- A ordem das questões deverá ser sempre respeitada para evitar distorções. Não a altere;

- **Jamais sugira, induza ou antecipe respostas a qualquer questão,** por mais tempo que o entrevistado requeira para entender ou respondê-la. São as causas mais freqüentes de erros;
- Mantenha a mão o seu manual de instruções e consulte-o, se necessário, durante a entrevista. Caso o manual não tenha esclarecido a dúvida, entrar em contato com seu supervisor de campo.
- As letras e os números devem ser escritos de maneira absolutamente legível, sem deixar dúvidas. Lembre-se: tudo isto vai ser relido e digitado;
- De preferência, use letra de forma;
- Não use abreviaturas ou siglas, a não ser que tenham sido orientadas no manual;
- Nunca passe para a próxima pergunta se tiver alguma dúvida sobre a questão que acabou de ser respondida. Se necessário, peça para que se repita a resposta;
- Não registre a resposta se não estiver absolutamente seguro de ter entendido o que foi dito pelo entrevistado;
- Nunca confie em sua memória e não deixe para registrar nenhuma informação depois da entrevista;
- Use o campo observação (página 1) do formulário para escrever tudo o que considerar importante, para discutir posteriormente com o coordenador da equipe.
- Caso a entrevista não possa ser realizada por algum motivo, o instrumento deverá ser entregue ao coordenador de equipe para o reagendamento, **NÃO ESQUECER QUE NESTE CASO VOCÊ NÃO DEVERÁ COLOCAR SEU NOME NO CAMPO 'ENTREVISTADOR'**

## 2.5 PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO:

- Entregue o questionário ao professor;
- Oriente o preenchimento à caneta e de preferência com letra de forma;

- Se o professor não entender alguma questão, explique o conteúdo da mesma do modo que você achar mais adequado para que ele possa entender sem, contudo, mudar o sentido ou induzir a alguma resposta;
- Não faça comentários sobre o que se pretende obter através das respostas;
- Reforçar que o questionário é de caráter sigiloso e que as informações são absolutamente confidenciais.

## 2.6 CASOS ESPECIAIS:

Casos de perda, recusa ou exclusão **CONTABILIZAM** a cota de entrevistados.

### 2.6.1 Recusa:

- A recusa ocorre quando a pessoa não aceita participar da entrevista;
- Ela pode acontecer por vários motivos, porém, mesmo que ela ocorra, mantenha sempre uma atitude cortês;
- Pode acontecer uma recusa circunstancial, como por exemplo, a pessoa não pode atender naquele momento específico, mas aceita agendar outra visita para a entrevista. Neste caso, deixe a visita agendada, agradeça e retorne no outro dia. **OBS: esse caso não contará como recusa.**
- Para aqueles que recusarem participar da pesquisa, o entrevistador deverá registrar na página inicial a data da visita e o motivo correspondente. Anexe o questionário junto a esse formulário (para diminuir a possibilidade de erros, os instrumentos serão entregues aos entrevistadores com o cabeçalho do formulário e com a numeração identificadora do questionário preenchidas previamente).
- Mesmo diante de uma recusa, agradeça a atenção, anote corretamente na planilha a situação e siga para a próxima entrevista.
- O entrevistado pode ainda se negar a responder perguntas específicas do formulário e questionário. Nesses casos, anote quais foram às questões na página inicial no campo “observações”.

**QUANTO MAIS CLARAS E COMPLETAS AS INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA, MENORES AS CHANCES DE RECUSA.**

### **2.6.2 Perdas:**

- É considerado perda quando o professor não for encontrado após **cinco** tentativas de entrevista em dias, horários e locais distintos.

## **3. INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO FORMULÁRIO**

### **3.1 BLOCO 1 – VARIÁVEIS RELACIONADAS AO TRABALHO I**

Este bloco está subdividido em perguntas relacionadas ao trabalho, vínculos de trabalho, perfil do ambiente e condições de trabalho, percepção de cargas de trabalho, absenteísmo e utilização dos serviços de saúde.

**OBS: Para as questões 10 e 12, caso o professor possua dois vínculos com escolas estaduais diferentes, deverá ser considerada, prioritariamente, a escola que passa a maior parte do tempo e secundariamente, no caso de possuir dois vínculos com cargas horárias iguais, considerar a escola que o professor trabalha há mais tempo. Anotar na questão 9 qual o critério utilizado.**

**Questão 10:** para cada item, mostrar o cartão de apoio correspondente à questão e solicitar que o entrevistado escolha uma dentre as seguintes respostas: ruim, regular, bom (boa), excelente, e em seguida assinale a resposta de acordo com o número correspondente na legenda.

**Questão 12:** Ao iniciar a questão, diga o seguinte: “agora vou fazer perguntas sobre o quanto que as cargas de trabalho em que o senhor é exposto diariamente, afeta a sua saúde física e/ou mental. Para cada item de cada tipo de carga, mostrar o cartão de apoio e solicitar que o entrevistado escolha uma dentre as seguintes respostas: não afeta, afeta pouco e afeta muito, e em seguida assinale a resposta de acordo com o número correspondente na legenda.

**Cargas de trabalho** são exigências ou demandas psicobiológicas do processo de trabalho que podem gerar, ao longo do tempo, desgaste do trabalhador. Elas são divididas em: cargas físicas, químicas, biológicas, mecânicas, fisiológicas e psíquicas (FACCHINI, 1993).

**Questão 12.4:** tanto as condições para carregar o material didático, quanto as condições para carregar o material áudio-visual, se referem ao peso dos materiais, esforço necessário para carregá-los, ou até mesmo alguns professores não tem nem mesmo condições de carregá-los, e com isso ele vai responder o quanto esses esforços afetam a sua saúde.

**Questão 12.6:** nesta questão, avaliaremos o quanto as cargas psíquicas (geralmente fonte de estresse), afetam a saúde mental e até mesmo física dos professores. Por ex: se o ritmo e a intensidade do trabalho para ele for grande, provavelmente ele responderá que afeta muito “sua saúde”, por outro lado, se não for tão intenso assim, poderá não afetar ou afetar pouco. Esse raciocínio deverá ser feito para as demais alternativas dessa questão. **Atenção: não induzir respostas!!**

OBS: caso ele não tenha que carregar o material, não utiliza giz e sim pincel atômico, ou qualquer outra alternativa que ele não esteja exposto a esse tipo de carga, a resposta será não afeta.

**Questões 14 a 17:** não considerar rotinas de pré-natal, licença maternidade/paternidade ou licença prêmio.

**Questão 17:** considerar apenas dias inteiros de trabalho para as faltas. Por exemplo: professor que trabalha apenas no período da manhã, se o mesmo faltar neste período será considerado um dia inteiro, porém se ele trabalha nos períodos da manhã e tarde e faltar apenas em um dos dois períodos, não considerar dia inteiro.

### 3.2 BLOCO 3 – VARIÁVEIS RELACIONADAS AOS HÁBITOS DE VIDA

Este bloco está subdividido em perguntas relacionadas a atividades físicas, tabagismo, consumo de álcool, consumo de café e condutas alimentares.

**Questão 2:** Sobre as atividades físicas que o entrevistado pratica, primeiramente perguntar o nome da atividade, em seguida quantas vezes por semana realiza (assinalar em dias) e após quanto tempo por dia (a duração deve ser preenchida sempre em minutos, por exemplo, caso o sujeito responda uma (1) hora e meia, deve-se assinalar 90 minutos). Em seguida pergunte se realiza outra atividade, se sim siga o modo explicado para quantas atividades realizar, se não realizar mais nenhuma atividade passe para a próxima questão.

**Questão 5.1:** nesta questão, pedir para o entrevistado calcular aproximadamente os minutos gastos com ida e volta, e somar. Caso utilize os dois meios para se locomover, some o total, não é necessário descrever que meio utiliza.

**Questão 6:** sobre o tempo que assiste televisão, primeiramente pergunte quantas horas e/ou minutos assiste nos dias de semana e depois quantas horas e/ou minutos assiste no final de semana.

**Questão 7:** sobre o tempo que utiliza o computador, primeiramente pergunte quantas horas e/ou minutos utiliza nos dias de semana e depois quantas horas e/ou minutos utiliza no final de semana.

**Questão 8:** solicitar ao entrevistado para calcular aproximadamente as horas que permanece sentado. Caso ele responda o tempo todo e trabalha 8h por dia, anotar 8h. Caso ele responda, por exemplo, que fica metade do tempo sentado, e metade do tempo em pé e trabalha 8h horas por dia, anotar 4h para cada questão.

**Questão 9:** pedir para o entrevistado calcular aproximadamente as horas que fica em pé. Caso ele responda o tempo todo e trabalha 8h por dia, anotar 8h.

**Questão 10:** considerar fumante = Independente se fuma um cigarro ou um maço de cigarros; considerar ex-fumante = Independente de quando parou de fumar.

**Questão 11:** não levar em consideração a medida consumida.

**Questão 12:** sobre o consumo de café, fazer a pergunta e não ler as alternativas, conforme a resposta do entrevistado assinalar a alternativa referente. Caso ele não saiba como responder, pergunte quantas vezes por mês, ou por semana ou por dia. Não levar em consideração a medida consumida.

**Questão 13:** Para cada item, mostrar o cartão de apoio correspondente a questão e solicitar que o entrevistado escolha uma dentre as alternativas apresentadas.

**Questão 13.1:** para esta questão, comer na casa de outros ou comer marmitta em outro local, mesmo que levadas de casa ainda são consideradas comer fora de casa.

**Questão 13.4:** considerar bebidas industrializadas como “sucos de saquinho”, sucos de caixa, sucos de lata, água com gás, água com sabor, chás industrializados, isotônicos dentre outros.

**Questão 14:** Para cada item, mostrar o cartão de apoio correspondente à questão e solicitar que o entrevistado escolha uma dentre as alternativas apresentadas. Na alternativa “Não se aplica” assinalar na ocorrência de entrevistado vegetariano, ou que não coma carne de frango ou carne vermelha.

**Questão 15:** considerar como café da manhã o desjejum que realiza em casa antes de sair para o trabalho/compromissos ou aquele que o entrevistado realiza assim que chega ao local de trabalho antes de iniciar suas atividades. Caso o entrevistado só tome café na hora do lanche da manhã, não contar como café da manhã.

**Questão 17:** considerar como jantar a refeição principal que realiza no período após o anoitecer (por volta das 18h), mesmo que seja um lanche.

### 3.3 BLOCO 4 – CONHECIMENTOS EM SAÚDE

Este bloco está subdividido em hábito de consulta a informações nutricionais, e alfabetização em saúde com base na ferramenta Newest Vital Sign (NVS).

**Questão 1:** Caso o entrevistado responda que ele **NÃO** observa as tabelas de informações nutricionais, perguntar o por que e anotar no campo correspondente.

**Questão 4:** Para esta questão serão listado exemplos de alimentos que compõem as classes alimentícias em estudo:

- **Laticínios:** leite, margarina, manteiga, requeijão, queijos, iogurtes, bebidas fermentadas a base de leite (Yakult®), creme de leite, leite condensado, doce de leite, dentre outros;
- **Embutidos:** presunto, salame, mortadela, linguiça, chouriço, paio, salsicha, dentre outros;
- **Comidas congeladas:** Alimentos como lasanha, pão de queijo, pizza, batata frita, quibe, Hot Pocket®, mini-chicken®, hambúrguer e etc, que sejam comprados congelados;
- **Comidas instantâneas:** Miojo®, Vono®, sopão, dentre outros;
- Refrigerantes/ bebidas industrializadas: Coca-cola®, Ades®, Tampico®, Tang®, H2OH®, Kapo®, Kero Coco®, Gatorade®, cerveja, vinho dentre outras;
- **Outros:** especificar quando o entrevistado responder outra classe de alimentos.

**Questões 7 a 12:** Entregar ao professor o cartão de apoio com o rótulo do sorvete (ferramenta NVS) e em seguida realize as perguntas, tomando o cuidado para que o entrevistado não leia as alternativas. Caso o entrevistado tenha dúvidas, leia o enunciado novamente, da mesma forma como está escrito no formulário.

### 3.4 BLOCO 5 - VARIÁVEIS RELACIONADAS ÀS CONDIÇÕES DE SAÚDE

Este bloco está subdividido em questões sobre a percepção do entrevistado em relação à qualidade do sono, avaliação da dor e da voz.

