

**FACULDADE NOVOS HORIZONTES**  
Programa de Pós-graduação em Administração  
Mestrado

**PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES  
DO ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL: estudo de casos múltiplos  
em quatro escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte.**

Sinara Badaró Leroy

Belo Horizonte  
2009

**Sinara Badaró Leroy**

**PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES  
DO ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL: estudo de casos múltiplos  
em quatro escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração.

Orientador: Profº Dr. Fernando Coutinho Garcia.

Linha de Pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica nas Organizações

Área de concentração: Organização e estratégia

Belo Horizonte  
2009

## AGRADECIMENTOS

Estabelecer uma trajetória acadêmica implica vários fatores, sem dúvida, é uma caminhada árdua, em que a disciplina, a tolerância, a humildade devem ser companheiras de todas as horas.

Cabe enfatizar horas essas que, muitas vezes, vem acompanhadas de dúvidas, medo, solidão, cansaços... Descobrimos o quão existem pessoas especiais, que recarregam nossas baterias, cada uma a sua maneira, mas acompanhando-nos nessa difícil travessia.

Agora, percebo que a consolidação desta dissertação não teria sido possível sem o apoio das pessoas a quem, neste momento, quero dizer meu muito obrigada:

Ao meu orientador, prof. Dr. Fernando Coutinho Garcia, pela presença ativa, esclarecedora e vivaz durante todo o percurso, instigando-me na busca contínua do conhecimento, com rigor teórico, metodológico e científico, por ter me ensinado a raciocinar como avaliadora dos limites e impasses com que todo pesquisador deve saber lidar. Ressalto, aqui, cada encontro, sempre um vislumbre do quanto eu ainda tenho que caminhar. Sua experiência é um exemplo imensurável.

Ao prof. Dr. Luis Honório e a prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kely Paiva, pela *expertise* e respeito com meu trabalho na banca de qualificação.

Aos gestores das escolas estaduais que, prontamente, permitiram-me o acesso aos docentes. Vale destacar agradecimento especial aos professores que dispensaram parte de suas horas e até mesmo de suas férias para responder aos questionários e as entrevistas relativos a esta pesquisa.

Aos colegas de mestrado da FNH, com quem troquei idéias e inquietações próprias aos mestrandos.

A minha amiga e colega de trabalho, Jane, pela paciência e contribuição.

À minha família, que, sempre acreditou que eu chegaria ao fim desta caminhada. À mamãe, pela benevolência nos momentos mais difíceis, ao papai, pelas preces e por acreditar em minha capacidade. A Soraya, que nos seus gestos de humildade sempre demonstrou o orgulho de ser minha irmã, eu te amo.

A Nicinha, minha mãe de coração, pela eqüidade, carinho, e pelo apoio incondicional.

Ao Paulo, meu esposo, amigo e companheiro, que abdicou de muitos momentos de prazer para estar ao meu lado, ajudando-me a não desistir nos momentos de dúvida e, principalmente, por ser meu grande amor. Aos meus filhos, Jonara, Lorena, Paulinho, e, meu netinho, Emerson, por dividir cada etapa desta árdua tarefa, compreendendo os momentos de minha ausência.

A todos, enfim, que confiaram em minha capacidade e me mantiveram firme com suas doces palavras.

A Deus, meu muito obrigada, por me proporcionar tamanha oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

*"Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis. Os profetas são aqueles que se molham de tal forma nas águas da cultura e da história de seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles, mais do que adivinham, realizam".*

## RESUMO

Esta pesquisa está centrada nas novas exigências profissionais para os professores, sem a necessária adequação das condições de trabalho e a responsabilidade desses profissionais sobre sua formação, obrigando-os a buscar constantemente, por sua própria conta, formas de requalificação, o que não é o suficiente para atender a tais exigências. Para compreender melhor essa realidade, este estudo objetivou analisar a percepção dos docentes de quatro escolas estaduais na região metropolitana de Belo Horizonte em relação ao trabalho e o risco de adoecimento. Nesta pesquisa, procurou-se ainda comparar os resultados entre os grupos de professores envolvidos de acordo com a localização das escolas. A metodologia desenvolvida nesta investigação foi de natureza descritiva, pesquisa qualitativa com abordagem quali-quantitativa. Para tanto, procedeu-se à aplicação do questionário de Inventário do Trabalho, Risco e Adoecimento – ITRA –, composto por 04 escalas validadas por Mendes (2003), em 108 sujeitos e para a qualitativa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 05 professores de escolas localizadas em área de risco e 05 professores em escolas consideradas de não risco, de acordo com a categorização estabelecida pela Secretaria de Estado e Educação – a partir dos Índices de Vulnerabilidade Social realizado pela Polícia Militar de Minas Gerais e pelo Centro de Estudos em Criminalística e Segurança Pública da UFMG - caracterizando-se como um estudo de caso. Os resultados apresentados mostraram as necessidades em se buscar soluções para as demandas levantadas que envolvem o prazer e o sofrimento dos professores. Observou-se a necessidade de implantação de uma política educacional que, além de valorizar os profissionais da educação, se preocupe efetivamente com as condições físicas, estruturais e materiais das escolas já que estas influenciam, de maneira direta, no desempenho e na práxis do professor dentro e fora da escola, fugindo de improvisações que podem representar um diferencial importante na qualidade de vida do profissional.

**Palavras chaves:** Professores. Escolas estaduais. Prazer e sofrimento.

## ABSTRACT

This research is based in the new professional demands for the teachers, without the necessary adaptation of the work conditions and those professionals' responsibility about your formation, forcing them to look for constantly, for your own bill, re-qualification forms, what is not enough to assist to such demands. To intend and understand that reality better, this study aimed at to analyze the teachers' of four state schools perception in the metropolitan area of Belo Horizonte in relation to the work and the sickness risk. In this research, it was tried to compare the results among the teachers' groups still involved in agreement with the location of the schools. The methodology developed in this investigation it was of descriptive nature, with qualitative approach with the qualitative and quantitative approach. It was proceeded the application of the questionnaire of - ITRA - Inventory of the Work, Risk and illness, composed by 04 scales validated by Mendes (2003), in 108 individuals and for the qualitative interviews were accomplished semi-structured with 05 teachers of located schools in risk area and 05 teachers in considered schools of I don't scratch out, in agreement with the established categorization for the Clerkship of State and Education - starting from the Indexes of Social Vulnerability accomplished by the military police of Minas Gerais and for the Center of Studies in Criminals and Public Security at UFMG - being characterized as a case study. The results pointed out the necessities to search for solutions related to the demands presented in this study which involve the suffering and the pleasure of the teachers. The necessity to implement an educational policy that not only valorizes the professionals in the education area but actually worries about the schools' physical, structural and material conditions since they influence the teachers' performance and praxis inside and outside the schools directly, avoiding the improvisations that might represent an important differential on the professional's quality of life.

**Key-words:** Teachers; Public schools; Pleasure and suffering.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Variáveis e indicadores usados para Cálculo do IVS.....	32
--	----



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escalas EACT e ECHT.....	51
Tabela 2 – escalas EIPST e EADRT.....	52
Tabela 3 – Escalas EIPST e EADRT.....	52
Tabela 4 – Escala EADRT .....	52
Tabela 5 - Estatísticas descritivas dos tempos de serviço na Instituição.....	60
Tabela 6 - Estatísticas descritivas dos tempos de serviço na Instituição.....	61
Tabela 7 - Distribuição dos respondentes quanto à realização do último exame Médico.....	61
Tabela 8 - Distribuição dos respondentes quanto à realização de afastamento do trabalho.....	61
Tabela 9 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Organização do Trabalho.....	63
Tabela 10 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator das condições do trabalho.....	64
Tabela 11 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Relações Socioprofissionais.....	65
Tabela 12 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Físico.....	67
Tabela 13 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Cognitivo.....	68
Tabela 14 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Afetivo.....	69
Tabela 15 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Cognitivo.....	70
Tabela 16 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Realização Profissional.....	71
Tabela 17 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Liberdade de Expressão.....	72
Tabela 18 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Esgotamento Profissional.....	73
Tabela 19 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Falta de Reconhecimento.....	74
Tabela 20 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Danos Físicos.....	76
Tabela 21- Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Danos Psicológicos.....	77
Tabela 22 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Danos Sociais.....	78
Tabela 23 - Cruzamento entre o gênero e Custos Físicos.....	82
Tabela 24 - Cruzamento entre o gênero e Custos Afetivos.....	82
Tabela 25 - Cruzamento entre o gênero e Danos psicológicos.....	83
Tabela 26 - Cruzamento entre a escolaridade e a organização do trabalho.....	83
Tabela 27 - Cruzamento entre estado civil e esgotamento profissional.....	84

Tabela 28 - Cruzamento entre estado civil e Danos psicológicos.....	84
Tabela 29 - Cruzamento entre estado civil e Danos Sociais.....	85
Tabela 30 - Cruzamento entre o Tempo na instituição e o Esgotamento Profissional.....	85
Tabela 31 - Cruzamento entre o Tempo na instituição e os Danos psicológicos.....	86
Tabela 32 - Cruzamento entre o Tempo na instituição e os Danos sociais.....	86
Tabela 33 - Cruzamento entre o Tempo na instituição e os Danos psicológicos.	87
Tabela 34 - Cruzamento entre o Tempo no cargo e os Danos sociais.....	87

## LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da faixa etária dos professores.....	55
Gráfico 2 - Distribuição da faixa etária de acordo com os grupos.....	55
Gráfico 3 - Distribuição de gênero dos professores.....	56
Gráfico 4 - Distribuição da média por gênero de acordo com o grupo.....	56
Gráfico 5 – Distribuição do nível de escolaridade dos professores.....	57
Gráfico 6 - Distribuição do estado civil dos professores.....	58
Gráfico 7 - Distribuição por lotação no cargo.....	59
Gráfico 8 - Tempo de serviço na Instituição.....	59
Gráfico 9 - Tempo de serviço no cargo atual.....	60
Gráfico 10 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Organização do Trabalho.....	63
Gráfico 11 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator das condições do Trabalho.....	64
Gráfico 12 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Relações Socioprofissionais.....	65
Gráfico 13 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Físico.....	67
Gráfico 14 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Cognitivo....	68
Gráfico 15 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Afetivo.....	69
Gráfico 16 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Cognitivo....	70
Gráfico 17 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Realização Profissional.....	71
Gráfico 18 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Liberdade de Expressão.....	72
Gráfico 19 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Esgotamento Profissional.....	73
Gráfico 20 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Falta de Reconhecimento.....	74
Gráfico 21 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Danos Físicos.....	76
Gráfico 22 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Danos Psicológicos.....	77

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

EACT – Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho

ECHT – Escala de Custo Humano no Trabalho

EIPST – Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho

EADRT – Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho

ITRA – Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento

SPSS – *Statistical Package for Social Science*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.2 Justificativa.....	17
1.3 Problema de pesquisa.....	21
1.4 Objetivos.....	25
1.4.1 Objetivo geral.....	25
1.4.2 Objetivos Específicos.....	25
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>26</b>
2.1 Condições de trabalho do docente na educação pública – escolas de ensino fundamental e médio.....	26
2.2 Cenário da Gestão do Ensino Público em Minas Gerais.....	28
2.2.1 Governo x Educação .....	28
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>35</b>
3.1 Trabalho, prazer e sofrimento: abordagem a partir da psicodinâmica do trabalho.....	35
3.2 A importância do Ensino Público em Minas Gerais.....	41
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>46</b>
4.1 Natureza da pesquisa.....	46
4.1.1 Quanto ao meios.....	46
4.1.2 Quanto aos fins.....	47
4.2 População.....	47
4.3 Amostra.....	47
4.3.1 Sujeitos da pesquisa.....	49
4.4 Coleta de dados.....	50
4.4.1 Questionário – Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA).....	50
4.4.2 Entrevistas.....	52
4.5 Análise dos Dados.....	53
4.5.1 Questionários.....	53

<b>4.5.2 Perfil dos Respondentes.....</b>	<b>53</b>
<b>4.5.3 Caracterização dos entrevistados.....</b>	<b>54</b>
<b>a. Faixa etária.....</b>	<b>54</b>
<b>b. Gênero.....</b>	<b>55</b>
<b>c. Escolaridade.....</b>	<b>56</b>
<b>d. Estado civil.....</b>	<b>57</b>
<b>e. Situação funcional.....</b>	<b>57</b>
<b>f. Tempo de serviço na instituição.....</b>	<b>58</b>
<b>g. Tempo de serviço no cargo atual.....</b>	<b>59</b>
<b>h. Participação no último exame e afastamento.....</b>	<b>60</b>
<b>4.6 ESCALA DO ITRA.....</b>	<b>61</b>
<b>4.6.1 Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT).....</b>	<b>61</b>
<b>4.6.1.1 Organização do trabalho.....</b>	<b>61</b>
<b>4.6.1.2 Condições de trabalho.....</b>	<b>62</b>
<b>4.6.1.3 Relações socioprofissionais.....</b>	<b>63</b>
<b>4.6.2 Escala de Custo Humano no Trabalho (ECHT).....</b>	<b>65</b>
<b>4.6.2.1 Custo físico.....</b>	<b>65</b>
<b>4.6.2.2 Custo cognitivo.....</b>	<b>66</b>
<b>4.6.2.3 Custo afetivo.....</b>	<b>67</b>
<b>4.6.3 Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho     (EIPST).....</b>	<b>69</b>
<b>4.6.3.1 Realização profissional.....</b>	<b>70</b>
<b>4.6.3.2 Liberdade de expressão.....</b>	<b>71</b>
<b>4.6.3.3 Esgotamento profissional.....</b>	<b>72</b>
<b>4.6.3.4 Falta de reconhecimento.....</b>	<b>73</b>
<b>4.6.4 Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho     (EADRT).....</b>	<b>74</b>
<b>4.6.4.1 Danos físicos.....</b>	<b>74</b>
<b>4.6.4.2 Danos psicológicos.....</b>	<b>75</b>
<b>4.6.4.3 Danos sociais.....</b>	<b>76</b>
<b>5 CRUZAMENTOS.....</b>	<b>78</b>
<b>5.1 Cruzamentos.....</b>	<b>80</b>

5.1.2 Gênero x Custo físico.....	82
5.1.3 Gênero x Custo afetivo.....	82
5.1.4 Gênero x Danos psicológicos.....	83
5.1.5 Escolaridade x Organização do trabalho.....	83
5.1.6 Estado civil x Esgotamento profissional.....	84
5.1.7 Estado civil x Danos psicológicos.....	84
5.1.8 Estado civil x Danos sociais.....	85
5.1.9 Tempo na instituição x Esgotamento profissional.....	85
5.1.10 Tempo na instituição x Danos psicológicos.....	85
5.1.11 Tempo na instituição x Danos sociais.....	86
5.1.12 Tempo no cargo x Danos psicológicos.....	86
5.1.13 Tempo no cargo x Danos sociais.....	87
5.5.2 Entrevistas.....	87
<b>6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>117</b>
APÊNDICE A – Carta de Apresentação.....	118
APÊNDICE B – Cronograma das atividades de pesquisa.....	119
<b>ANEXOS.....</b>	<b>120</b>
ANEXO A – DADOS PESSOAIS.....	121
ANEXO B – ESCALA DE AVALIAÇÃO DO CONTEXTO DE TRABALHO (EACT).....	122
ANEXO C – Escala de Custo Humano no Trabalho (ECHT).....	123
ANEXO D – Escala de Indicadores de Prazer e sofrimento no Trabalho (EIPST).....	124
ANEXO E – Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho (EADRT) .....	125

## 1 INTRODUÇÃO

No início do século XXI, nos deparamos com estudos na área educacional que abordam o prazer e o sofrimento do profissional da educação nas organizações em suas múltiplas facetas.

Pode-se imaginar que o professor, na sua prática diária, construa representações muito peculiares sobre o tema, seja com base em suas próprias vivências de prazer e sofrimento - oriundas do embate entre os registros subjetivos de cada um e as características da organização do trabalho -, seja com base na percepção e no entendimento que constroem sobre o que se passa com seus colegas na escola.

Nóvoa (2002) corrobora esta pesquisa quando afirma que os professores convivem diariamente com tensões, lidam com realidades locais e situações escolares que são marcadas por fenômenos de exclusão, de agressividade e de conflito social que desencadeiam processos de prazer e sofrimento nesse profissional.

De acordo com a pesquisa realizada por Polapo; Guimarães; Rodrigues (2008) com 500 professores de redes públicas das capitais, observou-se que o trabalho deveria ser fonte de realização e prazer, mas pode causar sofrimento e enfermidades, visto que mais da metade dos entrevistados sofrem de estresse. Entre as queixas mais frequentes, estão as dores musculares, citadas por 40% deles. Preocupa também o fato de 40% terem declarado sofrer de forma regular alguma doença ou mal-estar.

Nos casos mais sérios, os sintomas acabam afastando os profissionais da sala de aula. No estado de São Paulo, a maior rede do país, com 250 mil professores, são registradas 30 mil faltas por dia. Só em 2006, foram quase 140 mil licenças médicas, com duração média de 33 dias. O custo anual para o governo estadual chega a 235 milhões de reais – correspondente ao valor a ser destinado pelo Ministério de Educação (MEC) para construir, mobilizar e equipar 330 escolas de educação infantil em 2008 (POLAPO; GUIMARÃES; RODRIGUES, 2008).

Como agravante dessa situação, o problema se espalha pelo país e faz com que as doenças de quem leciona tornem enfermo o sistema de ensino. “Em todas as redes,



o absenteísmo preocupa, porque os prejuízos para o aprendizado são muito grandes”, diz Cleuza Repolho, ex-presidente da União dos dirigentes Municipais de Educação e consultora de Educação Básica do MEC (POLAPO; GUIMARÃES; RODRIGUES, 2008).

Para Inove Menezes citada por Polapo, Guimarães e Rodrigues (2008), entender o que causa as doenças ou contribui para que se manifestem requer olhar para a sociedade, para o sistema educacional de forma sistêmica e para a relação com o trabalho.

Mendes e Abrahão (1996) contribuem com este estudo quando relatam que a organização do trabalho pode ser compreendida a partir das percepções dos trabalhadores e a partir da investigação dos aspectos de conflito entre trabalhadores e hierarquia. Quando se fala sobre as situações de trabalho, as vivências psíquicas (de prazer e sofrimento) podem e devem ser identificadas. Tais vivências têm aspecto inconsciente e são mais bem compreendidas por meio da palavra, objetivando, assim, o subjetivo vivenciado.

A realidade dos contextos nos quais o trabalho é produzido necessita de transformações em termos de organização, condições e relações sociais, uma vez que, sem a gestão dessas dimensões do trabalho, torna-se muito difícil o espaço público da fala e a cooperação. Sendo assim, a construção dessas oportunidades transforma-se em um desafio. É importante que ações sejam desenvolvidas para viabilizá-las a fim de impedir o adoecimento dos trabalhadores em decorrência da impossibilidade de o trabalho assumir um sentido de prazer (POLAPO; GUIMARÃES; RODRIGUES, 2008).

Feitas essas considerações, constata-se a expressividade do risco de adoecimento no trabalho de professores na rede estadual de ensino, o que reforça o interesse em pesquisar escolas públicas na região Metropolitana de Belo Horizonte.

## 1.2 Justificativa

Estudar o processo de trabalho do professor em instituições de ensino considerando tanto os aspectos observáveis (objetivos) como os não-observáveis (subjetivos) da situação de trabalho, demanda opções metodológicas para além das formas reducionistas e fragmentadas que não permitem uma visão ampla do fenômeno estudado e a percepção de sua dinamicidade. Passa pela compreensão do específico local, da cultura, da identidade do grupo na instituição e, portanto, do estudo de um objeto complexo, multifacetado no qual estão envolvidos processos psicológicos, sociais e culturais que exigem um olhar muito próximo das suas condições de produção, a fim de recuperar seus significados (COLARES, 2005).

A partir deste contexto, vivências de prazer-sofrimento no ambiente de trabalho puderam ser observadas, no decorrer de quatorze anos de atuação dessa autora como professora de escolas públicas, na região metropolitana de Belo Horizonte. As escolas selecionadas para esta pesquisa se deram pelo critério de acessibilidade (Vergara, 2003), e pelo fato de já ter atuado como professora nas duas escolas (situadas em área de risco). As outras duas escolas (situadas em área de não risco) foram selecionadas pela facilidade de acesso e por conhecer profissionais que atuam nessas instituições.

Sendo assim, foi crescendo o interesse pelo tema prazer e sofrimento a partir das experiências vivenciadas ao longo de minha vivência profissional fomentando essa pesquisa.

Em pesquisa realizada por Lorenzoni (2008) o desenvolvimento humano – que compreende cultura, ética, moral, estética, corpo, voz, conhecimento – deve ocupar o centro dos programas de formação de professores. Esse desafio foi apresentado pela professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Inês Teixeira, aos secretários de educação das capitais e grandes cidades, reunidos em Brasília.

Para a pesquisadora, os programas se preocupam com a formação profissional, mas se descuidam da vida do professor, “que está doente, cansado, insatisfeito e, muitas vezes, perdendo a esperança”. A função do docente, explica a educadora, reúne um conjunto de fatores que apenas a formação profissional não dá conta de resolver (LORENZONI, 2008).

Inês Teixeira citado por Lorenzoni (2008) destaca sobre a jornada dos professores que ficam em torno de oito horas diárias em sala de aula, diante de crianças e adolescentes com histórias, problemas, violências e que isso exige muito de uma pessoa que apenas é profissional. Daí a importância da formação humana, do reconhecimento e do tempo de lazer na vida dos docentes. Outro problema comum no magistério e uma das causas do adoecimento é a necessidade de dobrar o trabalho com atividades em diferentes escolas para melhorar o salário. “Isso detona o tempo de vida do professor”, explica a pesquisadora.

Inês Teixeira apud LORENZONI (2008) também lembrou que os professores trabalham com as mudanças de valores impostos pela sociedade e que entram na escola junto com os alunos. Primeiro, o TER tomou o lugar do SER. Agora, além do ter, tem a etiqueta, o modelo. E para mostrar aos gestores com que mundos os professores têm que lidar no seu cotidiano, Inês Teixeira dá outros exemplos: tanto na riqueza como na pobreza, diz, as crianças e jovens sofrem cada vez mais abandono. “Na riqueza, a mãe abandona a criança para ir à academia e ao shopping. Na pobreza, a mãe deixa o filho em casa para trabalhar de noite, no sábado, e isso tudo se reflete na sala de aula”.

Diante desse quadro, a pesquisadora sugeriu ao Ministério da Educação e aos secretários que repensem o formato dos cursos de formação, que solicitem às universidades mais pesquisas para subsidiar suas tarefas, que considerem que a realidade é sempre complexa e que nenhum problema tem uma só causa. Não é só a jornada do professor que é muito grande, não é só o salário que é pequeno, não é só o aluno que está mais difícil. “É tudo. É preciso cuidar do professor” (LORENZONI, 2008).

Para Hargreaves (1998), a maior fonte de intensificação no trabalho docente não estaria no trabalho prescrito aos professores. Esse mesmo autor aponta o advento do tempo de preparação remunerado para ilustrar que o trabalho do professor poderia caminhar até mesmo para uma desintensificação. Dessa forma, o verdadeiro foco de intensificação seria a auto-intensificação realizada pelos docentes.

Muitas das tarefas cobradas ao professor não podem ser resolvidas por ele mesmo, pois não detém meios e nem condições de trabalho para tal, e daí advém o lado perverso da auto-intensificação, que causa sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga. Isso pode acontecer na medida em que o professor aumenta seu investimento de tempo e energia procurando atender melhor às carências de seus alunos, como, por exemplo, marcando uma reunião com os pais, procurando adaptar uma atividade para um aluno com dificuldades, reunindo-se com outros professores, acompanhando o caso de um aluno delinqüente, de outro com problemas de saúde, desnutrido, que sofre violência doméstica difusa (OLIVEIRA, 2004).

Conforme observa Hargreaves (1998, p. 11), aqueles professores que trabalham arduamente parecem “ser movidos por um entusiasmo e um empenho quase impiedoso, numa tentativa de atingir níveis de exigências virtualmente inalcançáveis de perfeição pedagógica”. O autor analisa o fenômeno em função das expectativas ligadas ao ensino que são difusas, sendo o papel do professor definido e redefinido de um modo cada vez mais amplo, abarcando finalidades acadêmicas, sociais e emocionais. Tais expectativas exercem um efeito direto no trabalho do professor, dele é esperado e cobrado, seja pelos seus alunos, pelos seus pais ou por seus colegas, que responda a anseios difusos dirigidos à escola.

Codo et al. (1999) chegam a conclusões semelhantes em pesquisa realizada nas escolas públicas brasileiras, os mesmos autores constatam que a natureza do trabalho docente faz com que os professores envolvam-se afetivamente com o seu trabalho em escala muito maior que qualquer outro trabalhador do setor da indústria, por exemplo. Isso ocorre porque o processo de trabalho docente reserva um relativo grau de autonomia sobre o processo de trabalho, ainda que existam prescrições externas, há também espaço para a resistência a elas.

Talvez por isso, a profissão apresente elevados graus de satisfação: segundo a pesquisa de Codo et al. (1999), 86% dos professores do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino estão satisfeitos. Mas esse espaço de relativa autonomia do professor pode acabar por se constituir em uma das causas da auto-intensificação.

Oliveira (2004) complementa este estudo afirmando que, paradoxalmente, na medida em que o professor compromete-se com o objeto de seu trabalho, ele pode se frustrar e sofrer, pois, ao desenvolver seu trabalho de forma coerente com o contexto onde se insere, pode ser penalizado, como: a aplicação de normas regidas pelo Ministério da Educação em escolas com realidade escolar não condizente. Por outro lado, o professor que se interessa e se envolve com os problemas afetivos e sociais dos seus alunos, tendo em vista melhor desenvolver seu trabalho pedagógico, também poderá comprometer suas atividades profissionais, já que, em face das condições existentes, terá menos tempo de preparar suas aulas, corrigir seus trabalhos e requalificar-se (OLIVEIRA, 2004). Compreender melhor essa realidade, a partir da percepção do professor em relação ao seu trabalho, foi o que motivou esta pesquisa.

Este estudo focaliza instituições de ensino públicas, que têm como, no que se refere ao ensino fundamental, estimular o aperfeiçoamento da gestão nos sistemas estaduais e municipais de ensino e subsidiar o processo de apoio financeiro a programas e projetos educacionais a serem executados por instituições governamentais e não-governamentais. Já a proposta pedagógica do ensino médio deve tomar como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, considerando-se:

- a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional;
- b) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática os processos produtivos e, como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos. (MEC, 2008).

Nesse sentido, acrescenta-se que esta dissertação visa contribuir com reflexões acerca da lógica da percepção entre prazer/sofrimento dos professores no âmbito do

trabalho docente e trazer à luz maior conhecimento sobre essa relação que envolve esses profissionais.

### **1.3 Problema de pesquisa**

Para Oliveira (2007), o arrocho salarial ocorrido com os professores da educação, sobretudo no setor público, na metade da década de 1990 no Brasil, foi um dos fatores causadores de sofrimento para os professores, visto que implicou grandes perdas salariais, o que repercute até nos dias atuais.

Esse mesmo autor afirma que tais perdas decorreram, simultaneamente, da política de contenção salarial entre outros diferentes mecanismos que contribuíram para essa deterioração. Essas medidas de flexibilização provocaram mudanças substantivas na legislação do Direito do Trabalho no Brasil, complexificando ainda mais o quadro salarial desses profissionais. O aumento do número de professores contratados temporariamente, em condições notoriamente precárias nas redes públicas de ensino, é o exemplo mais significativo dessas mudanças (OLIVEIRA, 2007).

