

PAULO ROBERTO RIBEIRO MARINHO

**O CONTEXTO DE TRABALHO DE ESCOLA RURAL E OS RISCOS À
SAÚDE DOS PROFESSORES**

**Assis
2018**

PAULO ROBERTO RIBEIRO MARINHO

**O CONTEXTO DE TRABALHO DE ESCOLA RURAL E OS RISCOS À
SAÚDE DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista (UNESP) para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Gava Schmidt

Assis

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

M338c	<p>Marinho, Paulo Roberto Ribeiro</p> <p>O contexto de trabalho de escola rural e os riscos à saúde dos professores / Paulo Roberto Ribeiro Marinho. Assis, 2018. 163 f. : il.</p> <p>Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientador: Dr. Mario Sergio Vasconcelos Co-orientadora: Dr^a Maria Luiza Gava Schmidt</p> <p>1. Psicologia escolar. 2. Saúde do trabalhador. 3. Professores - Doenças. 4. Professores - Stress ocupacional. 5. Escolas rurais. I. Título.</p> <p>CDD 370.193</p>
-------	---



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O CONTEXTO DE TRABALHO DE ESCOLA RURAL E OS RISCOS
À SAÚDE DOS PROFESSORES

AUTOR: PAULO ROBERTO RIBEIRO MARINHO
ORIENTADOR: MÁRIO SÉRGIO VASCONCELOS
COORIENTADORA: MARIA LUIZA GAVA SCHMIDT



Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em PSICOLOGIA, área:
PSICOLOGIA E SOCIEDADE pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARIA LUIZA GAVA SCHMIDT
Depto. de Psicologia Experimental e do Trabalho / UNESP/Assis

Profa. Dra. HELEN PAOLA VIEIRA BUENO
UFMS / Aquidauana

Prof. Dr. MATHEUS FERNANDES DE CASTRO
Depto. de Psicologia Experimental / UNESP/Assis

Assis, 27 de setembro de 2018

Dedico este manuscrito a todos os professores que atuam em escolas rurais, em especial àqueles que participaram desta pesquisa e contribuíram de forma significativa. Temos expectativa de que no futuro as demandas de trabalho possam ser justas, que a relação entre existente entre o trabalhador e o seu trabalho possam ser permeadas pela autonomia, dignidade, com trocas afetivas e solidárias, permitindo com isso o respeito e reconhecimento e a valorização dos professores. Que a escola possa promover satisfação, alegrias, relações positivas, saúde e qualidade de vida a todos os atores que estão inseridos nesse contexto.

Não menos importante, dedico também esta pesquisa para aquela que foi a minha maior incentivadora e entusiasta: dona Maria de Lourdes. Obrigado por acreditar e me encorajar diante das mais diferentes variáveis intervenientes de minha vida. Obrigado por me ensinar a ser uma pessoa melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Estabelecer uma trajetória acadêmica implica vários fatores, sem dúvida é uma caminhada árdua, em que a disciplina, a tolerância e humildade devem ser companheiras em boa parte dos momentos.

Cabe enfatizar que esses momentos, muitas vezes, vêm acompanhados de dúvidas, medo, solidão, cansaço... Descobrimos o quão existem pessoas especiais, que recarregam nossas baterias, cada um a sua maneira e do seu jeito, mas acompanhando-nos nessa difícil travessia.

Percebo que a consolidação desta dissertação não teria sido possível sem o apoio das pessoas a quem, neste momento, quero expressar meu muito obrigado.

A Deus, por caminhar comigo e ajudar em minhas escolhas, por me confortar em situações as quais eu acreditava que não daria conta e, com isso, restaurar minhas forças em momentos que acreditei tê-las perdido.

Aos meus pais, Paulo e Lourdes, as pessoas mais sábias que conheço. Os maiores professores em matéria de integridade, retidão, perseverança e dedicação. Mesmo diante de tantas limitações financeiras, nunca deixaram de transbordar amor e dedicação para comigo e meus irmãos. Obrigado por ensinaram a importância dos estudos e semearam em mim o prazer pela busca do conhecimento. Do objetivo em me tornar psicólogo à obtenção do título de Mestre, não teria tido êxito se não fosse o apoio e amor incondicional de vocês.

Aos meus irmãos Clodoaldo e Anderson, que me proporcionaram o melhor da minha infância, quantas lembranças boas que foram marcantes para o meu crescimento, com vocês aprendi a me relacionar e a dividir. Agradeço pelas constantes trocas de afeto e construção de amizade e companheirismo, por cada um, à sua maneira respeitar a singularidade do outro e mantermos a construção do verdadeiro significado da palavra irmão. Aproveito para agradecer à minha cunhada Mary, por fazer parte da nossa família, por fazer de um jeito tão simples e natural, que parece que você tinha que fazer parte da nossa família mesmo.

Aos meus sobrinhos que tanto me ensinam e me divertem, Leo e Duda, obrigado por me fazerem crescer de um modo tão singular que não consigo descrever como é gostoso amar vocês, mesmo que atualmente distantes fisicamente de todas as alegrias que seu pai me proporcionou, vocês são as melhores.

À minha prima Rose (*in memoriam*), que de modo prematuro se foi e sua partida deixou uma lacuna em nossas vidas, tinha tanto para te dizer e contar... Impossível não me lembrar de você nesse momento tão importante da vida.

À minha namorada Tati, pela paciência, afeto, cumplicidade, leitura e releitura da presente pesquisa, por aguentar minhas ausências, luz acesa no quarto enquanto a dissertação era desenvolvida, enfim, por aguentar minhas irritações e chatices durante esse percurso. Ao Gabriel, por me mostrar que o amor é construção e essa nem sempre se dá pelo sangue, convivendo com você aprendo tanto.

Aos meus pacientes da clínica e da UBS, por entenderem, mesmo que programado, alguns cancelamentos de sessões, por me incentivarem a buscar conhecimento e a ser um profissional melhor.

E a vida também se constitui de amizades... e que amizades!

Aos meus amigos companheiros de caminhada no mestrado Rodney Costa, Tassiana Carli, Jéssica Magalhães e Anna Cecília Latanzio, pela construção nessa trajetória de momentos significativos e de trocas e de tantos outros que tornaram esse percurso mais leve e com bom humor. Com vocês me tornei um psicólogo melhor e um ser humano menos rígido diante das minhas limitações.

Rodney, obrigado por sempre me ajudar nos entraves burocráticos, pelas dicas de autores, por me socorrer mesmo que tarde da noite, conhecer você na pós foi um presente.

Tassy, amiga de república no Paraná e amiga no mestrado na UNESP- Assis, vinte anos de amizade e eu ainda acho pouco, boas risadas e um pouco de choro também, vou parafrasear uma expressão do passado e que tem muito sentido para nós: "obrigado por existir".

Jéssica, moramos tão perto e fomos nos conhecer tão longe, agradeço as conversas e dicas, por me acolher na UNESP e ajudar na desconstrução dos medos e fantasias, sem você esse caminhar seria mais difícil e bem menos animado.

Anna, com quem tive o privilégio de caminhar na graduação e agora no mestrado, ter você nessa jornada foi essencial e motivador. Como não criar afinidade com a psicanálise conhecendo você, obrigado pelo reencontro, você é muito querida.

Kátia, amiga, parceira e psicóloga, que divide comigo os prazeres e as dificuldades da profissão, por compartilharmos de momentos positivos e não tão positivos assim, obrigado por me ouvir e ser continente em tantas situações, gratidão é a palavra para sua amizade.

Querida Very, amiga que mesmo estando distante se faz presente em minha vida, obrigado pelas palavras de incentivo e apoio, por se preocupar, por me acalmar e por me colocar para cima, conhecer você na graduação foi um privilégio, aprendi que nem sempre eu preciso ser rápido para tomar minhas decisões.

Cinthia, queridona e grande companheira desde os tempos da graduação, como não me lembrar das suas análises de porcentagens das pesquisas, passamos por tantas coisas e me lembro com carinho e com bom humor, foram muitas risadas.

Meu amigo Diogo Moreira, que mesmo estando longe sempre se faz presente, impossível não mencionar o quanto é bom ter você como amigo e que, mesmo em caminhos diferentes, nossa amizade se assemelha à da adolescência.