A qualidade do sono será avaliada por meio do Índice de Qualidade do Sono de Pittsburg (PSQI), o qual envolve avalia além da qualidade, a latência, a duração, a eficiência habitual e às alterações do sono, bem como o uso de medicações para o sono e disfunção diurna, os quais apresentam pesos distribuídos numa escala de 0 a 3. Os escores para os setes componentes perfazem uma pontuação que varia de 0 a 21 pontos e, quanto maior a pontuação, pior a qualidade do sono. (BERTOLAZI, 2011):

No formulário, às questões relativas ao sono estão enumeradas do um ao treze.

**Atenção: As questões referentes dessa escala são referentes às alterações na qualidade do sono OCORRIDAS NO ÚLTIMO MÊS.**

**Questão 2:** Anotar o número de minutos referido pelo entrevistado. Se o entrevistado informar que varia muito, peça para o mesmo indicar uma média em minutos que ele demorou a dormir no último mês.

**Questão 4:** Anotar o número de horas referido pelo entrevistado. Caso haja variação na quantidade de horas de sono por noite, peça para o mesmo indicar uma média de horas que dorme cada noite, considerando o último mês.

Nas questões **7,9,10 e 11** – **MOSTRAR CARTÃO DE APOIO** ao entrevistado.

**Questão 7:** Mostrar o cartão-resposta ao entrevistado com as opções de respostas (nenhuma no último mês; menos de 1 vez/mês; 1 ou 2 vezes/semana; 3 ou mais vezes/semana) para os itens de (a) a (l). No item (j) caso o entrevistado refira uma outra razão em relação à dificuldade de dormir, anotar qual é essa razão e no item (l) assinalar a frequência com que tem dificuldade de dormir por essa razão.

**Questão 12:** Caso o entrevistado responda negativamente a essa questão pular para a questão 14.

**Questão 14:** nesta questão deverá ser apresentada a figura do corpo humano e solicitar que o entrevistado assinale quais são as partes do corpo em que sente dor.

Feito isso, sem ler as alternativas presentes no formulário, você deverá interpretar os locais apontados e fazer um X na alternativa correspondente, lembrando que admite mais de uma resposta.

- |  |   |
|--|---|
| 1 <input type="checkbox"/> Cabeça, face e/ou boca    | 7 <input type="checkbox"/> Costas (na cintura e na região lombar) |
| 2 <input type="checkbox"/> Pescoço/nuca              | 8 <input type="checkbox"/> Pelve                                  |
| 3 <input type="checkbox"/> Ombros e Braços           | 9 <input type="checkbox"/> Joelhos                                |
| 4 <input type="checkbox"/> Peito                     | 10 <input type="checkbox"/> Pernas                                |
| 5 <input type="checkbox"/> Abdômen                   | 11 <input type="checkbox"/> Pés                                   |
| 6 <input type="checkbox"/> Costas (acima da cintura) | 12 <input type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____            |

**Questão 16:** Caso o entrevistado refira mais de um local que tenha dor, perguntar qual delas mais o incomoda, anotar apenas o número correspondente conforme o quadro acima.

**Questões 25, 26, 29, 30:**

**Tratamentos:** correspondem a terapias não medicamentosas, como fisioterapia, acupuntura, massagens, chá, tratamento religioso/espiritual, compressas e etc.

**Medicamentos:** produto farmacêutico, tecnicamente obtido ou elaborado, com finalidade profilática, curativa, paliativa ou para fins de diagnóstico ex: medicamentos alopáticos, homeopáticos, fitoterápicos, florais.

### 3.5 BLOCO 6 - VARIÁVEIS RELACIONADAS AO TRABALHO II

Este bloco está relacionado a questões que avaliam a capacidade para o trabalho.

#### **ÍNDICE DE CAPACIDADE PARA O TRABALHO**

O Índice de Capacidade para o Trabalho (ICT) busca indicar quão bem está, ou estará, um trabalhador no presente ou num futuro próximo, e com qual capacidade ele poderá executar o seu trabalho em função das exigências de seu estado de saúde e capacidades física e mental (ZWART, FRINGS-DRESE, DUIVENBOODEN, 2002).

No formulário de coleta dessa pesquisa às questões relativas à capacidade para o trabalho estão enumeradas do 1 ao 8.

**Questão 1:** Fazer a pergunta, deixando claro que o entrevistado poderá escolher qualquer valor, desde que de “0” a “10”, sendo “0” aquele que se considera totalmente incapaz ao trabalho e “10” aquele com a melhor capacidade possível para o trabalho – Mostrar cartão de apoio correspondente à questão.

**Questão 4:** Ler às condições de saúde para o entrevistado e assinalar (2) se “*opinião do entrevistado (O.E)*” e (1) se “*diagnóstico médico (D.M)*” e ainda assinalar se faz **TRATAMENTO MEDICAMENTOSO ATUALMENTE** para alguma das condições de saúde referidas ou diagnosticadas.

**Questão 5:** Ler as lesões ou doenças e assinalar (2) se “*opinião do entrevistado (O.E)*” e (1) se “*diagnóstico médico (D.M)*”. Caso o paciente refira uma condição clínica que o entrevistador não saiba em qual grupo de doenças encaixar, anotar no final da pág.12 e levar ao conhecimento do respectivo coordenador de equipe.

**Para as questões 4 e 5, lembre-se** de utilizar termos mais leigos para questionar os entrevistados sobre alguns agravos. Assim, tente substituir alguns termos, conforme exemplos a seguir:

HIPERTENSÃO ARTERIAL = PRESSÃO ALTA  
HIPERLIPIDEMIA = COLESTEROL / TRIGLICERÍDEOS ALTO  
ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL = DERRAME  
ARTRITE REUMATÓIDE = ARTRITE OU REUMATISMO

Nas questões **1,2,3,6,7e 8** – **MOSTRAR CARTÃO DE APOIO** ao entrevistado.

### 3.6 BLOCO 7 – VARIÁVEIS RELACIONADAS À VIOLÊNCIA

Este bloco está subdividido em questões sobre violências que foram vivenciadas ou observadas pelos professores, em ambiente escolar e fora dele, além do vínculo que o professor tem com a comunidade e pais de alunos em cada local de trabalho.

**Questão 1.** Para esta questão considerar as situações de violência que ocorreram na escola (qualquer escola que o professor atue), e com outros professores, funcionários e alunos, e não diretamente com ele. O professor deverá relatar quantos casos ocorreram nos últimos 12 meses. Mostrar cartão de apoio correspondente.

**Questão 1.7** Essa questão caracteriza o assédio moral. Esse tipo de violência ocorre normalmente em relações de trabalho (entre superiores e subalternos e colegas de trabalho) e pode ser definido como “*uma conduta abusiva, intencional, frequente e repetida, que ocorre no ambiente de trabalho e que visa diminuir, humilhar, vexar, constranger, desqualificar e demolir psicicamente um indivíduo ou um grupo, degradando as suas condições de trabalho, atingindo sua dignidade e colocando em risco a sua integridade pessoal e profissional*” (Freita, Heloni, Barreto, 2008).

**Questão 1.8** Essa questão caracteriza o bullying, que pode ser definido como: “*Situações em que um aluno, ou um grupo de alunos, causa intencionalmente e repetidamente danos a outro(s) com menor poder físico ou psicológico. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras*” (Assis, Constantino, Avanci, 2010).

**Atenção: não confundir, ou deixar que o entrevistado confunda Assédio Moral com Bullying. Apesar de definições muito próximas, o assédio moral ocorre entre os professores, ou entre diretores e professores, enquanto o bullying é característico das atitudes dos alunos.**

**Questão 1.9** Questione outra violência física ou psicológica que tenha ocorrido e não tenha sido citada anteriormente. Anote toda e qualquer resposta do professor, como brigas sem agressão física, precarização da profissão, etc... Anote também quantos casos dessa violência ocorreram nos últimos 12 meses.

**Questão 2.** Esta questão se refere a situações de violência que ocorreram contra o professor entrevistado, dentro da escola (independente da escola em que atua), em toda a sua atividade profissional. O professor deve considerar se essa violência ocorreu há menos de 12 meses ou há mais de 12 meses. Em caso de ter ocorrido mais de uma vez, e em períodos diferentes, admite as duas possibilidades. Mostrar cartão de apoio correspondente.

**Questão 2.4** Essa questão caracteriza o assédio moral. Esse tipo de violência ocorre normalmente em relações de trabalho (entre superiores e subalternos e colegas de trabalho) e pode ser definido como *“uma conduta abusiva, intencional, frequente e repetida, que ocorre no ambiente de trabalho e que visa diminuir, humilhar, vexar, constranger, desqualificar e demolir psiquicamente um indivíduo ou um grupo, degradando as suas condições de trabalho, atingindo sua dignidade e colocando em risco a sua integridade pessoal e profissional”* (Freita, Heloni, Barreto, 2008).

**Questão 2.10** Questione outra violência física ou psicológica que tenha ocorrido e não tenha sido citada anteriormente. Anote toda e qualquer resposta do professor e em qual período ocorreu.

**Questão 3.** Essa questão se refere à situações de violência que ocorreram contra o professor entrevistado, fora da escola. O professor deve considerar se essa violência ocorreu há menos de 12 meses ou há mais de 12 meses. Em caso de ter ocorrido mais de uma vez, e em períodos diferentes, admite as duas possibilidades. Mostrar cartão de apoio correspondente.

**Questão 3.3** Questione outra violência física ou psicológica que tenha ocorrido fora da escola e não tenha sido citada anteriormente. Anote toda e qualquer resposta do professor e em qual período ocorreu.

**Questão 4.** Nesta questão o entrevistado deverá classificar seu vínculo com a comunidade e com os pais dos alunos para cada escola em que trabalha. Caso o professor trabalhe em apenas uma escola, as respostas para o Local de trabalho II e Local de trabalho III é “Não se aplica”. Mostrar cartão de apoio correspondente.

#### **4 INFORMAÇÕES RELACIONADAS AO QUESTIONÁRIO**

**Atenção: para todas as questões do questionário, orientar o entrevistado que as respostas deverão ser colocadas diretamente no campo “GABARITO”, na margem direita da folha.**

O questionário é composto por quatro escalas de avaliação em saúde e um bloco com variáveis para a caracterização social e demográfica.

Dentre as escalas estão: a Medical Outcomes Study Short Form 12 - SF-12 (escala para avaliação da Qualidade de Vida), a Job Stress Scale (escala de Estresse no Trabalho), a Maslach Burnout Inventory (escala para avaliação da Síndrome de Burnout) e a escala de Satisfação no Trabalho. Todas essas escalas foram validadas para utilização no Brasil.