O autor complementa que, além disso, a política salarial do setor público no Brasil caracteriza-se por uma grande diversidade, marcada por medidas diferenciadoras e flexibilizadoras das relações de trabalho. Dessa forma, os salários dos docentes se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho – efetivo ou temporário – do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, da investidura em cargos de confiança, das gratificações incorporadas e da titulação.

O que ocorre atualmente é que as empresas exigem profissionais competentes e competitivos, mas nem sempre fornecem um suporte organizacional, promotor da saúde no trabalho, estabelecendo uma distância entre o que a organização espera, prescreve e o que o trabalhador realiza. Tal divergência implica em custo humano que envolve dimensões físicas, psíquicas e cognitivas (BARROS; MENDES, 2003).

Nesse contexto, Dejours (2006) complementa esta pesquisa ao afirmar que o sofrimento no trabalho surge quando o trabalhador sente temor em não satisfazer às expectativas da organização do trabalho, como: exigências de horário, de ritmo, de formação, de informação, de aprendizagem, de nível de instrução e capacitação, de experiência, de rapidez de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos. Em suma, o sofrimento surge quando o trabalhador teme não se adaptar à “cultura” ou à ideologia da empresa, às exigências do mercado, às relações com o cliente.

De outra forma, para que os trabalhadores consigam atender ao prescrito sem que ocorra o seu adoecimento, Dejours (1987) ressalta que estes se utilizam de estratégias de enfrentamento contra si, tais como: conformismo, individualismo, negação de perigo, passividade, entre outras. A utilização de tais estratégias propicia ao trabalhador a manutenção do equilíbrio psíquico, por possibilitar o enfrentamento das situações causadoras de sofrimento.

Oliveira (2007) corrobora Dejours (2006) e acrescenta que, em países como o Brasil, a escola acaba por ocupar um lugar que exige do professor ações acima de suas finalidades, pois os professores absorvem as demandas dirigidas a um Estado que possui as obrigações sociais muito além da educação.

Essas demandas se constituem em um contexto impróprio para a implementação das reformas (novos critérios para enturmação dos alunos, novos procedimentos para observá-los, no dispêndio de maior tempo do professor para acolhimento dos alunos e reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho), as precárias condições de trabalho, que vêm se dando a um custo muito alto para o professor. São esses profissionais que sofrem diretamente as consequências de ter de realizar, sob as condições mais adversas, um trabalho de grande responsabilidade (OLIVEIRA, 2004).

Estudos realizados pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG<sup>1</sup> (2007) acrescentam dados relevantes em relação as ocorrências de

---

<sup>1</sup>BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 02 maio. 2009.

violência nas escolas ao apresentar uma seleção de escolas participantes do Projeto EVCA - “Escola Viva, Comunidade Ativa” que visa medir por meio da incidência de violência nas escolas estruturada em três elementos básicos: 1) conhecer para planejar; 2) planejar para mudar e 3) alternativas de mudança.

Entretanto não há uma explicação clara sobre os mecanismos para levantamento desses dados. Sabe-se que é da competência da Polícia Militar de Minas Gerais – PMMG - registrar as ocorrências policiais de toda ordem. Ainda assim, não se tem como afirmar se SEE/MG -, teve acesso aos bancos de dados da PMMG com a finalidade de realizar um levantamento sobre a incidência de violência envolvendo escolas estaduais da capital. Sabe-se que um estudo dessa ordem é algo trabalhoso (DÉBORAH, 2004).

Segundo Débora (2004), o Índice de Vulnerabilidade Social – IVS foi uma das ferramentas utilizadas para o mapeamento da situação socioeconômica das escolas estaduais de Belo Horizonte, visto que a SEE/MG aposta na associação entre os fatores socioeconômicos com a violência e os baixos desempenhos acadêmicos apresentados. Vale ressaltar que o IVS - foi também um indicador socioeconômico utilizado pela PBH - Prefeitura de Belo Horizonte - com a finalidade de mapear a exclusão social por regiões na cidade.

Outra referência importante a ser destacada é a pesquisa realizada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da UFMG - CRISP - “Perdas Sociais Causadas pela Violência: A Violência nas Escolas” (2003) que procurou levantar as percepções dos alunos em relação às consequências da violência escolar sobre seus desempenhos acadêmicos. Em outras palavras, parte-se do pressuposto de que um ambiente inseguro seria gerador de medo e, diante dele, as atitudes e condutas dos alunos seriam afetadas e incidiriam diretamente sobre o aprendizado dos alunos. Os resultados revelam que a maioria dos alunos entrevistados sente-se inseguros dentro da escola e afirmam que esse sentimento prejudica a aprendizagem.

Oliveira (2004) complementa este contexto ao afirmar que dentre as diversas funções que existem numa instituição de ensino, a de professor produz profundos



impactos nas pessoas em si e na instituição de ensino em que atua. O modo de lidar com pessoas, de conduzi-las na construção do conhecimento, integrá-las no mercado de trabalho, orientá-las, controlá-las, de fazê-las trabalhar e ou monitorá-las, é um aspecto crucial no papel do educador.

Dessa forma, a pergunta que motivou esta pesquisa foi: ***Quais são as percepções dos professores do ensino fundamental e médio da rede pública estadual em relação ao trabalho e o risco de adoecimento?***

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo geral**

Este estudo tem como objetivo geral analisar a percepção dos professores de 04 Escolas Estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte, em relação ao trabalho e o risco de adoecimento.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram traçados:

- 1) descrever o contexto do trabalho nas 4 escolas estaduais pesquisadas na percepção dos professores;
- 2) identificar o custo humano no trabalho dos professores;
- 3) identificar os elementos causadores de prazer e sofrimento no trabalho;
- 4) identificar os danos relacionados ao trabalho dos docentes.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO

### 2.1 Condições de trabalho do docente na educação pública – escolas de ensino fundamental e médio

Os anos 1980 refletiram um momento de politização da discussão acerca do trabalho docente ao incorporar a necessidade de se repensar as formas de organização e gestão da escola pública. Especialmente, o debate da época evidenciou que a escola é local de trabalho e, por isso mesmo, reflete contradições, seja na sua racionalidade, que muitas vezes pode contradizer os interesses dos envolvidos, seja nas condições de trabalho de que dispõe (OLIVEIRA, 2004).

Oliveira (2004) considera que os anos 1990 no Brasil caracterizam-se como a década da reforma educacional, pois aconteceram nos níveis federal, estadual e municipal, em cascata ou em concomitância, atingindo vários aspectos educacionais: as formas de ensinar, avaliar, planejar e administrar a educação.

A luta pelo reconhecimento dos profissionais da educação como trabalhadores, portadores de direitos, inclusive sindicais, assinalará profundamente o momento, contribuindo para o acúmulo de conquistas no tocante à educação das classes trabalhadoras no Brasil. A exemplo, a Constituição Federal de 1988 que consolida muitas dessas conquistas à medida em que adota a necessidade de ampliação da educação básica, incluindo agora a educação infantil, ensino fundamental e médio, compreendendo, ainda, a gestão democrática. Em relação aos direitos dos trabalhadores da educação pública, a Carta Magna de 1988 também dispõe sobre a sua liberdade de se organizarem em sindicatos (OLIVEIRA, 2004).

O Plano Decenal de Educação<sup>2</sup>, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar

---

<sup>2</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2008.

parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Cabe salientar que a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei Federal n. 9.394 - aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever público para com a educação em geral e em particular para o ensino fundamental. Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art.9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio de base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal de 1988 (MEC, 2008).

Nesse sentido, os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. O professor consciente de que condutas diversas podem estar vinculadas ao desenvolvimento de uma mesma capacidade, tem diante de si maiores possibilidades de atender à diversidade de seus alunos.

Assim, os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla.

Contudo, as reformas educacionais, de acordo com Oliveira (2007), nos últimos anos trouxeram novas exigências profissionais para os professores, sem a necessária adequação das condições de trabalho. Pode-se considerar que tais reformas resultaram em maior responsabilização do professor pelo desempenho da

escola e do aluno. Aumentaram ainda a responsabilidade dos professores sobre sua formação, obrigando-os a buscar constantemente, por sua própria conta, formas de requalificação.

## **2.2 Cenário da Gestão do Ensino Público em Minas Gerais**

### **2.2.1 Governo x Educação**

Corrêa (2007) relata que o modelo de gestão adotado pelo Governo Aécio Neves está inserido num contexto de reformas administrativas que foram denominadas reformas de 2ª geração, conforme disposto no Manual de Alinhamento Estratégico da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão - SEPLAG, (2004).

Para essa autora, as reformas de 1ª geração (anos 80 e 90) tinham uma orientação essencialmente econômica e fiscal. Já as reformas de 2ª geração (século XXI) privilegiam a promoção do desenvolvimento, enfatizando o bem estar com responsabilidade fiscal e com ganhos de eficiência.

No sentido de viabilizar a implementação das reformas, o governo Aécio Neves optou por utilizar a abordagem de Governo Matricial, fruto dos movimentos contemporâneos de gestão pública, que busca dar respostas ao desafio da implementação da estratégia de desenvolvimento expressa nos planos governamentais e nas políticas públicas. “O Governo Matricial é, portanto, uma concepção de estrutura governamental em rede, voltada à integração entre áreas e resultados” (SEPLAG, 2004).

No final do ano de 2002, foi apresentado à sociedade mineira o documento, em 9 volumes, elaborado sob a coordenação do Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais – BDMG, “Minas Gerais do século XXI”, contendo as propostas para o desenvolvimento do Estado (CORRÊA, 2007).

Os principais instrumentos formais de planejamento elaborados para darem condição de implementação das medidas adotadas pelo governo foram o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI -, e o Plano Plurianual de Ação Governamental – PPAG 2004-2007 (SEPLAG, 2004).

O PMDI apresenta os dez objetivos prioritários do governo, dentre os quais destaca-se, por se relacionarem mais diretamente com a área da educação:

Ampliar e melhorar o atendimento ao cidadão, por meio da oferta de serviços públicos de qualidade, especialmente na educação, saúde e habitação e; - reduzir as desigualdades regionais com prioridade para a melhoria dos indicadores sociais, IDH (Índice de Desenvolvimento Social) e IVS (Índice de Vulnerabilidade Social) das regiões que apresentam os piores desempenhos (CORRÊA, 2007).

Os objetivos prioritários do governo, expressos no PMDI, articulam-se às ações dos projetos estruturadores de forma a atingir a visão de futuro: “Tornar Minas Gerais o melhor Estado para se viver” (UAGP, 2004).

No âmbito do Estado de Minas Gerais, foram estabelecidos 31 projetos estruturadores. Para regulamentar os projetos, foram editados uma sequência de Decretos a partir do ano de 2003.

Na esteira da necessária reforma administrativa da máquina estatal, anteriormente citada, basilar para dar suporte às medidas para o desenvolvimento do Estado, o Governo instituiu o Projeto “Choque de Gestão”. No que se refere ao âmbito da Secretaria de Estado da Educação – SEE/MG - destacam-se os seguintes projetos estruturadores:

- a) Melhoria e Ampliação do Ensino Fundamental;
- b) Universalização e Melhoria do Ensino Médio;
- c) Inclusão Digital;
- d) Redução da Criminalidade Violenta em Minas Gerais (CORRÊA, 2007).

O documento elaborado pela SEPLAG (2004) intitulado: “Cenários Exploratórios de Minas Gerais – 2003-2006”, diagnosticou os principais entraves ao desenvolvimento do Estado nas mais diversas áreas estratégicas.

No que se refere à área educacional foram destacados dois pontos nevrálgicos a serem enfrentados. Um deles indica que os resultados produzidos pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB -, instituído no espectro do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE -, demonstram que há grandes contrastes no quadro que caracteriza a educação nas escolas públicas de Minas Gerais.

No grupo que inclui as escolas da periferia de Belo Horizonte, dos grandes municípios mineiros e das regiões norte e nordeste de Minas, estão os cem municípios com menores Índices de Desenvolvimento Humano - IDH -, e com maiores Índices de Vulnerabilidade Social - IVS -, esta última referência para o caso de Belo Horizonte (SEE/MG, 2004).

Os resultados apontam que, nesse grupo, o desempenho médio, em todas as disciplinas e séries avaliadas, é sempre significativamente menor. A distribuição dos alunos da rede estadual de educação básica, segundo o padrão de vida médio, por município, indica que nele estão os alunos com menores possibilidades de acesso a bens e serviços sociais. É também menor para esse grupo o nível de escolaridade dos pais de alunos e sensivelmente maior a defasagem média entre a idade do aluno e o período escolar frequentado. Quanto ao pessoal docente, o nível de escolaridade, bem como o padrão de vida médio, são menores em todas as Unidades Regionais de Ensino que abrangem os municípios desse grupo (SEE/MG, 2004). Em suma, os dados apontam para uma associação clara entre o nível sócio-econômico e os indicadores de desempenho médio dos alunos.

A SEE/MG, na apresentação de suas políticas de gestão no Governo iniciado em 2003, adota a teoria de que as escolas públicas anteriormente eram consideradas “ilhas de ordem”, espaços respeitados e preservados pela sociedade. No entanto, paralelamente ao aumento da violência urbana nos últimos anos, passou-se a observar, também, a ocorrência de atos de violência nas e contra as escolas. (SEE/MG, 2004).

Na análise dos resultados produzidos pelas avaliações sistêmicas, a SEE/MG tem se baseado também em estudos realizados, por exemplo, pelo Centro de Estudos

em Criminalidade e Segurança Pública da UFMG - CRISP -, “Perdas Sociais Causadas pela Violência: A Violência nas Escolas” (2003). Esse estudo teve como objetivo explicitar as relações entre a violência nas escolas, o medo provocado por ela e seu impacto sobre o desempenho escolar dos alunos<sup>3</sup>.

As pesquisas desenvolvidas em parceria com a Organização das Nações Unidas para a educação - UNESCO, principalmente por Miriam Abramovay, que resultaram em livros sobre o tema da violência nas escolas, também têm sido citadas nos documentos da SEE/MG ao tratar da questão<sup>4</sup>.

As fontes indicadas apontam que a incidência da violência no ambiente escolar apresenta um impacto negativo sobre o rendimento escolar dos alunos. Nesse sentido, a política do Governo em questão acredita que esse problema deve dificultar o trabalho dos professores e a realização das atividades gerais das escolas e por isso, deve ser enfrentado prioritariamente, a fim de reverter os baixos resultados alcançados pelas práticas educativas nas regiões que apresentam maiores dificuldades sociais. “O conhecimento dos efeitos das desigualdades sociais na distribuição das oportunidades educacionais deve se constituir em base e fundamento para a promoção de políticas orientadas por princípios de equidade” (SEE/MG, 2004).

O foco, nesta perspectiva, deve ser lançado na direção de promover o atendimento prioritário às demandas educacionais das crianças e dos jovens das regiões mais carentes do estado, especialmente naquelas escolas em que o fenômeno da exclusão social se faz acompanhar do fenômeno da violência.

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa foi realizada em 50 escolas públicas de Belo Horizonte, selecionadas aleatoriamente, com todos os alunos das séries selecionadas os quais foram submetidos a questionários contendo questões sobre suas percepções acerca da violência nas escolas e sua relação com o desempenho escolar apresentado por eles.

<sup>4</sup> Nos documentos produzidos pela SEE/MG sobre o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, o livro da autora “Violência nas Escolas” de 2002, publicado pela UNESCO, é uma referência bibliográfica bastante citada. A importância dada a ele pode ser exemplificada pelo fato de que a SEE, em parceria com a UNESCO, editou uma versão resumida do livro e o distribuiu a todas as escolas participantes do projeto.



O Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa – EVCA – foi formalmente instituído em 2003, por meio da Resolução SEE/MG nº 416/2003. O documento estabeleceu como foco “tornar as escolas públicas melhor preparadas para atender às necessidades educacionais das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social e proporcionar a tranquilidade e as condições indispensáveis para que se efetive o processo educativo” (SEE/MG, 2004).

O Projeto está inserido no plano de ação de dois dos principais projetos estruturadores do Estado: o projeto de Melhoria e Ampliação do Ensino Fundamental e o projeto de Universalização e Melhoria do Ensino Médio. As ações voltadas para a implementação do projeto, previstas na dotação orçamentária do PPAG 2004-2007, dispuseram, respectivamente, de um montante de R\$29.285.713,00 para o Ensino Fundamental e R\$ 8.444.651,00 para o Ensino Médio, no exercício financeiro dos anos de 2004-2007.

O público alvo do projeto EVCA são as escolas consideradas as mais necessitadas. Ao adotar esse critério, a SEE/MG se alinha com as reformas educacionais das últimas décadas, conforme exposto por Carnoy (2003), caracterizadas pelas chamadas políticas de equidade<sup>5</sup>.

O foco das reformas em questão centra-se em aumentar a igualdade das possibilidades socioeconômicas para as camadas populares terem acesso aos bens educacionais. Desde sua concepção, o projeto foi pensado para ser implementado em três fases gradativas:

1ª - escolas estaduais de Belo Horizonte;

2ª – escolas estaduais situadas na região metropolitana da capital;

3ª - escolas estaduais de outros municípios do interior do Estado.

---

<sup>5</sup> Estratégia de gerenciamento que se baseia no princípio de definir prioridades de atendimento diante da escassez de recursos, discriminando positivamente a favor daqueles considerados os mais necessitados.

A Resolução da SEE nº 416/03 estabeleceu em seu Art. 2º que “as escolas participantes do Projeto serão definidas pela SEE, com base em estudos dos índices de vulnerabilidade social de cada região e da frequência de ocorrências que afetam a integridade da escola e das pessoas que dela participam”. (SEE/MG, 2004, p. 20).

Foi-nos possível observar que a Secretaria se baseou, em grande medida, nos dados produzidos pela PBH - Prefeitura de Belo Horizonte -, especificamente no estudo que permitiu estabelecer o IVS – Índice de Vulnerabilidade Social -, para as diversas regiões da cidade (CORRÊA, 2007).

Em linhas gerais, esse estudo teve por objetivo “quantificar e localizar” a exclusão social na cidade de Belo Horizonte por meio da elaboração do “Mapa da Exclusão Social”. O levantamento de dados foi feito a partir de bases de dados já existentes no IBGE, PBH e Fórum de Belo Horizonte, tendo como base o ano de 1996. Os dados foram georreferenciados nas 81 (oitenta e uma) Unidades de Planejamento – UP – definidas no Plano Diretor do Município daquele ano.

Foram elaborados indicadores que expressam os aspectos considerados como fatores de exclusão social e o principal produto foi a elaboração do IVS – Índice de Vulnerabilidade Social -, base da estrutura do mapa, que expressa os níveis de exclusão/inclusão social de cada uma das áreas analisadas (Planejar BH,1999). O IVS visou dimensionar o acesso da população de Belo Horizonte às chamadas “cinco dimensões de cidadania”. Cada dimensão abrange uma ou mais variáveis, expressas por meio de indicadores, conforme descrito no quadro a seguir:

<b>Dimensões de cidadania</b>	<b>Variáveis</b>	<b>Indicadores</b>
Ambiental	Acesso à moradia	Qualidade do domicílio
	Acesso aos serviços de infraestrutura urbana	Densidade familiar Infra estrutura básica
Cultural	Acesso à educação	Índice de escolaridade relativa
Econômica	Acesso ao trabalho	Taxa de ocupação formal
	Renda familiar per capta	Taxa de ocupação
		Acesso à renda
Jurídica	Acesso à assistência jurídica	Acesso a assistência jurídica privada
Segurança de Sobrevivência	Acesso aos serviços de saúde	Mortalidade neo e pós-neo natal
	Garantia de segurança alimentar	Atendimentos de crianças por desnutrição
	Acesso à previdência social	Benefícios da previdência pública

Quadro 1 - Variáveis e indicadores usados para Cálculo do IVS

Fonte: DEBORAH (2004)

Para expressar o IVS, adotou-se uma escala que varia de 0 a 1. Quanto menor o valor, melhor a situação, ou seja, maior a inclusão da população nas dimensões de cidadania e vice-versa.

Voltando à SEE/MG, o estudo que produziu o IVS parece ter sido um fator importante para a seleção das escolas participantes da primeira fase do projeto EVCA. Quando da elaboração do projeto, a SEE elaborou uma listagem contendo as escolas estaduais situadas nas regiões de maior vulnerabilidade social em sua grande maioria. Contudo, muitos acreditam que influências políticas é que realmente determinaram a inclusão ou exclusão das escolas no projeto.

A partir dessa contextualização, percebeu-se a necessidade de se entender a relação de prazer e sofrimento de docentes em escolas públicas em Minas Gerais. Para tanto, o próximo capítulo trata do referencial teórico estruturado de forma a fundamentar este estudo.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

Este capítulo apresenta, inicialmente, o significado da psicodinâmica do trabalho, considerando sua trajetória, enfatizando, mais especificamente, o prazer e o sofrimento, de acordo com a abordagem desenvolvida por Christophe Dejours. Discutem-se também as estratégias defensivas utilizadas pelo professor para impedir o sofrimento, em busca do prazer nas situações de trabalho. A seguir, procura estabelecer uma relação do conceito de prazer-sofrimento na percepção dos professores de escolas estaduais e, finaliza com o apontamento do impacto dos fatores estressantes sobre profissões que demandam grau elevado de contato com o público.

#### **3.1 Trabalho, prazer e sofrimento: abordagem a partir da psicodinâmica do trabalho**

A escola de Psicologia do Trabalho edificou-se na década 1990, a partir das idéias e pesquisas de Christophe Dejours, inicialmente centrada no estudo das dinâmicas que, em situações de trabalho, conduziam ora ao prazer, ora ao sofrimento, e do modo como este podia seguir diferentes desdobramentos. Ao longo do tempo, a escola ampliou seu enfoque, transpondo as fronteiras dos estudos da dinâmica Saúde/Doença. Atualmente, ela assume a denominação de Psicodinâmica do Trabalho para o campo a que se dedica (DEJOURS, 2007).

Dejours (2007), embora psicanalista, desafia a psicanálise a levar adequadamente em conta os fenômenos do mundo do trabalho que impactam sobre a dinâmica intrapsíquica e sobre a intersubjetividade.

A escola Dejouriana constituiu-se articulando diversos especialistas e espaços de pesquisa, primeiro, na França e, posteriormente, transpondo fronteiras e atingindo outros países, inclusive o Brasil.

Garcia (2004) complementa este estudo quando relata que, em princípio, os estudos sobre o tema estavam centrados no prazer e o sofrimento do trabalhador, inclusive nos casos que culminavam em patologia mental ou psicossomática. Tempos depois, a escola ampliou seu enfoque, que se restringia aos trabalhadores afastados do trabalho. Mais tarde, esse enfoque passou a ter um caráter mais qualitativo, passando seu objeto de estudo a ser o sujeito que trabalha. De psicopatologia do trabalho, a atual denominação é então assumida: a “psicodinâmica do trabalho”, o termo que mais se identifica com o seu campo de trabalho e pesquisa. Ferreira e Mendes (2003, p.34-35) compartilham esta acepção quando relatam que:

[...] constitui o eixo central para interpretar e explicar as questões relacionadas à saúde e ao adoecimento no trabalho... É uma abordagem científica que investiga a saúde no trabalho. Privilegia como categoria central de análise a relação entre o sofrimento – decorrente das contradições entre o sujeito e o contexto de produção no qual está inserido – e as estratégias de mediação utilizadas pelos trabalhadores para superar esse sofrimento – decorrentes das contradições entre o sujeito e o contexto de produção no qual está inserido – e as estratégias de mediação utilizadas pelos trabalhadores para superar esse sofrimento e transformá-lo em prazer.

Nesta perspectiva Resende (2003) ressalta que a psicodinâmica destina-se à concepção das vivências subjetivas de prazer e sofrimento do indivíduo na sua relação com o seu trabalho. Proporciona uma nova visão: seu objeto de estudo passa a ser o trabalhador que, a despeito das diversas decorrências negativas da organização taylorizada do trabalho, permanece visivelmente saudável.

Silva (2007) também contribui para esta pesquisa ao relatar que, no estudo voltado para identificar doenças mentais específicas correlacionadas à profissão ou situações de trabalho, a abordagem da nova psicopatologia do trabalho está preocupada com a dinâmica mais abrangente, que se refere à gênese e às transformações do sofrimento mental vinculadas à organização do trabalho.

Estudos pautados no prazer e sofrimento, como acrescenta Tamayo (2004), quando desenvolvidos por meio da psicodinâmica do trabalho, indicam que o trabalho pode ser prazeroso, desde que as condições e ambiente em que é realizado sejam

apropriadas e que exista compatibilidade entre as exigências e a capacidade do trabalhador.

A busca do prazer é constante na vida do homem, segundo Freud (1975), razão pela qual os indivíduos, jogam para manter algumas situações de dinamismo organizacional, evitando ou tentando modificar outras. Percebe-se, então, que a literatura se posiciona de uma forma em que todas as realidades sejam possíveis, ou seja, que tanto o prazer quanto o sofrimento existam, ambos envolvidos no jogo da influência do poder (WENDEL, 2007).

Autores, como Déjours (1992), Déjours et al. (1994) e Bergamini e Coda (1997), consideram que os estímulos do meio não afetam de maneira uniforme todas as pessoas. Na maioria das vezes, a resposta aos eventos e às pressões é influenciada pela relação que o indivíduo estabelece com as demandas do seu ambiente. Assim, o significado atribuído por uma pessoa aos eventos que ocorrem em sua vida podem desempenhar importante papel no grau de manifestação do sofrimento (WENDEL, 2007).

Em um texto publicado em 1987, Dejours (1987b, p. 47) esclareceu bem seu conceito de sofrimento:

O sofrimento designa, então, em uma primeira abordagem, o campo que separa a doença da saúde. Dentro de uma segunda acepção, o sofrimento designa um campo pouco restritivo. Ele é concebido como uma noção específica válida em Psicopatologia do Trabalho, mas certamente não transferível a outras disciplinas, notadamente à psicanálise. Entre o indivíduo e a organização prescrita para a realização do trabalho, existe, às vezes, um espaço de liberdade que autoriza uma negociação, invenções e ações de modulação do modo operatório, isto é, uma invenção do operador sobre a própria organização do trabalho, para adaptá-la às suas necessidades e mesmo torná-la mais congruente com o seu desejo. Logo que esta negociação é conduzida a seu último limite, e que a relação indivíduo-organização do trabalho fica bloqueada, começa o domínio do sofrimento – e da luta contra o sofrimento.

O modo como esta luta contra o sofrimento se faz a um só tempo coletiva e individualmente, conduzindo ao ocultamento ou à identificação do sofrimento, sob forma de patologia, ou ao enfretamento efetivo da dinâmica causal enraizada nas situações de trabalho, vem merecendo atenção continuada nos estudos dejourianos.

Silva (2007, p. 48) complementa este estudo quando relata que:

A relação do indivíduo com a organização do trabalho é a origem da carga psíquica do trabalho. Uma organização do trabalho autoritária, que não oferece uma saída apropriada à energia pulsional, conduz a um aumento da carga psíquica.

Para Silva (2007), não se pode limitar a análise da relação entre o aparelho psíquico e a organização do trabalho a um desses dois termos. Um trabalho intelectual pode se revelar mais patogênico que um trabalho manual, por exemplo. Isso é que nos leva a crer que não existe uma única organização do trabalho que seria a boa solução para diminuir a carga psíquica de trabalho de todos os trabalhadores.

Por outro lado, não se pode jamais imputar o aumento da carga psíquica à estrutura da personalidade do trabalhador, pois nosso doente, se for incapaz de se satisfazer através de um trabalho intelectual, mostra-se, contudo, particularmente apto a um trabalho físico. O estudo da carga psíquica de trabalho procede caso por acaso. Não há uma solução geral para diminuir a carga psíquica do trabalho (SILVA, 2007).