Minha amiga desde os 5 anos de idade, Naty Mendes, agradeço o carinho, a amizade e a consideração que retratam nossa amizade ao longo de nossas vidas. Desculpe o afastamento, mas foi preciso.

Agradeço à UNESP, FCL de Assis, onde pude retornar meus estudos e tornar possível esse grande passo em minha carreira profissional e que, de certa forma, também era um sonho de vida. Espaço esse que me proporcionou grandes aprendizados e significativas transformações.

Aos funcionários, incluindo os professores da pós-graduação. À Vânia, bibliotecária, que em todas as ocasiões ajudou no que estava ao seu alcance com cordialidade e respeito. Ao João Paulo Zanette, da seção técnica de pós-graduação, por sua presteza e paciência diante das explicações minuciosas; João, muito obrigado por toda ajuda diante das orientações dos prazos e da parte burocrática.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcellos e à coorientadora Prof^a Dra. Maria Luiza Gava Shmidt, pela presença ativa, esclarecedora e vivaz durante todo o percurso, instigando-me na busca contínua do conhecimento, com rigor teórico, metodológico e científico, por terem me ensinado a raciocinar como avaliador 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, os ensinamentos e aprendizagens que me passaram se tornaram a base de inúmeras pesquisas e a olhar os problemas de nossa sociedade de modo investigativo, meus sinceros agradecimentos!

Aos professores que gentilmente aceitaram participar das bancas de qualificação e defesa: Francisco Hashimoto (Unesp/Assis), Helen Paola Oliveira Bueno (UFMS/Aquidauana), Matheus Fernandes de Castro (Unesp/Assis) e Nilson Rogério da Silva (Unesp/Marília). Foi um privilégio tê-los como avaliadores. Suas contribuições e críticas foram inestimáveis para a qualidade e o desenvolvimento deste trabalho.

MINHA ESCOLA

Descrevo aqui um lugar
Aonde cheguei e aqui fiquei
É a minha escola
Pela qual me apaixonei!

É um espaço pequeno
Que fica longe da cidade
E quem aqui chega
Encontra nela a felicidade!

Esta escola é do campo
E junto com os alunos podemos ver
O horizonte maravilhoso
Do verde das paisagens ao amarelo do sol nascer

Muitos amigos passaram por aqui
Se encantaram também como eu,
Porém, eles mudaram de lugar
E eu aqui fiquei.

Num momento de silêncio
Posso ouvir a natureza
Quando “ela conversa” sinto sua leveza
Passei por muitas escolas

Que também foram importantes
Mas aqui neste lugar
Pra mim é significativa
Dedico parte da minha vida

A esse lugar maravilhoso
Pois, creio que Deus comigo foi bondoso
Deixarei neste lugar muitas coisas que vivi e aprendi
Pois levarei para sempre esta escola

Os que nela passaram e ainda passarão
Com muita alegria e amor no coração
A dedicação de ser professor e amar o que se faz
Não importa onde esteja

Porque o fará e será capaz!
E ao retorno para casa o caminho de volta é a esperança
De ver o sol se pôr para que no outro dia a volta seja
A expectativa de uma criança.

Márcia Silva/2017

Professora em exercício em escola do campo.

MARINHO, P. R. R. **O contexto de trabalho de escola rural e os riscos à saúde dos professores**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2018.

RESUMO

O trabalho do professor em áreas rurais possui algumas peculiaridades se comparado à atuação em regiões de área urbana. De um modo geral, ser professor pode ser considerado uma profissão de risco e com maior probabilidade de adoecimento. O contexto de trabalho educacional e fatores como ritmo de trabalho acelerado, falta de valorização, pouco prestígio social do magistério, preparação de aulas e correções de provas e trabalhos em casa, dificuldades nas relações familiares dos alunos, assim como, a própria indisciplina dos alunos, são alguns dos motivos que tornam o trabalho do professor suscetível a alterações em sua saúde. Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo verificar a organização do trabalho e aspectos relacionados à saúde de professores que atuam em escolas rurais no interior Paulista, mediante a percepção dos professores que nela trabalham. Como método, utilizou-se o corte transversal de abordagem quantitativa e qualitativa, com a população de 20 professores que atuam em duas escolas localizadas em áreas rurais do interior Paulista. Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados questionário sociodemográfico, Escala de Avaliação de Contexto de Trabalho (EACT), *Stanford Presenteeism Scale* (SPS-6) e entrevista semiestruturada. Em relação às características da população pesquisada, por meio das informações do questionário sociodemográfico, houve predominância do sexo feminino (95%), casados ou vivendo em união estável (50%) e que possuíam filhos (65%), sendo a média de idade dos professores de 41,5 anos, o tempo médio dos participantes atuando como professores é de 12 anos e 1 mês; e o tempo médio de atuação em escolas rurais foi de 6 anos. Quanto à análise de avaliação do contexto de trabalho EACT, evidencia-se a organização escolar ($\bar{X}=3,17$), as condições de trabalho ($\bar{X}=2,34$) e as relações socioprofissionais ($\bar{X}=2,23$). O SPS-6 revelou que 35% dos professores relataram ter comparecido ao trabalho, embora se sentissem doentes ou com algum sintoma nos últimos 30 dias, mostrando que 57,1 dos professores são presenteístas. Foi possível concluir que a possibilidade de adequação de conteúdo, autonomia para desenvolver atividades, afetividade dos alunos, reconhecimento dos alunos e família, comportamento disciplinado e respeitoso dos alunos em sala de aula, realização de atividades ao ar livre, estabelecimento dos objetivos pedagógicos e, por fim, a gestão participativa da diretora e da gerente escolar são aspectos atrativos para os professores atuarem na escola rural e são também fatores protetivos de riscos à saúde dos professores.

Palavras-chave: Contexto de Trabalho. Riscos Psicossociais. Professores Escola Rural.

MARINHO, P. R. R. **The context of rural school work and the health risks of teachers**. 2018. 163 p. Dissertation (Masters in Languages). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2018.

ABSTRACT

The work of the teacher in rural areas has some peculiarities if compared to the work performance in regions of urban area, in general being a teacher may be can be considered a profession of risk and more likely to become ill. The context of educational work and factors such as: accelerated work pace, lack of valorization, lack of social prestige of the teaching profession, preparation of classes and corrections of tests and homework, difficulties in the family relations of the students, as well as students' own indiscipline are some of the reasons that makes the work of the teacher susceptible to change in their health. Therefore, the present research aims to verify the organization of work and aspects related to the health of teachers working in rural schools in the interior of Paulista, through the perception of the teachers who work in it. As a cross-sectional method of quantitative and qualitative approach, a sociodemographic questionnaire was used to compare the population of 20 teachers who work in two schools located in rural areas of the interior of São Paulo. Work (EACT), Stanford Presenteism Scale - SPS-6 and semi-structured interview. Concerning the characteristics of the population surveyed through the sociodemographic questionnaire, there was a predominance of female (95%), married or living in a stable union (50%) and had children (65%), the mean age being teachers of 41.5 years, the average time of the participants acting as teachers is 12 years and 1 month, already acting, and the average time of performance in rural schools was 6 years. As for the evaluation analysis of the EACT work context, it is evident that school organization ($\bar{X} = 3.17$), working conditions ($\bar{X} = 2.34$) and socio-professional relations ($\bar{X} = 2.23$). The SPS-6 revealed that (35%) reported having attended work although they felt sick or had a symptom in the last 30 days, showing that 57.1 of the teachers are present. We conclude that the possibility of adequacy of content, autonomy to develop activities, affection of students, recognition of students and family, disciplined and respectful behavior of students in the classroom, outdoor activities, establishment of pedagogical objectives and, finally, participatory management of the director and manager school are aspects that are attractive for teachers to work in the rural school and that are protective factors of health risks to teachers.