## 5 INFORMAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS PARTICIPANTES

### 5.1 Escolas de Cambé (PR)

<b>NOME</b>	<b>ENDEREÇO</b>	<b>TELEFONE</b>
Colégio 11 de Outubro	<b>RUA:</b> PROF. BENTO MUSSURUNGA , <b>Nº:</b> 608 <b>BAIRRO:</b> JD. NOVO BANDEIRANTE	32513228
Colégio Andrea Nuzzi	<b>RUA:</b> BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO, <b>Nº:</b> 366 <b>BAIRRO:</b> JD. SANTO AMARO	32511491
Colégio Olavo Bilac	<b>RUA:</b> AV. INGLATERRA, <b>Nº:</b> 596 <b>BAIRRO:</b> CENTRO	32543376

### 5.2 Escolas de Londrina (PR)

<b>NOME</b>	<b>ENDEREÇO</b>	<b>TELEFONE</b>
Colégio Albino Feijó Sanches	<b>RUA:</b> JACAREZINHO <b>Nº:</b> 80 <b>BAIRRO:</b> P. DAS INDUSTRIAS	33412917
Centro Estadual de Educação Profissional Professora Maria do Rosário Castaldi	<b>RUA:</b> AV. ARTHUR THOMAZ <b>Nº:</b> 1181 <b>BAIRRO:</b> JD. JAMAICA	33380011
Colégio Hugo Simas	<b>RUA:</b> PIO XII <b>Nº:</b> 195 <b>BAIRRO:</b> CENTRO	33237303
Instituto de Educação Estadual de Londrina	<b>RUA:</b> BRASIL <b>Nº:</b> 1047 <b>BAIRRO:</b> CENTRO	33243057

Colégio José Aloísio Aragão	<b>RUA:</b> PIAUI <b>Nº:</b> 720 <b>BAIRRO:</b> CENTRO	33716785
Colégio José de Anchieta	<b>RUA:</b> RIACHUELO <b>Nº:</b> 89 <b>BAIRRO:</b> JD. HIGIENÓPOLIS	33242625
Colégio Lúcia Barros Lisboa	<b>RUA:</b> ARACI DE ALMEIDA <b>Nº:</b> 30 <b>BAIRRO:</b> C.MANOEL GONCALVES	33487786
Colégio Marcelino Champagnat	<b>RUA:</b> SAO SALVADOR <b>Nº:</b> 998 <b>BAIRRO:</b> CENTRO	33239332
Colégio Professora Maria José Balzanelo Aguilera	<b>RUA:</b> TARCISA KIKUTI <b>Nº:</b> 55 <b>BAIRRO:</b> C.H.A.MARCAL NOG.	33424529
Colégio Nossa Senhora de Lourdes	<b>RUA:</b> AV. SAO JOAO <b>Nº:</b> 965 <b>BAIRRO:</b> JD. BRASILIA	33376226
Colégio Olympia Morais Tormenta	<b>RUA:</b> RUDOLF KEILHOLD <b>Nº:</b> 173 <b>BAIRRO:</b> C. HAB JOAO PAZ	33292744
Colégio Polivalente	<b>RUA:</b> FIGUEIRA <b>Nº:</b> 411 <b>BAIRRO:</b> JD. SANTA RITA	33385018
Colégio Ubedulha Correia de Oliveira	<b>RUA:</b> JULIO FARINACEO <b>Nº:</b> 111 <b>BAIRRO:</b> C. H. LUIZ SA	33370325
Colégio Vicente Rijo	<b>RUA:</b> AV. JUSCELINO KUBITSCHECK <b>Nº:</b> 2372 <b>BAIRRO:</b> CENTRO	33237630

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. **Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2010. 96 p.

BERTOLAZI, A. N. et al. Validation of the brazilian portuguese version of the Pittsburgh Sleep Quality Index. **Sleep medicine**, Amsterdam, v.12, n.1, p.70-75, jan. 2011.

FACCHINI, L. A. Uma contribuição da epidemiologia: o modelo da determinação social aplicado à saúde do trabalhador in: BUSCHINELLI, J. T. P.; ROCHA, L. E. R.; RIGOTTO, R. M. (org). **Isto é trabalho de gente?: vida, doença e trabalho no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1993. p. 178-186.

FREITAS, M. E.; HELONI, R.; BARRETO, M. **Assédio Moral no Trabalho**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 37 p.

TUOMI, K. et al. **Índice de capacidade para o trabalho**. São Carlos: EduFSCar, 2005.

ZWART, B. C.H.; FRINGS-DRESEN, M. H. W.; DUIVENBOODEN, J. C. Test-retest reliability of the work ability index questionnaire. **Occup Med**, v.52, supl.4, p. 177-181, 2002.

## APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS



SAÚDE, ESTILO DE VIDA E TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA

DIGITADO 1ª ( ) 2ª ( )

### INFORMAÇÕES DA COLETA

Número:		Entrevistador:
Data do 1º Contato: ____/____/____		Entrevistado: 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não - Motivo:
Data do 2º Contato: ____/____/____		Entrevistado: 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não - Motivo:
Data do 3º Contato: ____/____/____		Entrevistado: 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não - Motivo:
Data do 4º Contato: ____/____/____		Entrevistado: 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não - Motivo:
Data do 5º Contato: ____/____/____		Entrevistado: 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não - Motivo:

### INFORMAÇÕES DO INDIVÍDUO

Olá professor(a), desde já, agradecemos sua participação nesta pesquisa.

NOME: _____		
Data de Nascimento: ____/____/____	Sexo: 1 <input type="checkbox"/> Masculino 2 <input type="checkbox"/> Feminino	DN
Você trabalha em alguma outra escola de ensino básico na <b>REDE ESTADUAL</b> de Londrina ?		SEXO
1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	Se <b>SIM</b> , quais são elas? <i>(Preencha nas linhas abaixo)</i>	OES
Escola 2:		ES2
Escola 3:		ES3
Escola 4:		ES4

### ANOTAÇÕES DA ENTREVISTA

**BLOCO 1- VARIÁVEIS RELACIONADAS AO TRABALHO I**

*Vamos iniciar essa entrevista com algumas perguntas referentes ao seu trabalho como professor(a).*

1. Quantos anos da sua vida você trabalhou como professor(a) até hoje? _____ anos _____ meses	TEMPROF (meses)											
2. Quando você ingressou nesta profissão, você tinha vontade de ser professor(a)? 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	VPROF											
3. Atualmente você se sente realizado sendo professor(a)? 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Parcialmente 3 <input type="checkbox"/> Não	REAL											
3.1 Quais os motivos que o levam a se sentir assim? ( <i>Não ler as alternativas</i> ) / ( <i>Admite mais de uma resposta</i> )	MOT											
<p align="center"><b>Motivos POSITIVOS</b></p> 1 <input type="checkbox"/> Gostar da profissão 2 <input type="checkbox"/> Reconhecimento social 3 <input type="checkbox"/> Gostar de trabalhar com crianças e adolescentes 4 <input type="checkbox"/> Influência familiar 5 <input type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____	<p align="center"><b>Motivos NEGATIVOS</b></p> 6 <input type="checkbox"/> Salários baixos 7 <input type="checkbox"/> Falta de reconhecimento social 8 <input type="checkbox"/> Dificuldade nas relações com os alunos 9 <input type="checkbox"/> Relações de trabalho 10 <input type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>6</td></tr> <tr><td>2</td><td>7</td></tr> <tr><td>3</td><td>8</td></tr> <tr><td>4</td><td>9</td></tr> <tr><td>5</td><td>10</td></tr> </table>	1	6	2	7	3	8	4	9	5	10
1	6											
2	7											
3	8											
4	9											
5	10											
4. Em quantos locais você trabalha atualmente? 1 <input type="checkbox"/> Um 2 <input type="checkbox"/> Dois 3 <input type="checkbox"/> Três 4 <input type="checkbox"/> Acima de três	VINC											
5. Local de trabalho I: (Anotar o nome da <b>ESCOLA NA QUAL ESTÁ SENDO REALIZADA A ENTREVISTA</b> ): <b>ESCOLA:</b> _____												
5.1 Em quais períodos você leciona? ( <i>Admite mais de uma resposta</i> ) 1 <input type="checkbox"/> Manhã 2 <input type="checkbox"/> Tarde 3 <input type="checkbox"/> Noite	TIPT11 TIPT12 TIPT13											
5.2 Em quais séries leciona? ( <i>Admite mais de uma resposta</i> ) 1 <input type="checkbox"/> 5ª a 9ª série (ensino fundamental) 2 <input type="checkbox"/> 1ª a 3ª série (ensino médio) 3 <input type="checkbox"/> Outras. Especifique: _____	SER10 SER11 SER12 SER13											
5.3 É responsável pelo ensino em quais disciplinas? Disciplina 1: _____ Disciplina 2: _____ Disciplina 3: _____	DIC11 DIC12 DIC13											
5.4 Há quanto tempo você trabalha nesta escola? _____ anos _____ meses	TEMPT1 (meses)											
5.5 Qual o seu tipo de contrato? 1 <input type="checkbox"/> Estatutário / Concursado (QPM) 2 <input type="checkbox"/> Contrato por tempo determinado (PSS) 3 <input type="checkbox"/> Consolidação das leis do trabalho (CLT) 4 <input type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____	TCON1											
5.6 Qual sua carga horária semanal nesta escola? _____ horas por semana	CHS1(horas)											
5.7 Você tirou algum tipo de licença (maternidade, paternidade, licença prêmio) <b>nos últimos 12 meses</b> ? 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	LIC1											
5.8 Quanto tempo durou essa licença? Especifique: _____ dias.	TLIC1											
<b>CARO ENTREVISTADOR, caso o entrevistado trabalhe APENAS EM UMA ESCOLA E TENHA OUTRA ATIVIDADE, pule para a 7. Caso não tenha OUTRA ATIVIDADE ALÉM DESTA ESCOLA, pule para a 8</b>												
6. Local de trabalho II: (Anotar o nome da <b>OUTRA ESCOLA</b> ): <b>ESCOLA:</b> _____												
6.1 Em quais períodos você leciona? ( <i>Admite mais de uma resposta</i> ) 1 <input type="checkbox"/> Manhã 2 <input type="checkbox"/> Tarde 3 <input type="checkbox"/> Noite	TIPT21 TIPT22 TIPT23											
6.2 Em quais séries leciona? ( <i>Admite mais de uma resposta</i> ) 0 <input type="checkbox"/> 1ª a 4ª série 1 <input type="checkbox"/> 5ª a 9ª série (ensino fundamental) 2 <input type="checkbox"/> 1ª a 3ª série (ensino médio) 3 <input type="checkbox"/> Outras. Especifique: _____	SER20 SER21 SER22 SER23											
6.3 É responsável pelo ensino em quais disciplinas? Disciplina 1: _____ Disciplina 2: _____ Disciplina 3: _____	DIC21 DIC22 DIC23											

6.4 Há quanto tempo você trabalha nesta escola ? _____ anos _____ meses	TEMP2 (meses)		
6.5 Qual o seu tipo de contrato ? 1 <input type="checkbox"/> Estatutário / Concursado (QPM) 2 <input type="checkbox"/> Contrato por tempo determinado (PSS)	3 <input type="checkbox"/> Consolidação das leis do trabalho (CLT) 4 <input type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____	TCON2	
6.6 Qual sua carga horária semanal nesta outra escola? _____ horas por semana	CHS2		
6.7 Você tirou algum tipo de licença (maternidade, paternidade, licença prêmio) <b>nos últimos 12 meses??</b>	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	Se <b>NÃO</b> , pule para a 7	LIC2
6.8 Quanto tempo durou essa licença? Especifique: _____ dias.	TLIC2		
7. Local de trabalho III: (Anotar o nome da <b>OUTRA ESCOLA OU DE QUALQUER OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA OU TRABALHO NO QUAL ATUE</b> ) ESCOLA OU OUTRA ATIVIDADE: _____			
7.1 Descrição da outra atividade/trabalho R: _____	TIPT3		
7.2 Qual sua carga horária semanal nessa escola / atividade? horas por semana: _____	CHS3		
7.3 Você tirou algum tipo de licença (maternidade, paternidade, licença prêmio) <b>nos últimos 12 meses??</b>	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	Se <b>NÃO</b> , pule para a 8	LIC3
7.4 Quanto tempo durou essa licença? Especifique: _____ dias.	TLIC3		
<b>8. CARGA HORÁRIA TOTAL com alunos</b>			
8.1 Em uma semana habitual quantas horas por semana você tem atividades com alunos? _____ horas por semana	HAL		

**CARO ENTREVISTADOR**, para as **QUESTÕES 10 e 12** o entrevistado deverá considerar, **PRIORITARIAMENTE**, a escola na qual passa a maior parte do tempo e, secundariamente, a que trabalha há mais tempo. No quadro abaixo, **ASSINALE O CRITÉRIO** adotado pelo professor para as respostas.

9. Critério adotado para as respostas nas questões 10 e 12.	1 <input type="checkbox"/> Escola em que passa a maior parte do seu tempo 2 <input type="checkbox"/> Escola em que trabalha há mais tempo 3 <input type="checkbox"/> Não se aplica (trabalha em uma escola, apenas)	CRT
---	---	-----

**Vamos conversar agora sobre sua percepção em relação ao perfil do ambiente e às condições de trabalho. (MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)**

10. Perfil do Ambiente e Condições de Trabalho					
Como você avalia ...	Ruim	Regular	Bom / Boa	Excelente	
10.1 Relacionamento com superiores (diretores/supervisores)	0	1	2	3	ACT1
10.2 Relacionamento com colegas (professores)	0	1	2	3	ACT2
10.3 Relacionamento com alunos	0	1	2	3	ACT3
10.4 Relacionamento com pais de alunos	0	1	2	3	ACT4
10.5 Oportunidade para expressar suas opiniões no trabalho	0	1	2	3	ACT5
10.6 Motivação para chegar ao trabalho	0	1	2	3	ACT6
10.7 Remuneração em relação ao trabalho realizado	0	1	2	3	ACT7
10.8 Benefícios de saúde oferecidos	0	1	2	3	ACT8
10.9 Equilíbrio entre sua vida profissional e pessoal	0	1	2	3	ACT9
10.10 Quantidade de alunos por sala de aula	0	1	2	3	ACT10

Como você avalia ...	Ruim	Regular	Bom / Boa	Excelente	
10.11 Manutenção e conservação dos materiais, equipamentos e mobiliários	0	1	2	3	ACT11
10.12 Infra-estrutura da escola disponível para descanso/estudo e preparo de atividades	0	1	2	3	ACT12
10.13 Infra-estrutura predial da escola (iluminação, ventilação, pintura)	0	1	2	3	ACT13

E quanto às outras escolas na(s) qual(is) trabalha .....