Para transformar um trabalho fatigante em um trabalho equilibrante, precisa-se flexibilizar a organização do trabalho, de modo a deixar maior liberdade ao trabalhador para rearranjar seu modo operatório e para encontrar os gestos que são capazes de lhe fornecer prazer, isto é, uma expansão ou uma diminuição de sua carga psíquica de trabalho. Na falta de poder assim liberalizar a organização do trabalho, precisa-se resolver encarar uma reorientação profissional que leve em conta as aptidões do trabalhador, as necessidades de sua economia psicossomática, não de certas aptidões somente, mas de todas, se possível, pois o pleno emprego das aptidões psicomotoras, psicossensoriais e psíquicas parece ser uma condição de prazer do trabalho (SILVA, 2007).

Silva (2007) complementa que o sofrimento tem sido apontado como algo que mobiliza o trabalhador em busca das condições de saúde. Já o prazer é vivenciado quando o trabalhador favorece a valorização e o reconhecimento, especialmente quando o trabalho representa algo significativo e importante para a organização e para a sociedade (MENDES, 2007).

Para Mendes (2007), o conhecimento científico em psicodinâmica submerge a análise da organização do trabalho e dos modos de subjetivação, em suma, envolve a clínica do trabalho, que constitui o espaço da fala e da escuta do sofrimento, originado na realidade concreta da organização do trabalho que permite aos trabalhadores reconstruir a capacidade de pensar e desenvolver estratégias de ações individuais e coletivas para confrontar as situações provocadoras de sofrimento, buscar o prazer e, conseqüentemente, preservar a saúde.

No momento da dificuldade do trabalhador em negociar com a organização, Mendes (2007) ressalta que o sofrimento surge, podendo ser vivenciado de duas formas: através da preparação de estratégias de defesa (enfrentamento) ou por meio de sua ressignificação (quando o trabalhador procura dar novo significado ao sofrimento, transformando-o em prazer).

Dejours (2006) aponta dois episódios como significativos para se entender as reações do trabalhador. No primeiro episódio (formação de estratégias de defesa), o trabalhador corre o risco da elisão, pois, ao utilizar as estratégias de defesa, pode tornar-se alheio a todas as dificuldades enfrentadas na realização de seu trabalho, muitas vezes, precário. Pode ocorrer ainda, o aproveitamento dessa situação por parte da organização, que continua a explorar o trabalhador e/ou a não oferecer-lhe condições melhores de trabalho, aproveitando-se de sua alienação. Tal situação leva ao que Dejours (2006) denomina de “banalização das injustiças sociais”, que é diferenciada pelo convívio por parte do trabalhador, com situações precárias de trabalho como se fossem normais, fato este que pode levar o trabalhador ao desenvolvimento de doenças sociais.

No segundo episódio, o trabalhador não se aliena, mas procura dar um novo sentido ao seu sofrimento, passando, por exemplo, a utilizar mais a sua experiência prática que consiste em imprimir “um pouco de si” na execução de suas atividades (utilização da criatividade), subvertendo, transgredindo aquilo que foi prescrito pela organização. Essa situação torna-se gratificante para o trabalhador, especialmente quando há reconhecimento da chefia e dos colegas em relação ao “trabalho novo, diferente”, proporcionando-lhe identidade, satisfação e, conseqüentemente, saúde.



Dejours (1994) define as estratégias defensivas como regras de condutas construídas e conduzidas pelos trabalhadores e variam de acordo com as situações de trabalho sendo marcadas pela sutileza, engenhosidade, diversidade e criatividade, fazendo com que os trabalhadores suportem o sofrimento sem adoecer.

Nesse sentido, as estratégias de defesa coletivas x individuais são construídas em consenso pelos trabalhadores, existindo um acordo tácito de todos os membros na manutenção da defesa, para que ela não se rompa e quebre o equilíbrio gerado pela própria estratégia. Tendo como alvo central minimizar a percepção do sofrimento, tais estratégias dão ao sujeito um suporte, funcionando como um modo de proteção (MENDES, 2007).

O patológico implica falhas nos modos de enfrentamento do sofrimento e instala-se quando o interesse da produção vence o interesse dos sujeitos-trabalhadores. O saudável está relacionado ao enfrentamento das imposições e pressões do trabalho que causam a instabilidade psicológica, dando lugar ao prazer quando as condições geradoras de sofrimento puderem ser transformadas (MENDES, 2007).

Para Ferreira e Mendes (2001), o prazer é vivenciado quando o trabalho favorece a valorização e reconhecimento, especialmente, pela realização de uma tarefa significativa e importante para a organização e para a sociedade. O uso da criatividade e a possibilidade de expressar uma marca pessoal, o orgulho e a admiração pelo que fazem aliados ao reconhecimento da chefia e dos colegas, tornam-se fontes de prazer.

Torres e Abrahão (2006) complementam as afirmativas de Ferreira e Mendes (2001) salientando que as variáveis de prazer e sofrimento são resultantes da relação do indivíduo com a organização, consigo mesmo, com outros indivíduos e com o meio no qual está inserido. A situação de trabalho como prazerosa ou não está relacionada ao modo como o trabalhador se relaciona ela. Dessa forma, pode-se dizer que cada relação é determinada pela história passada dos sujeitos e pela tensão entre os sentimentos de prazer e sofrimento nas situações de trabalho. Assim, o que, para alguns, pode ser sentido como prazeroso, não o será necessariamente para outros.

Estudo desenvolvido por Sousa (2007) num período de dois anos, financiado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), envolvendo 52 mil educadores em 1.440 escolas dos 27 Estados do Brasil, revelou dados assustadores. Descobriu-se que 48% dos professores sofrem de algum sintoma da Síndrome de Burnout, que causa exaustão emocional.

### **3.2 A importância do Ensino Público em Minas Gerais**

A partir de estudos realizados por Spósito (2001) nos primeiros anos da década de 80, observava-se certo consenso em torno da idéia de que os estabelecimentos escolares precisavam ser protegidos em seu cotidiano dos elementos estranhos, o entorno ou os moradores de periferia, tratados sob a marca da delinquência e marginalidade. Esse é o período que coincide com a redemocratização do país e, também, com a abertura da escola às camadas populares. A discussão em torno da violência em meio escolar esteve circunscrita à temática da democratização. Nessa perspectiva, centrava-se na necessidade de se produzir uma escola mais aberta, menos autoritária, que incorporasse os novos usuários e garantisse o sucesso e permanência dos “pobres” na escola (CORRÊA, 2007).

Corrêa (2007) afirma que a manifestação da violência era percebida nos atos de depredação dos prédios escolares, invasões, roubos e ameaças aos alunos. É o período, também, em que o clima de insegurança se agrava com o crescimento do crime organizado, principalmente, do tráfico de drogas, associado ao crescimento da criminalidade nos bairros periféricos.

A complexidade desse momento histórico é claramente discutida por Peralva (2000), ao apresentar o chamado paradoxo brasileiro revelado na medida em que se observa o crescimento da violência justamente no momento em que a sociedade brasileira experimenta a democracia. Além dessa fértil e importante reflexão, ressaltam-se os estudos que procuram entender a frágil e tensa relação das camadas populares com a escola, com destaque para os autores franceses como

Bourdieu (2003), Dubet (2003), Charlot (1996), dentre outros, e as consequências da abertura da escola a essa clientela (CORRÊA, 2004).

Já nos anos 90, Spósito (2001) lembra que o tema da violência escolar passou a ser mais tratado pelos investigadores em termos das interações entre os grupos de alunos. Aqui, destacam-se os trabalhos que procuram entender o tipo de sociabilidade próprio dos jovens entre seus pares (ZALUAR, 2001; TAVARES, 2001, SPÓSITO, 2001, 2002, dentre outros) e entre estes e o chamado mundo adulto. O novo enfoque ao tema traz novos elementos de análise e, por isso mesmo, aumenta ainda mais a complexidade do fenômeno.

Além disto, é neste período, também, que a violência em meio escolar passa a ser considerada como questão de segurança pública. Como resultado, observa-se um certo arrefecimento das propostas de teor educativo em oposição ao aumento de propostas que visavam tornar as escolas mais seguras, com a adoção de medidas de policiamento ostensivo. Nesse viés, muitas iniciativas públicas com este objetivo foram propostas, mas ainda de forma pontual e dispersa (SPÓSITO, 2001).

Esse mesmo autor relata que os anos 90 são marcados por um novo padrão da manifestação da violência em escolas, que passa a atingir, além dos prédios escolares, o público estudantil, característica esta que desperta entre os investigadores o interesse em obter informações acerca da vitimização no ambiente escolar. Aqui, destacam-se alguns grandes *Surveys* nacionais realizados no período e as pesquisas de Abramovay (2002) em articulação com a Unesco. Procurou-se saber, então, quais eram as percepções dos jovens acerca da violência em suas escolas. Em levantamento realizado pela autora em 1997 na periferia de Brasília, cerca de 60% dos entrevistados disseram ser a escola alvo de alguma forma de violência. Posteriormente, esses dados puderam ser ampliados com a realização da pesquisa em 13 capitais brasileiras, pela mesma autora (2002), em que os dados anteriores mostraram-se ainda mais representativos para o país.

Em artigo publicado por Oliveira (2002) e Spósito (2002), os últimos vinte anos no Brasil foram palco de inúmeras iniciativas públicas para a redução da violência escolar. Contudo, percebe-se uma grande ausência de avaliações sistemáticas

sobre essas iniciativas, lacuna importante a ser preenchida para que se avance na ampliação do conhecimento acerca da efetividade dessas ações no controle do problema.

Além disso somam-se diversos outros fatores que tornariam mais problemáticos ainda o campo de análise sobre as políticas públicas direcionadas para o tema. Cite-se aí, por exemplo: a descontinuidade das políticas, dependentes que são dos governos em exercício; a desarticulação entre as esferas do poder, que impediria a definição de uma política de estado mais ampla e consistente; a pouca participação dos especialistas e representantes da sociedade civil na formulação das propostas; o agravamento das condições socioeconômicas da população brasileira; o despreparo dos profissionais da educação para lidarem com o tema da violência.

As crescentes manifestações dos estudantes, nos últimos vinte anos, e as violências que têm tido como objeto os estabelecimentos escolares, nada mais são que “a manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar e da violência de uma espécie absolutamente nova que a Escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela” (BOURDIEU, 2003<sup>6</sup> citado por NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 223).

Em outras palavras, Bourdieu (2001) aponta que a instituição escolar tende a ser, cada vez mais, considerada como um engodo, uma fonte de imensa decepção coletiva: “essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção” (CORRÊA, 2007). Portanto, as interpretações do fenômeno da violência escolar situadas nessa concepção caminham no sentido de relacioná-la à crise pela qual passa a instituição escolar na atualidade, mais especificamente, expressa no questionamento de sua função social. Em outros termos, discute-se a capacidade de a escola promover sua função precípua de mobilidade social, diante do atual cenário socioeconômico.

Para Tavares (2001), por exemplo, o caminho interpretativo sobre a violência em meio escolar estaria em reconhecê-la como uma expressão daquilo a que ele chama de “enclausuramento do gesto e da palavra”, ou ainda, seria o reflexo da “palavra

---

<sup>6</sup> BOURDIEU. Pierre. Os Excluídos do Interior. In. P. BOURDIEU. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

emparedada”. O entendimento dos processos que levariam a essa leitura deveria passar forçosamente pela análise criteriosa da instituição escolar: sua organização em termos hierárquicos; as estratégias relacionais entre as gerações diferentes em convívio na escola (principalmente no que diz respeito à relação professor x aluno); a análise dos processos de discriminação presentes nos discursos escolares. Enfim, abrir a caixa preta da escola e descrever seu funcionamento (TAVARES, 2001).

Nesse viés, a leitura acerca da violência passaria por enfatizar que esses mecanismos colocariam em risco a capacidade socializadora da escola para preparar pessoas capazes de conviverem de forma harmônica, solidária e responsável na sociedade. As descrições dos tipos de violência praticadas nas escolas estariam mais afeitas àquilo a que denominamos anteriormente de violência simbólica ou invisível, difícil, portanto, de ser detectada e solucionada. O ato violento praticado pelos alunos, mesmo que expresso drasticamente quebrando carteiras e depredando a escola, por exemplo, seria a única forma encontrada por eles de manifestarem sua insatisfação para com a instituição (CORRÊA, 2007).

Para essa autora, as propostas de superação do problema são bastante variadas indo desde a necessidade de promover uma gestão participativa da escola, menos hierarquizada e autoritária, até a capacitação de docentes para melhor lidarem com suas clientelas. Por ser tão diverso, é também um ponto de difícil monitoramento e avaliação quando do estabelecimento de políticas públicas para superação. Como se referem diretamente ao cotidiano da escola e mobiliza valores individuais, tais ações são de difícil controle.

Cabe ressaltar o que a respeito de uma pesquisa feita com mais de 8 mil professores da educação básica da rede pública na região Centro-Oeste do Brasil (2003) revelou 15,7% dos entrevistados apresentam a síndrome de *burnout*, o que reflete intenso sofrimento causado por estresse laboral crônico. A enfermidade acomete principalmente profissionais idealistas e com altas expectativas em relação aos resultados do seu trabalho. Na impossibilidade de alcançá-los, acabam decepcionados consigo mesmos e com a carreira.

O estudo confirma a vulnerabilidade do docente à síndrome, pois o excesso de exigências auto-impostas, associadas a condições precárias de trabalho, bem como a falta de retribuição afetiva expõem o profissional a um desgaste permanente. Assim, a tensão gerada entre o desejo de realizar um trabalho idealizado e a impossibilidade de concretizá-lo acaba por levar o profissional a um estado de desistência simbólica do ofício (CORRÊA, 2007).

Essa condição, apresentada em pesquisas anteriores, é confirmada por um estudo realizado pela psicóloga Nádia Maria Beserra Leite (MEC, 2008). Ela analisou 8.744 questionários, respondidos por professores de ensino fundamental e médio, como parte do seu mestrado no Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação do professor Wanderley Codo (MEC, 2008).

Nádia, em entrevista ao MEC (2008), é cautelosa quanto à generalização dos resultados, mas considera os dados preocupantes. “Obter 15,7% num universo de 8 mil não é desprezível”, afirma. Caso o índice seja o mesmo em todo o País, por exemplo, então mais de 300 mil professores brasileiros convivem com a síndrome, isso somente no ensino básico.

Entre outras consequências, tal cenário levaria a um sério comprometimento na educação de milhões de alunos.

Os dados vieram à tona com informações obtidas por um questionário que permite identificar a incidência dos três sintomas que caracterizam a síndrome: exaustão emocional, baixa realização profissional e despersonalização. Com relação ao primeiro sintoma, 29,8% dos professores pesquisados apresentaram exaustão emocional em nível considerado crítico. Quanto à baixa realização profissional, a incidência foi de 31,2%, enquanto 14% evidenciaram altos níveis de despersonalização (MEC, 2008).

Os problemas surgem à medida que esses objetivos não se concretizam. “É como aquela professora que pensa em contribuir para mudar a vida dos estudantes, muitas vezes reproduzindo a dedicação que teria com os próprios filhos, mas não se sente retribuída”, explica Nádia em entrevista ao MEC (2008). Também se enquadra nesse perfil o professor que espera dos alunos um ótimo aprendizado do conteúdo

por ele transmitido em sala de aula. Esforça-se para isso e o eventual desinteresse ou baixo rendimento dos alunos é percebido por ele como um fracasso pessoal. “Então, vem o desânimo e o cansaço” (NÁDIA em entrevista ao MEC, 2008).

## **4 METODOLOGIA**

Apresentados os objetivos desta pesquisa e a revisão da literatura pertinente ao tema, neste item, enfatiza-se a metodologia empregada para o desenvolvimento do trabalho.

### **4.1 Natureza da pesquisa**

Pesquisa qualitativa que utilizou a metodologia quali-quantitativa.

#### **4.1.1 Quanto ao meios**

Quanto aos meios, a estratégia de pesquisa foi o estudo de casos múltiplos. De acordo com Yin (2005) o mesmo estudo pode conter mais de um caso único. Quando isso ocorrer, o estudo utilizou um projeto de casos múltiplos. A lógica subjacente ao uso de estudos de casos múltiplos é igual. Cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de forma a:

- a) prever resultados, semelhantes (uma replicação literal): ou
- b) produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica).

Assim sendo o fundamento lógico para projetos de casos múltiplos deriva-se diretamente da compreensão que você tem de replicações teóricas e literais. O projeto mais simples de casos múltiplos seria de dois ou mais casos que se acredita ser replicações literais, como um conjunto de casos com resultados exemplares em relação a alguma teoria de avaliação.

#### **4.1.2 Quanto aos fins**

Quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa descritiva. A pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou fenômeno, podendo ainda estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza.

O presente estudo pretende descrever as percepções e expectativas dos trabalhadores de quatro escolas estaduais de ensino fundamental e médio acerca de seu trabalho, ao mesmo tempo em que pretende estabelecer correlações entre os resultados encontrados, bem como buscar os fatores que explicitam o prazer/sofrimento nas escolas estaduais na rede pública de ensino.

Nesta pesquisa, o estudo de casos múltiplos foi realizado em quatro escolas estaduais, situadas na região metropolitana de Belo Horizonte.

Dessa forma, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois, de acordo com Malhotra (2001), serve para descrever alguma situação, e, é de caráter quantitativo, por existir a possibilidade de adotar medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população, e, qualitativo que de acordo com Minayo (2006), a expressão constitui mais do que uma expressão técnica, faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais.

#### **4.2 População**

A população é composta por todos os docentes do ensino fundamental e médio das escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, localizadas em áreas de risco e não risco de acordo com a SEE/MG.

#### **4.3 Amostra**

Foram definidos como objeto deste estudo: 108 professores de quatro escolas públicas estaduais na região metropolitana de Belo Horizonte. A fim de preservar as escolas que autorizaram a realização deste estudo, estas não foram identificadas,



entretanto foram designadas em dois grupos: como escolas que não apresentam área de risco (ENAR), pertencentes ao GRUPO I, sendo 02 situadas na região centro-sul de Belo Horizonte e as 02 que apresentam área de risco, pertencentes ao GRUPO II (EAR) localizadas na região Noroeste de Belo Horizonte.

Os estudos realizados por Corrêa (2007) contribuíram para a análise e a observação desta pesquisa quando ela relata que o tema da violência escolar tem alcançado visibilidade acadêmica nos últimos vinte anos, momento a partir do qual a sociedade brasileira vive a experiência da redemocratização, ao mesmo tempo em que crescem os índices de criminalidade e delinquência.

Essa mesma autora afirma sobre os estudos mais recentes que procuraram entender a relação entre a escola e a violência e que têm procurado introduzir análises inovadoras sobre o fenômeno ao tentar associar o fenômeno com seus efeitos sobre o desempenho escolar dos alunos.

Cabe destacar os estudos descritos por Debarbiéux (2001) no campo do “efeito escola” ou “efeito estabelecimento”. As pesquisas neste campo, antes circunscritas à investigação dos fatores escolares que contribuiriam ou não para o desempenho escolar, estão, agora, também preocupadas em entender os mecanismos geradores de violência na escola.

A partir de um levantamento realizado pela SEE/MG (2003) para identificar quais as escolas participaram do Projeto EVCA, foram selecionadas 02 escolas situadas em área de risco e 02 escolas que não estavam listadas na pesquisa da SEE/MG, consideradas de área de não-risco.

Para complementar os dados quantitativos, foram selecionados 10 professores e aplicadas entrevistas semi-estruturadas. Dos 10 entrevistados, 05 são professores que atuam em escolas EANR (situadas em área de não risco) e 05 EAR (situadas em área de risco). As entrevistas foram agendadas a partir do perfil levantado com o resultado do ITRA, já descrito no item sujeitos de pesquisa.

### 4.3.1 Sujeitos da pesquisa

A acepção dos sujeitos pesquisados obedeceu a requisitos, tais como: envolvimento no fenômeno, conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias envolvidas na questão de pesquisa e a capacidade para explicar a essência e o detalhe para a compreensão do fenômeno (TRIVIÑOS, 1987).

A seleção do grupo a ser pesquisado foi determinada pelo critério de acessibilidade que seleciona os indivíduos pela facilidade de acesso, segundo Vergara (2003), e pelo critério da intencionalidade, que escolhe os indivíduos a partir de certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores (GIL, 2002).

A seleção dos sujeitos pesquisados obedeceu aos seguintes critérios: o primeiro critério para a seleção dos entrevistados foi ter respondido ao questionário – ITRA – na primeira fase; e o segundo, foi a acessibilidade, ou seja, pelo fato da pesquisadora já ter lecionado em duas escolas objeto deste estudo e ter laços de amizade nas demais, sendo assim, foi realizado no segundo momento o contato telefônico com a diretoria das instituições. Dos professores selecionados para as entrevistas, 05 são do Grupo I (escolas situadas em área de risco) e 05 do Grupo II (escolas situadas em áreas de não-risco), de acordo com o perfil determinado pelos resultados da pesquisa quantitativa abaixo discriminada:

- Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT) – Organização do Trabalho – dois professores que tenham pós-graduação;
- Escala de Custo Humano no Trabalho (ECHT) – Custo Físico – Dois professores, sendo 01 do sexo masculino e outro do sexo feminino;
- Escala de Custo Humano no Trabalho (ECHT) – Custo Afetivo - Dois professores, sendo 01 do sexo masculino e outro do sexo feminino, com mais de 10 anos de serviço;
- Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho (EADRT) – Danos Psicológicos – dois professores casados com mais de 10 anos na profissão;

- Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho – Danos Sociais – dois professores casados com mais de 05 anos no cargo.

#### **4.4 Coleta de dados**

##### **4.4.1 Questionário – Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA)**

O ITRA foi baseado na escala de frequência tipo *Likert*. Tal escala consiste em um conjunto de itens apresentados em forma de afirmações, ante os quais se pede ao sujeito que faça sua escolha, marcando um dos cinco ou sete pontos de uma escala. Cada ponto é associado a um valor numérico. Assim, o sujeito obtém uma pontuação para cada item, e o somatório desses valores (pontos) indicará sua atitude favorável ou desfavorável em relação ao objeto ou representação simbólica que está sendo medida (MARTINS, 2006).

Nesta pesquisa, os dados quantitativos, extraídos dos questionários, foram tabulados estatisticamente por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS -, versão 15.0.

A interpretação dos resultados do ITRA, segundo Ferreira e Mendes (2007), deve ser feita nas medidas gerais dos fatores e percentual de respondentes nos intervalos das médias do número absoluto dos trabalhadores. Portanto, por meio da triangulação entre os dados quantitativos, entrevistas e observação direta da percepção dos professores sobre o prazer e sofrimento no trabalho das 04 escolas pesquisadas.

Foram utilizadas escalas do tipo *Likert* de cinco pontos, na qual os respondentes deveriam manifestar sua opinião acerca das variáveis a serem avaliadas. Cada escala é composta de itens que são avaliados pelos respondentes atribuindo um valor a cada item de acordo com as explicações que serão apresentadas a seguir.

As escalas EACT e ECHT são escalas de itens negativos de 5 pontos em que 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = às vezes, 4 = frequentemente, 5 = sempre. Os itens de cada escala são agrupados em fatores, sendo que cada fator é obtido por meio da média das respostas dos itens que o compõem. Os resultados de cada fator são classificados de acordo com os seguintes critérios:

Tabela 1 – Escalas EACT e ECHT

Acima de 3,7	= avaliação mais negativa, grave.
Entre 2,3 e 3,69	= avaliação mais moderada, crítico.
Abaixo de 2,29	= avaliação mais positiva, satisfatório.

Já as escalas EIPST e EADRT são escalas de sete pontos, tais que 0 = nenhuma vez, 1 = uma vez, 2 = duas vezes, 3 = três vezes, 4 = quatro vezes, 5 = cinco vezes e 6 = seis vezes ou mais.

Tabela 2 – escalas EIPST e EADRT

<i>* A escala EIPST apresenta dois fatores de itens negativos sendo que os resultados de cada fator são classificados de acordo com os seguintes critérios:</i>	
Acima de 4,0	= avaliação mais positiva, satisfatório
Entre 3,9 e 2,1	= avaliação moderada, crítico
Abaixo de 2,0	= avaliação para raramente, grave

Tabela 3 – escalas EIPST e EADRT

<i>E para os outros dois fatores de itens positivos os critérios são:</i>	
Acima de 4,0	= avaliação mais negativa, grave
Entre 3,9 e 2,1	= avaliação moderada, crítico
Abaixo de 2,0	= avaliação para raramente, satisfatório

Tabela 4 – Escala EADRT

\*Já para os fatores da escala EADRT, pelo fato de serem fatores que retratam situações muito graves relacionadas à saúde, o intervalo médio é desdobrado em outros dois intervalos de forma que os critérios de avaliação passam a ser:

Acima de 4,1	= avaliação mais negativa, presença de doenças ocupacionais
Entre 3,1 e 4,0	= avaliação moderada para frequente, grave
Entre de 2,0 e 3,0	= avaliação moderada, crítico.
<b>* Abaixo de 1,9 = avaliação mais positiva, suportável.</b>	

#### 4.4.2 Entrevistas

Para a análise dos dados qualitativos, foi utilizada a técnica da construção da explanação, cujo objetivo é construir um repertório analítico, utilizando-se a forma de narrativa. As explicações são construídas de forma a refletir as proposições teóricas significativas (YIN, 2006).

As informações coletadas nas entrevistas foram organizadas de acordo com as categorias propostas pelo ITRA, confrontadas com os dados quantitativos e com o referencial teórico de maneira a construir uma explanação sobre o fenômeno estudado. As falas dos entrevistados foram colocadas em forma de códigos (EAR para os professores do Grupo I e ENAR para os professores do Grupo II). Vale ressaltar que os entrevistados do grupo I são de escolas localizadas em área de risco e os entrevistados do grupo II de escolas localizadas em área de não-risco.

As entrevistas foram gravadas com consentimento dos professores após a explanação dos objetivos e finalidade do estudo. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A seleção dos entrevistados ocorreu com base no critério de adequação aos objetivos da investigação. Os dados foram coletados no período de dezembro de 2008 a janeiro de 2009.

A seleção da entrevista como técnica de coleta de dados ocorreu por permitir ao investigador retirar informações e elementos de reflexão (MINAYO, 2000). Esse mesmo autor aponta outro fator importante para essa escolha que se refere à

flexibilidade, à abertura e à capacidade adaptativa possibilitadas pela técnica durante a coleta de dados. Minayo (2000) assegura ainda que

[...] a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos. Seus instrumentos costumam ser facilmente corrigidos e readaptados durante o processo de trabalho de campo, visando às finalidades da investigação (MINAYO, 2000, p. 101).

As entrevistas seguiram um roteiro previamente estruturado a partir dos resultados do ITRA que permitiu conservar certa padronização das perguntas sem impor opções de respostas, além de admitir ao entrevistado formular respostas pessoais que melhor expressassem sua subjetividade (VERGARA, 2003), conforme descrito na metodologia.

Os dados coletados a partir das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo. A análise de conteúdo visa à obtenção de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens contidas nos relatos dos entrevistados (BARDIN, 1979).

## **4.5 Análise dos Dados**

### **4.5.1 Questionários**

A seguir, serão apresentados os públicos respondentes dos questionários do ITRA por meio dos gráficos discriminados.

### **4.5.2 Perfil dos Respondentes**

Nesta pesquisa, foram aplicados 108 questionários, sendo possível caracterizar os professores das 04 escolas pesquisadas sob a ótica de sua faixa etária, gênero,

nível de escolaridade, estado civil, cargo atual, lotação, tempo de serviço na instituição e no cargo atual, participação no último exame médico e afastamento do trabalho por problema de saúde relacionado ao trabalho.