Keywords: Work Context. Psychosocial Risks. Rural School Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Definições de presenteísmo	46
Figura 1 - Modelo dinâmico de presenteísmo e absenteísmo	48
Quadro 2 - Interpretação da pontuação dos itens da SPS-6	54
Gráfico 1 - Média bruta do fator 1: Organização do Trabalho da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT)	68
Gráfico 2 - Média bruta do fator 2: Condições de Trabalho da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT), das escolas A e B	70
Figura 2 - Quadra das aulas de Educação Física da escola rural A	71
Figura 3 - Espaço das aulas de Educação Física da escola rural B	72
Gráfico 3 - Média geral bruta do fator 3: Relações socioprofissionais da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT) das escolas do interior Paulista, 2018	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados gerais sobre as escolas	51
Tabela 2 - Valor dos pontos dos itens da SPS-6	53
Tabela 3 - Perfil sociodemográfico dos participantes.....	61
Tabela 4 - Características de escolaridade e tempo de atuação profissional	62
Tabela 5 - Demonstrativo da carga horária e tipo de contrato.....	64
Tabela 6 - Características de saúde dos professores	65
Tabela 7 - Demonstrativo das queixas/sintomas dos professores	66
Tabela 8 - Caracterização da amostra segundo a variável trabalhar com problemas de saúde, nos últimos 30 dias	74
Tabela 9 - Escore (%) do Grupo I, composto pelas questões 1, 3 e 4 da SPS-6 com respectiva frequência (%)	75
Tabela 10 - Escore (%) do Grupo II, composto pelas questões 2, 5 e 6 da SPS-6 com respectiva frequência (%)	76
Tabela 11 - Escore (%) do Grupo I, composto pelas questões 1, 3 e 4 da SPS-6 com respectiva frequência (%)	76
Tabela 12 - Associação das variáveis sociodemográficas e ocupacionais com presenteísmo em professores de escolas rurais	78
Tabela 13 - Associação de hábitos e sintomas autorreferidos com o presenteísmo	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	- Avaliação Nacional de Alfabetização
Apeoesp	- Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CEB	- Câmara de Educação Básica
CFP	- Conselho Federal de Psicologia
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DSS	- Departamento de Saúde do Servidor
EACT	- Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho
ENERA	- Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
GO	- Goiás
IMC	- Índice de Massa Corpórea
ISSL	- Inventário de Sintomas de Stress para Adulto de Lipp
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	- Psicodinâmica do trabalho
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
SARESP	- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP	- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SIBi	- Sistema Integrado de Bibliotecas da USP
SPS	- <i>Stanford Presenteism Scale</i> (Escala de Presenteísmo de Stanford)
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	- Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Unesp - Universidade Estadual Paulista

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	16
1	INTRODUÇÃO	21
1.1	Objetivo geral	32
1.2	Objetivos específicos	32
2	A EDUCAÇÃO RURAL: ORIGEM E PERSPECTIVAS	33
3	PRESENTEÍSMO: ASPECTOS CONCEITUAIS E FATORES RELACIONADOS	41
4	MATERIAIS E MÉTODO	50
4.1	Local da Coleta de Dados	51
4.2	População do estudo	51
4.3	Aspectos éticos	51
4.4	Procedimentos para coleta de dados	52
4.4.1	Questionário sociodemográfico de hábitos/ estilo de vida, trabalho e saúde (Anexo A)	52
4.4.2	Questionário <i>Stanford Presenteism Scale</i> – SPS-6 – (validada por PASCHOALIN et al., 2013) (Anexo B)	53
4.4.3	Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT) (validada por FERREIRA; MENDES, 2007) - (Anexo C)	54
4.4.4	Entrevista individual semiestruturada.....	57
4.5	Análise dos dados	57
5	RESULTADOS	60
5.1	Resultados dos dados sociodemográficos	61
5.2	Resultados da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT)	67
5.2.1	Organização do trabalho	67
5.2.2	Condições de trabalho	69
5.2.3	Relações socioprofissionais	72
5.2.4	Resultados da <i>Stanford Presenteeism Scale</i> (SPS-6)	74
5.2.5	Resultados observados na escola A	75
5.2.6	Resultados observados na escola B	76

5.2.7	Resultado geral das escolas A e B	77
5.2.8	Resultados das entrevistas	81
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
6.1	Interpretação dos resultados	103
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICES	141
	APÊNDICE A – “O CONTEXTO DE TRABALHO DE ESCOLA RURAL E OS RISCOS À SAÚDE DOS PROFESSORES”	142
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144
	APÊNDICE C – PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	147
	ANEXOS	148
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMO-GRÁFICOS ..	149
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA STANFORD PRESENTEISM SCALE- SPS-6	159
	ANEXO C – ESCALA DE AVALIAÇÃO DO CONTEXTO DE TRABALHO – EACT	160
	ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO	162
	ANEXO E – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	163

Com a finalização do curso de graduação em Psicologia no ano de 2010 e diante das duas opções tradicionais aos recém-formados: abrir uma clínica – como tantos colegas fizeram – ou entrar para o mercado de trabalho como profissional de Recursos Humanos. A segunda alternativa teve um significado maior diante da estabilidade que é proporcionada para um profissional com pouca experiência e por afinidade com a Psicologia Organizacional e do Trabalho na faculdade.

Após dois meses de formado, fui selecionado para atuar na área de Recursos Humanos de uma franquia de Restaurantes, minha função nesse trabalho era recrutamento e seleção e dar suporte aos franquizados e novas lojas. Esse trabalho me trouxe algumas inquietações diante da satisfação ou não satisfação dos funcionários de algumas lojas e, conseqüentemente, maior rotatividade, treinamento de novos funcionários, gastos com saídas de funcionários e reflexo na produção e não padronização dos produtos.

Depois de um ano e cinco meses nesse emprego, fui convidado para trabalhar no setor de treinamento de uma empresa de *Contact Center*, empresa essa que, na ocasião, contava com aproximadamente cinco mil funcionários. Minha função era realizar treinamentos diante das necessidades apontadas pelos gestores, esses treinamentos visavam desenvolver ou ampliar as habilidades comportamentais dos atendentes para o atingimento das metas. Tais treinamentos, tidos como comportamentais, eram aplicados em grupos e poderiam ou não ter uma sequência.

O grande desafio para o setor de Recursos Humanos na empresa supracitada era como fazer para manter a motivação dos trabalhadores diante das metas e, dentro dessa perspectiva, dos atendentes, quando gestores lidavam constantemente com a dualidade do significado de cumprir metas e os benefícios em dinheiro, reconhecimento por parte da empresa, almoço com diretor ou dono da empresa, e quando não atingir os objetivos o risco e a sensação de ser mandado embora. Situação essa que desencadeava inúmeros quadros de transtornos, afastamentos e pedidos de demissões.

O nascimento desta dissertação se deu diante das vivências, enquanto psicólogo organizacional e do trabalho nas empresas mencionadas e, posteriormente, como servidor público municipal na função de psicólogo educacional, atuando desde 2013.

Embora meu papel, nesse contexto, fosse de atendimento aos alunos com queixas de dificuldades de aprendizagem ou, ainda, problemas de comportamento que

dificultam o processo de ensino-aprendizagem, foi no levantamento das informações e orientações a respeito desses alunos com os professores que identifiquei uma demanda de insatisfação e adoecimento dos professores, com isso, ficou evidente que os professores precisavam ser ouvidos.

No contato com professores e no decorrer dos diálogos do cotidiano deparei-me com um processo crescente de queixas relacionadas ao contexto de trabalho e falta de perspectiva para os profissionais que atuavam como professor.

No cotidiano da relação com os professores alguns discursos provenientes se repetiam como um refrão coletivo: “*não aguento mais*”; “*estou contando os segundos para as férias, licença prêmio ou aposentadoria*”; “*preciso arrumar outro trabalho*”; “*estou perdendo minha saúde*”; “*me desgasto tanto na escola, que não tenho vontade de fazer nada quando chego em casa ou nos finais de semana*”.

Algumas vezes, fui procurado por alguns professores com solicitação de atendimento ou ainda indicação de profissionais da Saúde com vistas a buscar alívio para o seu sofrimento que, a meu ver, tinha como origem sua atividade laboral.

No contexto de trabalho foi possível observar também muitos pedidos de afastamento médico; problemas de relacionamento entre pares e equipe gestora; dificuldades para lidar com alguns perfis de alunos e família; o que conseqüentemente gerava maior quantidade de encaminhamentos de estudantes para atendimento e avaliação psicológica e outros profissionais (especialmente do setor de Saúde); relatos de sintomas de pânico, ansiedades e episódios depressivos diante do contexto escolar e da rotina do ser professor.