11. Como você avalia as características das demais escolas com relação à esta?	1 <input type="checkbox"/> Igual 2 <input type="checkbox"/> Melhor	3 <input type="checkbox"/> Pior 4 <input type="checkbox"/> Não se aplica	PESC
--	---	---	------

As questões que farei agora são referentes às cargas de trabalho. Responda-me, conforme sua percepção, o quanto essas cargas afetam as suas condições de trabalho. (MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)

12. Quanto as seguintes exposições o(a) afetam ?				
	Não afeta	Afeta pouco	Afeta muito	
<b>12.1 Cargas Físicas</b>				
12.1.1 Exposição a ruídos dentro da sala de aula	0	1	2	CF1
12.1.2 Exposição a ruídos na escola	0	1	2	CF2
12.1.3 Exposição a ruídos que vem de fora da escola	0	1	2	CF3
<b>12.2 Cargas Químicas</b>				
12.2.1 Exposição ao pó de giz	0	1	2	CQ1
12.2.2 Exposição a poeiras	0	1	2	CQ2
<b>12.3 Cargas Biológicas</b>				
12.3.1 Condições de higiene do seu local de trabalho	0	1	2	CB1
12.3.2 Exposição a vírus, bactérias, fungos e parasitas	0	1	2	CB2
<b>12.4 Cargas Mecânicas</b>				
12.4.1 Condições para carregar o material didático	0	1	2	CM1
12.4.2 Condições para carregar o material áudio-visual	0	1	2	CM2
<b>12.5 Cargas Fisiológicas</b>				
12.5.1 Tempo em que permanece em pé	0	1	2	CFL1
12.5.2 Condições para escrever no quadro	0	1	2	CFL2
12.5.3 Posição do corpo em relação ao mobiliário e equipamentos	0	1	2	CFL3
<b>12.6 Cargas Psíquicas</b>				
12.6.1 Ritmo e intensidade do seu trabalho	0	1	2	CP1
12.6.2 Autonomia para executar suas tarefas	0	1	2	CP2
12.6.3 Número de tarefas realizadas no seu trabalho e a atenção e responsabilidade que elas exigem	0	1	2	CP3
12.6.4 Tempo disponível para o preparo das atividades	0	1	2	CP4

13. Agora me diga, como você avalia o tempo disponível para desempenhar as seguintes atividades: (MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)				
	Insuficiente	Regular	Suficiente	
13.1 Trabalho	1	2	3	TD1
13.2 Estudo/Aperfeiçoamento	1	2	3	TD2
13.3 Família e ao lar	1	2	3	TD3
13.4 Alimentação	1	2	3	TD4
13.5 Lazer/cultura	1	2	3	TD5
13.6 Cuidado da saúde física	1	2	3	TD6

Sobre possíveis faltas no trabalho e utilização dos serviços de saúde, responda-me: (EXCETO PARA ROTINA DE PRÉ-NATAL, LICENÇA MATERNIDADE/PATERNIDADE OU LICENÇA PRÊMIO)

14. Você precisou faltar no trabalho por alguma doença, problemas de saúde ou lesões <b>nos últimos 12 meses</b> ?	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	Se <b>NÃO</b> , pular para 18	FAL1
15. Se sim, qual foi o principal motivo? (O motivo que causou maior número de dias afastado(a) <b>nos últimos 12 meses</b> )	Especifique: _____ _____		FALM1
16. Qual foi o maior período de tempo que você ficou afastado(a) do trabalho por esse motivo (motivo citado na questão anterior)?	Especifique: _____ dias		FALM2
17. Quantos <b>DIAS INTEIROS</b> você esteve fora do trabalho devido a um problema de saúde, consulta médica ou para fazer exame <b>nos últimos 12 meses</b> ?	Especifique: _____ dias		ICT5*
18. Consultou um médico <b>nos últimos 12 meses</b> ?	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não		USS15
19. Esteve internado(a) <b>nos últimos 12 meses</b> ?	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não		USS16

### BLOCO 2- VARIÁVEIS ANTROPOMÉTRICAS

1. Qual a sua altura aproximada? _____ m.		ALTURA
2. Qual o seu peso aproximado? _____ Kg		PESO
3. Com relação ao seu peso atual, você considera que está: (Ler as alternativas para o entrevistado)	1 <input type="checkbox"/> Com o peso ideal para a sua altura 2 <input type="checkbox"/> Acima do peso ideal 3 <input type="checkbox"/> Abaixo do peso ideal	PERCEPESO

### BLOCO 3- VARIÁVEIS RELACIONADAS AOS HÁBITOS DE VIDA

Nas próximas questões, vamos perguntar sobre alguns aspectos do seu estilo de vida.

<b>Atividade Física</b>		
1. Em uma semana normal (típica) você faz algum tipo de atividade física no seu tempo livre pelo menos uma vez na semana:	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	Se <b>NÃO</b> , pule para 3
2. Sobre a(s) atividade(s) física(s) que pratica, indique:		
<b>Nome da atividade</b> (ex. caminhada, natação, ginástica, etc.)	<b>Quantas vezes por semana</b> (em dias)	<b>Quanto tempo por dia</b> (em minutos)
2.1.1	2.1.2	2.1.3
2.2.1	2.2.2	2.2.3
2.3.1	2.3.2	2.3.3
3. Com relação às atividades que realiza em casa, você diria que o esforço físico destinado a estas atividades é: ( <b>MOSTRE O CARTÃO DE APOIO</b> )	1 <input type="checkbox"/> Muito leve 2 <input type="checkbox"/> Leve 3 <input type="checkbox"/> Moderado	4 <input type="checkbox"/> Intenso 5 <input type="checkbox"/> Muito intenso
4. Com relação às atividades que realiza no seu dia-a-dia de trabalho, você diria que o esforço físico destinado a estas atividades é: ( <b>MOSTRE O CARTÃO DE APOIO</b> )	1 <input type="checkbox"/> Muito leve 2 <input type="checkbox"/> Leve 3 <input type="checkbox"/> Moderado	4 <input type="checkbox"/> Intenso 5 <input type="checkbox"/> Muito intenso
5. Você costuma se deslocar a pé ou de bicicleta para ir ao trabalho?	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	Se <b>NÃO</b> , pule para 6
5.1 Habitualmente quanto tempo por dia você gasta nestes deslocamentos para ir e voltar? _____ horas _____ min		ATF51 (min.)

Gostaríamos de saber ainda, habitualmente, em uma semana padrão (segunda a sexta-feira) e nos finais de semana e feriados:

	1. Dias da semana	2. Finais de semana e feriados	
6. Quanto tempo por dia você assiste à televisão?	_____ horas _____ min	_____ horas _____ min	ATT61(min.)
			ATT62(min.)
7. Quanto tempo por dia você utiliza o computador?	_____ horas _____ min	_____ horas _____ min	ATT71(min.)
			ATT72(min.)

**E DURANTE SEU HORÁRIO DE TRABALHO, me diga:**

8. Quanto tempo por dia você fica sentado(a)?	_____ horas _____ min	ATS8 (min.)
9. Quanto tempo por dia você fica em pé?	_____ horas _____ min	ATP9 (min.)

**As próximas questões serão sobre tabagismo e consumo de álcool e café**

10. Em relação ao <b>tabaco</b> você é: ( <i>Ler as alternativas para o entrevistado</i> )	1 <input type="checkbox"/> Fumante 2 <input type="checkbox"/> Ex-fumante 3 <input type="checkbox"/> Não fumante	TABACO
11. Em relação ao consumo de <b>bebidas alcoólicas</b> você: ( <i>Ler as alternativas para o entrevistado</i> )	1 <input type="checkbox"/> Não consome bebida alcoólica 2 <input type="checkbox"/> Consome bebida alcoólica 1 x por semana ou menos 3 <input type="checkbox"/> Consome bebida alcoólica de 2 a 6 x por semana 4 <input type="checkbox"/> Consome bebida alcoólica diariamente	ALCOOL
12 Com que frequência você toma <b>café</b> ? ( <b>NÃO LER as alternativas para o entrevistado</b> )	1 <input type="checkbox"/> Não consome 2 <input type="checkbox"/> Consome café de 2 a 3 x por mês ou de 1 a 3 x por semana 3 <input type="checkbox"/> Consumo café de 4 a 6 x por semana 4 <input type="checkbox"/> Consumo café de 1 a 3 x por dia 5 <input type="checkbox"/> Consumo café mais de 3 x por dia	CAFE

**Agora eu vou fazer algumas perguntas sobre sua alimentação.**

13. Assinale o número correspondente à resposta. ( <b>MOSTRE O CARTÃO DE APOIO</b> )							
Me diga, com que frequência você:	Nunca	De 1 a 3 x por mês	De 1 a 2 x por semana	De 3 a 6 vezes por semana	Diariamente		
13.1 Come fora de casa?	1	2	3	4	5	AL1	
13.2 Substitui ao menos uma das refeições por lanches (sanduíches, salgados, etc.)?	1	2	3	4	5	AL2	
13.3 Consome alimentos pré-preparados (congelados, pré-cozidos, etc.)?	1	2	3	4	5	AL3	
13.4 Consome bebidas industrializadas ou refrigerantes?	1	2	3	4	5	AL4	
13.5 Consome frutas?	1	2	3	4	5	AL5	
13.6 Consome verduras e/ou legumes?	1	2	3	4	5	AL6	
14. Assinale o número correspondente à resposta. ( <b>MOSTRE O CARTÃO DE APOIO</b> )							
Gostaríamos de saber também com que frequência você:	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente mente	Sempre	Não se aplica	
14.1 Retira a gordura visível quando come carne vermelha?	1	2	3	4	5	6	AL7
14.2 Retira a pele da carne de frango?	1	2	3	4	5	6	AL8

Com que frequência você:	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Não se aplica	
14.3 Elege alimentos light e/ou desnatados para consumir?	1	2	3	4	5	6	AL9
14.4 Utiliza adoçante no lugar de açúcar?	1	2	3	4	5	6	AL10
14.5 Come salgadinhos ou doces entre as refeições principais?	1	2	3	4	5	6	AL11
14.6 Come assistindo televisão ou em frente ao computador?	1	2	3	4	5	6	AL12

**Em um dia de semana normal, quanto tempo você:**

15. Leva para tomar o café da manhã?	___ minutos	( ) Não toma café da manhã	TCAFE (min.)
16. Leva para almoçar?	___ minutos	( ) Não almoça	TALM (min.)
17. Leva para jantar?	___ minutos	( ) Não janta	TJAN (min.)
18. Suponha que se sua alimentação fosse de excelente qualidade mereceria nota 10 e se fosse de péssima qualidade, nota 0. Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria à qualidade de sua alimentação?	Nota: _____		ALNOTA