#### 4.5.3 Caracterização dos entrevistados

##### a. Faixa etária

Em relação à faixa etária do conjunto de professores entrevistados, nota-se, no GRAF 1, que a maior parcela (38,98%) está na faixa de 36 a 45 anos, seguidos pela faixa a partir de 46 anos (27,12%) e pela faixa de 26 a 35 anos (25,42%). Aqueles com idade até 25 anos correspondem 8,47% do total de professores.

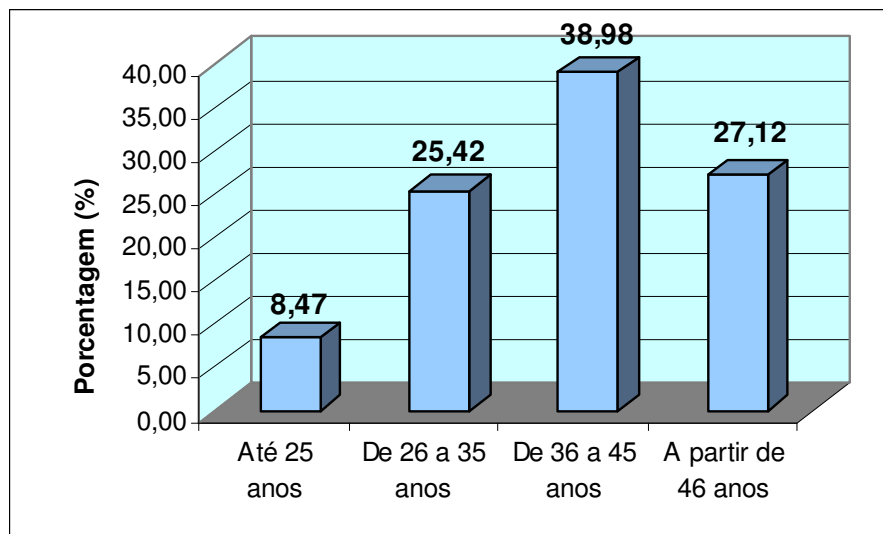


Gráfico1 - Distribuição da faixa etária dos professores

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Caracterizando a idade de acordo com o grupo a que pertencem, a maioria dos professores do grupo I apresentou idade entre 36 a 45 anos (35,9%), da mesma forma que os do grupo II, equivalente a 39,0%, conforme apresenta o GRAF 2.

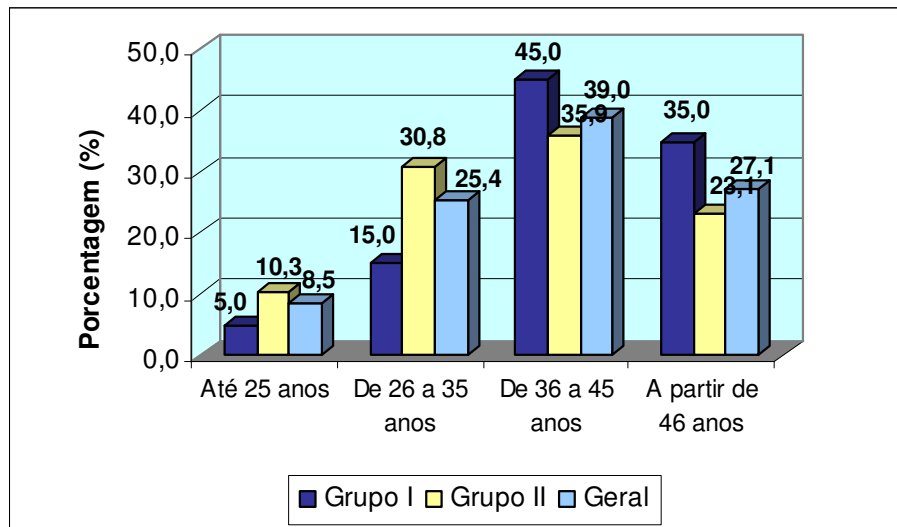


Gráfico 2 - Distribuição da faixa etária de acordo com os grupos  
Fonte: Dados coletados na pesquisa.

### b. Gênero

Verifica-se, quanto ao gênero (GRAF 3), que, no geral, a maioria dos professores (76,27%) é do sexo feminino, sendo (23,73%) do sexo masculino.

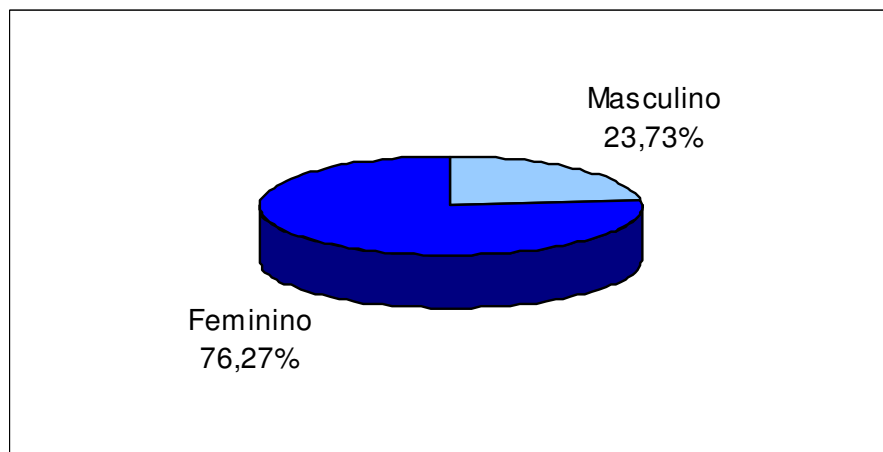


Gráfico 3 - Distribuição de gênero dos professores  
Fonte: Dados coletados na pesquisa.

No GRAF 4, é verificado o predomínio dos professores de sexo feminino para os dois grupos, I e II, que apresentam valores iguais a 70,0% e 79,5% de mulheres, respectivamente.



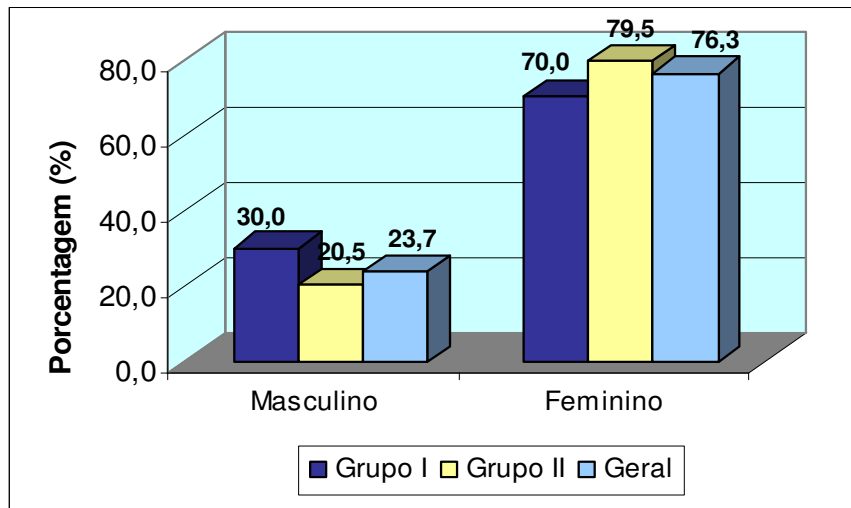


Gráfico 4 - Distribuição da média por gênero de acordo com o grupo  
Fonte: Dados coletados na pesquisa.

### c. Escolaridade

De acordo com os dados consolidados, o nível de escolaridade do grupo II apresenta o maior percentual de professores com pós-graduação (57,6%), da mesma forma que o grupo I (64,1%). O curso superior completo é a escolaridade máxima de 45,0% dos professores do grupo I e 36,8% do grupo II. Percebe-se que não ocorre uma diferença expressiva quanto aos ensinos médio e superior incompleto entre os dois grupos, conforme demonstrado no GRAF 5.

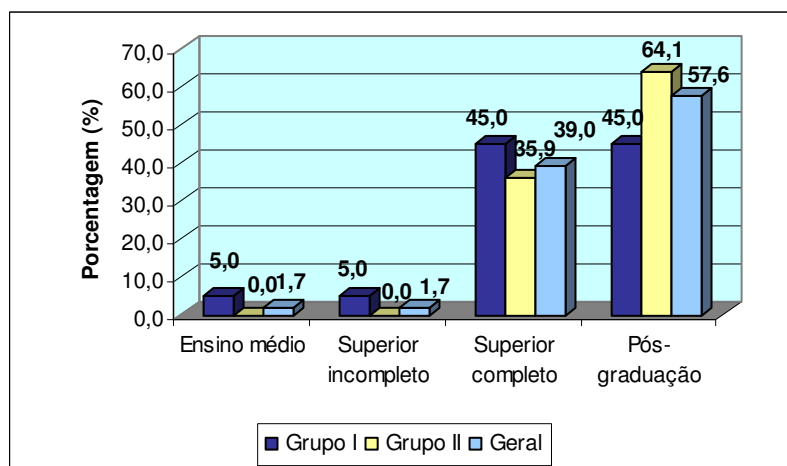


Gráfico 5 - Distribuição do nível de escolaridade dos professores  
Fonte: Dados coletados na pesquisa.

#### d. Estado civil

Quanto ao estado civil, o percentual de professores casados é maior para os grupos I e II, com 64,7% e 56,4%, respectivamente. Os solteiros formam a segunda categoria mais recorrente para os dois grupos, que apresentam ainda um pequeno grupo de divorciados, conforme demonstrado no GRAF 6.

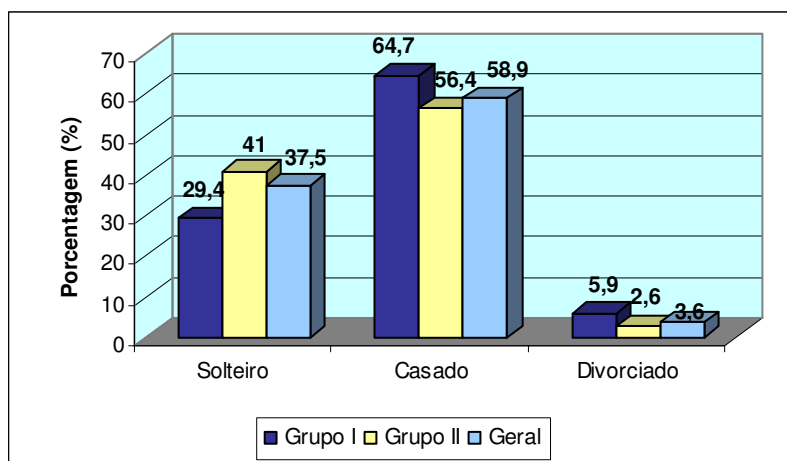


Gráfico 6 – Distribuição do estado civil dos professores  
Fonte: Dados coletados na pesquisa.

#### e. Situação funcional

Em relação à situação funcional dos entrevistados, constata-se que a maioria dos professores (80,4%) são efetivos no cargo e a minoria (19,6%) são contratados (GRAF 7). Os Professores efetivos são aqueles que foram aprovados em concurso público e os professores contratados entrevistados são aqueles professores que adquiriram a estabilidade após os critérios estabelecidos pela SEE/MG.

Os grupos mantêm uma similaridade em relação ao cargo efetivo, sendo para o grupo I (88,02%) e para o grupo II (76,5%). Ainda que em menor proporção, quando comparado os resultados dos grupos I e II quanto ao tipo de cargo, o professor contratado também mantém uma similaridade, sendo (11,8%) para o grupo I e (23,5%) para o grupo II.

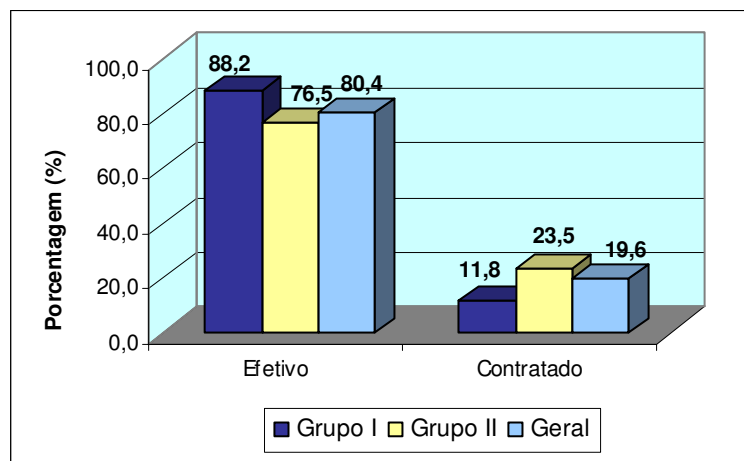


Gráfico 7 - Distribuição por lotação no cargo

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

#### f. Tempo de serviço na instituição

Verifica-se que para o tempo de serviço na escola, a maioria dos professores possui até 9 anos (80,7%), com o tempo médio de serviço equivalente a 6,77 anos (TAB 5). No Grupo I, em comparação ao Grupo II, percebe-se uma maior concentração de professores com maior tempo de serviço na instituição, possuindo 21,1% do grupo com 20 anos ou mais de profissão. O tempo médio de serviço dos professores do Grupo I é 8,11 anos e o do Grupo II, de 4,91 anos, como mostra a TAB 5.

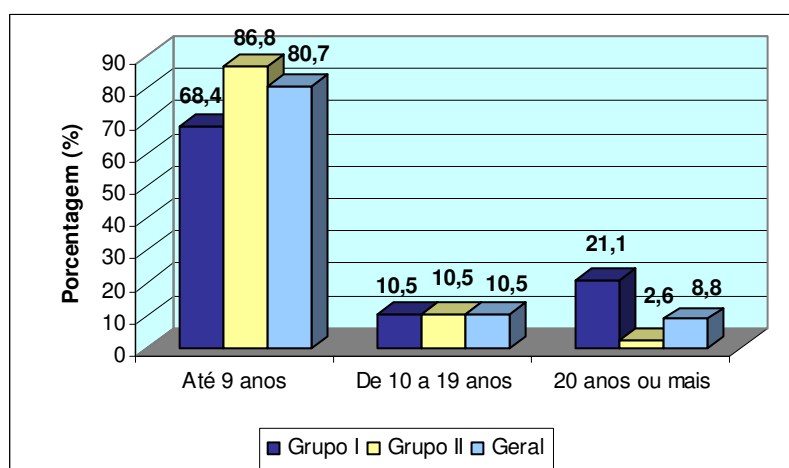


Gráfico 8 - Tempo de serviço na Instituição

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Tabela 5 - Estatísticas descritivas dos tempos de serviço na Instituição

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Grupo I	19	2,0	27,0	9,87	8,11
Grupo II	38	0,2	20,0	5,22	4,91
Geral	57	0,2	27,0	6,77	6,48

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

### g. Tempo de serviço no cargo atual

Em termos de tempo no cargo, como mostra o GRAF 9, observou-se a existência de 55,2% do total de professores com até 9 anos no cargo atual. No Grupo I, a proporção observada de tempo no cargo foi de 42,1% enquanto que, no Grupo II, de 61,5%.

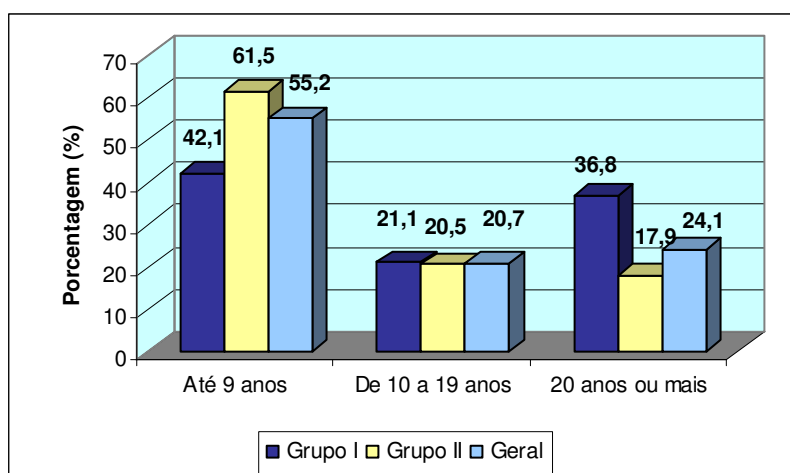


Gráfico 9 - Tempo de serviço no cargo atual

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Em relação ao tempo no cargo atual, os professores do Grupo I apresentam média igual a 13,58 anos, maior que aqueles do Grupo II, com valor médio de 9,98 anos. Em termos de variabilidade, o Grupo II apresenta variação menor que o Grupo I, verificado através dos desvios-padrão, iguais a 8,22 anos e 10,85 anos, respectivamente, como apresenta a TAB 6.

Tabela 6 - Estatísticas descritivas dos tempos de serviço na Instituição

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>
Grupo I	19	1,0	31,0	13,58	10,85
Grupo II	39	0,2	30,0	9,98	8,22
Geral	58	0,2	31,0	11,16	9,23

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

#### **h. Participação no último exame e afastamento –**

Quanto à participação no último exame médico, constatou-se que dos 108 questionários aplicados apenas 53 entrevistados responderam a esta pergunta. Destes, 16 não participaram do último exame médico, sendo 06 professores do Grupo I e 10 do Grupo II (TAB 7). E em relação ao afastamento do trabalho por problema de saúde relacionado ao trabalho, verificou-se que 12,9% afastaram-se de uma a três vezes, 6,3% afastaram-se mais de três vezes 45,4% não realizaram nenhum afastamento durante o ano e os demais não responderam (TAB 8).

Tabela 7 - Distribuição dos respondentes quanto à realização do último exame médico

<b>Exame médico</b>	<b>Grupo I</b>	<b>Grupo II</b>	<b>Geral</b>
Sim	14 (43,7%)	25 (32,9%)	39 (36,1%)
Não	6 (18,8%)	10 (13,2%)	16 (14,8%)
Não respondeu	12 (37,5%)	41 (53,9%)	53 (49,1%)
Total	32 (100,0%)	76 (100,0%)	108 (100,0%)

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Tabela 8 - Distribuição dos respondentes quanto à realização de afastamento do trabalho

<b>Afastamento</b>	<b>Grupo I</b>	<b>Grupo II</b>	<b>Geral</b>
Nenhum	16 (50,0%)	33 (43,4%)	49 (45,4%)
Entre 1 e 3	2 (6,3%)	5 (6,6%)	7 (6,5%)
Mais de 3	2 (6,3%)	0 (0,0%)	2 (1,9%)
Não respondeu	12 (37,5%)	38 (50,0%)	50 (46,3%)
Total	32 (100,0%)	76 (100,0%)	108 (100,0%)

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Pode-se concluir que o perfil dos professores pesquisados possui: faixa etária compreendida de 36 a 45 anos, maioria do sexo feminino (76,27%), uniformidade entre os níveis de escolaridade com o ensino superior completo e a pós-graduação,

grande parte casados, a maioria efetivados no cargo (80,4%), maior concentração de professores com tempo de serviço na instituição e no cargo de até 09 anos. Quanto à participação do último exame médico, a maioria dos professores não respondeu.

#### **4.6 Escala do ITRA – Ver Anexo I**

##### **4.6.1 Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT)**

A primeira escala a ser avaliada foi a EACT que apresenta três fatores a serem analisados. O primeiro fator, denominado de *Organização do Trabalho*, é definido como a divisão das tarefas, normas, controles e ritmos de trabalho. O segundo fator, denominado como *Condições de Trabalho*, é definido como a qualidade do ambiente físico, posto de trabalho, equipamentos e materiais disponibilizados para a execução do trabalho. Já o terceiro fator, denominado como *Relações Socioprofissionais*, é definido como os modos de gestão do trabalho, comunicação e interação profissional.

##### **4.6.1.1 Organização do trabalho**

A TAB 9 e o GRAF 10 apresentam os resultados referentes ao primeiro fator da escala de avaliação do contexto de trabalho obtidos por meio dos questionários aplicados aos professores dos dois Grupos analisados. Nota-se que, dentre os três níveis de *Organização do Trabalho*, Grave, Crítico ou Satisfatório, a maioria dos professores, 66,4%, avaliou como crítica a situação nas escolas às quais estão vinculados. No entanto, é importante ressaltar que uma parcela significativa dos respondentes, 25,2%, avaliou como grave essa situação, e que uma parcela de apenas 8,4% avaliou tal situação como satisfatória. Por meio dos níveis observados de organização de trabalho avaliados separadamente nos dois grupos, verifica-se que o Grupo I e o Grupo II apresentam similaridade nas avaliações. Destaca-se

ainda que ambas as instituições apresentaram baixas proporções de professores que avaliaram como satisfatória a organização de trabalho.

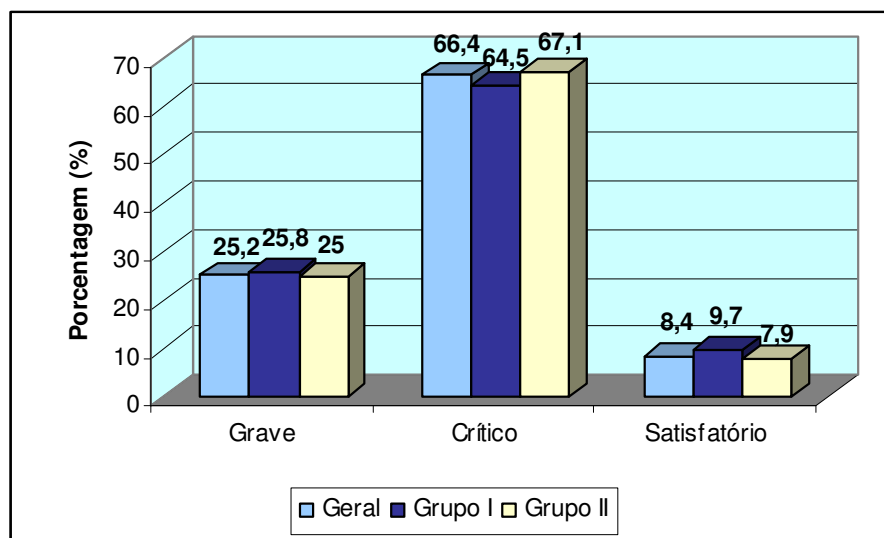


Gráfico 10 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Organização do Trabalho

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Tabela 9 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Organização do Trabalho

	Geral	Grupo I	Grupo II
Grave	25,2	25,8	25
Crítico	66,4	64,5	67,1
Satisfatório	8,4	9,7	7,9

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

#### 4.6.1.2 Condições de trabalho

Os resultados referentes ao segundo fator da EACT, *Condições de Trabalho*, estão apresentados na TAB 10 e GRAF 11. De acordo com a tabela 8, constata-se que 37,4% de professores avaliaram as condições de trabalho das instituições como críticas.

No entanto, para esse segundo fator, uma proporção menor (10,33%) avaliou as condições de trabalho como grave e uma proporção maior (52,3%) avaliou como satisfatória. Nota-se também que uma proporção maior de professores do Grupo I

avaliou como graves as condições de trabalho do que os professores do Grupo II (que, por sua vez, apresentou professores mais satisfeitos).

Destaca-se ainda que, dos três fatores da EACT, esse segundo é o que apresentou maiores proporções de professores que apresentaram satisfação com o fator.

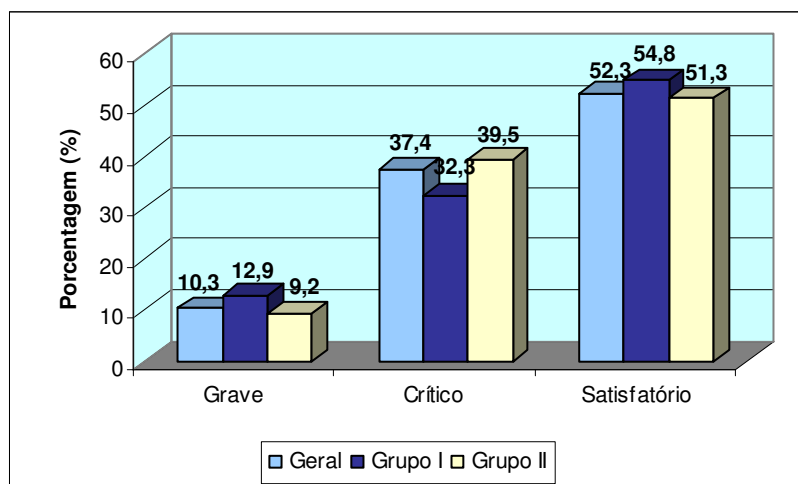


Gráfico 11 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator das condições do trabalho  
Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Tabela 10 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator das condições do trabalho

	Geral	Grupo I	Grupo II
Grave	10,3	12,9	9,2
Crítico	37,4	32,3	39,5
Satisfatório	52,3	54,8	51,3

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

#### 4.6.1.3 Relações socioprofissionais

Os resultados referentes ao terceiro fator da EACT, *Relações Socioprofissionais*, estão apresentados na TAB 11 e GRAF 12. Na comparação entre os dois Grupos, constatou-se que, diferentemente dos demais fatores da EACT, maior porcentagem dos professores do Grupo II avaliaram como satisfatória as relações socioprofissionais do que os professores do Grupo I. E dentre os respondentes que



avaliaram como graves e críticas as relações socioprofissionais, a maior porcentagem foi do Grupo I.

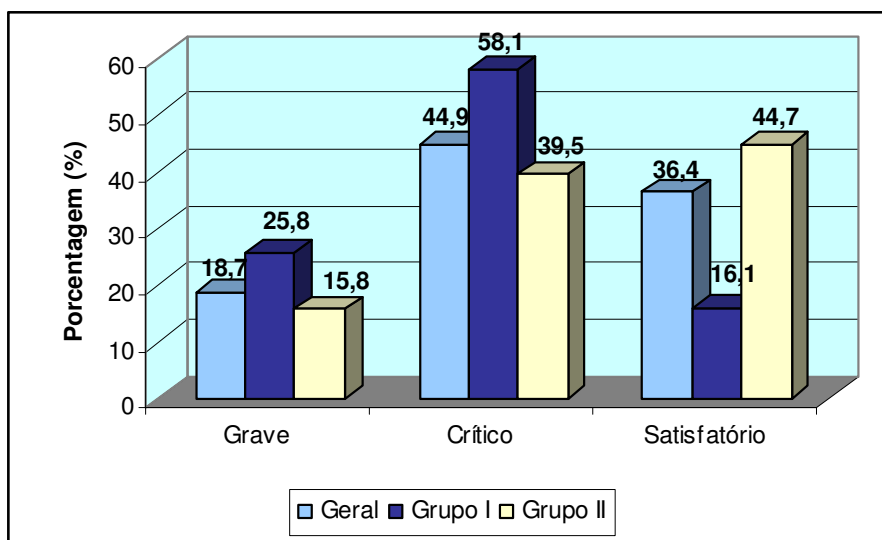


Gráfico 12 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Relações Socioprofissionais  
Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Tabela 11 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Relações Socioprofissionais

	<b>Geral</b>	<b>Grupo I</b>	<b>Grupo II</b>
Grave	18,7	25,8	15,8
Crítico	44,9	58,1	39,5
Satisfatório	36,4	16,1	44,7

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Conforme a Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho, dentre os três fatores avaliados, constatou-se que, entre os níveis grave, crítico e satisfatório, o quesito Organização do Trabalho foi avaliado similarmente pelos professores dos Grupos I e II. Quanto às Condições de Trabalho, ambos os grupos avaliaram de maneira satisfatória. No que tange às Relações Socioprofissionais, os professores do Grupo I avaliaram como críticas, já os professores do Grupo II, como satisfatórios. No entanto, dentre os três, o que apresentou menor índice de avaliação satisfatória foi a Organização do trabalho seguida pelas Relações Socioprofissionais. Sendo assim, o que apresentou melhores resultados foram as Condições do Trabalho.