Nesse contato com os professores, alguns aspectos chamaram a atenção, entre os quais a demanda desses profissionais por atendimento psicológico que evidenciava queixas de sofrimento psíquico relacionadas às atividades laborais, na maioria das vezes vinculadas a sensação de impotência, desmotivação para o exercício profissional, tristeza e sentimento de estarem desamparados em sua rotina de trabalho.

Nos discursos desses professores era evidente a busca por ajuda diante do sofrimento possivelmente advindo do trabalho, emergia também sentimento de insatisfação com as condições atuais oferecidas para o exercício da profissão, como baixa remuneração, pouco envolvimento da família no processo educativo e com a própria escola, indisciplina dos alunos, recursos escassos, entre outros.

Em meio a essas queixas, uma situação me chamou a atenção. Certo dia, conversando informalmente com uma professora que recentemente havia sido aprovada em concurso público, ela relatou de forma espontânea o motivo da escolha da escola onde gostaria de atuar. A professora disse que havia escolhido uma escola localizada na área rural pelo fato de considerar que, nesse lugar, sua saúde mental estaria preservada.

Diante desse discurso que trazia uma percepção oposta às queixas ouvidas dos professores que atuavam na área urbana, surgiu o seguinte questionamento: Que aspectos de trabalho a escola localizada na área rural possui, que se torna um ambiente atrativo para o exercício profissional dos professores?

Eis, então, o motivo para elaborar a presente dissertação, cujo conteúdo e processo de pesquisa encontram-se estruturados em sete capítulos.

Este estudo se inicia com a apresentação, a gênese do tema proposto e como foi construído pelo pesquisador ao longo do desenvolvimento acadêmico e profissional.

No primeiro capítulo, apresenta-se a introdução, que traz a revisão bibliográfica sobre a saúde do professor e o conceito de saúde adotado nesta pesquisa e proposto por Dejours (1986). O referido capítulo informa, também, o objetivo da investigação que direcionou o presente estudo.

O segundo capítulo mostra a educação rural, apresentando as perspectivas do termo rural e o desenvolvimento para escola do campo. A presente investigação é permeada pelas contribuições de Passador (2006), Pinheiro (2007), Poletti (2001), Baleeiro e Sobrinho (2001), Leite (1999), Arroyo (2006), Fernandes e Molina (2005), Rosa e Caetano (2008), Caldart (2009) e Hashizume e Lopes (2006).

O terceiro capítulo trata do presenteísmo, seus aspectos conceituais e suas características. A intenção é trazer a origem do termo, sua distinção do absenteísmo, instrumento utilizado para sua mensuração, assim como abordar a relação do presenteísmo com os riscos à saúde. Nesse contexto, o estudo norteia-se pela colaboração de Penatti e Zago (2006), Quelhas (2006), Guerriero (2007), Bof de Andrade (2008), Camargo (2017), Ribas (2006), Zapone e Silva (2009), Santos e Marques (2013), Saldaña (2017), Arechavaleta (2008), Johns (2008), Flores-Sandi (2006), Calzaretta (2007), Cunha (2012) e Silva et al. (2015).

No quarto capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa e a descrição dos instrumentos adotados para coleta de dados.

O quinto capítulo traz os resultados das análises dos dados coletados na pesquisa, apresenta um panorama geral dos instrumentos e um breve comparativo entre as duas escolas pesquisadas, seguido das análises por meio das entrevistas realizadas e categorias determinadas pelas percepções dos professores.

O sexto capítulo foi dedicado à discussão dos resultados, contendo uma síntese dos dados quantitativos e uma relação com as narrativas com os participantes da pesquisa. Tais análises foram embasadas no referencial da psicodinâmica do trabalho (PDT), formulada por Christophe Dejours.

Por fim, o sétimo capítulo reúne as considerações finais, mediante a apresentação de uma síntese dos resultados com indicativos da hipótese inicial e as possibilidades de contribuições desta pesquisa para os professores que atuam no contexto rural.

O trabalho do professor envolve alto grau de complexidade, responsabilidade e ambiguidade, pois exige conciliação entre o determinado e o flexível, entre o permanente e o contingente, entre os objetivos gerais e as contingências históricas, entre o ideal e o realizável, entre a instituição escolar e a família, a sociedade e o próprio aluno (TARDIF; LESSARD, 2005).

Sabe-se que o trabalho é inerente à condição humana, sendo inseparável de sua existência, pertencente à forma de construção das sociedades e dos homens. Trabalhar é, assim, uma necessidade essencial do ser humano e pode ser considerado um fator importante para a promoção da saúde. Porém, nota-se que, nem sempre, o trabalho cumpre com esse papel, acabando por influenciar negativamente e ser causador de doenças (MENDES, 1999).

Nessa linha de pensamento, Dejours (1994) assevera que o processo de adoecimento dos trabalhadores está intimamente ligado ao sofrimento psíquico decorrente da relação com o trabalho, sobretudo aos aspectos das condições que derivam dessas atividades e da própria organização.

Enquanto as condições degradam a saúde do corpo, a organização produz efeitos desfavoráveis à saúde mental, sobretudo porque, “[...] quanto mais a organização do trabalho é rígida, mais a divisão do trabalho é acentuada, menor é o conteúdo significativo do trabalho e menores são as possibilidades de mudá-lo. Correlativamente, o sofrimento aumenta” (DEJOURS, 1992, p. 52).

O trabalho exerce uma função primordial na vida das pessoas, a inserção social colabora para a construção da própria identidade, algumas profissões contribuem para o estresse e os riscos à saúde dos trabalhadores. Uma dessas profissões de risco é a de professor, como características, o contato diário com os alunos, a convivência estreita e algumas vezes conflituosa com os pares, as longas jornadas de trabalho e o excesso de atividades extraclasse (BUENO, 2017).

Com o objetivo de traçar algumas reflexões nesta pesquisa, se faz necessário ter como ponto de partida o conceito de saúde adotado, levando em consideração um olhar mais amplo e crítico sobre uma gama de aspectos e situações que podem afetar e/ou determinar as condições de saúde de uma pessoa ou grupo. E essa reflexão a respeito do conceito de saúde deve possibilitar um processo de observação da qualidade de vida no cotidiano das pessoas e da própria comunidade em que estão inseridas.

Partindo dessa intencionalidade, Canguilhem (1995) traz informações que possibilitam um aprofundamento do conceito de saúde. Segundo Neves, Seligmann-Silva e Athayde (2004, p. 44-45), Canguilhem:

[...] aponta a saúde e a doença como dimensões constitutivas do processo dinâmico que é a vida, estando cada uma dessas dimensões contida na outra [...] afirma que saúde diz respeito à capacidade de o ser vivo estabelecer normas, de tolerar e enfrentar as infidelidades e as agressões do meio (na medida em que o normal se constitui das variabilidades e flutuações desse meio), o que é mais do que adaptar-se. Ser saudável significa, então, ser capaz de detectar, interpretar e reagir – enfim, é a capacidade de cair enfermo (ficar doente) e poder recuperar-se. [...] A normalidade e a anormalidade fazem parte do campo da saúde, o que não implica a doença. Dessa forma, segundo o autor, os conceitos de saúde e enfermidade devem ser pensados a partir da correlação que se estabelece entre determinações sociais e limites ou capacidades vitais. A capacidade de tolerância para enfrentar as dificuldades está, portanto, diretamente associada a valores biológicos e sociais.