**BLOCO 4 – CONHECIMENTOS EM SAÚDE**

**Agora vamos conversar sobre informações nutricionais e conhecimentos em saúde.**

1. Nos últimos 12 meses você observou tabelas de informações nutricionais na hora de comprar ou consumir alimentos?	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	Se <b>NÃO</b> , por que? _____ _____ Pule para questão 7				VN1	
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre		
2. Se <b>SIM</b> : Com qual frequência? <b>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</b>	1	2	3	4	5	VN2	
3. Com qual frequência, nos últimos 12 meses, você evitou consumir algum alimento devido às informações nutricionais? <b>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</b>	1	2	3	4	5	VN3	
4. Você realiza essa consulta nos seguintes alimentos? <b>(Admite múltiplas respostas) LER AS ALTERNATIVAS</b>						VN4 (Assinalar abaixo)	
1 <input type="checkbox"/> Laticínios	4 <input type="checkbox"/> Comidas instantâneas					1	4
2 <input type="checkbox"/> Embutidos	5 <input type="checkbox"/> Refrigerantes / Bebidas industrializadas					2	5
3 <input type="checkbox"/> Comidas congeladas	6 <input type="checkbox"/> Outro? Especificar: _____					3	6
<b>Ler as seguintes perguntas e aguardar a resposta do entrevistado (NÃO LER AS ALTERNATIVAS)</b>							
5. Quais itens/ingredientes você costuma observar nessas tabelas? <b>(Admite múltiplas respostas) NÃO LER AS ALTERNATIVAS</b>						VN5 (Assinalar abaixo)	
1 <input type="checkbox"/> Todos os elementos	10 <input type="checkbox"/> Sódio					1	10
2 <input type="checkbox"/> Cálcio	11 <input type="checkbox"/> Gorduras totais					2	11
3 <input type="checkbox"/> Calorias (Valor energético)	12 <input type="checkbox"/> Gorduras insaturadas					3	12
4 <input type="checkbox"/> Carboidratos	13 <input type="checkbox"/> Gorduras saturadas					4	13
5 <input type="checkbox"/> Colesterol	14 <input type="checkbox"/> Gorduras trans					5	14
6 <input type="checkbox"/> Ferro	15 <input type="checkbox"/> Lactose					6	15
7 <input type="checkbox"/> Fibra alimentar	16 <input type="checkbox"/> Minerais					7	16
8 <input type="checkbox"/> Glúten	17 <input type="checkbox"/> Proteínas					8	17
9 <input type="checkbox"/> Vitaminas	18 <input type="checkbox"/> Outro. Especificar: _____					9	18

6. Por qual(is) motivo(s) você realiza essa verificação? ( <i>Admite múltiplas respostas</i> ) <b>NÃO LER AS ALTERNATIVAS</b>	<b>VN6</b> (Assinalar abaixo)
1 <input type="checkbox"/> Curiosidade/Composição dos alimentos	<b>1</b>
2 <input type="checkbox"/> Escolher alimentos mais saudáveis/prevenção de problemas futuros para si ou para a família	<b>2</b>
3 <input type="checkbox"/> Recomendação médica/Alteração de saúde <b>PRÓPRIA</b> (hipertensão, diabetes ou colesterol alto, alergia ao glúten ou à lactose)	<b>3</b>
4 <input type="checkbox"/> Recomendação médica/Alteração de saúde <b>DE ALGUÉM DA FAMÍLIA/QUE MORA JUNTO</b> (hipertensão, diabetes ou colesterol alto, alergia ao glúten ou à lactose)	<b>4</b>
5 <input type="checkbox"/> Controle de peso <b>PRÓPRIO</b>	<b>5</b>
6 <input type="checkbox"/> Controle de peso <b>DE ALGUÉM DA FAMÍLIA/QUE MORA JUNTO</b>	<b>6</b>
7 <input type="checkbox"/> Outro. Especificar: _____	<b>7</b>

Utilização de Informações Nutricionais	
<b>LER PARA O ENTREVISTADO:</b> Esta informação está contida no verso de um pote de sorvete. ( <i>Entregar cartão de apoio contendo o rótulo do sorvete. NAS PERGUNTAS QUE UTILIZAM O RÓTULO NÃO LEIA AS ALTERNATIVAS</i> )	
7. Se você tomar o pote inteiro de sorvete, quantas calorias irá ingerir? ( <b>NÃO LER AS ALTERNATIVAS</b> )	1 <input type="checkbox"/> 1000 calorias 2 <input type="checkbox"/> Outra resposta
8. Se você pudesse comer 60 g de carboidratos, que quantidade de sorvete você poderia tomar? ( <b>Nota: se o entrevistado responder "2 porções", pergunte "Quanto de sorvete seria isso se você tivesse que medi-lo com uma xícara"?</b> ) ( <b>NÃO LER AS ALTERNATIVAS</b> )	1 <input type="checkbox"/> 1 xícara (ou qualquer quantidade até 1 xícara) 2 <input type="checkbox"/> Metade do pote 3 <input type="checkbox"/> Outra resposta
9. Seu médico o (a) aconselhou a reduzir a quantidade de gordura saturada em sua dieta. Você geralmente come 42 g de gordura saturada por dia, o que inclui uma porção de sorvete. Se você parar de tomar sorvete, quantos gramas de gordura saturada você estaria consumindo por dia? ( <i>Caso o entrevistado tenha dúvida, repetir a questão.</i> ) ( <b>NÃO LER AS ALTERNATIVAS</b> )	1 <input type="checkbox"/> 33 gramas 2 <input type="checkbox"/> Outra resposta
10. Se você geralmente come 2500 kcal (calorias) por dia, qual a porcentagem do valor diário de calorias você estaria ingerindo se tomasse uma porção de sorvete? ( <i>Caso o entrevistado tenha dúvida, repetir a questão.</i> ) ( <b>NÃO LER AS ALTERNATIVAS</b> )	1 <input type="checkbox"/> 10% 2 <input type="checkbox"/> Outra resposta
<b>INSTRUÇÃO PARA SER LIDA AO ENTREVISTADO:</b> Considerando que você é alérgico(a) às seguintes substâncias: Penicilina, amendoins, luvas de látex e picadas de abelhas.	
11. É seguro para você tomar esse sorvete? ( <i>Caso o entrevistado tenha dúvida, repetir as substâncias e a questão.</i> )	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não
<b>Se SIM, pular para o bloco 5</b>	
12. (Pergunte somente se o paciente respondeu "não" à questão 5): Por que não? ( <b>NÃO LER AS ALTERNATIVAS</b> )	1 <input type="checkbox"/> Por causa do óleo de amendoim. 2 <input type="checkbox"/> Outra resposta
<b>NVS 6</b>	

### BLOCO 5- VARIÁVEIS RELACIONADAS ÀS CONDIÇÕES DE SAÚDE

Agora farei perguntas referentes aos seus hábitos de sono **DURANTE O ÚLTIMO MÊS SOMENTE.**

1. Durante o último mês, quando você geralmente foi para a cama à noite?	Hora usual de deitar: _____	<b>PS1</b> (HH:mm)
2. Durante o último mês, quanto tempo (em minutos) você geralmente levou para dormir à noite?	Número de minutos: _____	<b>PS2</b> (min.)
3. Durante o último mês, quando você geralmente levantou de manhã?	Hora usual de levantar: _____	<b>PS3</b> (HH:mm)
4. Durante o último mês, quantas horas de sono você teve por noite? ( <i>Anotar o total de horas e minutos se houver</i> )	Horas de sono por noite: _____	<b>PS4</b> (HH:mm)
5. Com que frequência você costuma dormir ou cochilar durante o dia após o almoço? ( <i> Ler as alternativas para o entrevistado</i> )	1 <input type="checkbox"/> Nunca 2 <input type="checkbox"/> Menos de 1 vez/semana 3 <input type="checkbox"/> 1 ou 2 vezes/semana 4 <input type="checkbox"/> 3 ou mais vezes/semana	<b>PS5</b> <b>Se NUNCA, pular para questão 7</b>
6. Quanto tempo dura o seu sono ou cochilo após o almoço?	_____ minutos	<b>PS6</b> (min.)

7. Durante o último mês, com que frequência você teve dificuldade de dormir porque você: <i>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</i>	Nenhuma no último mês	Menos de 1x semana	1 ou 2x semana	3 ou mais x semana	
a) Não conseguiu adormecer em até 30 minutos	0	1	2	3	PS7A
b) Acordou no meio da noite ou de manhã cedo, <i>(antes do que deveria)</i>	0	1	2	3	PS7B
c) Precisou levantar para ir ao banheiro	0	1	2	3	PS7C
d) Não conseguiu respirar confortavelmente	0	1	2	3	PS7D
e) Tossiu ou roncou forte	0	1	2	3	PS7E
f) Sentiu muito frio	0	1	2	3	PS7F
g) Sentiu muito calor	0	1	2	3	PS7G
h) Teve sonhos ruins	0	1	2	3	PS7H
i) Teve dor	0	1	2	3	PS7I
j) Outra(s) razão(ões), por favor descreva _____					PS7J
l) Com que frequência, durante o último mês, você teve dificuldade para dormir devido a essa razão	0	1	2	3	PS7L
8. Durante o último mês, como você classificaria a qualidade do seu sono de uma maneira geral? <i>(Ler as alternativas para o entrevistado)</i>	1 <input type="checkbox"/> Muito boa 2 <input type="checkbox"/> Boa		3 <input type="checkbox"/> Ruim 4 <input type="checkbox"/> Muito ruim		PS8
9. Durante o último mês, com que frequência você tomou medicamento (prescrito ou por conta própria) para ajudá-lo (a) a dormir? <i>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</i>	1 <input type="checkbox"/> Nenhuma no último mês 2 <input type="checkbox"/> Menos de 1 vez/semana 3 <input type="checkbox"/> 1 ou 2 vezes/semana 4 <input type="checkbox"/> 3 ou mais vezes/semana				PS9
10. No último mês, com que frequência você teve dificuldade de ficar acordado enquanto dirigia, comia ou participava de uma atividade social (festa, reunião de amigos, trabalho, estudo): <i>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</i>	1 <input type="checkbox"/> Nenhuma no último mês 2 <input type="checkbox"/> Menos de 1 vez/semana 3 <input type="checkbox"/> 1 ou 2 vezes/semana 4 <input type="checkbox"/> 3 ou mais vezes/semana				PS10
11. Durante o último mês, quão problemático foi para você manter o entusiasmo (ânimo) para fazer as coisas (suas atividades habituais): <i>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</i>	1 <input type="checkbox"/> Nenhuma dificuldade 2 <input type="checkbox"/> Um problema leve 3 <input type="checkbox"/> Um problema razoável 4 <input type="checkbox"/> Um problema muito grande				PS11
12. Já lhe disseram que você ronca todas ou quase todas as noites:	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não		Se <b>NÃO</b> , pule para <b>14</b>		PS12
13. Se SIM, isso ocorre pelo menos há 12 meses?	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não				PS13

**Vamos conversar agora sobre a intensidade e frequência com que tem sentido dores.**

14. Você sofre de algum tipo de dor crônica, ou seja, que o (a) incomoda há 6 meses ou mais?	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não 3 <input type="checkbox"/> Não sabe/ Não responde	Se <b>NÃO</b> , pule para <b>33</b>	DOR1
15. Por favor, aponte-me em que parte do corpo você sente essa dor <i>(Admite mais de uma resposta)</i> . <i>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</i>	Caso o entrevistado <b>REFIRA DOR EM MAIS DE UM LOCAL</b> , faça a pergunta abaixo, caso contrário, pule para a 18		DOR2
1 <input type="checkbox"/> Cabeça, face e/ou boca 2 <input type="checkbox"/> Pescoço/nuca 3 <input type="checkbox"/> Ombros e Braços 4 <input type="checkbox"/> Peito 5 <input type="checkbox"/> Abdômen 6 <input type="checkbox"/> Costas (acima da cintura)	7 <input type="checkbox"/> Costas (na cintura e na região lombar) 8 <input type="checkbox"/> Pelve 9 <input type="checkbox"/> Joelhos 10 <input type="checkbox"/> Pernas 11 <input type="checkbox"/> Pés 12 <input type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____		1 2 3 4 5 6
			7 8 9 10 11 12