Em suma, percebeu-se que, na escala do Contexto de Trabalho, o fator referente à *Organização do Trabalho*, ambos os grupos apresentaram baixas proporções de professores que avaliaram como satisfatória a organização de trabalho.

Nota-se também que uma proporção maior de professores do Grupo I avaliou como grave as *Condições de Trabalho* em comparação com os professores do Grupo II, embora este tenha apresentado professores mais satisfeitos.

Na comparação entre os dois Grupos, constatou-se que diferentemente dos demais fatores da EACT, maior porcentagem dos professores do Grupo II avaliaram como satisfatórias as *Relações Socioprofissionais* do que os professores do Grupo I.

#### **4.6.2 Escala de Custo Humano no Trabalho (ECHT)**

A segunda escala a ser avaliada foi a ECHT que apresenta três fatores a serem analisados. O primeiro fator, denominado de *Custo Físico*, é definido como dispêndio fisiológico e biomecânico imposto ao trabalhador pelas características do contexto de produção. O segundo fator, denominado de *Custo Cognitivo*, é definido como dispêndio intelectual para aprendizagem, resolução de problemas e tomada de decisão no trabalho. E o terceiro fator, denominado de *Custo Afetivo*, é definido como o dispêndio emocional, sob forma de reações afetivas, sentimentos e de estados de humor.

##### **4.6.2.1 Custo físico**

No que se refere ao primeiro fator da ECHT, *Custo Físico*, analisando tanto os professores no geral como separadamente nos dois grupos, nota-se que a maior parte (57,5%) avaliou como crítico, outros (31,1%) avaliaram como satisfatório e uma porcentagem menor (11,3%) como grave. Para esse fator, o Grupo I foi o que apresentou maior proporção de professores satisfeitos (45,2%) com o custo físico, comparado com o Grupo II (32,1%).

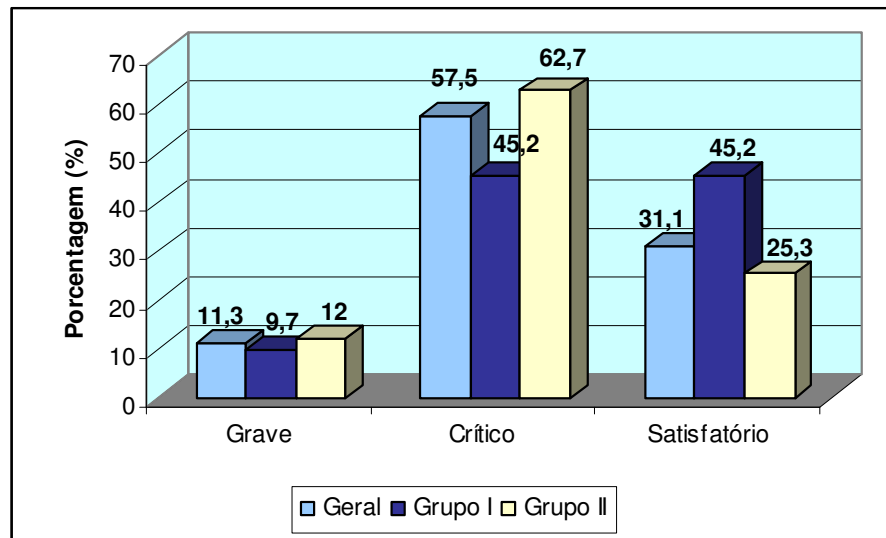


Gráfico 13 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Físico

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Tabela 12 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Físico

	Geral	Grupo I	Grupo II
Grave	11,3	9,7	12
Crítico	57,5	45,2	62,7
Satisfatório	31,1	45,2	25,3

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

#### 4.6.2.2 Custo cognitivo

Quanto ao segundo fator da ECHT, *Custo Cognitivo*, constatou-se que a maioria dos professores, em ambos os Grupos, avaliaram o custo cognitivo como crítico, apesar do grupo II ter um percentual maior quando comparado ao grupo I, e apenas uma pequena parcela de no máximo 13,2% dos professores avaliaram esse fator como satisfatório, TAB 13 e GRAF 14.

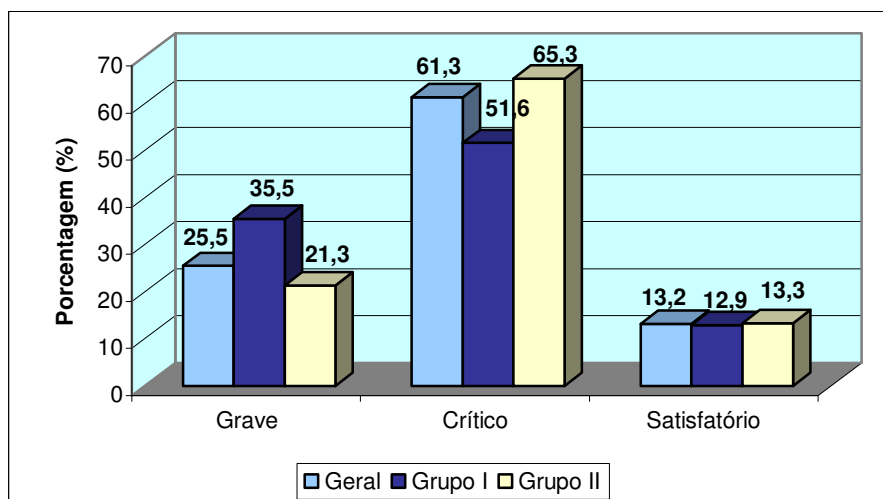


Gráfico 14 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Cognitivo

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Tabela 13 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Cognitivo

	<b>Geral</b>	<b>Grupo I</b>	<b>Grupo II</b>
Grave	25,5	35,5	21,3
Crítico	61,3	51,6	65,3
Satisfatório	13,2	12,9	13,3

Fonte: Dados coletados na pesquisa

#### 4.6.2.3 Custo afetivo

Para o terceiro fator da ECHT, observou-se que, no geral, o *Custo Afetivo* dos professores foi percebido como crítico pelo Grupo I (71%), no entanto 21,7% no geral consideraram como satisfatório. Na comparação entre os dois Grupos, nota-se uma diferença relevante no percentual de professores que avaliaram como grave: os professores do Grupo II avaliaram o custo afetivo como grave (22,7%), o que foi bem mais expressivo do que os professores do Grupo I (9,7%) e, quanto ao nível satisfatório, houve uma similaridade entre os grupos conforme demonstrado no GRAF 15 e na TAB 14.

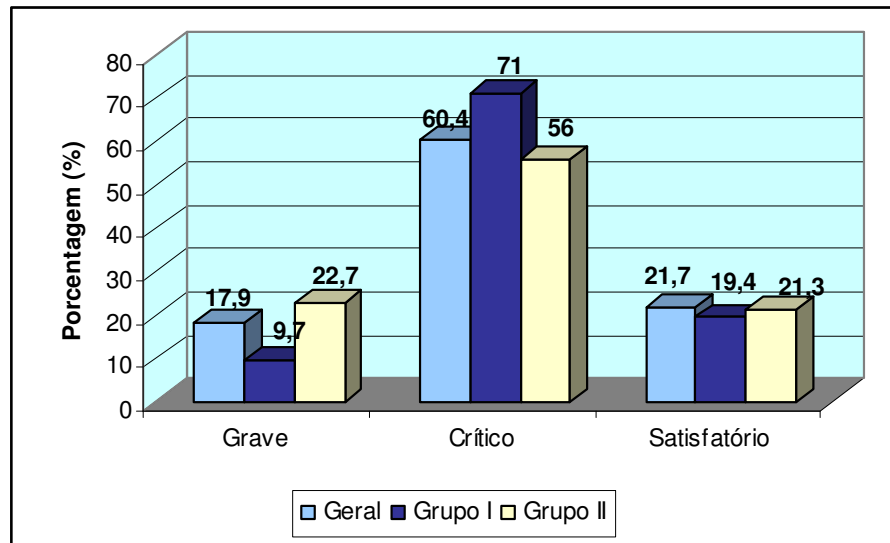


Gráfico 15 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Afetivo

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Tabela 14 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Afetivo

	Geral	Grupo I	Grupo II
Grave	17,9	9,7	22,7
Crítico	60,4	71	56
Satisfatório	21,7	19,4	21,3

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Em suma, para o fator do *Custo Afetivo*, o Grupo I foi contraditório, apresentou o mesmo percentual entre o crítico e satisfeito.

Já para o *Custo Cognitivo*, constatou-se que a maioria dos professores, em ambos os Grupos, avaliaram como crítico, apesar de o grupo I ter um percentual maior quando comparado com o grupo II.

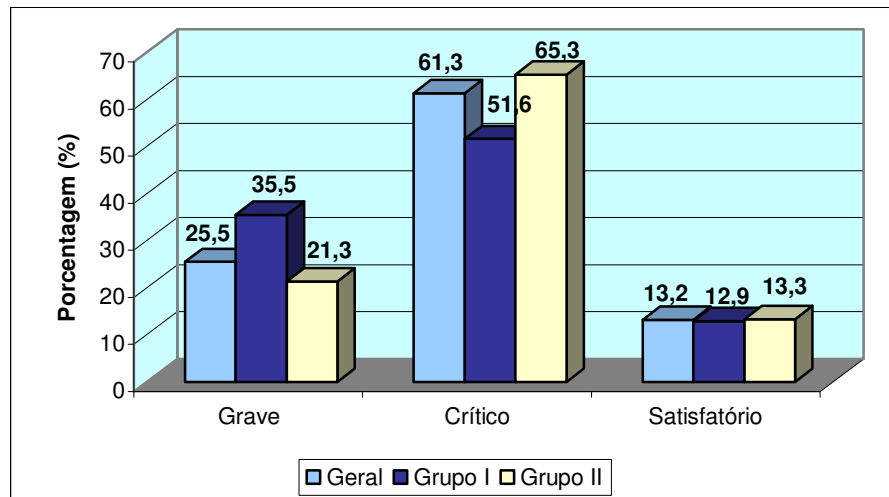


Gráfico 16 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Cognitivo

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Tabela 15 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Custo Cognitivo

	Geral	Grupo I	Grupo II
Grave	25,5	35,5	21,3
Crítico	61,3	51,6	65,3
Satisfatório	13,2	12,9	13,3

Fonte: Dados coletados na pesquisa

#### 4.6.3 Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (EIPST)

A terceira escala a ser avaliada foi a EIPST que apresenta quatro fatores a serem analisados. O primeiro fator, denominado de *Realização Profissional*, é conceituado como a vivência de gratificação profissional, orgulho e identificação com o trabalho que faz. O segundo fator, denominado como *Liberdade de Expressão*, é definido como vivência de liberdade para pensar, organizar e falar sobre o seu trabalho. O terceiro fator, denominado como *Esgotamento Profissional*, é definido como vivência de frustração, insegurança, inutilidade, desgaste e estresse no trabalho. O quarto fator, denominado como *Falta de Reconhecimento*, é definido como vivência de injustiça, indignação e desvalorização pelo não-reconhecimento do trabalho.

#### 4.6.3.1 Realização profissional

Em relação ao primeiro fator da EIPST, *Realização Profissional*, percebe-se que a grande maioria dos professores avaliou de forma positiva (54,7%). Entretanto, cabe ressaltar as proporções expressivas observadas na avaliação dos professores de ambos os grupos para a situação crítica (40,6%).

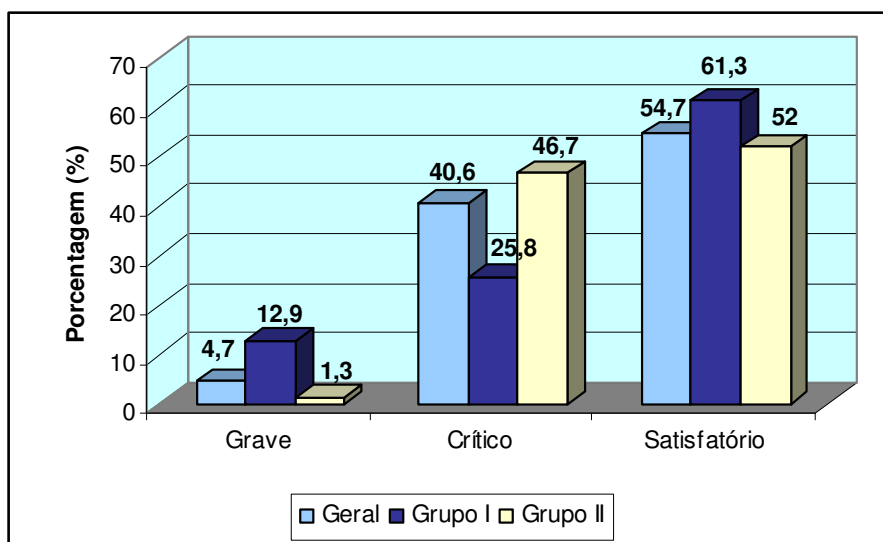


Gráfico 17 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Realização Profissional

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Tabela 16 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Realização Profissional

	Geral	Grupo I	Grupo II
Grave	4,7	12,9	1,3
Crítico	40,6	25,8	46,7
Satisfatório	54,7	61,3	52

Fonte: Dados coletados na pesquisa

#### 4.6.3.2 Liberdade de expressão

Referente ao fator *Liberdade de Expressão*, o segundo da EIPST, observou-se também grande satisfação dos professores (65,1%). Sendo que, para esse quesito mesmo que em pequena proporção, os professores do Grupo I fizeram a avaliação desse fator de forma mais positiva (67,7%) do que os professores do Grupo II (64%). Por meio de tal avaliação, é possível afirmar que grande parte dos professores percebem a existência de liberdade para negociar e falar sobre o trabalho com o superior imediato, para expressar a opinião no local de trabalho e para usar a criatividade.

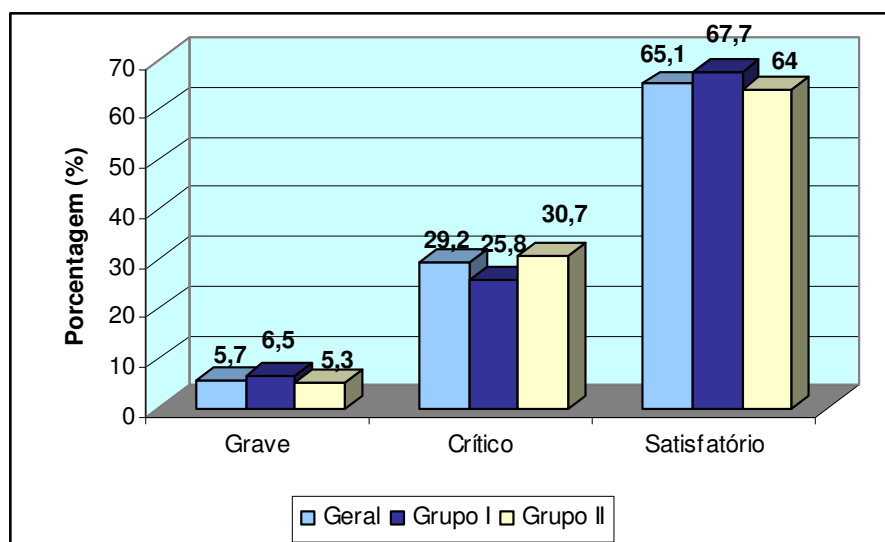


Gráfico 18 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Liberdade de Expressão

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Tabela 17 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Liberdade de Expressão

	Geral	Grupo I	Grupo II
Grave	5,7	6,5	5,3
Crítico	29,2	25,8	30,7
Satisfatório	65,1	67,7	64

Fonte: Dados coletados na pesquisa



### 4.6.3.3 Esgotamento profissional

Quanto ao terceiro fator da EIPST, *Esgotamento Profissional*, a maioria dos respondentes avaliou de forma moderada, evidenciando um nível grave de esgotamento profissional (40,6%), Merece destaque o Grupo I que, na representatividade desse percentual geral, apresenta um percentual de 45,2%, o que demonstra um maior nível de esgotamento profissional.

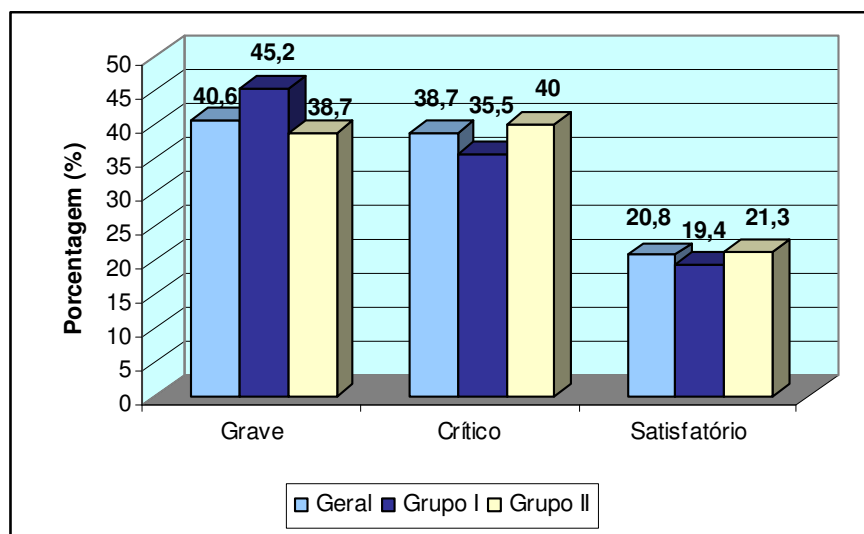


Gráfico 19 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Esgotamento Profissional

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Tabela 18 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Esgotamento Profissional

	<b>Geral</b>	<b>Grupo I</b>	<b>Grupo II</b>
Grave	40,6	45,2	38,7
Crítico	38,7	35,5	40
Satisfatório	20,8	19,4	21,3

Fonte: Dados coletados na pesquisa

#### 4.6.3.4 Falta de reconhecimento

Já para o último fator da EIPST, ficou constatado que *falta de reconhecimento* pelo esforço e pelo desempenho, desvalorização, sentimentos de indignação, inutilidade, desqualificação, injustiça são um fator preocupante para os Grupos avaliados. Tal constatação pode ser verificada pela grande porcentagem de professores (64,2%) que avaliaram de forma grave o fator *Falta de Reconhecimento*, de acordo com o GRAF 19 e TAB 18.

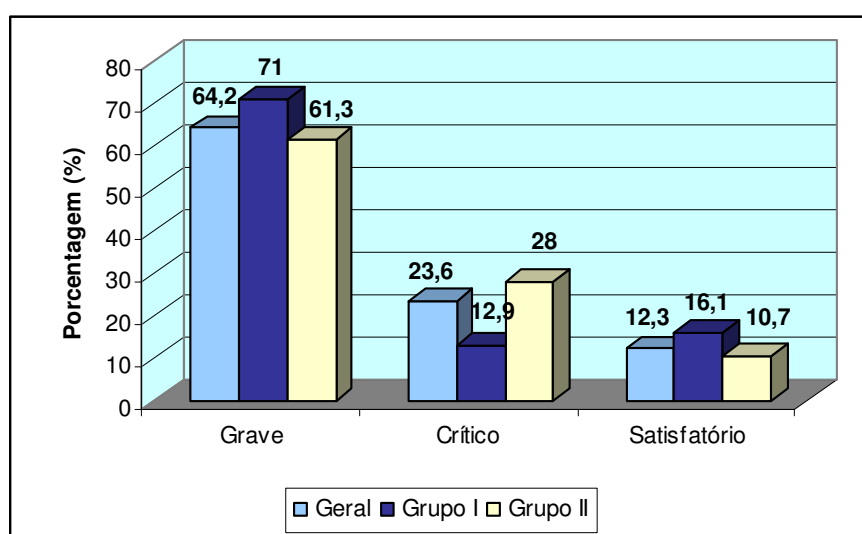


Gráfico 20 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Falta de Reconhecimento

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Tabela 19 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Falta de Reconhecimento

	Geral	Grupo I	Grupo II
Grave	64,2	71	61,3
Crítico	23,6	12,9	28
Satisfatório	12,3	16,1	10,7

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Em resumo, para o fator *Realização Profissional*, a maioria dos professores demonstrou satisfação (54,7%), sendo que essa avaliação foi mais evidente no Grupo I (61,3%) do que no Grupo II (52%). Todavia, proporções expressivas foram

observadas de professores que avaliaram de forma crítica (40,6%) para os dois Grupos, o que demonstra incoerência nas respostas.

Quanto à *Liberdade de Expressão*, é possível afirmar que grande parte dos professores de ambos os grupos se sentem satisfeitos.

O *Esgotamento Profissional*, para a maioria dos respondentes, evidenciou um nível grave (40,6%), Destaca-se o Grupo I que na representatividade deste percentual geral apresenta um percentual de 45,2%, o que demonstra um maior nível de esgotamento profissional.

Grande porcentagem de professores (64,2%) de ambos os grupos avaliaram de forma grave o fator *Falta de Reconhecimento*.

#### **4.6.4 Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho (EADRT)**

Finalmente, a quarta e última escala a ser avaliada foi a EADRT que apresenta três fatores a serem analisados. O primeiro fator, denominado de *Danos Físicos*, é definido como dores no corpo e distúrbios biológicos. O segundo fator, denominado como *Danos Psicológicos*, é definido como sentimentos negativos em relação a si mesmo e à vida em geral. E o terceiro fator, denominado como *Danos Sociais*, é definido como isolamento e dificuldades nas relações familiares e sociais.

##### **4.6.4.1 Danos físicos**

Quanto ao primeiro fator da EADRT, *Danos Físicos*, constatou-se que a maioria dos professores avaliados nos dois grupos está em nível suportável (50%). Entretanto, para os níveis crítico e grave, esse percentual varia entre 27,4% para crítico e 22,6% para grave, essas proporções são preocupantes devido aos itens avaliados nesse fator serem: dores no corpo, nos braços, nas costas, nas pernas, dor de cabeça,

distúrbios respiratórios, digestivos, auditivos, na visão, circulatórios e alterações no apetite e no sono.

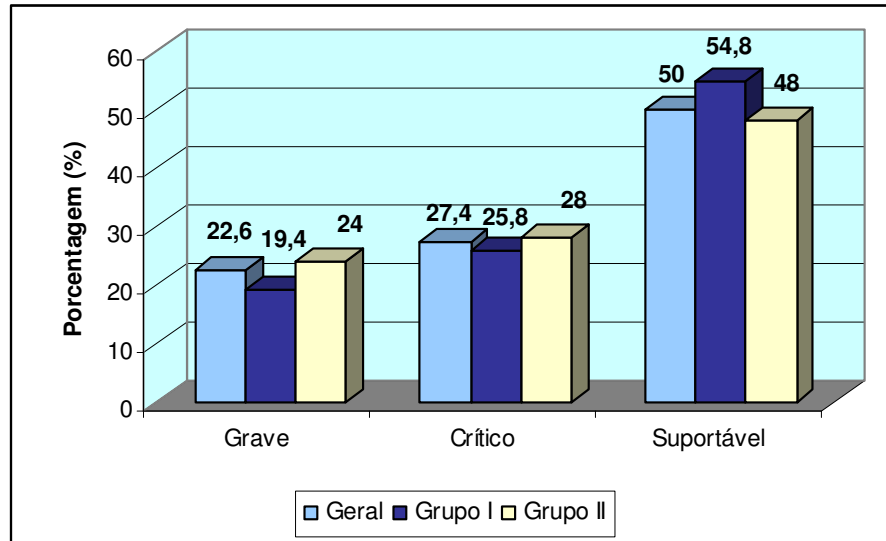


Gráfico 21 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Danos Físicos

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Tabela 20 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Danos Físicos

	Geral	Grupo I	Grupo II
Grave	22,6	19,4	24
Crítico	27,4	25,8	28
Suportável	50	54,8	48

Fonte: Dados coletados na pesquisa

#### 4.6.4.2 Danos psicológicos

Para os *Danos Psicológicos*, segundo fator da EADRT, percebe-se uma situação um pouco mais positiva, pelo fato de que a maioria dos professores avaliou tal fator de forma suportável. O sentimento de desamparo, de solidão, mau-humor, as sensações de vazio, de amargura, de abandono, tristeza, irritação com tudo e dúvidas sobre a capacidade de realizar as tarefas foram pouco expressivos para os professores de ambos os Grupos. No entanto, o Grupo II (74,7%) apresentou um percentual mais baixo quanto ao nível suportável quando comparado com o Grupo I (87,1%).

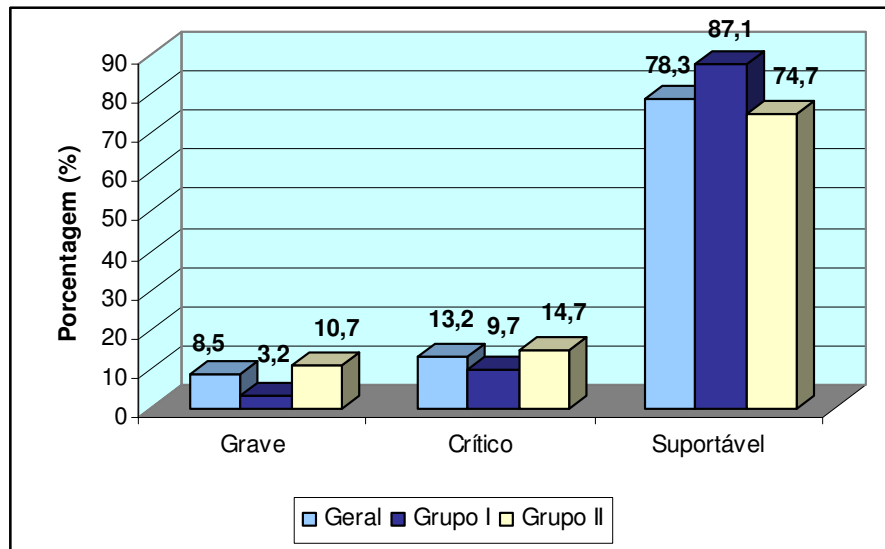


Gráfico 22 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Danos Psicológicos

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Tabela 21 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Danos Psicológicos

	Geral	Grupo I	Grupo II
Grave	8,5	3,2	10,7
Crítico	13,2	9,7	14,7
Suportável	78,3	87,1	74,7

Fonte: Dados coletados na pesquisa

#### 4.6.4.3 Danos sociais

Por fim, para o último fator da EADRT, *Danos Sociais*, as avaliações também foram em sua maioria positivas nos dois Grupos, sendo que os danos sociais foram avaliados como suportáveis para 67,9% dos professores dos Grupos I e II. Insensibilidade em relação aos colegas, dificuldades nas relações fora do trabalho e com os amigos, conflitos familiares, agressividade com os outros e agressividade com as pessoas em geral são itens que estão presente no Grupo II com o percentual mais alto, ainda que com pouca expressividade em relação ao Grupo I (17%).