Seguindo raciocínio semelhante, Dejours (1986) caracteriza o humano e sua saúde como estado em constante movimento, o transformar-se, o diferenciar-se de si mesmo durante a vida, refletindo que o que leva ao movimento são os conflitos vividos e seus afetos correlatos. Desse modo, para Dejours (1986, p. 11):

[...] a saúde para cada homem, mulher ou criança é ter meios de traçar um caminho pessoal e original, em direção ao bem-estar físico, psíquico e social. A saúde, portanto, é possuir esses meios. [...] O que significa possuir esses meios e o que é esse bem-estar? Creio que para o bem-estar físico é preciso a liberdade de regular as variações que aparecem no estado do organismo; temos o direito de ter um corpo que tem vontade de dormir, temos o direito de ter um corpo que está cansado (o que não é forçosamente anormal) e que tem vontade de repousar. A saúde é a liberdade de dar a esse corpo a possibilidade de repousar, é a liberdade de lhe dar de comer quando ele tem fome, de fazê-lo dormir quando ele tem sono, de fornecer-lhe açúcar quando baixa a glicemia. É, portanto, a liberdade de adaptação. Não é anormal estar cansado, estar com sono. Não é, talvez, anormal ter uma gripe, e aí vê-se que isso vai longe. Pode ser até que seja normal ter algumas doenças. O que não é normal é não poder cuidar dessa doença, não poder ir para a cama, deixar-se levar pela doença, deixar que as coisas sejam feitas por outro durante algum tempo, parar de trabalhar durante a gripe e depois voltar. Bem-estar psíquico, em nosso entender, é, simplesmente, a liberdade que é deixada ao desejo de cada um na organização de sua vida. E por bem-estar social, cremos que aí também se deve entender a liberdade, é a liberdade de se agir individual e coletivamente sobre a organização do trabalho, ou seja, sobre o conteúdo do trabalho, a divisão das tarefas, a divisão dos homens e as relações que mantêm entre si.

A maneira como as pessoas interpretam ou idealizam o que é saúde, proporciona observar e analisar se de fato elas têm ou não saúde. Todos os projetos,

pesquisas e programas que possuem como foco a saúde ou interface desta deveriam ser traçados e projetados partindo do entendimento e da concepção de saúde, para que assim pudessem possibilitar as propostas, ações e objetivos a serem alcançados. Em face desta constatação, o presente estudo adotará como conceito de saúde o apontado anteriormente pelos autores.

De acordo com Souza e Leite (2011), a relação entre trabalho, saúde e/ou doença, já tem longa história, em diferentes ciências. A mais importante, segundo as autoras, é a realizada por Marx, em *O capital*, obra que relaciona as condições do ambiente, a organização do trabalho capitalista à qualidade de vida, e a saúde do trabalhador. O capitalismo, ao ter como meta a produção da mais-valia, estabelece uma lógica de exploração do trabalhador por meio das longas jornadas, baixos salários e ambiente insalubre.

Referente ao trabalho do professor e sua saúde, é possível verificar que sua função se caracteriza como uma função de dualidades, que pode gerar nele tensão e estado de alerta permanente, em razão de sua complexidade e heterogeneidade, pelo fato de lidar com formalidade e informalidade, particularidade e universalidade, determinado e contingente, controle e autonomia (ALTOÉ, 2010).

A interação entre professor e aluno envolve uma gama de peculiaridades e ambiguidades, entre as quais se destacam: a) o imediatismo, pois o levantar a mão de um aluno, um cochicho, um barulho, acontecem sem aviso prévio; b) a rapidez, exigindo uma resposta imediata; c) a imprevisibilidade, já que não se sabe quando esses eventos ocorrerão; d) a visibilidade, uma vez que a sala de aula é um espaço público onde tanto o que se faz e o como se faz, quanto o que se deixa de fazer, são objetos de múltiplas interpretações; e) a historicidade, pois os eventos acontecem situados em um tempo específico dentro dos quais as ações adquirem sentido e condicionam o processo educativo (DOYLE, 1986).

Ademais, o professor exerce uma função burocratizada, cuja execução é regulamentada, mas requer certa autonomia por parte dos seus atores; ele é regido por regras administrativas, mas depende da atividade responsável e autônoma dos professores e de seu comprometimento com a profissão; baseia-se em interações humanas coletivas e exige envolvimento pessoal com cada interlocutor; deve respeitar a individualidade de cada um, mas dar um tratamento igualitário a todos; deve cumprir o cronograma ou programação preestabelecida e exercer a criatividade atendendo às demandas dos indivíduos e/ou da classe; deve envolver a todos no processo

educativo, mas respeitar a liberdade e subjetividade dos alunos; deve atender às demandas institucionais e às demandas sociais (ALTOÉ, 2010).

O contexto educacional possui uma organização do trabalho em constante mudança, na qual o professor é submetido às transformações da sociedade que acabam por interferir em sua atividade laboral. Isto impacta diretamente a relação professor/aluno e torna o ambiente escolar desafiador. Somada a essas transformações, o professor também, em muitas situações, exerce sua função em escolas com condições precárias, além do baixo salário e desprestígio social e profissional.

Essas situações tornam-se fatores psicossociais de risco em virtude dos estressores por elas ocasionados, podendo produzir agravos à saúde dos professores, afastamentos e um número maior de docentes presenteístas.

O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), em parceria com o Grupo Géia (instituição de consultoria de empresas e entidades de classe), coordenou uma pesquisa em 2010, cujo objetivo principal foi o de traçar o panorama da saúde dos professores da rede pública estadual paulista. Os dados apontaram que mais de 40,0% dos docentes entrevistados apresentaram em ano anterior à pesquisa (2009) comprometimentos quanto à sua saúde mental. Os principais “distúrbios” verificados foram de pressão (29,0%) e ansiedade (23,0%). Segundo avaliação dos pesquisadores, esse fato colocou as doenças mentais como maior responsável por afastamento de professores em razão de problemas de saúde (ROUSSETE, 2012).

Pesquisa realizada na cidade de São José dos Campos (SP), com 163 professores do Ensino Básico da rede pública estadual, que objetivou avaliar o grau de satisfação no trabalho e sintomas ansiosos e depressivos dos professores, identificou que 58,0% dos pesquisados estavam psiquicamente adoecidos, e 27,0% deles apresentaram sintomatologia condizente a um quadro de transtorno de ansiedade ou de depressão (FERREIRA-COSTA, 2017).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) publicou, em 2002, uma pesquisa feita com 52 mil educadores de diferentes regiões do país. O resultado identificou que cerca de 25,0% deles sofriam, na época, da Síndrome de Burnout. Na mesma pesquisa, evidenciou-se o desconhecimento dos médicos com relação a essa patologia impedindo o estabelecimento de estratégias de diagnóstico para seu enfrentamento (CODO, 2002). A Síndrome de Burnout vem atingindo um

número expressivo de professores, por esta razão, julga-se pertinente tecer algumas considerações e apontamentos a seu respeito. Atualmente, a definição mais aceita do Burnout, segundo Codo (2002), está fundamentada na perspectiva social-psicológica de Maslach e colaboradores, que a consideram como um processo que contempla três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. Maslach, Schaufeli e Leite (2001), citados por Carlotto (2002), assim caracterizam essas três dimensões da síndrome:

- a) a exaustão emocional: considerada a primeira e fundamental dimensão. Determinante das demais, é caracterizada por uma falta ou carência de energia, de entusiasmo e uma sensação de esgotamento físico e mental;
- b) a despersonalização: caracteriza-se por um distanciamento emocional em relação aos usuários dos serviços prestados, ou por tratar os alunos, colegas e membros da organização administrativa com distância emocional;
- c) e a diminuição da realização pessoal no trabalho: pode ser percebida quando o trabalhador docente se autoavalia de forma negativa. Muitos docentes sentem-se infelizes consigo próprios e insatisfeitos com seu desenvolvimento profissional.

Para Leite (2007, p. 29), o Burnout representa

[...] um fenômeno psicológico de caráter defensivo que abarca, além da exaustão emocional, duas poderosas estratégias destinadas a “eliminar” as principais fontes de estresse para os trabalhadores de serviços humanos: as expectativas idealizadas com relação a seu próprio desempenho (por meio da baixa realização profissional) e o desgastante contato com o outro, que mobiliza seus sofridos sentimentos de empatia e compaixão nem sempre correspondidos, e as impede de realizar satisfatoriamente o vínculo afetivo (por meio da despersonalização). A despersonalização, aqui entendida como comportamentos e atitudes negativas e insensíveis em relação às pessoas, elimina psicologicamente o outro. O sofrimento decorrente do contato excessivo e difícil dá lugar a uma indiferença [...]