16. Entre essas dores referidas, qual delas o(a) incomodou mais nos últimos 6 meses? <b>(Anotar o número)</b>	Número _____	<b>DORPIOR</b>
17. Há quanto tempo sente essa dor que mais incomoda? <b>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</b>	<input type="checkbox"/> 6 meses a 2 anos <input type="checkbox"/> Mais de 2 anos até 5 anos <input type="checkbox"/> Mais de 5 anos até 10 anos <input type="checkbox"/> Mais de 10 anos	<b>DORPIOR1</b>
18. Pensando na última vez em que sentiu essa dor (ou a dor que mais incomoda, caso haja mais de uma), diga-me um número de 1 a 10 para a intensidade dessa dor, sendo <b>1 para “quase sem dor”</b> e <b>10 para “a pior dor que se pode imaginar”</b>	Número _____	<b>DOR3</b>
19. Quando foi a última vez que sentiu essa dor (ou a dor que mais incomoda, caso haja mais de uma)? <b>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</b>	<input type="checkbox"/> Hoje <input type="checkbox"/> Hoje não, mas esta semana <input type="checkbox"/> Não esta semana, mas a menos de um mês <input type="checkbox"/> De 1 a menos de 3 meses <input type="checkbox"/> De 3 a 6 meses <input type="checkbox"/> Há mais de 6 meses <input type="checkbox"/> Não respondeu	<b>DOR4</b>
20. Com que frequência sente essa dor (ou a dor que mais incomoda, caso haja mais de uma)? <b>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</b>	<input type="checkbox"/> Todas as horas do dia <input type="checkbox"/> Todos os dias, em algum momento <input type="checkbox"/> Duas ou mais vezes na semana <input type="checkbox"/> Uma vez na semana <input type="checkbox"/> De uma a três vezes ao mês <input type="checkbox"/> Menos de uma vez ao mês <input type="checkbox"/> Não respondeu	<b>DOR5</b>
21. Com que intensidade essa dor interfere em seu trabalho? <b>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</b>	<input type="checkbox"/> Completamente <input type="checkbox"/> Muito <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Não respondeu	<b>DOR6</b>
22. E no lazer? <b>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</b>	<input type="checkbox"/> Completamente <input type="checkbox"/> Muito <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Não respondeu	<b>DOR61</b>
23. Nos <b>últimos 12 meses</b> você procurou um médico para o tratamento dessa dor?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não lembra	<b>Se NÃO, pule para 28</b>
24. Foi prescrito algum medicamento ou outro tipo de tratamento?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não lembra	<b>Se NÃO, pule para 28</b>
25. Se sim, Qual? <b>(anotar o nome comercial do medicamento ou o tipo de tratamento). (Admite mais de uma resposta).</b>	<input type="checkbox"/> Medicamento _____ <input type="checkbox"/> Outro tratamento _____ <input type="checkbox"/> Não lembra	<b>DOR721</b> <b>DOR722</b> <b>DOR723</b>
26. Alguma(s) dessas condutas ajudou (aram) a aliviar sua dor? Se sim, qual(is) delas ?	<input type="checkbox"/> Medicamento <input type="checkbox"/> Tratamento não medicamentoso <input type="checkbox"/> Ambos <input type="checkbox"/> Nenhum	<b>DOR724</b>
27. Quanto você considera que ajudou (aram) a aliviar a dor? <b>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</b>	<input type="checkbox"/> Completamente <input type="checkbox"/> Muito <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Nada	<b>DOR725</b>
28. Você toma algum medicamento ou faz alguma outra coisa para controlar a sua dor que não tenha sido indicado por um médico?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não lembra	<b>Se NÃO, pule para 32</b>
29. Se sim, o que? <b>(anotar o nome comercial do medicamento ou o tipo de tratamento)</b>	<input type="checkbox"/> Medicamento sem prescrição: _____ <input type="checkbox"/> Outro tratamento sem prescrição: _____ <input type="checkbox"/> Não lembra	<b>DOR811</b> <b>DOR812</b> <b>DOR813</b>
30. Alguma(s) dessas condutas ajudou(aram) a aliviar sua dor? Se sim, qual(is) dela(s)? <b>(Admite mais de uma resposta).</b>	<input type="checkbox"/> Medicamento <input type="checkbox"/> Tratamento não medicamentoso <input type="checkbox"/> Ambos <input type="checkbox"/> Nenhum	
31. Quanto você considera que esse(s) tratamento(s) aliviou(aram) a sua dor? <b>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</b>	<input type="checkbox"/> Completamente <input type="checkbox"/> Muito <input type="checkbox"/> Moderadamente <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Nada	<b>DOR82</b>
32. Você utilizou medicamentos para dor ou desconforto nos últimos 15 dias? <b>(analgésicos, anti-inflamatórios, relaxantes musculares, antigripais, etc., mesmo que não tenha sido prescrito)</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não lembra	<b>DOR9</b>

Sobre sua voz, me diga ....

33. Com que frequência você tem problemas relacionados a ela (sua voz)? <i>(Ler as alternativas para o entrevistado)</i>	1 <input type="checkbox"/> Sempre 2 <input type="checkbox"/> Frequentemente	3 <input type="checkbox"/> Às vezes 4 <input type="checkbox"/> Raramente	5 <input type="checkbox"/> Nunca	VOZ1
--	--	---	----------------------------------	------

### BLOCO 6- VARIÁVEIS RELACIONADAS AO TRABALHO II

As próximas perguntas serão sobre a sua capacidade para o trabalho.

1. Suponha que a sua melhor capacidade para o trabalho tem um valor igual a 10 pontos. Responda em uma escala de zero a dez, quantos pontos você daria para sua capacidade de trabalho atual. <i>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</i>	Pontos: _____		ICT1	
0 = Estou incapaz para o trabalho	←————→	10 = Estou em minha melhor capacidade para o trabalho		
2. Como você classificaria sua capacidade atual para o trabalho em relação às exigências físicas do mesmo? (Por exemplo, fazer esforço físico com partes do corpo). <i>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</i>	5 <input type="checkbox"/> Muito Boa 4 <input type="checkbox"/> Boa 3 <input type="checkbox"/> Moderada	2 <input type="checkbox"/> Baixa 1 <input type="checkbox"/> Muito Baixa	ICT2	
3. Como você classificaria sua capacidade atual para o trabalho em relação às exigências mentais do seu trabalho? (Por exemplo, interpretar fatos, resolver problemas, decidir a melhor forma de fazer) <i>(MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</i>	5 <input type="checkbox"/> Muito Boa 4 <input type="checkbox"/> Boa 3 <input type="checkbox"/> Moderada	2 <input type="checkbox"/> Baixa 1 <input type="checkbox"/> Muito Baixa	ICT3	
4. Dentre as condições de saúde que vou ler à seguir, diga-me a(s) em sua opinião, qual(is) você tem, se foram diagnosticadas por um médico e se faz <b>TRATAMENTO MEDICAMENTOSO ATUALMENTE</b> para ela(s)				
<i>CIRCULAR</i> o n.2, se opinião do entrevistado (O.E) ou o n.1, se diagnóstico médico (DM)				
Condições de saúde	O.E	D.M	TRATAMENTO	Preencher para variável Tratamento
4.1 Hipertensão arterial (pressão alta)	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT1
4.2 Diabetes	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT2
4.3 Hiperlipidemia (colesterol/triglicerídeos alto)	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT3
4.4 Histórico de infarto do miocárdio	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT4
4.5 Histórico de acidente vascular cerebral (derrame)	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT5
4.6 Depressão severa	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT6
4.7 Depressão leve	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT7
4.8 Ansiedade	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT8
4.9 Enxaqueca	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT9
4.10 Insônia	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT10
4.11 Sinusite	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT11
4.12 Artrite / Artrose / Reumatismo	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT12
4.13 Osteoporose	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT13
4.14 Asma / Bronquite / Enfisema	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT14
4.15 Tumor benigno	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT15
4.16 Tumor maligno (câncer) Onde? Especifique	2	1	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	ICTT16

5. Ainda sobre lesões por acidentes ou doenças que vou ler à seguir, responda-me, <b>em sua opinião</b> qual(is) você possui atualmente e qual(is) dela(s) foram <b>confirmadas pelo médico</b> .					
<i>(Ler o agravos e <b>CIRCULAR</b> o n.2, se opinião do entrevistado (O.E) ou o n.1, se diagnóstico médico (DM)</i>					
	O.E	D.M		O.E	D.M
5.1 Lesão nas costas	2	1	5.21 Pedra ou doença da vesícula biliar	2	1
5.2 Lesão nos braços/mãos	2	1	5.22 Doença do pâncreas ou do fígado	2	1
5.3 Lesão nas pernas/pés	2	1	5.23 Úlcera gástrica ou duodenal	2	1
5.4 Lesão em outras partes do corpo. Onde? Que tipo de lesão?	2	1	5.24 Gastrite ou irritação duodenal	2	1
5.5 Doença da parte superior das costas ou região do pescoço com dores frequentes	2	1	5.25 Colite ou irritação do cólon	2	1
5.6 Doença da parte inferior das costas com dores frequentes	2	1	5.26 Outra doença digestiva? Qual ?	2	1
5.7 Dor nas costas que se irradia para a perna (ciática)	2	1	5.27 Infecção das vias urinárias	2	1
5.8 Doença músculo-esquelética que afeta membros (braços e pernas) com dores frequentes	2	1	5.28 Doença dos rins	2	1
5.9 Outra doença músculo-esquelética. Qual?	2	1	5.29 Doença nos genitais e aparelho reprodutor (ex. problema nas trompas ou na próstata)	2	1
5.10 Doença coronariana, dor no peito durante exercício (angina pectoris)	2	1	5.30 Outra doença geniturinária. Qual?	2	1
5.11 Trombose coronariana	2	1	5.31 Alergia, eczema	2	1
5.12 Insuficiência cardíaca	2	1	5.32 Outra erupção. Qual?	2	1
5.13 Outra doença cardiovascular. Qual?	2	1	5.33 Outra doença de pele. Qual?	2	1
5.14 Infecções repetidas do trato respiratório (inclusive amigdalite, sinusite aguda, bronquite aguda)	2	1	5.34 Obesidade	2	1
5.15 Tuberculose pulmonar	2	1	5.35 Bócio ou outra doença da tireóide	2	1
5.16 Outra doença respiratória. Qual?	2	1	5.36 Outra doença endócrina ou metabólica. Qual? _____	2	1
5.17 Problema ou diminuição da audição	2	1	5.37 Anemia	2	1
5.18 Doença ou lesão da visão (não assinale se apenas usa óculos e/ou lentes de contato de grau)	2	1	5.38 Outra doença do sangue. Qual?	2	1
5.19 Doença neurológica (neuralgia, epilepsia)	2	1	5.39 Defeito de nascimento. Qual?	2	1
5.20 Outra doença neurológica ou dos órgãos dos sentidos. Qual?	2	1	5.40 Outro problema ou doença. Qual?	2	1

6. Sua lesão ou doença é um impedimento para seu trabalho atual? (Pode ser marcada mais de uma resposta nessa pergunta) (MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)							
6	<input type="checkbox"/>	Não há impedimento / eu não tenho doenças				6	
5	<input type="checkbox"/>	Eu sou capaz de fazer meu trabalho, mas ele me causa alguns sintomas				5	
4	<input type="checkbox"/>	Algumas vezes preciso diminuir meu ritmo de trabalho ou mudar meus métodos de trabalho				4	
3	<input type="checkbox"/>	Frequentemente preciso diminuir meu ritmo de trabalho ou mudar meus métodos de trabalho				3	
2	<input type="checkbox"/>	Por causa de minha doença sinto-me capaz de trabalhar apenas em tempo parcial				2	
1	<input type="checkbox"/>	Em minha opinião, estou totalmente incapacitado para trabalhar				1	
7. Considerando sua saúde, você acha que será capaz de, daqui a 2 anos, fazer seu trabalho atual? (MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)			1 <input type="checkbox"/> É improvável	4 <input type="checkbox"/> Não estou muito certo	7 <input type="checkbox"/> Bastante provável	ICT7	
8. MOSTRE O CARTÃO DE APOIO		Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	
8.1	Recentemente você tem conseguido apreciar suas atividades diárias?	4	3	2	1	0	ICT81
8.2	Recentemente você tem se sentido ativo e alerta?	4	3	2	1	0	ICT82
(Ler as alternativas para o entrevistado)		Continua mente	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	
8.3	Recentemente você tem se sentido cheio de esperança para o futuro?	4	3	2	1	0	ICT83

### BLOCO 7 – VARIÁVEIS RELACIONADAS À VIOLÊNCIA

Agora vamos conversar sobre situações de violência que você vivenciou ou que soube que ocorreram em sua atividade profissional!