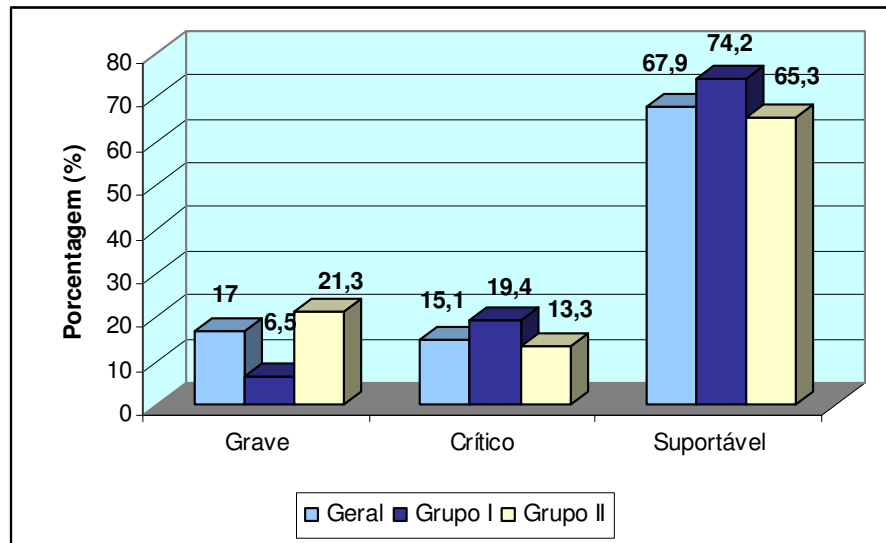


Gráfico 23 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Danos Sociais

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Tabela 22 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Danos Sociais

	Geral	Grupo I	Grupo II
Grave	17	6,5	21,3
Crítico	15,1	19,4	13,3
Suportável	67,9	74,2	65,3

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Em resumo, os *Danos físicos* para os dois grupos se apresentam em nível suportável (50%). Entretanto, para as proporções entre os níveis crítico e grave são preocupantes.

Quanto aos fatores referentes aos *Danos psicológicos*, a maioria dos professores avaliou tal fator de forma suportável. No entanto, o Grupo II apresentou um percentual mais baixo quanto ao nível suportável quando comparado com o Grupo I; Já para os *Danos sociais*, foram avaliados como suportáveis os dois grupos, porém o fator grave tem se destacado no grupo II quando comparado ao grupo I.

## 5 CRUZAMENTOS

Com o propósito de analisar a existência ou não de alguma associação estatisticamente significativa entre algumas variáveis do perfil socioeconômico dos professores e o nível de avaliação para cada fator referente aos riscos de adoecimentos foi utilizado o teste *Qui-quadrado* ( $\chi^2$ ). Esse teste possibilita a verificação de existência ou não de associação entre duas variáveis, sendo que as hipóteses testadas são as seguintes:

- *H0: Não existe uma relação de dependência entre as variáveis;*
- *H1: Existe uma relação de dependência entre as variáveis.*

O nível de significância adotado para a realização do teste no presente estudo foi de 10%. Para cada teste realizado, os resultados que serão apresentados a seguir é os p- valores dos testes, que quando inferiores ao nível de significância estabelecido indicam a rejeição da hipótese de não existência de relação de dependência entre as variáveis.

Para os testes realizados que apresentaram evidência de existência de dependência entre as variáveis, serão apresentadas as tabelas cruzadas.

Devido a algumas suposições a serem assumidas para a realização do teste *Qui-Quadrado* para as tabelas cruzadas, algumas variáveis foram recodificadas para evitar o aparecimento de categorias com porcentagens nulas nas caselas das tabelas cruzada. As variáveis socioeconômicas que foram cruzadas com os fatores e suas respectivas opções de respostas já recodificadas foram: gênero (masculino, feminino), escolaridade (ensino médio, superior incompleto, superior completo e pós-graduação), estado civil (solteiro, casado, divorciado e outros), tempo de serviço na instituição (até 9 anos, de 10 a 19 anos, mais de 20 anos ou mais) e tempo de serviço no cargo atual (até 9 anos, de 10 a 19 anos, mais de 20 anos ou mais).

Os resultados obtidos pelo *software* estatístico *SPSS* para os testes realizados estão apresentados na Tabela 21. De acordo com os p-valores associados a cada teste

apresentado na Tabela 21, observa-se que há evidências amostrais de que existe relação entre as seguintes variáveis: gênero com Custos Físicos; gênero com Custos Afetivo; gênero com Danos Psicológicos, escolaridade com Organização do Trabalho; estado civil com Esgotamento Profissional; estado civil x Danos Psicológicos; estado civil x Danos Sociais; tempo na instituição com Esgotamento profissional; tempo na instituição com Danos psicológicos; tempo na instituição com Danos sociais; Tempo de serviço no cargo com Danos Psicológicos; Tempo de serviço no cargo com Danos sociais. Essas evidências foram observadas pelos p-valores do testes que foram inferiores ao nível de significância estabelecido de 0,10.



## 5.1 Cruzamentos

Tabela 21 - Distribuição dos resultados dos respondentes para o fator Danos Sociais

<b>Fatores</b>	<b>Gênero</b>	<b>Tipo de contrato</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Tempo na instituição</b>	<b>Tempo no cargo</b>
Organização do trabalho	0,345	0,578	<b>0,002</b>	0,954	0,869	0,482
Condições de trabalho	0,478	0,255	0,179	0,477	0,469	0,640
Relações socioprofissionais	0,475	0,290	0,138	0,623	0,460	0,773
Custo físico	<b>0,038</b>	0,695	0,695	0,124	0,342	0,634
Custo cognitivo	0,601	0,686	0,186	0,276	0,157	0,424
Custo afetivo	<b>0,044</b>	0,529	0,297	0,668	0,412	0,634
Realização profissional	0,387	0,538	0,952	0,381	0,652	0,192
Liberdade de expressão	0,502	0,883	0,877	0,665	0,940	0,401
Esgotamento profissional	0,234	0,333	0,395	<b>0,082</b>	<b>0,046</b>	0,182
Falta de reconhecimento	0,402	0,352	0,973	0,361	0,178	0,366
Danos físicos	0,669	0,155	0,341	0,580	0,203	0,191
Danos psicológicos	<b>0,021</b>	0,481	0,494	<b>0,017</b>	<b>0,037</b>	<b>0,017</b>
Danos sociais	0,893	0,143	0,915	<b>0,022</b>	<b>0,088</b>	<b>0,000</b>

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Para compreender melhor essas associações, suas características são apresentadas pelas tabelas a seguir:

### 5.1.2 Gênero x Custo físico

Com base nos resultados apresentados na TAB 22, nota-se que houve uma maior tendência dos professores do gênero masculino avaliarem de forma crítica e pouco satisfatória, os itens associados ao fator Custo Físico, já os professores do gênero feminino, avaliaram os Custos Físicos de forma similar os fatores crítico e satisfatório. No entanto os professores do sexo masculino não apontam para o nível grave e os professores do sexo feminino demonstram um percentual bem expressivo quanto ao nível grave.

Tabela 23 - Cruzamento entre o gênero e Custo Físico

	<b>Grave</b>	<b>Crítico</b>	<b>Satisfatório</b>	<b>Total</b>
Masculino	0,0%	<b>78,6%</b>	21,4%	100,0%
Feminino	15,9%	40,9%	<b>43,2%</b>	100,0%
Total	12,1%	50,0%	37,9%	100,0%

Fonte: Dados coletados na pesquisa

### 5.1.3 Gênero x Custo afetivo

De acordo com as porcentagens da TAB 23, os professores do sexo masculino avaliaram como crítico o fator do custo afetivo, tendo uma similaridade entre o grave e satisfatório, porém, nota-se que, na avaliação dos professores do sexo feminino, houve uma disparidade, apesar de avaliarem em maior proporção o nível crítico, os níveis satisfatório e grave.

Tabela 24 - Cruzamento entre o gênero e Custo Afetivo

	<b>Grave</b>	<b>Crítico</b>	<b>Satisfatório</b>	<b>Total</b>
Masculino	7,1%	85,7%	7,1%	100,0%
Feminino	22,7%	47,7%	29,5%	100,0%
Total	19,0%	56,9%	24,1%	100,0%

Fonte: Dados coletados na pesquisa

#### 5.1.4 Gênero x Danos psicológicos

Verifica-se que as porcentagens apresentadas na TAB 24 relacionadas aos professores do sexo masculino não sinalizam para o nível grave e sim para o suportável, porém para os professores do sexo feminino embora tenham um alto índice no nível suportável, assinalam um percentual mais elevado para o nível grave do que para o crítico.

Tabela 24 - Cruzamento entre o gênero e Danos psicológicos

	<b>Suportável</b>	<b>Crítico</b>	<b>Grave</b>	<b>Total</b>
Masculino	71,4%	28,6%	0,0%	100,0%
Feminino	84,1%	4,5%	11,4%	100,0%
Total	81,0%	10,3%	8,6%	100,0%

Fonte: Dados coletados na pesquisa

#### 5.1.5 Escolaridade x Organização do trabalho

Para o cruzamento do fator Organização do Trabalho com a variável escolaridade, observa-se que os professores com níveis de escolaridade ensino médio e superior incompleto avaliaram de forma positiva (satisfatória) a Organização do Trabalho. Já para os professores com o curso superior completo e com pós-graduação, os resultados apontam para o nível crítico a grave.

Tabela 26 - Cruzamento entre a escolaridade e a organização do trabalho

	<b>Satisfatório</b>	<b>Crítico</b>	<b>Grave</b>	<b>Total</b>
Ensino médio	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Superior incompleto	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Superior completo	13,0%	69,6%	17,4%	100,0%
Pós-graduação	3,0%	63,6%	33,3%	100,0%
Total	10,3%	63,8%	25,9%	100,0%

Fonte: Dados coletados na pesquisa

### 5.1.6 Estado civil x Esgotamento profissional

Em relação ao estado civil, ficou constatado que os professores solteiros e casados apontam para o nível crítico, no entanto os professores casados tendem mais para o nível crítico em relação ao esgotamento profissional do que os professores solteiros que se aproximam mais do satisfatório.

Tabela 27 - Cruzamento entre a estado civil e esgotamento profissional

	<b>Grave</b>	<b>Crítico</b>	<b>Satisfatório</b>	<b>Total</b>
Solteiro	19,0%	42,9%	38,1%	100,0%
Casado	33,3%	54,5%	12,1%	100,0%
Divorciado	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Total	27,3%	49,1%	23,6%	100,0%

Fonte: Dados coletados na pesquisa

### 5.1.7 Estado civil x Danos psicológicos

Em relação ao estado civil, ficou constatado que os professores casados e para os solteiros avaliaram de forma mais negativa (Grave) os Danos psicológicos, em comparação aos professores divorciados que avaliaram de forma positiva (satisfatória).

Tabela 28 - Cruzamento entre a estado civil e Danos psicológicos

	<b>Grave</b>	<b>Crítico</b>	<b>Satisfatório</b>	<b>Total</b>
Solteiro	90,5%	4,8%	4,8%	100,0%
Casado	75,8%	15,2%	9,1%	100,0%
Divorciado	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Total	80,0%	10,9%	9,1%	100,0%

Fonte: Dados coletados na pesquisa

### 5.1.8 Estado civil x Danos sociais

Em relação ao estado civil, ficou constatado que os professores divorciados avaliaram 100% em satisfatório os danos sociais, já os professores casados e solteiros que avaliaram de forma grave.

Tabela 29 - Cruzamento entre a estado civil e os Danos Sociais

	<b>Grave</b>	<b>Crítico</b>	<b>Satisfatório</b>	<b>Total</b>
Solteiro	47,6%	42,9%	9,5%	100,0%
Casado	66,7%	12,1%	21,2%	100,0%
Divorciado	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Total	58,2%	23,6%	18,2%	100,0%

Fonte: Dados coletados na pesquisa

### 5.1.9 Tempo na instituição x Esgotamento profissional

Quanto ao tempo de serviço na Instituição, nota-se que os professores mais antigos na escola, com mais de vinte anos de serviço, apresentaram avaliações mais suportáveis do que os demais, sendo que os mais recentes avaliaram de forma mais moderada (Crítico).

Tabela 30 - Cruzamento entre o Tempo na instituição e Esgotamento profissional

	<b>Suportável</b>	<b>Crítico</b>	<b>Grave</b>	<b>Total</b>
Até 9 anos	24,4%	51,1%	24,4%	100,0%
De 10 a 19 anos	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
20 anos ou mais	80,0%	20,0%	0,0%	100,0%
Total	26,8%	50,0%	23,2%	100,0%

Fonte: Dados coletados na pesquisa

### 5.1.10 Tempo na instituição x Danos psicológicos

Pode se verificar que os Danos Psicológicos, para os professores mais antigos, evidenciaram resultados totalmente positivo (suportável), porém, para os professores entre 10 e 19 anos, houve uma uniformidade em todos os níveis.

Tabela 31 - Cruzamento entre o Tempo na instituição e Danos psicológicos

	<b>Suportável</b>	<b>Crítico</b>	<b>Grave</b>	<b>Total</b>
Até 9 anos	84,4%	8,9%	6,7%	100,0%
De 10 a 19 anos	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
20 anos ou mais	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	80,4%	10,7%	8,9%	100,0%

Fonte: Dados coletados na pesquisa

### 5.1.11 Tempo na instituição x Danos sociais

Quanto ao tempo de serviço na Instituição, nota-se que professores mais antigos na escola, com mais de vinte anos de serviço, apresentaram avaliações 100% satisfatória, os mais recentes avaliaram de forma suportável. No entanto, cabe destacar os resultados apontados para os professores que trabalham nas escolas entre 10 a 19 anos que avaliaram entre os níveis suportável e grave, tendo este um percentual muito expressivo para grave.

Tabela 32 - Cruzamento entre o Tempo na instituição e Danos sociais

	<b>Suportável</b>	<b>Crítico</b>	<b>Grave</b>	<b>Total</b>
Até 9 anos	57,8%	26,7%	15,6%	100,0%
De 10 a 19 anos	33,3%	16,7%	50,0%	100,0%
20 anos ou mais	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	58,9%	23,2%	17,9%	100,0%

Fonte: Dados coletados na pesquisa

### 5.1.12 Tempo no cargo x Danos psicológicos

Em relação ao tempo no cargo, nota-se que professores mais antigos, com mais de vinte anos de serviço, e os mais recentes na escola, até 09 anos de serviço, apresentaram avaliações mais positivas (Satisfatório) do que os professores que estão no cargo entre 10 a 19 anos que avaliaram também de forma suportável, porém, tendendo a um nível mais grave.

Tabela 33 - Cruzamento entre o Tempo na instituição e Danos psicológicos

	<b>Suportável</b>	<b>Crítico</b>	<b>Grave</b>	<b>Total</b>
Até 9 anos	83,9%	12,9%	3,2%	100,0%
De 10 a 19 anos	58,3%	8,3%	33,3%	100,0%
20 anos ou mais	92,9%	7,1%	0,0%	100,0%
Total	80,7%	10,5%	8,8%	100,0%

Fonte: Dados coletados na pesquisa

### 5.1.13 Tempo no cargo x Danos sociais

Já em relação aos Danos Psicológicos, verifica-se que os professores entre 10 a 19 anos no cargo evidenciaram resultados mais preocupantes, com uniformidade no percentual entre os níveis suportável a grave, e, para os professores mais recentes, há uma indicação dos Danos Sociais para o nível grave em maior escala do que para os professores mais antigos.

Tabela 34 - Cruzamento entre o Tempo no cargo e Danos sociais

	<b>Suportável</b>	<b>Crítico</b>	<b>Grave</b>	<b>Total</b>
Até 9 anos	51,6%	38,7%	9,7%	100,0%
De 10 a 19 anos	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
20 anos ou mais	92,9%	0,0%	7,1%	100,0%
Total	61,4%	21,1%	17,5%	100,0%

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Ressalta-se que a complementação e aprofundamento do entendimento das variáveis investigadas devem ser feitas por meio de uma abordagem qualitativa.

### 5.5.2 Entrevistas

Segundo Ferreira e Mendes (2007), o recurso mais adequado para o objeto da psicodinâmica é a fala. Assim, na segunda etapa, os dados foram colhidos por meio de entrevista semi-estruturada (APÊNDICE C), buscando identificar as atividades desenvolvidas pelos docentes em escolas públicas estaduais, compreender a sua percepção sobre o sofrimento/prazer na profissão e as estratégias defensivas

utilizadas no exercício da profissão e no contexto de trabalho educacional. Esses profissionais foram contactados para o agendamento da entrevista, a maioria ocorreu na residência dos entrevistados, observando a sua disponibilidade.

As entrevistas foram conduzidas com temas baseados nos resultados obtidos por meio do Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), buscando-se, basicamente, analisar as quatro categorias: contexto de trabalho, o custo humano (social e afetivo), prazer e sofrimento e danos relacionados ao trabalho.

Assim sendo, para complementar os dados quantitativos, foram selecionados 10 professores para entrevista. O primeiro critério para a seleção dos entrevistados foi ter respondido ao questionário – ITRA – na primeira fase; e o segundo foi a acessibilidade. Por meio desse critério, seleciona-se, de acordo com Vergara (2003), o elemento pela facilidade de acesso. Dos professores selecionados, 05 são do Grupo I e 05, do Grupo II.

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. O roteiro de entrevista tem como objetivo nortear o processo de comunicação entre pesquisador e entrevistados sobre os fins da pesquisa (MINAYO, 1998).

Em relação à pesquisa qualitativa, Minayo (2000) afirma ainda que:

[...] a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos. Seus instrumentos costumam ser facilmente corrigidos e readaptados durante o processo de trabalho de campo, visando às finalidades da investigação (MINAYO, 2000, p. 101).

O roteiro de entrevista objetiva-se em orientar e facilitar o processo de comunicação entre pesquisador e entrevistado, no qual é possível detalhar o ponto de vista dos entrevistados sobre os objetivos da pesquisa (MINAYO, 1998).

Para desenvolver o roteiro de entrevista da pesquisa, foi necessário manter o foco da atividade da linha da investigação, ou seja, o delineamento do objeto e a



elaboração de questões não tendenciosas, sem a opinião do pesquisador, de forma que essas ofereçam para a emergência de visões dos entrevistados (MINAYO, 1998; YIN, 2006).

Neste contexto, a entrevista valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. A entrevista semi-estruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, no roteiro da entrevista, buscou-se investigar as estratégias defensivas utilizadas pelos professores da rede estadual de ensino no exercício da profissão, conforme descrito abaixo:

*Descrição da organização do trabalho na escola em que atua em relação:* ao ritmo de trabalho; as tarefas são cumpridas com pressão temporal; se existe forte cobrança por resultados; as normas para execução das tarefas são rígidas; existe fiscalização do desempenho; o número de pessoas é insuficiente para se realizar as tarefas; os resultados esperados estão fora da realidade; existe divisão entre quem planeja e quem executa; as tarefas são repetitivas; se há falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho; as tarefas executadas sofrem descontinuidade.

*Quanto ao Custo Físico:* se faz uso da força física; usa os braços de forma contínua; fica em posição curvada; caminha; é obrigado a ficar em pé; tem que manusear objetos pesados; faz esforço físico; usa as pernas de forma contínua; usa as mãos de forma repetida; sobe e desce escadas.

*No Custo Afetivo:* ter controle das emoções; ter que lidar com ordens contraditórias; ter custo emocional; ser obrigado a lidar com a agressividade dos outros; disfarçar os sentimentos; ser obrigado a elogiar as pessoas; ser obrigado a ter bom humor;

ser obrigado a cuidar da aparência física; ser bonzinho com os outros; transgredir valores éticos; ser submetido a constrangimentos; ser obrigado a sorrir.

*Danos Psicológicos:* dores no corpo; dores nos braços; dor de cabeça; distúrbios respiratórios; distúrbios digestivos; dores nas costas; distúrbios auditivos; alterações do apetite; distúrbios na visão; alterações do sono; dores nas pernas; distúrbios circulatórios.

*Danos Sociais:* insensibilidade em relação aos colegas; dificuldades nas relações fora do trabalho; vontade de ficar sozinho; conflitos nas relações familiares; agressividade com os outros; dificuldade com os amigos; impaciência com as pessoas em geral.

Além disso, a pesquisa quantitativa apontou que os professores se sentem realizados profissionalmente e têm liberdade de expressão, entretanto aparecem danos físicos e psicológicos, o que também foi investigado na pesquisa qualitativa.

Todos os dados levantados por meio da aplicação do questionário foram analisados para verificar a relação entre as variáveis e o ajuste dos dados da amostra, com as suposições estatísticas inerentes à técnica de análise de dados, conforme sugerido por Hair Junior et al (2005).

Em face dos resultados apontados na pesquisa quantitativa, fez-se necessário a realização da pesquisa qualitativa, conforme descrito na metodologia e detalhado por meio do roteiro da entrevista (ver em anexo).

No Contexto do Trabalho, na fala dos entrevistados (dois professores com pós graduação), o ritmo de trabalho é bem acelerado, algumas tarefas são cumpridas de acordo com o prazo estabelecido pela secretaria e outras requerem mais tempo além do previsto pela escola, isso porque a escola permite algumas adaptações e os projetos advindos da secretaria e de outras fundações não, entretanto não existe uma forte cobrança por resultados e a execução das tarefas é considerada dentro do previsto.

É acelerado, muito dinâmico e cansativo (EAR).

Razoavelmente sim, algumas mais do que as outras. Depende muito da realidade atual da escola. Como por exemplo de onde vêm os projetos a serem desenvolvidos (Secretaria, Unibanco, direção e FGV que assessora a escola sem fins lucrativos) (ENAR).

Mais ou menos, as cobranças acompanham as metas, por exemplo, a quantidade de alunos que a gente quer aprovar no vestibular ou no final de ano. Quando as metas não são alcançadas são realizadas reuniões para discutirem sobre as falhas e apontar novos caminhos para corrigir e seguir em frente, agora não tem nenhuma pressão não (ENAR).

São rígidas, sim, mas são rígidas dentro do ritmo esperado (EAR).

Ainda no Contexto do Trabalho, os entrevistados relatam que existe avaliação de desempenho, porém, sem estrutura. Faltam pessoas para dar apoio na realização das atividades que demandam outras especialidades. Os entrevistados do Grupo II afirmam que os resultados cobrados não estão fora da realidade, já a maioria dos professores do Grupo I afirmam que estão em parte fora da realidade. Oliveira (2004) fundamenta este resultado quando relata que muitas das tarefas cobradas ao professor não podem ser resolvidas por ele mesmo, pois não detêm meios e nem condições de trabalho para tal.

Existe. De uma forma bem superficial, eu acho que, ao lado de uma avaliação de desempenho, tem que ter uma equipe que te dá condição de trabalho, suporte de trabalho e isso não existe no Estado. Você vê que até hoje a escola não põe papel higiênico nos banheiros para os alunos usarem você vai cobrar o que no nível de educação? Não precisa falar mais nada (EAR).

Sim, pelo próprio sistema, o governo do estado nos avalia o tempo todo. Os alunos também são ouvidos periodicamente pela direção (ENAR).

O estado deveria fazer uma avaliação de outra ordem, afinal, para mexer com gente você tem que ter mais gente (EAR).

Não está fora não, a escola tenta diálogo com os alunos, eu tento, desta forma é possível sim (ENAR).

Em parte sim, muitas vezes a realidade do aluno não é levada em conta na meta que é estabelecida (EAR).

Por meio das entrevistas, percebeu-se que, para o Grupo I, quem planeja não executa as tarefas, mas, para a maioria do Grupo II, esta resposta é positiva, apesar de ambos os grupos apontarem que nem sempre são repetitivas, mas, às vezes,

sofre descontinuidade. Isso porque, de acordo com Oliveira (2004), paradoxalmente, na medida em que o professor compromete-se com o objeto de seu trabalho, ele pode se frustrar e sofrer, pois, ao desenvolver seu trabalho de forma coerente com o contexto onde se insere, pode ser penalizado, como: com a aplicação de normas regidas pelo Ministério da Educação em escolas com realidade escolar não condizente.

De forma alguma, em minha opinião, quem planeja não executa, veja bem, tem aí as autoridades da educação, repletos de compromissos, eu acostumava dizer que até o Zico foi parar no ministério dos esportes, porque o Zico é um esportista, agora fiscaliza a educação, quem foi colocado lá por uma carreira brilhante na educação, eles pegam qualquer um, porque é político parente de fulano e de beltrano... e põe lá na educação e este um por sua vez pega fulano, beltrano... que precisa daquele salário abençoado lá e põe na educação. Eles lá de cima que tem uma visão de nada, da mesma forma vem descendo numa cascata, e o professor segura o pepino aqui cá em baixo. Quem quer saber de educação vai na sala de aula, quem sabe falar da educação é na sala de aula, agora como os políticos precisam cumprir as promessas deles, eles ficam lá de cima planejando a educação, sem saber da realidade e que não vai dar certo nunca, enquanto não investir em quem está cá em baixo com o giz na mão (EAR).

Sim na escola onde trabalho, tem uma divisão, é bem sistematizado, obedecendo a hierarquias, funções, cargos, então tudo é dividido. Mas infelizmente o projeto entrava quando chega nos professores, muitos tiram o corpo fora e colocam a questão salarial, vão saindo e os que ficam vestem a camisa por que querem mesmo. Então muitos nem entram e outros que entram, saem antes de finalizar o percurso. Muitas vezes o projeto desmorona e não decola. Com o projeto Unibanco, alguns professores são premiados o que incentiva um pouco mais, mas em geral não. Raras as exceções que têm premiações e algum estímulo material (ENAR).

Nem sempre, nem sempre, costumam ser dinâmicas, às vezes, pelo próprio fluxo da escola do pedagógico às vezes, tem que repetir, mas nem sempre. Num geral não são repetitivas (EAR)

As vezes, sim, costuma aparecer um campeonato que não estava no planejamento anual, às vezes, você está ali no ritmo e eles chegam e falam gente semana que vem vai ter uma gincana, aí atrapalha, realmente atrapalha e muito, o que ocasiona na descontinuidade (ENAR).

Às vezes, chega a acontecer sim, depende da prioridade, os projetos da secretaria, por exemplo, são prioritários (EAR).

A partir do conceito de Aranha e Martins (1993, p. 35), sobre o trabalho humano ser considerado como “a ação dirigida por finalidade consciente, a resposta aos desafios da natureza, na luta pela sobrevivência”, percebeu-se, na fala dos entrevistados essa realidade ao ressaltarem a falta de tempo para realizar pausas de descanso no trabalho. Os resultados obtidos foram similaridades entre os grupos:

Falta sim, eu venho de uma escola para outra, eu não tenho horário de almoço. O lanche aqui na escola é 10 minutos só, para compensar nossa saída por que do contrário a gente perde o ônibus (EAR)

Ao tempo quase nenhum, não tenho tempo para nada, vivo trabalhando sonhando com dezembro e janeiro. Feriados geralmente têm trabalhos ou provas para corrigir, rsrsrs. Isso se deve à realidade da profissão mesmo, ser professor é muito desgastante, na verdade na sala de aula a gente executa o que prepara em casa. O desgaste abrange o retorno financeiro, intelectual e físico também, então tempo não sobra. Se a remuneração fosse melhor a situação seria diferente (ENAR).

Dessa forma, a organização do trabalho não é satisfatória para ambos os grupos, as condições de trabalho para o grupo I são consideradas como graves, sendo que, para o grupo II, os professores se apresentam mais satisfeitos. Quanto às Relações Socioprofissionais, constatou-se, na pesquisa quantitativa, que diferentemente dos demais fatores da EACT, uma maior porcentagem dos professores do Grupo II avaliaram como satisfatória as Relações Socioprofissionais do que os professores do Grupo I, entretanto, na qualitativa, o resultado foi inverso para o Grupo II.

[...] nas escolas mais centrais as relações são frias, eu não conheço uma que tenha este tipo de relacionamento, o professor dá sua aula e vai embora, não conhece direito a história do aluno x e do aluno y, um colega de trabalho não se envolve com o outro. Então é um “DADOR DE AULA” (no duplo sentido), você chega lá dá a sua aula e vai embora, ganhando o mesmo “tintinho de salário” (ENAR).