O professor deve lidar, muitas vezes, sobretudo nas escolas públicas, com a carência de infraestrutura adequada, com um contexto social desfavorável, com o tamanho ou diversidade das turmas, reuniões extraordinárias e atividades extraclasse; o que representa uma carga de trabalho elástica e invisível. Tudo isso, somado aos

desafios de ordem familiar e pessoal. Esses fatores geram uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões e desgaste emocional.

Sobre a alta incidência de doenças mentais entre os professores, os estudos realizados no Brasil evidenciam que tanto os professores que atuam em escolas públicas como particulares estão expostos a essas situações.

Andrade et al. (2004), ao realizarem um estudo com aos professores da rede particular de ensino do município Vitória da Conquista (BA), apontaram que mais de 40,0% dos docentes apresentavam algum transtorno mental.

Em relação às ausências no trabalho, Zaragoza (1999) alerta que o absenteísmo é uma maneira que o professor tem de buscar um alívio e sair, mesmo que momentaneamente, das tensões acumuladas em seu trabalho. Assim, essa fuga do trabalho ocorre na forma de licença trabalhista ou ausências do estabelecimento escolar por períodos curtos.

De acordo com Benevides-Pereira (2010), o estresse desempenha funções positivas e negativas. No caso em análise, tem-se observado que o estresse tem se constituído no responsável principal pelo “expressivo” número de professores que se afastam da sala de aula. São situações estressoras: a falta de tempo para o planejamento; o excesso de alunos por sala de aula; a falta de momentos de lazer; além da desvalorização profissional; a ausência de apoio familiar e, até mesmo, dos alunos.

Embora exista uma relação causal comum entre Síndrome de Burnout e estresse, não se deve confundir esses dois fenômenos. No estresse ocorre um esgotamento pessoal e representa uma tentativa de luta para retornar ao equilíbrio comprometido pelos fatores estressores, surge diante da necessidade de uma adaptação que é entendida como grande a um evento ou situação de importância. O Burnout, por sua vez, é considerado uma reação à tensão emocional crônica, gerada por meio da interação excessiva com outros seres humanos (ALTOÉ, 2010).

O estresse foi o tema da pesquisa realizada por Goulart Junior e Lipp (2008), cujo objetivo foi verificar o número de professores afetados pelo estresse e que apresentam sintomatologia física e/ou psicológica. O estudo foi realizado com um grupo de 175 sujeitos de uma cidade do interior paulista, os autores utilizaram para a obtenção dos dados o Inventário de Sintomas de Stress para Adulto de Lipp – ISSL (LIPP, 2000), instrumento que avalia a fase de *stress* do indivíduo (alerta, resistência, quase exaustão e exaustão) por meio de análise de sintomas físicos e mentais. Foi

utilizado também um questionário, composto de 11 questões, para obtenção de informações gerais (idade, sexo, escolarização etc.). A pesquisa apontou que 56,6% dos entrevistados apresentavam sintomas de estresse, entre os quais se destacaram: sensação de desgaste físico, cansaço, tensão muscular, irritabilidade, problema de memória, angústia/ansiedade diária e pensamento constante em um só assunto ou situação.

Silveira, Enumo e Batista (2014) pesquisaram indicadores de estresse, ansiedade e estratégias de enfrentamento em 21 professores que ministravam aulas em salas “multisseriadas” de escolas da zona rural de uma cidade do Espírito Santo (ES). Os sujeitos responderam a questionário sobre dados pessoais e laborais; Inventário de Sintomas de Estresse de LPP (ISSL); Escala de Modos de Enfrentamento de Problemas (SEIDL; TRÓCCOLI; ZANNON, 2001), composta de 45 questões referentes a respostas individuais diante de eventos estressantes; e Inventário de Ansiedade Beck (CUNHA, 2011), constituído por 21 questões com descrição de sintomas na qual o sujeito deveria assinalar a intensidade sentida na última semana. Os dados apontaram que 57% dos pesquisados apresentaram níveis de ansiedade prejudiciais ao ato educativo; consideraram que o seu trabalho era mais estressante do que outras atividades realizadas (como o cuidado do lar, por exemplo). Entre os fatores de maior potencial estressor, a pesquisa apontou o desinteresse dos pais e os problemas de comportamento (indisciplina e violência) dos estudantes; dificuldades institucionais, como pressão por resultados e o ambiente físico inadequado à ocorrência do ato educativo.

Esse processo tem gerado um número considerável de professores adoecidos psíquica e fisicamente. A propósito, Gasparini, Barreto e Assunção (2005), verificaram maior incidência de doenças mentais entre professores do que a verificada na média geral da população.

Agrega-se aos aspectos motivadores da pesquisa já citados acima, a quantidade de afastamentos médicos dos professores. Segundo dados do Departamento de Saúde do Servidor (DSS) da Secretaria Municipal de Gestão e Desburocratização da cidade de São Paulo, houve, em 2009, cerca de 5 mil afastamentos e, desse montante, 10% ocorreram em virtude de adoecimento psíquico (CAPITELLI, 2010).

Além disso, a docência, na atualidade, é considerada uma profissão de risco e com maior probabilidade de adoecimento e afastamento, conforme dados

disponibilizados no relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (1984). Isso ocorre porque o referido trabalho exige adaptação constante do profissional que a executa, pois demanda necessidade de lidar frequentemente com pessoas, sobretudo com aquelas que estão em processo de desenvolvimento físico e psicológico.

Dentro de um âmbito profissional, o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se menos frequente e descuidado em sua atividade laboral. O docente pode apresentar perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Outro fator comum é o sentimento de frustrado por causa dos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento com relação a eles. Anseios de hostilidade em relação a professores e familiares de alunos também são frequentes, bem como o desenvolvimento de um olhar depreciativo com relação à profissão. O professor mostra-se autodepreciativo e arrependido de ingressar na profissão, fantasiando ou planejando seriamente abandoná-la (CARLOTTO, 2002).

Cabe sublinhar que a eficiência da escola, nos dias de hoje, está atrelada à produção de resultados, isto é, é medida por meio das notas obtidas pelos alunos em avaliações externas, como a Prova Brasil, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para tal, a escola faz uso da lógica da premiação e da punição como forma de criar condicionamentos satisfatórios quanto à busca de resultados exitosos sem tais avaliações. Quando os resultados não são os esperados pelo Estado, segundo Carneiro, Assunção e Barros (2012), a escola e os seus profissionais são responsabilizados pelo desempenho ruim.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu art. 13, cabe aos docentes o desenvolvimento das seguintes atividades:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V- Ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desempenho profissional;
- VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Essas atribuições, em essência, são as mesmas descritas para o professor do Ensino Fundamental e estabelecidas pela Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2013), a saber: planejamento de cursos, aulas e atividades escolares; avaliação do processo de ensino-aprendizagem; registro das práticas escolares de caráter pedagógico; desenvolvimento de atividades de estudo e participação em atividades educacionais e comunitárias da escola.

Na pesquisa bibliográfica realizada nas bases de dados eletrônicas *Scielo*, Acervo Digital da Unesp e Sistema Integrado de Bibliotecas da USP (SIBi), apesar das 294 pesquisas identificadas por meio dos unitermos “saúde mental” e “professores”, apenas 27 delas tinham o professor como foco de estudo.

Os ensaios e estudos encontrados objetivaram analisar, em especial, os seguintes aspectos:

- a) Os motivos médicos de afastamento de professores de suas funções (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; AUGUSTO et al., 2011).
- b) A incidência de doenças orgânicas e/ou mentais no quadro docente de uma determinada cidade (ARAÚJO; CARVALHO, 2009; ARAÚJO et al., 2005; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006; GOURLAT; LIPP, 2008; MORENO; TIBÚRCIO, 2009; SUZIN, 2005; VALLE, 2011).
- c) Os aspectos da prática profissional geradores de doenças, como sobrecarga de trabalho, indisciplina, necessidade de constante renovação nas práticas de ensino visando despertar o interesse dos alunos, entre outros (ARAÚJO et al., 2011; INOCENTE, 2005; SOUZA; LEITE 2011; MOTA, 2011; PAPARELLI, 2009).
- d) A qualidade de vida e a satisfação profissional dos professores (BENEVIDES-PEREIRA; LARA; YAEGASHI, 2008; BORGES; ARGOLO, 2007; BRUM et al., 2012; GOMES; OLIVEIRA, 2013; JACARANDÁ, 2008; MARQUES; SANTOS, 2013; TOLOSA, 2000).