1. Em sua atividade profissional, qual destas OCORRERAM NA ESCOLA nos últimos 12 meses? (MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)					
ATENÇÃO: CONSIDERE VIOLÊNCIA OCORRIDA NOS ÚLTIMOS 12 MESES	Não/Ne nhuma	1 caso	2 casos	3 ou mais casos	
1.1 Depredações, vandalismo, pichações ou quebra de móveis/equipamento	0	1	2	3	V11
1.2 Roubo ou furto de material, equipamentos ou móveis da(s) da(s) escola(s)	0	1	2	3	V12
1.3 Roubo ou furto de objetos pessoais ou dinheiro dos alunos ou de seus colegas ou funcionários	0	1	2	3	V13
1.4 Agressão física ou tentativa de agressão física contra professores, funcionários ou alunos	0	1	2	3	V14
1.5 Agressão ou tentativa de agressão com faca ou objeto cortante contra professores, funcionários ou alunos	0	1	2	3	V15
1.6 Agressão ou tentativa de agressão com arma de fogo contra professores, funcionários ou alunos	0	1	2	3	V16
1.7 Exposição à situações humilhantes e constrangedoras, como insultos ou gozações, entre professores, funcionários ou superiores? (quantos colegas nos últimos 12 meses?)	0	1	2	3	V17
1.8 Bullying (atitudes agressivas, intencionais e repetidas adotadas por um aluno ou mais contra outro(s) - (quantos casos nos últimos 12 meses?)	0	1	2	3	V18
1.9 Aconteceu outro tipo de violência física ou psicológica na escola que chamou sua atenção? Se sim, qual? _____	0	1	2	3	V19

Agora falaremos sobre situações de violência que ocorreram contra você na(s) escola(s) em que atua ou atuou:

2. Violência sofrida pelo professor EM SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL (Admite mais de uma possibilidade) (MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)				
	Não	Sim, há menos de 12 meses	Sim, há 12 meses ou mais	
2.1 Você já teve seus pertences ou dinheiro roubados, furtados ou danificados?	0	1	2	V21
2.2 Você já recebeu insultos ou gozações de seus alunos?	0	1	2	V22

	Não	Sim, há menos de 12 meses	Sim, há 12 meses ou mais	
2.3 Você já se sentiu exposto à situações humilhantes e constrangedoras, como insultos ou gozações de outros professores, funcionários ou superiores?	0	1	2	V23
2.4 Você já se sentiu <b>assediado sexualmente</b> na sua atividade profissional?	0	1	2	V24
2.5 Você já foi ameaçado durante o seu trabalho de professor(a)? ( <i>ameaças à integridade física, a familiares, etc</i> )	0	1	2	V25
2.6 Você já sofreu <b>agressão física</b> ou tentativa de agressão física no seu trabalho como professor(a)? ( <i>corporal ou com objetos/mobília</i> )	0	1	2	V26
2.7 Você já sofreu agressão ou tentativa de agressão com <b>faca ou outro objeto cortante</b> no seu trabalho como professor(a)? ( <i>canivete, tesoura, etc</i> )	0	1	2	V27
2.8 Você já sofreu agressão ou tentativa de <b>agressão com arma de fogo</b> no seu trabalho como professor(a)?	0	1	2	V28
2.9 Você já sofreu outro tipo de violência física ou psicológica na escola? Se sim, qual? _____	0	1	2	V29
<b>3. Violência sofrida pelo professor FORA DA ESCOLA (Admite mais de uma possibilidade) (MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)</b>				
	Não	Sim, há menos de 12 meses	Sim, há mais de 12 meses	
3.1 Você já foi ameaçado ou assaltado mediante uso de <b>arma branca (faca ou outro objeto cortante)</b> em outros locais fora da escola?	0	1	2	V31
3.2 Você já foi ameaçado ou assaltado mediante uso de <b>arma de fogo</b> em outros locais fora da escola?	0	1	2	V32
3.3 Você já sofreu outro tipo de violência física ou psicológica fora da escola? Se sim, qual? _____	0	1	2	V33

E quanto ao seu vínculo com a comunidade e com os pais dos alunos da(s) escola(s) em que trabalha, me diga:

4. Como você classificaria esse(s) vínculo(s)? (MOSTRE O CARTÃO DE APOIO)						
	Ótimo / Bom	Regular	Ruim	Inexistente	Não se aplica	
4.1 Local de trabalho I	1	2	3	4	-	VEP1
4.2 Local de trabalho II	1	2	3	4	5	VEP2
4.3 Local de trabalho III	1	2	3	4	5	VEP3

PERGUNTA FINAL			
8. Dada a importância da sua participação neste estudo, poderíamos contar com a sua colaboração novamente dentro de alguns meses ou dentro de alguns anos?	1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não	Se <b>SIM</b> , preencha o quadro abaixo	PFINAL
INFORMAÇÕES PARA CONTATO			
Endereço residencial:			
Telefone (s):	Residencial:	Celular:	
E-mail 1:			
E-mail 2:			
Contato 1:	Parentesco:	Telefone:	
Contato 2:	Parentesco:	Telefone:	
Contato 3:	Parentesco:	Telefone:	

**MUITO OBRIGADO(A) PELA PARTICIPAÇÃO!**

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS



SAÚDE, ESTILO DE VIDA E TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA

DIGITADO 1ª ( ) 2ª ( )

### QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Número:					Entrevistador:
---------	--	--	--	--	----------------

#### INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

Você está recebendo um questionário com perguntas referentes ***aos seus sentimentos em relação ao seu trabalho.*** Em cada uma das questões, assinale o número correspondente a alternativa que mais se aproxima dos seus sentimentos.

Por favor, responda **TODAS AS QUESTÕES** no campo "GABARITO", na margem direita das folhas.

#### ESCALA 1

	GABARITO	
<b>Questão 1.1</b> Em geral você diria que sua saúde é:	1 <input type="checkbox"/> Excelente 2 <input type="checkbox"/> Muito boa 3 <input type="checkbox"/> Boa	4 <input type="checkbox"/> Ruim 5 <input type="checkbox"/> Muito ruim
	SF1	

<b>Questão 1.2</b> Os seguintes itens são sobre atividades que você poderia fazer atualmente durante um dia comum. Devido a sua saúde, você teria dificuldade para fazer estas atividades? Neste caso, quanto?	Sim. Dificulta muito	Sim. Dificulta um pouco	Não. Não dificulta de modo algum	GABARITO
<b>1.2.1</b> Atividades moderadas, tais como mover uma mesa, passar aspirador de pó, jogar bola, varrer a casa.	1	2	3	SF2A
<b>1.2.2</b> Subir vários lances de escada	1	2	3	SF2B

<b>Questão 1.3</b> Durante as últimas 4 semanas, você teve algum dos seguintes problemas com seu trabalho ou com alguma atividade diária regular, como consequência de sua saúde física?	Sim	Não	GABARITO
<b>1.3.1</b> Realizou menos tarefas do que você gostaria?	1	2	SF3A
<b>1.3.2</b> Esteve limitado no seu tipo de trabalho ou em outras atividades?	1	2	SF3B

<b>Questão 1.4</b> Durante as últimas 4 semanas, você teve algum dos seguintes problemas com seu trabalho ou com alguma atividade diária regular, como consequência de algum problema emocional (como sentir-se deprimido ou ansioso).	Sim	Não	GABARITO
<b>1.4.1</b> Realizou menos tarefas do que você gostaria?	1	2	SF4A
<b>1.4.2</b> Não trabalhou ou não fez qualquer das atividades com tanto cuidado como geralmente faz.	1	2	SF4B

<b>Questão 1.5</b> Durante as últimas 4 semanas, quanto a presença de dor interferiu com seu trabalho normal (incluindo tanto o trabalho fora de casa e dentro de casa)?	1 <input type="checkbox"/> De maneira alguma	4 <input type="checkbox"/> Bastante 5 <input type="checkbox"/> Extremamente	<b>GABARITO</b> SF5
	2 <input type="checkbox"/> Um pouco 3 <input type="checkbox"/> Moderadamente		

<b>Questão 1.6</b> Estas questões são sobre como você se sente e como tudo tem acontecido com você durante as últimas 4 semanas. Para cada questão, por favor, dê uma resposta que mais se aproxime de maneira como você se sente. Em relação às últimas 4 semanas.	<b>Todo Tempo</b>	<b>A maior parte do tempo</b>	<b>Uma boa parte do tempo</b>	<b>Algu ma parte do tempo</b>	<b>Uma peque na parte do tempo</b>	<b>Nunca</b>	<b>GABARITO</b>		
	1.6.1 Quanto tempo você tem se sentido calmo ou tranquilo?	1	2	3	4	5		6	SF6A
	1.6.2 Quanto tempo você tem se sentido com muita energia?	1	2	3	4	5		6	SF6B
	1.6.3 Quanto tempo você tem se sentido desanimado ou abatido?	1	2	3	4	5		6	SF6C

<b>Questão 1.7</b> Durante as últimas 4 semanas, quanto do seu tempo a sua saúde física ou problemas emocionais interferiram nas suas atividades sociais (como visitar amigos, parentes, etc)?	1 <input type="checkbox"/> Todo tempo 2 <input type="checkbox"/> A maior parte do tempo 3 <input type="checkbox"/> Alguma parte do tempo	4 <input type="checkbox"/> Uma pequena parte do tempo 5 <input type="checkbox"/> Nenhuma parte do tempo	<b>GABARITO</b> SF7
--	--	--	------------------------

<b>ESCALA 2</b>					<b>GABARITO</b>
Assinale o número correspondente a sua resposta no quadro abaixo:					
	<b>Frequen temente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca ou quase nunca</b>	
<b>2.1</b> Com que frequência você tem que fazer suas tarefas de trabalho com muita rapidez?	4	3	2	1	<b>E1</b>
<b>2.2</b> Com que frequência você tem que trabalhar intensamente (isto é, produzir muito em pouco tempo)?	4	3	2	1	<b>E2</b>
<b>2.3</b> Seu trabalho exige demais de você?	4	3	2	1	<b>E3</b>
<b>2.4</b> Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas de seu trabalho?	4	3	2	1	<b>E4</b>
<b>2.5</b> O seu trabalho costuma apresentar exigências contraditórias ou discordantes?	4	3	2	1	<b>E5</b>
<b>2.6</b> Você tem possibilidade de aprender coisas novas em seu trabalho?	4	3	2	1	<b>E6</b>
<b>2.7</b> Seu trabalho exige muita habilidade ou conhecimentos especializados?	4	3	2	1	<b>E7</b>
<b>2.8</b> Seu trabalho exige que você tome iniciativas?	4	3	2	1	<b>E8</b>
<b>2.9</b> No seu trabalho, você tem que repetir muitas vezes as mesmas tarefas?	4	3	2	1	<b>E9</b>

	Frequen- temente	Às vezes	Raramente	Nunca ou quase nunca	GABARITO
<b>2.10</b> Você pode escolher COMO fazer o seu trabalho?	4	3	2	1	E10
<b>2.11</b> Você pode escolher O QUE fazer no seu trabalho?	4	3	2	1	E11
<b>Atenção, agora as opções de resposta mudaram, conforme tabela a seguir:</b>					
Afirmações:	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo	Discordo mais que concordo	Discordo totalmente	GABARITO
<b>2.12</b> Existe um ambiente calmo e agradável onde trabalho	4	3	2	1	E12
<b>2.13</b> No trabalho, nos relacionamos bem uns com os outros	4	3	2	1	E13
<b>2.14</b> Eu posso contar com o apoio dos meus colegas de trabalho	4	3	2	1	E14
<b>2.15</b> Se eu não estiver num bom dia, meus colegas compreendem	4	3	2	1	E15
<b>2.16</b> No trabalho eu me relaciono bem com os meus chefes	4	3	2	1	E16
<b>2.17</b> Eu gosto de trabalhar com os meus colegas	4	3	2	1	E17