Percebe-se, portanto, que os depoimentos dos respondentes revelam um quadro de insatisfação no ambiente da escola, que é desconsiderada e até despercebida pelos próprios professores e pela direção da escola. Dejours (1987) relata sobre esta situação quando menciona a perda do sentido na realização das tarefas.

Destacam-se que os resultados obtidos nas entrevistas sobre o cotidiano no Trabalho na opinião dos professores (um do sexo masculino e outro do sexo feminino por grupo) de ambos os grupos foram consideradas críticas, no que se refere ao uso dos braços, de caminhar, de subir e descer escadas, porém, quanto ao esforço físico, houve uma divergência. Os professores do Grupo I afirmam que se esforçam e muito, mas os professores do Grupo II não, pois relatam que, quando necessário, os serventes ajudam muito, o que justifica o maior desgaste dos professores do grupo I (a sobrecarga dos serventes dificulta a ajuda, nesse sentido,

a maioria dos professores carregam os materiais e outros sozinhos), dados apontados na pesquisa qualitativa.

Sim, livros, mudo as carteiras de lugar, não temos salas para TV, às vezes, tenho que carregar a TV o DVD, mesas cadeiras, claro que os auxiliares de serviços e os alunos que ajudam (EAR-feminino).

De ficar em pé né, então de certa forma tem esse desgaste físico. Carrego prova quando acontecem, normalmente duas vezes por mês. Então o meu desgaste físico é de ficar em pé, eu pessoalmente dou aula em pé (ENAR-masculino).

Sempre, muito, muito, para escrever no quadro, gesticular, eu não fico parado (ENAR- masculino).

Uso, escrevo no quadro que é uma beleza, rsrs...(EAR- feminino).

Caminho demais (ENAR- masculino);

Caminho muito pelo fato de ficar muito de pé (EAR- feminino);

Não nunca, quando eu preciso tenho ajuda dos funcionários da escola (ENAR – feminino).

Esforço-me muito, eu escrevo muito no quadro, corrijo os cadernos, utilizo muitos recortes, dobraduras. Até hoje fazemos o uso de mimeógrafo para rodar exercícios e as provas. A cota de Xerox é insuficiente e ainda carrego muitos livros e cadernos (EAR- masculino).

Não, quando necessário, peço para um servente ajudar ou quando tenho que trazer procuro trazer aos poucos, apenas o que devo resolver naquele dia. No dia seguinte, levo e dessa forma não acumulo nada (ENAR-masculino);

Troca de salas, sempre, subo e desço todas as vezes 0:50 em 0:50 minutos (ENAR-masculino).

Muito, o que mais temos em nossas escolas são degraus e mau feitos. Há pouco tempo, fizeram uma quadra com os degraus com quase 1/6 metro de altura, dava até medo, eu peguei um aluno "16 anos" que cortou a parte superior da boca, levei ao médico e foi encaminhado a um cirurgião, quer dizer a escola não é preparada, nem para crianças especiais (EAR-feminino).

Para a maioria dos entrevistados do Grupo I, ficar curvada é um processo natural, já que possibilita ficar mais próximo do aluno, já para os professores do Grupo II a maioria afirma que não fica curvado.

Muitas vezes, o curvar, na minha opinião, é o mostrar de humildade, eu acho que o aluno sente você mais junto dele (EAR-feminino).

Não, não fico. (ENAR-masculino).

Apesar de descreverem diversos problemas relacionados ao Cotidiano no Trabalho, com ênfase nos Custos físicos, os depoimentos apresentados refletem, de certa forma, a indefinição de quais posturas seriam mais adequadas para o professor diante das atividades que desenvolve. Codo *et al.*(1999) contribui para esta reflexão ao afirmar que a natureza da prática docente faz com que os professores envolvam-se afetivamente com o seu trabalho em escala muito maior que qualquer outro trabalhador.

Entretanto, com o apontamento da pesquisa quantitativa a respeito dos Custos Afetivos quando comparados entre os grupos, percebeu-se que o Grupo II tem um percentual de nível grave bem mais expressivo do que o Grupo I, os resultados da pesquisa qualitativa demonstram que o esgotamento profissional é um fator preocupante para ambos os Grupos.

O fato de ter que lidar com o controle das emoções, ter bom humor, ser obrigado a sorrir, elogiar as pessoas e disfarçar os sentimentos, é necessário e não obrigatório na opinião dos professores de ambos os grupos. A utilização de estratégias variadas propicia ao trabalhador a manutenção do equilíbrio psíquico, por possibilitar o enfrentamento das situações causadoras de sofrimento (DEJOURS,1987).

Controle das emoções tem de ter, afinal a gente estudou para isso, com olhares clínicos, mas nós vamos ver coisas estão pegando mas nós temos que ir, afinal nós somos qualificados para isso, se nós entrarmos em desespero ali não adianta, eles sofrem muito mais do que agente[...] (EAR-feminino)

Obrigada não, necessário. (ENAR – feminino).

Eu controlo o tempo todo, afinal eu sou profissional, então eu não posso extravasar, porque afinal de contas eu estou ali para ensinar, passar o conteúdo, conviver com os colegas, então eu tenho que controlar o tempo todo (ENAR- Masculino)

Eu procuro ser educado, mas não puxa saco (EAR – masculino)

Tem que elogiar mesmo a pessoa não sendo digna do elogio, mas você tem que elogiar até por causa da autoestima dela, um incentivo, e que faz parte do processo (ENAR-masculino)

O mesmo não ocorre quando os entrevistados são questionados sobre ter que lidar com ordens contraditórias, agressividade dos outros, ser submetido a constrangimentos. Uma professora do Grupo I afirma que questiona muito quando tem consciência de que aquela decisão não é a melhor para os seus alunos, apresenta dados que fundamentem os seus argumentos até vencer, sempre em prol de seus alunos, o outro professor afirma que aceita, mas sofre. Quanto aos professores do Grupo II, um entrevistado afirma que sabe controlar a situação fazendo a política da boa vizinhança, o outro entrevistado (feminino) acrescenta que tenta se adaptar, pois não tem outro jeito, para ela, o professor tem que ter “jogo de cintura”.

Eu tenho que contornar, quando com o aluno eu tenho que estar consciente de que eu sou o educador e professor o aluno é aluno, com os colegas de trabalho faço a política da boa vizinhança para me dar bem com todos, você tem que dialogar, conversar, então o tempo todo eu estou sendo, coloca entre aspas aí, “um psicólogo de alunos e colegas de trabalho”, mas eu nunca me exponho (ENAR –masculino)

Eu questiono muito, normalmente eu ganho, então as pessoas costumam querer falar uma coisa que eu estou vivendo e sei que não vai dar certo, então eu não acho que eu tenho que lidar, eu tenho que discutir, e eu tenho que ganhar, porque sou eu que estou vivendo aquilo[...] (EAR- feminino)

No que se refere a ser submetido a constrangimentos, os entrevistados afirmam que é muito difícil, mas conseguem contornar e, em relação a transgredir os valores éticos, eles apontam como grave, mas sendo parte do sistema, com exceção de uma entrevistada do Grupo I,

[...] graças a Deus isso não funciona comigo não, eu não aceito, se eu não me defender quem o fará... Alias a própria constituição coloca lá que você não é obrigado a gerir provas contra você, desta forma não sou obrigada a transgredir valores éticos (EAR – feminino).

No que se refere ao custo emocional como resultado de todas essas situações apontadas no custo afetivo, como possível agente causador de esgotamento profissional, os entrevistados mantiveram a mesma opinião, é muito complicado. O impacto dos fatores *estressantes* sobre profissões que demandam grau elevado de contato com o público recebe o nome de *Síndrome de Burnout* (SOUSA, 2007).

O custo emocional é complicado, você se doa tanto que você não se vê no espelho. O tempo todo você está ali ligada a escola, seja em sala, seja em



treinamentos ou até mesmo com os alunos. Sem falar no salário que é bem defasado, você vê que a maioria dos professores trabalham em duas escolas ou mais, porque? Na rede municipal a remuneração é bem melhor, mas se o estado tivesse a mesma remuneração eu ficaria apenas no estado, lá é muito bom, sei que desta forma eu tenho condição de me doar muito mais, o diferencial está aí, eu gosto, mesmo com o desgaste eu sinto tenho prazer em saber que aquele seu esforço valeu a pena (EAR-feminino).

Gera um estresse muito grande, ansiedade, angústia... E talvez a falta de limite que deveria ser imposta aos alunos a respeito do professor (EAR – masculino).

Provoca uma depressão. Magoa... (ENAR- feminino)

Eu fico péssimo, horrível, tem dia que não me dá vontade de voltar mais, tem dia que acordo cedinho e digo não vou voltar mais, volto porque tenho que trabalhar para viver, né (ENAR- masculino).

De acordo com Dejourns (2006), o sofrimento no trabalho surge quando o trabalhador sente temor em não satisfazer às expectativas da organização do trabalho.

Percebe-se, nas respostas dos grupos, que os professores são influenciados pelas expectativas da escola quanto ao seu desempenho provocando, assim, sofrimento naqueles profissionais que têm mais dificuldade em lidar com as pressões oriundas do trabalho docente e as relações com as instituições de ensino.

Quanto ao Prazer – Realização no Trabalho (todos os professores entrevistados), a maioria dos professores do Grupo I se sente realizada profissionalmente, o que não ocorre com os professores do Grupo II. Os entrevistados do Grupo II divergem nas respostas quando alguns afirmam ter liberdade de expressão na escola e outros não, entretanto, os professores do Grupo I relatam que, em partes, mas, em ambos os grupos, fica evidente o esgotamento profissional e a frustração pela falta de reconhecimento profissional.

**Realização profissional** eu tenho, porque amo o eu faço, por isso faço o que amo. [...] saber conhecer o outro, saber respeitar meu grupo familiar, sociedade, sei que sou importante na comunidade, importante porque busco recursos para eles. Quanto à **liberdade de expressão**, é muito complicado, você é muito podada, muito criticada, eu sou muito crítica, mas faço coisas boas. [...] nossa sociedade é uma sociedade de poucos, ela é justa para poucos [...] Se você não buscar equilíbrio junto da natureza você está lascado, senão o rico não teria problema nenhum, o que vale é a inteligência, [...] Outro dia eu estava vendo um cara dando várias machadadas em uma árvore para ela cair, eu pensei se desse uma no homem acabou, bastava uma, e ainda tem mais daí dois dias aquele toco

brotar todo e a gente se acha tão grande, imagina alguém te cortar ao meio? Quem somos nós? (EAR).

[...] Se eu trabalhasse somente no estado eu estaria totalmente frustrado, talvez não estivesse dando aula mais, estaria fazendo outra coisa (até vendendo coco na Bahia). O interessante é que os alunos sabem daqueles professores que vêm para dar aula e aqueles que vêm para enrolar, ou seja, vêm e não fazem nada, dão aula quando querem (ENAR).

Eu quero algo mais, estou procurando e buscando algo mais (ENAR).

Tenho, eu tenho muita liberdade lá, eu acho que a gente vai ficando mais antigo na escola e vai criando vínculo entendeu? [...] tudo aquilo que quero opinar eu opino, mesmo que não seja atendido, mas tenho a liberdade de expressar a minha opinião, a escola é muito democrática (ENAR).

Não muita liberdade de expressão. Ninguém ali tem muita. Por causa da equipe de profissionais [...] tem uns professores “poucos” que se acham donos da escola, infelizmente, a direção permite (ENAR).

Realização profissional tenho, em relação a minha qualificação, a liberdade de expressão depende muito de um grupo, você não é sozinho, é preciso ter paciência, ter uma interrelação entre os conteúdos, e colegas de trabalho, tenho total liberdade de agir com outras disciplinas (EAR).

Nos depoimentos apresentados, os professores demonstram satisfação em exercer sua profissão, mas fica evidenciada a falta de percepção dos entrevistados quanto às competências que devem possuir para exercer suas atividades de professores com qualidade e de maneira prazerosa. Esses dados corroboram as afirmativas de Ferreira e Mendes (2001) ao destacarem que o prazer é vivenciado quando o trabalho favorece a valorização e reconhecimento, especialmente, pela realização de uma tarefa significativa e importante para a organização e para a sociedade.

Apesar de se mostrarem satisfeitos com a profissão, os depoimentos apresentados refletem, de certa forma, a indefinição dos seus papéis enquanto professor com afirmações, muitas vezes, que contradizem a satisfação apresentada. Pode-se perceber que os professores consideram que, em relação à realização profissional e à liberdade de expressão, uma complementa a outra e que as experiências mútuas enriquecem cada vez mais sua atuação. Eles enfatizaram que não enxergam suas atividades de maneira fragmentada já que, apesar de diferenciadas, são atividades afins que se alimentam mutuamente.

Quanto às estratégias defensivas, os Grupos I e II apresentam resultados convergentes e ao mesmo tempo divergentes conforme apresentado pela fala dos

professores (casados com mais de 10 anos na profissão). Dejours (1987) ressalta que estes utilizam-se de estratégias de enfrentamento contra si, tais como: conformismo, individualismo, negação de perigo, passividade, entre outras.

Os danos físicos não são separados dos psicológicos, se eu tenho um problema na minha voz, vai refletir no meu psicológico. O professor precisa do corpo a corpo com o aluno, é uma área que exige, (eles beijam, abraçam- querem ver se você é real). Nós precisamos ter um elo e acreditar nele. Os danos físicos são as consequências dos desgastes psicológicos (uma aluna que não falava com ninguém e de repente começa a falar com você, isso são laços de confiança construídos, desatando nós) (EAR).

Percebeu-se que os professores de ambos os grupos utilizam como estratégias de defesa a busca por especialista em casos mais agravantes, como: alterações no sono, dores nos pés, nos braços, distúrbios auditivos, circulatórios e digestivos. A distância entre o que a organização espera, prescreve e o que o trabalhador realiza, implica em custo humano que envolve dimensões físicas, psíquicas e cognitivas (BARROS; MENDES, 2003).

Não no corpo, mas nos pés sim; procuro um ortopedista para evitar a dor (tênis com amortecedor) (ENAR).

Sinto dores no braço, já estou tratando, mas não é nada grave não (ENAR).

Dores de cabeça, principalmente quando os alunos estão muito agitados (EAR).

Alergia sim, por causa do giz e livro (leio muito sou uma apreciadora de livros) (EAR).

Sim, constantemente, às vezes, estou passando por alguma depressão, paro de comer, isto é constante (EAR).

Sim, porque, às vezes, a gente ultrapassa o horário (ENAR).

Em se tratando de estratégias defensivas, cabe ressaltar as questões fundamentais relacionadas aos Danos Sociais como a insensibilidade com os colegas presente no Grupo II,

Em relação ao eu, às vezes me sinto incessível, pela própria rotina de trabalho. Tanto em relação a professores quanto a colegas e é recíproco. Tem pessoas que trabalham ali comigo á 6 ou 7 anos e não sabem nada, o que eu gosto ou o que não gosto, onde eu moro... quer dizer uma relação muito fria. Isso com a maioria, claro que têm sempre aqueles com quem a gente tem mais contatos, um ou dois... (ENAR).

Além disso, ressalta-se a complacência do Grupo I,

De forma alguma, nada disso me atinge, eu sou super sensível, se eu souber que meu colega está passando por dificuldades eu vou atrás, não podemos deixar de nos ajudar, ainda que seja um colega que nos perrenha a vida, ele está pedindo socorro não podemos deixar (EAR).

Quando os entrevistados foram questionados sobre as dificuldades nas relações de trabalho e com os amigos, necessidade de ficar sozinho, sobre a impaciência e agressividade com os outros as respostas de ambos os grupos foram similares.

A gente se envolve tanto no trabalho que a vida social fica refém, por causa do trabalho, o momento que a gente tem para sair a gente quer ficar sozinho. O dia todo, aqueles alunos falando na cabeça da gente o tempo todo, então quando tem um feriado prolongado você quer ficar isolado né, sem televisão (ENAR).

Sim, isso acontece comigo, desconto sem querer em casa, com a família (EAR).

É o tempo todo quando não se está trabalhando, o tempo todo. Nem telefone, é uma espécie de fuga (ENAR).

Infelizmente me deparo com esta situação de agressividade, não ao ponto de você chegar e ofender, o simples fato de você não responder ou não dialogar é uma agressividade. Às vezes não percebemos isso, mas depois do problema criado a gente corre atrás, peço desculpas (EAR).

Não comigo isso nunca aconteceu, eu sou uma pessoa muito calma, mas não tem como negar a insensibilidade de alguns professores em relação aos outros (ENAR).

Muito restrito, muito raro eu aceitar um convite, eles me cobram muito, apesar de que a maioria dos meus amigos formou comigo e tem praticamente o mesmo ritmo que o meu. Então acabam entendendo, aqueles que não são acham estranhos e a gente acaba perdendo a amizade, perde o contato (ENAR).

Não, normalmente, não. Você não pode querer mandar nos sentimentos dos outros, só porque é seu amigo é obrigado a te corresponder e não é bem assim, às vezes, o problema está com você (EAR).

Diante das considerações dos entrevistados, percebe-se que os professores do Grupo II possuem níveis mais elevados de insatisfação quanto às questões sociais e relações no trabalho. Observa-se ainda uma falta total de perspectiva de melhoria por parte dos envolvidos, o que não se observa no Grupo I. Para Levy em entrevista no site do MEC (2008) todos os relacionamentos interpessoais ficam prejudicados, os familiares, os afetivos, provocando o distanciamento uns dos outros, de uma maneira geral, levando à despersonalização.

## 6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho, dentre os três fatores avaliados, ficou constatado que o quesito Organização do Trabalho foi avaliado similarmente pelos professores dos Grupos I e II como crítico com um apontamento bem expressivo para grave. Quanto às Condições de Trabalho, ambos os grupos avaliaram de maneira satisfatória, porém, vale salientar a respeito da avaliação do Grupo I que apresenta um percentual considerável no nível grave, isso porque realmente as condições estão bem mais precárias (mimeógrafo, sem computador, equipamentos necessitando de reparos, falta de materiais, etc.) se comparado às do grupo II. No que tange às Relações Socioprofissionais, os professores do Grupo I avaliaram como críticas, já os professores do Grupo II como satisfatórias de acordo com a pesquisa quantitativa; entretanto, após as entrevistas, foi constatado o inverso, ou seja, o Grupo I afirmou ter um ótimo relacionamento profissional e boa comunicação entre os colegas, o que não ocorreu com o Grupo II. Dessa forma, dentre os três fatores, o que apresentou menor índice de avaliação satisfatória foi a Organização do trabalho seguida pelas Relações Socioprofissionais e o que apresentou melhores resultados foram as Condições do Trabalho.

Reafirmo que, pelas entrevistas realizadas, pode-se perceber que os professores do Grupo I não têm a estrutura dos demais professores, sendo utilizados recursos precários de trabalho dentro das escolas. Observam-se procedimentos ainda bem tradicionais em sua prática docente, tais como: utilização do mimeógrafo, reaproveitamento de materiais de colegas de outras turmas ou de outros semestres, quadros de giz de baixa qualidade, dentre outros. Além disso, falta apoio pedagógico, com algumas supervisoras adotando ainda posturas tecnicistas, priorizando o trabalho burocrático, operacional em detrimento do pedagógico, tais como: o preenchimento de relatórios e a participação ininterrupta em reuniões, o que compromete o trabalho diário junto aos docentes.

A realidade vivenciada pelo Grupo II é oposta à do Grupo I, com os professores tendo contato com uma realidade mais progressista, mais profissional, com melhores

condições de trabalho e maior suporte pedagógico oferecido pela escola e pelos seus segmentos de apoio.

Para a Escala de Custo Humano do Trabalho, dentre os três fatores, avaliados, foi possível concluir que os quesitos de Custo Cognitivo e Custo afetivo foram avaliados pela maioria dos professores, em ambos os Grupos, como críticos. Vale destacar que os professores do Grupo II apresentaram um percentual maior em relação ao custo afetivo – grave - ficando evidenciado nas entrevistas que o Grupo II não mantém laços de afetividades com alunos e colegas de trabalho. Quanto ao Custo Físico, embora os professores dos dois grupos avaliassem como crítico, o Grupo I apresentou o percentual de professores satisfeitos congruente com o crítico.

Essa escala (ECHT) apresentou resultados contraditórios. Em alguns momentos os Grupos demonstraram momentos de satisfação, em outros, estado crítico em relação ao fator do custo físico. As escolas do Grupo I vivenciam maior precariedade de recursos em relação às escolas do Grupo II. As escolas do Grupo I se deparam com deficiências/insuficiência de funcionários, acarretando excesso de trabalho diário; apresenta uma comunidade com muitos problemas sociais, com alunos sendo caracterizados por relações familiares difíceis, com uma bagagem pessoal marcada por fortes tensões, o que reflete na escola como um todo.

As escolas do Grupo II (escolas não situadas em área de risco) apresentam percentuais mais expressivos para os custos cognitivo e afetivo, quando comparadas como as do Grupo I (escolas situadas em área de risco). De acordo com a pesquisa qualitativa, percebeu-se que o primeiro fator (afetivo) é comprometido pela falta de relações socioprofissionais; já para o fator (cognitivo), os professores do Grupo II colocam como responsável a gestão centralizadora, com uma hierarquia bem tradicional estabelecida na escola.

Em relação à Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho, observou-se que, para os quesitos Realização Profissional e Liberdade de Expressão, os índices de avaliações satisfatórias foram superiores a 50% nos dois casos, sendo que a Liberdade de Expressão obteve melhores resultados. Já para os quesitos

Esgotamento Profissional e Falta de Reconhecimento, as avaliações foram consideradas negativas (grave) para ambos os grupos. Cabe enfatizar ainda que os professores do Grupo I apresentaram um percentual mais expressivo quanto à falta de reconhecimento de seu trabalho.

No Grupo I, o resultado da pesquisa qualitativa retrata a falta de Organização do Trabalho, pois a ausência dos fatores estruturais são bem evidenciados. Pode-se observar, a partir da realidade descrita, que, apesar de todos os entraves o que move esta máquina e recarrega as energias dos profissionais para o trabalho é sem dúvida, o fator Humano acoplado ao relacionamento com os colegas de trabalho. Quanto ao Grupo II, embora tenha apresentado na pesquisa quantitativa ter liberdade de expressão e satisfação profissional, a pesquisa qualitativa demonstra o contrário, o que reforça posturas e leituras contraditórias dos entrevistados. Destacam-se ainda a falta de um bom relacionamento entre os colegas de trabalho que ocorre no Grupo I.

De acordo com a última escala, Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho, ficou constatado que, tanto para os quesitos Danos Físicos, quanto para os quesitos Danos Psicológicos e Danos Sociais, as avaliações foram satisfatórias, sendo classificados pela maioria dos professores como suportáveis. No entanto, dentre esses três itens, o item Danos Físicos apresentou índices mais baixos que os resultados suportáveis. Percebeu-se um percentual de 50% como suportável e 50% entre crítico e suportável entre os dois grupos como agravante para o fator de danos físicos sendo este relacionado às dores no corpo, e distúrbios biológicos. Quanto aos danos psicológicos, o Grupo II surpreendeu, por estar localizado em área que não apresenta risco, da mesma forma para os danos sociais. Percebeu-se pelos depoimentos dos entrevistados que o fator relacionamento interpessoal com os colegas de trabalho do Grupo II foi crucial para resultados de insatisfação.

Os entrevistados do Grupo II consideram que o relacionamento entre os professores é péssimo evidenciando um elevado grau de problemas no quesito relacionamento interpessoal. Esses entrevistados afirmam que, de acordo com observações e conversas com outros colegas que trabalham em escolas de periferia, essas escolas

apresentam um quadro de um bom relacionamento interpessoal, havendo um envolvimento maior, uma cumplicidade entre eles. No seu dia a dia, promovem encontros, troca de experiências, desenvolvem trabalhos coletivos entre si e com a comunidade. Eles concluem que, nas escolas da periferia, as relações são mais harmoniosas enquanto que nas, escolas mais centrais, as relações são frias, individualistas.

Finalmente, de acordo com os cruzamentos entre os resultados dos itens relacionados aos riscos de adoecimento com as variáveis do perfil socioeconômico, ficou constatado por meio de testes estatísticos que: há uma maior tendência dos professores do gênero feminino avaliarem negativamente (Crítico e Grave) os itens associados ao fator Custos Físicos do que os professores do gênero masculino, que avaliaram em maior proporção os Custos Físicos como Crítico, contudo suportável; os professores do gênero masculino e feminino avaliaram com mais intensidade o fator crítico do Custo Afetivo, tendo uma distribuição mais uniforme entre o grave e satisfatório os professores do gênero feminino. Os professores do gênero feminino consideram o fator negativo (grave), mas suportável para os Danos psicológicos e os professores do gênero masculino consideram mais moderado (suportável), tendendo para crítico.

Embora os resultados dos professores casados e solteiros apresentem os Danos psicológicos como negativo (Grave), os solteiros (90,5%) têm um percentual mais elevado quando comparados com os casados (75,8%). Quanto aos Danos psicológicos e o tempo de serviço na escola, os professores mais antigos, acima de 20 anos, e mais recentes, até 09 anos, apresentam resultados positivos (ênfase nos mais antigos que atingiram o percentual de 100%), no entanto os professores de 10 a 19 anos avaliaram de maneira uniforme todos os três níveis; já para os professores com maior tempo no cargo foram apresentados resultados mais preocupantes.

Os Danos sociais se apresentam com similaridade entre os níveis crítico e grave para os solteiros, já para os professores casados, os resultados apontam para o nível mais grave. Para os professores com mais de 20 anos de serviço na escola, os



Danos sociais são totalmente suportáveis, já para os recentes, com até 09 anos, apesar de ser suportável tende para crítico, mas, para os professores entre 10 a 19 anos, a situação é considerada mais negativa (grave); os Danos sociais relacionados ao tempo no cargo para os professores entre 10 a 19 anos apresenta-se de maneira similar entre o nível suportável e grave, para os professores com 20 anos ou mais e os com até 9 anos o nível é considerado suportável.

Quanto ao esgotamento profissional dos professores solteiros e casados, foram avaliados como críticos, sendo que, para os professores solteiros, o esgotamento profissional se apresenta de forma mais positiva (Satisfatório), para os professores casados, mais negativamente (grave) e, para os divorciados, se apresenta totalmente satisfatório.

Os professores com o ensino médio e superior incompleto avaliaram de forma totalmente positiva (satisfatória) a Organização do Trabalho, já os professores com o curso superior e pós-graduação avaliaram como crítica e grave; professores mais antigos na escola apresentaram avaliações mais positivas (Suportável) em relação ao esgotamento profissional do que os demais, sendo que os professores entre 10 e 19 anos avaliaram de forma mais crítica e grave, os professores mais recentes na escola, apesar de os resultados apresentarem o fator crítico com mais de 50% nos níveis de grave e satisfatório, apresentaram uma uniformidade de 24,4% para ambos.

Percebeu-se, a partir das percepções dos dois grupos investigados que prevalecem algumas diferenças e similaridades quanto às relações de prazer e sofrimento no trabalho. Dessa maneira, constata-se que os professores do Grupo II tendem a ter mais problemas relacionados aos aspectos Socioprofissionais, enquanto os professores do Grupo I tendem a ter mais problemas relacionados a aspectos relacionados ao Custo físico.

Examinando-se os aspectos que se referem ao Esgotamento profissional e à Falta de reconhecimento nos dois grupos, verifica-se que os problemas ali presentes estão associados ao que Sousa (2007) denominou de Síndrome de Burnout. Esse

mesmo autor relata que é a reação final do indivíduo em face das experiências estressantes que se acumulam ao longo do tempo, apresentando as principais causas da Síndrome de Burnout: excesso de trabalho; sobre esforço (que leva a estados de ansiedade e fadiga); desmoralização e perda de ilusão; perda de vocação, decepção com superiores, etc.