Em síntese, os estudos realizados na área de saúde mental de professores apresentaram resultados que indicam os seguintes aspectos:

- a) grande incidência de sintomas de doenças mentais em professores, tanto entre os que ministram aulas em escolas públicas quanto privadas, assim como nos níveis de ensino inicial ou infantil e superior;

- b) as doenças mentais se destacam entre os motivos de afastamento profissional, por problemas de doença;
- c) os professores possuíam pouca informação sobre as doenças psiquiátricas mais comuns encontradas nos profissionais que trabalham em escolas;
- e) desmotivação e insatisfação dos docentes quanto às condições de trabalho (infraestrutura material e humana);
- f) existência de poucos estudos científicos cujo objetivo tivesse sido o de averiguar as causas do adoecimento dos docentes.

Contudo, é evidente que os resultados desses estudos só podem ser problematizados se entendermos a função do professor na atualidade. Esta, como apontado, extrapolou o processo de ensino-aprendizagem, o que era comumente esperado. Atualmente, o papel do professor vai para além da sala de aula, ou seja, ele deve – além de ensinar – participar da gestão e do planejamento escolar, bem como estabelecer relações com as famílias dos aprendizes e com a comunidade (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Muitos são os motivos que têm contribuído para o desinteresse por esse campo de atuação. Em pesquisa desenvolvida junto a uma escola pública de Montes Claros (MG), Noronha, Assunção e Oliveira (2008) destacam que os principais fatores influentes são as condições de trabalho precárias, a burocratização, a baixa remuneração e o desprestígio da profissão.

Nesse sentido, o papel do professor exige também reflexão a respeito da função e da organização do trabalho docente. Boa porcentagem das escolas não oferece condições minimamente suficientes para o desenvolvimento do ato educativo como: falta de materiais didáticos, de recursos audiovisuais e de ambiente físico adequado (CARAN et al., 2011).

Por vezes, o professor utiliza o seu “tempo livre” para buscar recursos e construir materiais necessários para a realização de sua prática, quando ele poderia utilizá-lo no acompanhamento de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Em outras palavras, as escolas frequentemente exigem mais dos seus professores do que ofertam como suporte para o desenvolvimento efetivo do trabalho docente. Classes superlotadas, materiais escolares de péssima qualidade, laboratórios e bibliotecas deficitárias. Soma-se a isso a necessidade de os docentes ministrarem aulas em mais de um turno ou em várias escolas, pois precisam

complementar o orçamento doméstico. Há, ainda, a falta de tempo para atualização profissional, a necessidade de trabalhar nos fins de semana para corrigir provas e trabalhos e falta de tempo para preparação de aulas. Não se pode deixar de sublinhar a desvalorização da profissão, além da violência sofrida dentro e fora da sala de aula (ESTEVE, 1999; SILVA; CARLOTTO, 2003).

Diante do contexto de trabalho dos professores, entende-se que a escola pode contribuir com os riscos à saúde dos professores, o que provocaria um fracasso da própria função social e essa acaba não se concretizando de modo efetivo na formação de cidadãos para viverem em um regime democrático.

Portanto, a intensificação do trabalho docente pode passar por risco de saúde, e sensação de sofrimento físico e psíquico. A profissão do ensinar e o contato diário com alunos, gestores, equipe de apoio, comunidade escolar, organização do trabalho docente e o próprio contexto de trabalho podem afetar de modo significativo a representação relacionada ao “ser professor”. Nessa perspectiva, pretende-se analisar o contexto da atuação profissional do professor que atua em escolas rurais.

1.1 Objetivo geral

Este estudo tem como objetivo geral compreender aspectos do contexto de trabalho de duas escolas localizadas na área rural de um município do interior do estado de São Paulo, mediante a percepção dos professores que nela trabalham.

1.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar aspectos das condições, organização e relações socioprofissionais desse contexto;
- Determinar a prevalência de presenteísmo de professores das escolas estudadas;
- Comparar os contextos de trabalho e a situação de presenteísmo dos professores de ambas as escolas.

Estudar o contexto de professores que trabalham em escolas rurais é um desafio e uma satisfação, grande parte da população tem alguma lembrança mesmo que longínqua dos pais ou avós narrando ou fazendo comparações de como era a escola nas décadas anteriores e como é o sistema educacional hoje. O contexto de trabalho e aprendizagem passou por grandes transformações, algumas não foram tão positivas, fato é que, atualmente, pouco se fala ou se tem discutido na sociedade ou no meio acadêmico sobre a educação rural no Brasil. A intencionalidade deste estudo é emergir o contexto rural por meio da atuação dos professores que trabalham neste ambiente, desse modo, será abordado, a seguir, sobre o desenvolvimento do termo rural para campo e as diferentes concepções que são inerentes ao tema.

De acordo com Passador (2006, p.119), a gênese da concepção da educação rural¹ no Brasil, é datada desde 1889, com a Proclamação da República. Nessa época, o governo implementou uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, entre 1906 a 1909, foi instalada como instituição de ensino superior para agrônomos e estabeleceu como “educação pública efetivamente nacional, nos anos 30, após a criação do Ministério da Educação”.

A partir da década de 30, a concepção de educação do campo se caracteriza por um conjunto de políticas com definições elaboradas para este atendimento. No histórico da legislação educacional, um dos primeiros tratamentos de maior abrangência ocorreu na Constituição de 1934, quando os Pioneiros da chamada Escola Nova, que representaram uma nova relação de forças provenientes de insatisfações de setores intelectuais, cafeicultores, classe média e até massas populares urbanas, se instalaram na sociedade solicitando reformas educacionais (PINHEIRO, 2007).

A Constituição de 1934 sinaliza para a importância de uma concepção de educação profissional que pudesse estar direcionada ao contexto da indústria e, no que tange à educação rural, em seu artigo 156, parágrafo único, determina: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (POLETTI, 2001, p. 169).

¹ Na presente pesquisa, é adotada a terminologia educação rural, visto que, essa é a forma como os professores a conhecem enquanto campo de trabalho.

Com a nova Constituição Brasileira, em 1947, a proposta foi que a educação rural pudesse ser transferida para responsabilidade de empresas privadas. Essa nova incumbência por intermédio de financiamento, como expressa o Capítulo II da educação e cultura, Artigo 166, inciso III: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (BALEIRO; SOBRINHO, 2001, p. 108).

A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 mantêm a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais com o ensino primário gratuito para empregados e os filhos menores de 14 anos. Isso explica porque, até 1970, o Brasil esteve com uma educação do campo, sob o gerenciamento das iniciativas privadas e de interesses das elites brasileiras (PINHEIRO, 2007).

Ao mesmo tempo que se observa a negligência do Estado brasileiro, no que diz respeito ao plano educacional para as comunidades rurais, nota-se que o Brasil rural, tem apresentado concepções de educação que resultam em altos índices de analfabetismo e baixo nível de escolaridade (PINHEIRO, 2007).

Com a Constituição de 1988, o Brasil consegue aprovar políticas de direitos educacionais altamente significativas para a população das áreas rurais. Durante a gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam em alguns documentos fundamentais como, por exemplo: A Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96; o Plano Nacional da Educação de 2001; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Passador (2006) descreve que, para a população das áreas rurais, a escola não tinha tamanho significado, uma vez que o aprendizado da profissão fora adquirido com os pais ou outros parentes próximos e não por meio da escola. De forma geral, a escola era compreendida como lugar da “contraeducação rural”, pautada em apenas instruir o homem do campo, para ler, escrever e contar. Essa ideia de instrução do trabalhador remete a uma crença de que o sujeito do campo ou da roça não precisa estudar, pois trabalhar com a enxada, por exemplo, requer apenas esforço físico, não precisaria raciocinar refletir ou questionar e sim, somente manusear os instrumentos e saber utilizar a terra adequadamente, e estar apto para seguir as ordens que lhe forem passadas.