<b>ESCALA 3</b>						GABARITO
	Nunca	Algumas vezes ao ano	Algumas vezes ao mês	Algumas vezes na semana	Diaria- mente	
<b>3.1</b> Sinto-me emocionalmente decepcionado com meu trabalho.	1	2	3	4	5	B1
<b>3.2</b> Quando termino minha jornada de trabalho sinto-me esgotado.	1	2	3	4	5	B2
<b>3.3</b> Quando me levanto pela manhã e me deparo com outra jornada de trabalho, já me sinto esgotado.	1	2	3	4	5	B3
<b>3.4</b> Sinto que posso entender facilmente as pessoas que tenho que atender	1	2	3	4	5	B4
<b>3.5</b> Sinto que estou tratando algumas pessoas com as quais me relaciono no meu trabalho como se fossem objetos impessoais.	1	2	3	4	5	B5
<b>3.6</b> Sinto que trabalhar todo o dia com pessoas me cansa.	1	2	3	4	5	B6
<b>3.7</b> Sinto que trato com muita eficiência os problemas das pessoas as quais tenho que atender.	1	2	3	4	5	B7
<b>3.8</b> Sinto que meu trabalho está me desgastando.	1	2	3	4	5	B8
<b>3.9</b> Sinto que estou exercendo influência positiva na vida das pessoas, através de meu trabalho.	1	2	3	4	5	B9
<b>3.10</b> Sinto que me tornei mais duro com as pessoas, desde que comecei este trabalho.	1	2	3	4	5	B10
<b>3.11</b> Fico preocupado que este trabalho esteja me enrijecendo emocionalmente.	1	2	3	4	5	B11

	Nunca	Algumas vezes ao ano	Algumas vezes ao mês	Algumas vezes na semana	Diariamente	GABARITO
<b>3.12</b> Sinto-me muito vigoroso no meu trabalho.	1	2	3	4	5	B12
<b>3.13</b> Sinto-me frustrado com meu trabalho.	1	2	3	4	5	B13
<b>3.14</b> Sinto que estou trabalhando demais.	1	2	3	4	5	B14
<b>3.15</b> Sinto que realmente não me importa o que ocorra com as pessoas as quais tenho que atender profissionalmente.	1	2	3	4	5	B15
<b>3.16</b> Sinto que trabalhar em contato direto com as pessoas me estressa.	1	2	3	4	5	B16
<b>3.17</b> Sinto que posso criar, com facilidade, um clima agradável em meu trabalho.	1	2	3	4	5	B17
<b>3.18</b> Sinto-me estimulado depois de haver trabalhado diretamente com quem tenho que atender.	1	2	3	4	5	B18
<b>3.19</b> Creio que consigo muitas coisas valiosas nesse trabalho.	1	2	3	4	5	B19
<b>3.20</b> Sinto-me como se estivesse no limite de minhas possibilidades.	1	2	3	4	5	B20
<b>3.21</b> No meu trabalho eu manejo com os problemas emocionais com muita calma.	1	2	3	4	5	B21
<b>3.22</b> Parece-me que as pessoas que atendo culpam-me por alguns de seus problemas.	1	2	3	4	5	B22

ESCALA 4							GABARITO
	Enorme Satisfação	Muita Satisfação	Alguma Satisfação	Alguma Insatisfação	Muita Insatisfação	Enorme insatisfação	
<b>4.1</b> Comunicação e forma de fluxo de informações na instituição em que você trabalha	6	5	4	3	2	1	ST1
<b>4.2</b> Seu relacionamento com outras pessoas na instituição em que trabalha	6	5	4	3	2	1	ST2
<b>4.3</b> O sentimento que você tem a respeito de como seus esforços são avaliados	6	5	4	3	2	1	ST3
<b>4.4</b> O conteúdo do trabalho que você faz	6	5	4	3	2	1	ST4
<b>4.5</b> O grau em que você se sente motivado por seu trabalho	6	5	4	3	2	1	ST5
<b>4.6</b> Oportunidades pessoais em sua carreira atual	6	5	4	3	2	1	ST6
<b>4.7</b> O grau de segurança no seu emprego atual	6	5	4	3	2	1	ST7
<b>4.8</b> O quanto você se identifica com a imagem externa ou realizações da instituição em que trabalha	6	5	4	3	2	1	ST8
<b>4.9</b> O estilo de supervisão que seus superiores usam	6	5	4	3	2	1	ST9

	Enorme Satisfação	Muita Satisfação	Alguma Satisfação	Alguma Insatisfação	Muita Insatisfação	Enorme insatisfação	GABARITO
<b>4.10</b> A forma pela qual mudanças e inovações são implementadas	6	5	4	3	2	1	ST10
<b>4.11</b> O tipo de tarefa e o trabalho em que você é cobrado	6	5	4	3	2	1	ST11
<b>4.12</b> O grau em que você sente que você pode crescer e se desenvolver em seu trabalho	6	5	4	3	2	1	ST12
<b>4.13</b> A forma pela qual os conflitos são resolvidos	6	5	4	3	2	1	ST13
<b>4.14</b> As oportunidades que seu trabalho lhe oferece no sentido de você atingir suas aspirações e ambições	6	5	4	3	2	1	ST14
<b>4.15</b> O seu grau de participação em decisões importantes	6	5	4	3	2	1	ST15
<b>4.16</b> O grau em que a instituição absorve as potencialidades que você julga ter	6	5	4	3	2	1	ST16
<b>4.17</b> O grau de flexibilidade e de liberdade que você julga ter em seu trabalho	6	5	4	3	2	1	ST17
<b>4.18</b> O clima psicológico que predomina na instituição em que você trabalha	6	5	4	3	2	1	ST18
<b>4.19</b> Seu salário em relação à sua experiência e à responsabilidade que tem	6	5	4	3	2	1	ST19
<b>4.20</b> A estrutura organizacional da instituição em que você trabalha	6	5	4	3	2	1	ST20
<b>4.21</b> O volume de trabalho que você tem para desenvolver	6	5	4	3	2	1	ST21
<b>4.22</b> O grau em que você julga estar desenvolvendo suas potencialidades na instituição em que trabalha	6	5	4	3	2	1	ST22

O questionário está terminando! As perguntas a seguir são para a caracterização social e demográfica.

Por favor, **COLOQUE O NÚMERO CORRESPONDENTE A SUA RESPOSTA NO GABARITO**, na margem direita da folha.

5. CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E DEMOGRÁFICA		GABARITO
<b>5.1</b> Qual é a sua situação conjugal?	<input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> União Consensual <input type="checkbox"/> Casado	<input type="checkbox"/> Separado/Divorciado <input type="checkbox"/> Viúvo
<b>5.2</b> Você se considera da cor ou raça:	<input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Indígena	<input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Preta
<b>5.3</b> Você segue alguma religião?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	RELIG
<b>5.4</b> Qual o seu grau de instrução?	<input type="checkbox"/> Magistério <input type="checkbox"/> Bacharel e Licenciatura <input type="checkbox"/> Pós-Graduação (Especialização)	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação (Mestrado) <input type="checkbox"/> Pós-Graduação (Doutorado) <input type="checkbox"/> Outro. Especifique: _____

<b>5.5</b> Qual o número de pessoas que moram com você? <b>(EXCETO VOCÊ)</b>	<b>FAMIL</b> R: _____
<b>5.6</b> Qual a <b>renda mensal familiar</b> aproximada ( <i>Soma dos salários e de outros tipos de renda recebidos pelas pessoas que convivem na sua residência</i> )?	<b>REND</b>
<b>5.7</b> Você mora: 1 <input type="checkbox"/> Casa/Apartamento próprio quitado 2 <input type="checkbox"/> Casa/Apartamento próprio financiado 3 <input type="checkbox"/> Casa/Apartamento alugado 4 <input type="checkbox"/> Outra. Especificar: _____	<b>MORA</b>

**MUITO OBRIGADO(A) PELA PARTICIPAÇÃO!**

**ANEXOS**

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Estadual de Londrina - UEL/ Hospital Regional do Norte do Paraná

### PROJETO DE PESQUISA

**Título:** SAÚDE, ESTILO DE VIDA E TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO

**Pesquisador:** ARTHUR EUMANN MESAS

**Versão:** 1

**Instituição:** Universidade Estadual de Londrina - UEL/  
Hospital Regional do Norte do Paraná

**CAAE:** 01817412.9.0000.5231

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**Número do Parecer:** 22562

**Data da Relatoria:** 16/05/2012

#### Apresentação do Projeto:

O projeto aponta a necessidade de se conhecer as condições do processo de trabalho de professores do ensino fundamental e médio por considerar que a atividade docente implica em assumir responsabilidades de grande relevância social, embora muitas vezes as condições do processo de trabalho do professor não sejam suficientemente adequadas e possam, inclusive, associar-se a problemas de saúde nesses trabalhadores

#### Objetivo da Pesquisa:

1. Caracterizar os professores quanto às atividades profissionais, situação sócio-econômica e demográfica, condições de saúde física e mental, hábitos do estilo de vida, capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse ocupacional.
2. Relacionar o ambiente e as condições de trabalho com a capacidade para o trabalho, estresse ocupacional e absenteísmo.
3. Analisar a associação da qualidade de vida relacionada com a saúde com a capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse laboral.
4. Analisar a associação entre distúrbios na duração e na qualidade do sono e sonolência diurna excessiva com a capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse laboral.
5. Analisar a associação entre depressão, ansiedade e síndrome de Burnout com a capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse laboral.
6. Examinar a relação entre dor crônica e condição vocal com a capacidade para o trabalho.
7. Investigar a relação da atividade física, dos hábitos alimentares e do consumo de tabaco e álcool com a capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse laboral.
8. Descrever o perfil dos professores quanto à sua alfabetização funcional em saúde, e investigar sua possível relação com o estado de saúde e com o processo de trabalho docente.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos. Entre os benefícios do estudo, destacam-se as possíveis repercussões dos resultados encontrados nas condições de trabalho e na atenção à saúde do trabalhador, com vistas à melhoria na qualidade de vida e no estado de saúde dos professores.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os resultados obtidos poderão auxiliar na orientação da organização do ambiente escolar e das condições de trabalho de modo a favorecer o processo de trabalho dos professores, além de possibilitar a identificação dos principais problemas de saúde a serem abordados para a manutenção ou potencialização da capacidade e da satisfação com o trabalho desses profissionais, bem como contribuir para planejamento estratégico de ações que abarquem o sistema de ensino com um todo.

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

Toda a documentação está correta e adequada.

#### Recomendações:

Recomenda-se envio de relatório final de cada subprojeto ao CEP/UEL.

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

Não há pendências.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado.

LONDRINA, 16 de Maio de 2012

---

Assinado por:

Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA



Of. CHEFIA/NRE n.º 87/2012



Londrina, 04 de abril, de 2012

Prezada Senhora  
Prezado Senhor

A Chefia do Núcleo Regional de Educação de Londrina, em conformidade com orientações da SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná, autoriza a realização da pesquisa intitulada, "Saúde, Estilo de Vida e Trabalho de Professores da Rede Pública do Paraná", junto às instituições de ensino da rede estadual de ensino de Londrina.

Informamos que deverá ser comunicado a este NRE, por escrito, qualquer modificação que ocorrer no desenvolvimento da pesquisa e que deverá também ser providenciado o preenchimento do formulário de Cadastro de Pesquisador, bem como a devolutiva dos resultados e dos diagnósticos os quais deverão ser enviados à SEED, via Núcleo Regional de Educação de Londrina.

Atenciosamente

Lucia Aparecida Cortez Martins  
CHEFE DO NRE/LONDRINA  
DECRETO Nº 788/2011

Ilmos Srs  
Profª Drª Selma Maffei de Andrade - Coord. do Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva  
Prof. Dr. Arthur Eumann Mesas - Coordenador do Projeto de Pesquisas  
UEL - Londrina/PR

**ANEXO C – APOIO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE LONDRINA****PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA  
ESTADO DO PARANÁ**

Of. 609/2012 - GABINETE DA SECRETÁRIA -S.M.E.

Londrina, 20 de abril de 2012

Ilustríssimos Senhores  
Profª Drª Selma Maffei de Andrade  
Prof. Dr. Arthur Eumann Mesas  
Coordenadores do Programa de Pós Graduação  
UEL

Somos sabedores de que a realização da pesquisa intitulada "Saúde, Estilo de Vida e Trabalho de Professores da Rede Pública do Paraná", apresentada a esta secretaria, com o objetivo de ampliar o debate e a reflexão acerca de problemáticas sociais relacionadas à Saúde Coletiva no contexto das escolas estaduais de Londrina constitui-se como ferramenta de extrema relevância para a educação do município.

Informamos que deverá ser encaminhada a devolutiva dos resultados e dos diagnósticos os quais deverão ser enviados à SME, aos cuidados de Artemis Torres Nascimento.

Atenciosamente,

  
Virginia Pelisson Laço

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
Dec. 390/12 - Mat. 22625-4