Observou-se que os dois grupos consideram como apropriada a Liberdade de expressão, mas que é necessário buscar alternativas urgentes para outras questões, tais como: a Falta de reconhecimento, o Esgotamento profissional e principalmente a Organização do trabalho.

Examinando-se os dados de frequência de respostas, observa-se que os mais altos índices de discordância (acima de 20%) referem-se às relações Socioprofissionais e ao Custo físico, entretanto, embora este último faça parte dos problemas levantados na percepção dos dois grupos, não foi priorizado ou valorizado da mesma maneira pelos grupos entrevistados.

Quanto aos aspectos genéricos dos problemas levantados na pesquisa, os professores do Grupo I se assemelham aos demais professores do Grupo II. Foi observado que a maior parte dos respondentes, de fato, reconhece as dificuldades quanto ao conjunto de prazer e sofrimento pesquisados colocando como os mais relevantes a Liberdade de expressão, as Condições de trabalho e a Realização profissional.

Os dois grupos demonstram ter opiniões afins as opiniões ao colocarem a falta de relacionamento interpessoal como um dos fatores mais importantes dentro da escola, sendo capaz de minimizar ou até extinguir os problemas relacionados às questões envolvendo o prazer e sofrimento, mas ao mesmo tempo não se mobilizam efetivamente para buscar alternativas que venham a resolver as questões que os afligem.

Pode-se concluir, neste trabalho, que, para atender às necessidades dos professores e se buscar soluções para as demandas levantadas que envolvem o prazer e o sofrimento, torna-se necessário uma maior profissionalização desse profissional. Cabe, ao estado, investir na qualificação e na informação de seus docentes fugindo de improvisações que podem representar um diferencial importante na qualidade de vida do profissional acarretando, conseqüentemente, uma maior qualidade no processo de ensino aprendizagem.

Cabe, ao poder público, a implantação de uma política educacional que, além de valorizar os profissionais da educação, se preocupe efetivamente com as condições físicas, estruturais e materiais das escolas já que estas influenciam, de maneira direta, no desempenho e na práxis do professor dentro da escola.

Os resultados deste estudo podem ser considerados positivos para o âmbito acadêmico, a partir do momento em que consolida a teoria/metodologia no que tange à abordagem psicodinâmica do trabalho aplicada a essa camada profissional. Quanto ao âmbito institucional, alerta para a acuidade do sustentáculo organizacional e das relações sociais de trabalho nas vivências de prazer e sofrimento no trabalho. No âmbito social, mostra o real contexto de trabalho e, conseqüentemente, as condições físicas que estão totalmente inadequadas em muitos estabelecimentos de ensino. Além disso, ressaltam-se as questões salariais a crescente escassez de professores na educação básica, apontada pelo relatório divulgado pelo Governo Federal no final de 2007, e os problemas de doenças profissionais entre os professores, acarretadas pelas variáveis presentes nos fatores de prazer e sofrimento vivenciados nas escolas, que crescem de maneira acelerada.

Madrone ((2009) corrobora essa afirmação ao ressaltar que o problema do ensino brasileiro começa na formação do professor e termina na sala de aula, visto que muitos se esbarram no limite da realidade das escolas e na desvalorização da figura do docente. É um ciclo vicioso que precisa ser transformado em ciclo virtuoso.

Quanto às limitações desta dissertação, a principal é a de que o modelo adotado por Mendes (2007) somente permitiu mapear o conjunto de fatores de prazer e

sofrimento relevantes para os professores dos dois grupos pesquisados, o que não assegura que seja a realidade de outras escolas e que os professores não se mobilizem em relação a esses fatores.

Vale ressaltar que as conclusões obtidas neste estudo são específicas para o universo desta pesquisa, ou seja, 108 professores de quatro escolas Estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte. Recomenda-se a realização de estudos que aprofundem, investiguem a realidade de outras escolas e de outros professores, quanto aos fatores de prazer e sofrimento vivenciados, os meios de identificação utilizados, bem como as condições de trabalho requeridas para o aprimoramento e a qualidade de vida profissional e pessoal desses profissionais.

Ressalta-se, portanto a relevância do conhecimento da realidade das escolas, suas condições físicas e materiais e os fatores que interferem direta e indiretamente no trabalho do professor, o que trará significativa colaboração para a melhoria da qualidade de vida e saúde desse profissional e, conseqüentemente, uma melhor qualidade do ensino oferecido.

## REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, S. **O que é o trabalho**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ALVES, M. Absenteísmo e sofrimento no trabalho. In: SAMPAIO, J.R. (Org.). **Qualidade de vida, saúde mental e psicologia social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. Campinas. Ed. De Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 5 ed. São Paulo: Boitempo, 1999. 258p.
- ARANHA, Maria Lucia; MARTINS, Maria Helena. **Filosofando**: Introdução a Filosofia. SP: Moderna. 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARROS, P.C.R.; MENDES, A.M.B. Sofrimento psíquico no trabalho e estratégias defensivas dos operários da construção civil. *Psico-USF*, Brasília, v. 8, n. 1, p. 63-70, jan./jun. 2003.
- BERGAMINI, Cecilia; CODA, Roberto. **Motivação e Liderança nas Organizações**. L.E.D. São Paulo: Atlas, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Cursos devem dar mais atenção ao professor**. Portal do Ministério da Educação. Brasília: 22 de fev de 2008. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com\\_content&do\\_df=1&id=9936](http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&do_df=1&id=9936) >. Acesso em: 15 abr. 2008.
- BRASIL. **Lei n.9.394, DE 20/12/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BOURDIEU. Pierre. Os Excluídos do Interior. In. P. BOURDIEU. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

CRISP – Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – **Violência, Medo e Desempenho escolar**. Informativo ano 3, número 6, setembro de 2004.

CRISP – Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – **Perdas Sociais Causadas pela Violência**: a violência nas escolas. 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001. 164p.

CODO, W et al. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Ed. Vozes. 1999. p. 237-254.

CORRÊA, Déborah Maciel. Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa. 2007. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007

DEBARBIEUX, Eric & BLAYA, Catherine (orgs.). **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. ampliada. São Paulo: Cortez-Aboré, 1992. 168p.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2006, 158p.

DEJOURS, C. *Addendum* da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: S. Lancman, L. I. Sznelwar (Orgs.). **Christophe Dejours da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro, Fiocruz; Brasília. Paralelo 15. 1993/2004. p 47 – 104.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**. v. 14, n. 3. set./Dez. 2004. P 27 –34.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**. Estresse do trabalho. 3. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 1949.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 1987.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5 ed. ampl. São Paulo: Cortez, 1992.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuição da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. Coordenação de Maria Irene Stocco Betiol. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

DEJOURS,C; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Ed. Atlas, 1994.145p.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FARIA, J.H. Trabalho, tecnologia e sofrimento: as dimensões desprezadas do mundo do trabalho. **Rev. Crítica Jurídica**, n. 8, p.157-177, jun. 2001.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 2001.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Clássico da Língua Portuguesa** – Folha/Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. Só de pensar em vir trabalhar, já fico de mau-humor: atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho. **Revista Estudos de Psicologia**. v.6, n. 1, 2001. p. 93-104.

FERREIRA, M.C; MENDES, A.M. Inventário sobre o Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA: instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos no trabalho. In: MENDES, A.M. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. Cap. 5, p. 111-126.

FERREIRA, M.C; MENDES, A.M. Só de pensar em vir trabalhar, já fico de mau-humor: atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 3, p. 93-105, 2001.

FERREIRA, M.C. e Mendes, A. M.(2003). **Trabalho e risco de adoecimento: caso dos auditores fiscais da previdência social brasileira**. Brasília: Ler, Pensar e Agir.

FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão [1927]. In: **OBRAS psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição Standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976a.

FREUD, Sigmund.. O mal-estar na civilização [1930]. In: **OBRAS psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição Standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976b. v. XXI.

GUARESCHI, Pedrinho A.; GRISCI, Carmem Ligia I. **A fala do trabalhador**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

LANCMAN, Selma; UCHIDA, Seiji. Trabalho e subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho. **Cad. Psicol. Soc. Trab.** v. 6, dez. 2003. p.79-90.

LORENZONI, Ionice. Brasil – **Pesquisadora sugere que governos cuidem mais do professor**. Disponível em: <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2077>>. Acesso em: 25 fev. 2008.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. Editora Bookman, Porto Alegre, 2001.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.



MARTINS, G.A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, Karl. Trabalho estranho e a propriedade privada. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004a. p. 174-195.

MARX, Karl. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004b. p. 155-172.

MENDES, A. M. (org). **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.

MENDES, A. M. M.; TAMAYO, A. Valores organizacionais e prazer-sofrimento no trabalho. **Psico-USF**. v.6, n.1, jan./jun. 2001. p. 39 - 46

MENDES, A.M. Validação de uma escala de indicadores de prazer – sofrimento no trabalho. **Mente Social**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1/2, p. 11-19, 2003.

MENDES, Luciano; CHAVES, Carlos Jaelso Albanese; SANTOS, Maria Cecília dos *et al.* A dialética prazer/desprazer no trabalho: vivências de significado e sofrimento no trabalho de professor universitário. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD – EnANPAD, 30., Salvador, 23-27 set. 2006. **Anais...** Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/download\\_pdf.php?cod\\_edicao\\_trabalho=6154](http://www.anpad.org.br/download_pdf.php?cod_edicao_trabalho=6154)>. Acesso em: 15 abr 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.) *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 80p.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NÓVOA, Antonio. **A formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Portugal: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.** 2004, vol.25, n.89. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf). Acesso em: 15 abril de 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniel. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. **Educ. Soc.** [online]. 2007. Disponível em: [www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/opus.PDF](http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/opus.PDF).

POLAPO, Amanda; GUIMARÃES, Arthur; RODRIGUES, Brigida. Remédios para o professor e a educação. **Revista Nova Escola**, ano 23, n. 211, p. 38-45, abr. 2008. Entrevista.

RESENDE, Enio J. **O livro das competências**: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Qualitymark. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes & GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, nº1, jan/jun 2001.

SPOSITO, Marília Pontes & GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, março de 2002.

SANTANA, M.A. O mundo do trabalho em mutação: as reconfigurações e seus impactos. **Cadernos IAU idéias**. Estado RS, São Leopoldo, ano 3, n. 34, p. 1-22, 2005.

SILVA, José R. G., VERGARA, Sylvia C. Sentimentos, subjetividade e supostas resistências às mudanças organizacionais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo; EAESP/FGV. v. 43, n. 3, p. 10-21, 2003.

TAVARES, José V. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, nº1, jan/jun 2001.

TORRES, C.T.; ABRAHÃO, J.I. A atividade de teleatendimento: uma análise das fontes de prazer e sofrimento no trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 31, n. 114, p. 113-124, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração.** 2. ed., São Paulo: Atlas, 2006. 287p.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZALUAR, A. & LEAL, M. **Violência Extra e Intramuros.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol.16 nº 45 fevereiro 2001.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Carta de Apresentação .....	117
APÊNDICE B – Cronograma das atividades de pesquisa .....	118

## APÊNDICE A – Carta de Apresentação

À

Escola Estadual

Prezada Direção e Vice-direção.

Vimos prestar-lhes algumas informações sobre o projeto de pesquisa a ser realizado em sua instituição de ensino.

Esse Projeto de pesquisa visa investigar a satisfação e insatisfação no trabalho, advindas da forma como o trabalho é dividido e organizado.

A abordagem teórica utilizada é a Psicodinâmica do Trabalho, disciplina que investiga a relação saúde mental-trabalho, desde a década de 80 no mundo.

Os principais indicadores analisados na própria pesquisa são os que proporcionam prazer (gratificação e liberdade) ou sofrimento (desgaste e insegurança) ao trabalhador.

Escolhemos, como população, docentes de escolas públicas.

A coleta de dados será feita por meio da aplicação individual de questionários. Trata-se do instrumento “Inventário de Prazer e Sofrimento no Trabalho”, desenvolvido na Universidade de Brasília e utilizado em pesquisas junto a empresas no Brasil desde 1996. Outro instrumento da coleta deverá ser uma entrevista individual com 04 (quatro) professores, com o objetivo de fechar a análise dos questionários.

## **APÊNDICE B – Cronograma das atividades de pesquisa**

1. Encaminhamos as unidades carta com breve orientação e dois questionários, instrumento de pesquisa com o número de professores em exercício.

Data: Final de Junho/2008

2. Retorno dos questionários preenchidos.

Data: Início de Julho/2008

3. Entrevista com 4 (quatro) professores) em exercício.

Data: Será previamente agendada com os professores

Como podem observar, são atividades extremamente descomplicadas e simples, cujo acompanhamento, estamos solicitando que seja feito com a autorização da direção e acompanhamento da vice-direção.

A nossa expectativa é a de termos 100% dos questionários devolvidos pelos participantes. Será imprescindível para a qualidade da pesquisa.

### **Importante:**

Ressaltamos que, no processo de coleta de dados, procura-se não intervir na cultura e nas rotinas da organização, planejando a aplicação dos instrumentos de acordo com a conveniência da instituição. Além disso, os dados coletados serão totalmente confidenciais e anônimos. As informações serão analisadas e disponibilizadas para a instituição.

Para quaisquer esclarecimentos, colocamos-nos à sua inteira disposição, pelos telefones (31) 3637 7784 – (31) 3293 7034 – (31) 86311551

Atenciosamente,

Prof. Dr. Fernando Coutinho – Orientador de Mestrado

Sinara Badaró Leroy – Mestranda

**ANEXOS**

ANEXO A – Dados Pessoais .....	120
ANEXO B – Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT) .....	121
ANEXO C – Escala de Custo Humano no Trabalho (ECHT) .....	122
ANEXO D - Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (EIPST).....	123
ANEXO E – Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho .....	124

**ANEXO A – DADOS PESSOAIS**

Idade: ( ) a partir de 25 anos ( ) de 26 a 35 anos  
( ) de 36 a 45 anos ( ) a partir de 46 anos

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

Escolaridade:

( ) Até o fundamental ( ) Até o segundo grau ( ) Superior incompleto

( ) Superior completo ( ) Pós-graduação

Estado Civil: ( ) Solteiro(a) ( ) Casado (a)  
( ) Divorciado(a) ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Cargo Atual : \_\_\_\_\_ Lotação: \_\_\_\_\_

Tipo de contrato de trabalho: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na instituição: \_\_\_\_\_ anos

Tempo de serviço no cargo: \_\_\_\_\_ anos

Participou do último exame médico ? SIM ( ) NÃO ( )

Afastamento do trabalho por problema de saúde relacionado ao trabalho este ano:

Nenhum ( ) Entre 1 e 3 ( ) Mais de 3 ( )



**ANEXO B – ESCALA DE AVALIAÇÃO DO CONTEXTO DE TRABALHO (EACT)**

Leia os itens abaixo e escolha a alternativa que melhor corresponde à **avaliação** que você faz do **seu contexto de trabalho**.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Sempre

1	O ritmo de trabalho é acelerado	1	2	3	4	5
2	As tarefas são cumpridas com pressão temporal	1	2	3	4	5
3	Existe forte cobrança por resultados	1	2	3	4	5
4	As normas para execução das tarefas são rígidas	1	2	3	4	5
5	Existe fiscalização do desempenho	1	2	3	4	5
6	O número de pessoas é insuficiente para se realizar as tarefas	1	2	3	4	5
7	Os resultados esperados estão fora da realidade	1	2	3	4	5
8	Existe divisão entre quem planeja e quem executa	1	2	3	4	5
9	As tarefas são repetitivas	1	2	3	4	5
10	Falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho	1	2	3	4	5
11	As tarefas executadas sofrem descontinuidade	1	2	3	4	5
12	As tarefas não estão claramente definidas	1	2	3	4	5
13	A autonomia é inexistente	1	2	3	4	5
14	A distribuição das tarefas é injusta	1	2	3	4	5
15	Os funcionários são excluídos das decisões	1	2	3	4	5
16	Existem dificuldades na comunicação entre chefia e subordinados	1	2	3	4	5
17	Existem disputas profissionais no local de trabalho	1	2	3	4	5
18	Falta integração no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
19	A comunicação entre funcionários é insatisfatória	1	2	3	4	5
20	Falta apoio das chefias para o meu desenvolvimento profissional	1	2	3	4	5
21	As informações que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso	1	2	3	4	5
22	As condições de trabalho são precárias	1	2	3	4	5
23	O ambiente físico é desconfortável	1	2	3	4	5
24	Existe muito barulho no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
25	O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado	1	2	3	4	5
26	Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas	1	2	3	4	5
27	O posto/estação de trabalho é inadequado para a realização das tarefas	1	2	3	4	5
28	Os equipamentos necessários para a realização das tarefas são precários	1	2	3	4	5
29	O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado	1	2	3	4	5
30	As condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas	1	2	3	4	5
31	O material de consumo é insuficiente	1	2	3	4	5

**ANEXO C** Agora escolha a alternativa que melhor corresponde à ***avaliação*** que você faz das ***exigências decorrentes do seu contexto de trabalho.***

1	2	3	4	5
nada exigido	pouco exigido	mais ou menos exigido	bastante exigido	totalmente exigido

1	Ter controle das emoções	1	2	3	4	5
2	Ter que lidar com ordens contraditórias	1	2	3	4	5
3	Ter custo emocional	1	2	3	4	5
4	Ser obrigado a lidar com a agressividade dos outros	1	2	3	4	5
5	Disfarçar os sentimentos	1	2	3	4	5
6	Ser obrigado a elogiar as pessoas	1	2	3	4	5
7	Ser obrigado a ter bom humor	1	2	3	4	5
8	Ser obrigado a cuidar da aparência física	1	2	3	4	5
9	Ser bonzinho com os outros	1	2	3	4	5
10	Transgredir valores éticos	1	2	3	4	5
11	Ser submetido a constrangimentos	1	2	3	4	5
12	Ser obrigado a sorrir	1	2	3	4	5
13	Desenvolver macetes	1	2	3	4	5
14	Ter que resolver problemas	1	2	3	4	5
15	Ser obrigado a lidar com imprevistos	1	2	3	4	5
16	Fazer previsão de acontecimentos	1	2	3	4	5
17	Usar a visão de forma contínua	1	2	3	4	5
18	Usar a memória	1	2	3	4	5
19	Ter desafios intelectuais	1	2	3	4	5
20	Fazer esforço mental	1	2	3	4	5
21	Ter concentração mental	1	2	3	4	5
22	Usar a criatividade	1	2	3	4	5
23	Usar a força física	1	2	3	4	5
24	Usar os braços de forma contínua	1	2	3	4	5
25	Ficar em posição curvada	1	2	3	4	5
26	Caminhar	1	2	3	4	5
27	Ser obrigado a ficar em pé	1	2	3	4	5
28	Ter que manusear objetos pesados	1	2	3	4	5
29	Fazer esforço físico	1	2	3	4	5
30	Usar as pernas de forma contínua	1	2	3	4	5
31	Usar as mãos de forma repetida	1	2	3	4	5
32	Subir e descer escadas	1	2	3	4	5

**ANEXO D** Avaliando o seu **trabalho** nos últimos seis meses, marque o número de vezes em que ocorrem **vivências positivas e negativas**.

0	1	2	3	4	5	6
Nenhuma vez	Uma vez	Duas vezes	Três vezes	Quatro vezes	Cinco vezes	Seis ou Mais vezes

1	Liberdade com a chefia para negociar minhas demandas	0	1	2	3	4	5	6
2	Liberdade para falar sobre o meu trabalho com os colegas	0	1	2	3	4	5	6
3	Solidariedade entre os colegas	0	1	2	3	4	5	6
4	Confiança entre os colegas	0	1	2	3	4	5	6
5	Liberdade para expressar minhas opiniões no local de trabalho	0	1	2	3	4	5	6
6	Liberdade para usar a minha criatividade	0	1	2	3	4	5	6
7	Liberdade para falar sobre o meu trabalho com as chefias	0	1	2	3	4	5	6
8	Cooperação entre os colegas	0	1	2	3	4	5	6
9	Satisfação	0	1	2	3	4	5	6
10	Motivação	0	1	2	3	4	5	6
11	Orgulho pelo que faço	0	1	2	3	4	5	6
12	Bem-estar	0	1	2	3	4	5	6
13	Realização profissional	0	1	2	3	4	5	6
14	Valorização	0	1	2	3	4	5	6
15	Reconhecimento	0	1	2	3	4	5	6
16	Identificação com as minhas tarefas	0	1	2	3	4	5	6
17	Gratificação pessoal com as minhas atividades	0	1	2	3	4	5	6
18	Esgotamento emocional	0	1	2	3	4	5	6
19	Estresse	0	1	2	3	4	5	6
20	Insatisfação	0	1	2	3	4	5	6
21	Sobrecarga	0	1	2	3	4	5	6
22	Frustração	0	1	2	3	4	5	6
23	Insegurança	0	1	2	3	4	5	6
24	Medo	0	1	2	3	4	5	6
25	Falta de reconhecimento do meu esforço	0	1	2	3	4	5	6
26	Falta de reconhecimento do meu desempenho	0	1	2	3	4	5	6
27	Desvalorização	0	1	2	3	4	5	6
28	Indignação	0	1	2	3	4	5	6
29	Inutilidade	0	1	2	3	4	5	6
30	Desqualificação	0	1	2	3	4	5	6
31	Injustiça	0	1	2	3	4	5	6
32	Discriminação	0	1	2	3	4	5	6
33	Ameaça	0	1	2	3	4	5	6

**ANEXO E** Os itens a seguir tratam dos tipos de ***problemas físicos, psicológicos e sociais que você avalia como causados, essencialmente, pelo seu trabalho.*** Marque o número que melhor corresponde à frequência com a qual eles estiveram presentes na sua vida nos **últimos seis meses.**

0	1	2	3	4	5	6
Nenhuma vez	Uma Vez	Duas vezes	Três Vezes	Quatro vezes	Cinco vezes	Seis vezes

1	Dores no corpo	0	1	2	3	4	5	6
2	Dores nos braços	0	1	2	3	4	5	6
3	Dor de cabeça	0	1	2	3	4	5	6
4	Distúrbios respiratórios	0	1	2	3	4	5	6
5	Distúrbios digestivos	0	1	2	3	4	5	6
6	Dores nas costas	0	1	2	3	4	5	6
7	Distúrbios auditivos	0	1	2	3	4	5	6
8	Alterações do apetite	0	1	2	3	4	5	6
9	Distúrbios na visão	0	1	2	3	4	5	6
10	Alterações do sono	0	1	2	3	4	5	6
11	Dores nas pernas	0	1	2	3	4	5	6
12	Distúrbios circulatórios	0	1	2	3	4	5	6
13	Insensibilidade em relação aos colegas	0	1	2	3	4	5	6
14	Dificuldades nas relações fora do trabalho	0	1	2	3	4	5	6
15	Vontade de ficar sozinho	0	1	2	3	4	5	6
16	Conflitos nas relações familiares	0	1	2	3	4	5	6
17	Agressividade com os outros	0	1	2	3	4	5	6
18	Dificuldade com os amigos	0	1	2	3	4	5	6
19	Impaciência com as pessoas em geral	0	1	2	3	4	5	6
20	Amargura	0	1	2	3	4	5	6
21	Sensação de vazio	0	1	2	3	4	5	6
22	Sentimento de desamparo	0	1	2	3	4	5	6
23	Mau-humor	0	1	2	3	4	5	6
24	Vontade de desistir de tudo	0	1	2	3	4	5	6
25	Tristeza	0	1	2	3	4	5	6
26	Irritação com tudo	0	1	2	3	4	5	6
27	Sensação de abandono	0	1	2	3	4	5	6
28	Dúvida sobre a capacidade de fazer as tarefas	0	1	2	3	4	5	6
29	Solidão	0	1	2	3	4	5	6

**FACULDADE NOVOS HORIZONTES**  
**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**Mestranda:** Sinara Badaró Leroy

**Roteiro de entrevista**

**Respondentes:** Dois professores que tenham pós-graduação.

*Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT) – Organização do trabalho*

**1- Descreva-me a Organização do Trabalho na sua Escola em relação:**

- ✓ Ao ritmo de trabalho é acelerado;
- ✓ As tarefas são cumpridas com pressão temporal;
- ✓ Existe forte cobrança por resultados;
- ✓ As normas para execução das tarefas são rígidas;
- ✓ Existe fiscalização do desempenho;
- ✓ O número de pessoas é insuficiente para se realizar as tarefas;
- ✓ Os resultados esperados estão fora da realidade;
- ✓ Existe divisão entre quem planeja e quem executa;
- ✓ As tarefas são repetitivas;
- ✓ Falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho;
- ✓ As tarefas executadas sofrem descontinuidade.

**2- Fale sobre o dia-a-dia de seu trabalho no que se refere:**

**Respondentes:** Dois professores, sendo um do sexo masculino e outro do sexo feminino.

*Escala de Custo Humano no Trabalho (ECHT) – Custo Físico*

- ✓ Usar a força física;
- ✓ Usar os braços de forma contínua;
- ✓ Ficar em posição curvada;
- ✓ Caminhar;
- ✓ Ser obrigado a ficar em pé;
- ✓ Ter que manusear objetos pesados;
- ✓ Fazer esforço físico;
- ✓ Usar as pernas de forma contínua;
- ✓ Usar as mãos de forma repetida;
- ✓ Subir e descer escadas.

### **3- Porque o seu tempo de trabalho na Escola provoca esgotamento profissional?**

**Respondentes:** Dois professores, sendo um do sexo masculino e outro do sexo feminino, com mais de 10 anos de serviço.

#### *Escala de Custo Humano no Trabalho (ECHT) – Custo Afetivo*

- ✓ Ter controle das emoções;
- ✓ Ter que lidar com ordens contraditórias;
- ✓ Ter custo emocional;
- ✓ Ser obrigado a lidar com a agressividade dos outros;
- ✓ Disfarçar os sentimentos;
- ✓ Ser obrigado a elogiar as pessoas;
- ✓ Ser obrigado a ter bom humor;
- ✓ Ser obrigado a cuidar da aparência física;
- ✓ Ser bonzinho com os outros;
- ✓ Transgredir valores éticos;
- ✓ Ser submetido a constrangimentos;
- ✓ Ser obrigado a sorrir.

### **4- Como faz com as dificuldades encontradas no dia-a-dia de seu trabalho?**

**Respondentes:** Casados com mais de 10 anos na profissão.

#### *Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho (EADRT). Danos Psicológicos*

- ✓ Dores no corpo;
- ✓ Dores nos braços;

- ✓ Dor de cabeça;
- ✓ Distúrbios respiratórios;
- ✓ Distúrbios digestivos;
- ✓ Dores nas costas;
- ✓ Distúrbios auditivos;
- ✓ Alterações do apetite;
- ✓ Distúrbios na visão;
- ✓ Alterações do sono;
- ✓ Dores nas pernas;
- ✓ Distúrbios circulatórios.

**5- Como faz com as dificuldades encontradas no dia-a-dia de seu trabalho?**

**Respondentes:** Casados com mais de 10 anos na profissão e com mais de 05 anos no cargo.

*Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho (EADRT) – Danos Sociais*

- ✓ Insensibilidade em relação aos colegas;
- ✓ Dificuldades nas relações fora do trabalho;
- ✓ Vontade de ficar sozinho;
- ✓ Conflitos nas relações familiares;
- ✓ Agressividade com os outros;
- ✓ Dificuldade com os amigos;
- ✓ Impaciência com as pessoas em geral.

**6- Você tem realização profissional e liberdade de expressão na sua escola? Se sim, por que aparecem na pesquisa danos físicos e psicológicos?**