É possível verificar que o desenvolvimento educacional, no decorrer do tempo, evidenciou que a política educacional brasileira priorizou educação em determinadas localizações territoriais, oportunizando melhoria na oferta de educação e projetos educacionais voltados especialmente para as áreas urbanas.

Segundo Leite (1999, p. 14),

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por resguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

A população do meio rural sempre esteve em segundo plano, por décadas, viveu defasagens educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino. Somente a partir da década de 1990, a escola do campo conquistou um pequeno espaço no contexto social, pela participação e insistência da sociedade organizada que, por meio de grupos e movimentos sociais, reivindica uma educação que pudesse direcionada para o campo.

Conforme Arroyo (2006, p. 104):

Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica.

Faz-se importante ressaltar que as discussões sobre a educação no campo e seu percurso para chegar à atual legislação educacional brasileira foi árduo e gerou grandes lacunas e defasagens para as pessoas do campo, no entanto, esse processo, nos dias atuais, apresenta uma ampla base jurídica para a instituição de políticas públicas diferenciadas ao atendimento educacional de pessoas que vivem e trabalham no meio rural. As diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

As diretrizes nacionais revelam claramente um objetivo maior de inclusão nos diferentes níveis educacionais, busca-se, por meio da resolução, uma conexão da

educação escolar com as vivências cotidianas dos alunos do campo, respeitando sua origem, seus valores e costumes, dentro de uma junção escola e campo.

O Artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 determina que:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002, p. 1).

Diante do novo modelo, para o direcionamento para educação do campo se fazem necessárias algumas informações do que se conhece como escola rural e escola do campo. O termo educação rural foi utilizado na época do então presidente Getúlio Vargas, como forma de delimitar o espaço urbano e definir políticas públicas de ação para os espaços geográficos tidos como diferentes, no entanto, as práticas educativas que foram almejadas e efetivamente implantadas para ambas as situações, se configuraram no único paradigma: o urbano (PINHEIRO, 2007).

A educação rural esteve também associada a uma situação de precariedade, atrasada, com pouca qualidade e recursos pedagógicos escassos, estrutura física inadequada, enfim, como um ensino de qualidade inferior ou atrasado, destinado para a população residente da área rural para atender seus anseios e expectativas. Os poucos programas que foram elaborados no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem a participação dos sujeitos do campo.

Alguns personagens da cultura brasileira retratam essa etapa de esquecimento da educação rural como um período que esteve atrelado ao atraso na educação, com escolas inferiores ou ainda que não se deve dar importância para a educação localizada em área rural. O personagem Jeca Tatu, criado por Monteiro Lobato, simboliza bem essa representação; a obra *Urupês* traz 14 histórias baseadas em um trabalhador rural paulista que simboliza a situação do caipira brasileiro, abandonado pelos poderes públicos às doenças, ao atraso econômico, educacional e à indigência política (LOBATO, 1997).

Em busca de representar a identidade do povo brasileiro várias foram as tentativas nesta época; mas como caracterizar o caboclo, como símbolo de identidade nacional se este não tinha amor à pátria e a própria raça era um

empecilho para o progresso? O caminho mais fácil e perverso seria a (des)construção do homem do interior. É nesse contexto que Lobato cria a personagem “Jeca Tatu”; Jeca, o caipira, preguiçoso, acanhado e que vive no mato, homem de origem rural. Aquele que possui comportamento associado a pessoas que não sabem se comportar no meio urbano, sem vida social. Por exemplo, quando dizemos “Fulano é muito jeca!” faz referência à pessoa acanhada e ignorante. (SANTOS, 2012, p. 7).

O conceito de Educação do Campo como é conhecido nos dias de hoje nasce em julho de 1997, diante da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no campus da Universidade de Brasília (UnB), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a própria Universidade, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (FERNANDES; MOLINA, 2005).

No ano de 1998, foi realizada a 1ª Conferência Nacional por uma Educação no Campo, em Luziana-GO. Entre os assuntos que foram debatidos estava o desafio de um novo projeto que fosse desenvolvido para o campo. Na referida conferência, a palavra campo passa a substituir a expressão rural. O entendimento da nova terminologia vem ao encontro dos desafios educacionais na contemporaneidade, entendendo, assim, que o termo campo abrange o significado dos sujeitos e amplia suas condições de vida, trabalho e educação. Ao passo que a expressão rural carrega a ideia de arcaico e retrógrado, impedindo um novo olhar para os sujeitos que vivem em regiões do país que não são consideradas urbanas.

Diante do novo conceito “educação do campo”, ocorre a inserção e o decorrente reconhecimento das pessoas que vivem na área rural, oferecendo-lhes oportunidades e possibilidades de participarem, por meio de suas vivências, da vida escolar. Para Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 15):

Esta visão de campo como espaço que tem suas particularidades e que ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade.

Ao analisar o processo histórico do desenvolvimento das escolas localizadas nas áreas rurais pode-se verificar que, até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo no que se refere ao espaço rural, onde o Estado brasileiro não mostrou esforços na implementação de um sistema educacional que viesse ao encontro das necessidades reais dos sujeitos do campo.

O Estado, em todas as suas alterações de diretrizes políticas e pedagógicas, nunca deixou regulamentado como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; omitiu-se na adesão financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis de ensino, tentou transferir para indústrias e empresas sua responsabilidade em subsidiar um processo educacional voltado para o campo, além de não implantar uma política efetiva de formação continuada e de valorização de carreira do professor que atua nas escolas do campo. Isso demonstra que o campo nunca foi um espaço prioritário para ação planejada e institucionalizada do Estado.

Essa circunstância forçou a população do campo a se privar do acesso às políticas e serviços públicos de um modo geral, fator esse que colaborou para o aceleramento do então conhecido êxodo rural. A partir da década de 90, esse quadro começa a dar sinais de transformação, pois os movimentos sociais e coletivos das áreas rurais começam a pressionar de forma mais articulada a construção de políticas públicas para a população do campo (ROSA; CAETANO, 2008).

A respeito do desinteresse do Estado, no que se refere à educação no campo, Baptista (2003, p. 20-21) salienta que:

A educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

Caldart (2009, p. 13) descreve em seus estudos “ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”. E ainda:

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2009, p. 13).

Ao mesmo tempo que a Educação do Campo vem sendo criada pelas pessoas do campo, a Educação Rural foi o resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam diferentes territórios e consequências. Nessa concepção, a educação não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses.

Um princípio importante da Educação do Campo é que sujeitos desta educação são mesmo sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias (FERNANDES; MOLINA, 2005).

A maneira como os professores das áreas rurais percebem e interagem com o espaço educacional e social raramente é levada em consideração pelo Estado ou ainda por políticas públicas que respaldem a população do campo, uma vez que tratam a educação do campo como uma extensão da educação oferecida nos centros urbanos e, mesmo depois da implantação da Lei de Diretrizes e Bases – que prevê a adaptação tanto dos materiais pedagógicos quanto das metodologias adotadas nas escolas localizadas em áreas rurais com o intuito de preservar os valores, costumes e cultura da população que reside no campo –, nota-se um distanciamento entre o trabalho do professor prescrito e na prática (HASHIZUME; LOPES, 2006).

**3 PRESENTEÍSMO: ASPECTOS CONCEITUAIS E FATORES
RELACIONADOS**

Absenteísmo e presenteísmo são fenômenos que estão presentes no ambiente de trabalho. O absenteísmo é de fácil identificação e análise, por se tratar da ausência do trabalhador ao posto de trabalho. De modo inverso, o presenteísmo é pouco pesquisado, de difícil mensuração, já que o trabalhador está de corpo presente no trabalho, mas não envolvido com a execução de sua atividade, pode-se pensar que o trabalhador se encontra total ou parcialmente desconectado do sentido do trabalho, bem como envolvido em outros aspectos, sendo estes de ordem física ou psicológica, que acabam desviando a atenção e o foco para as questões pessoais (CAMARGO, 2017).

As causas do absenteísmo podem ser as mais diversas possíveis – doenças, problemas familiares, atrasos, dificuldades no transporte, baixa motivação no ambiente de trabalho, questões financeiras, políticas e organizacionais –, trazendo consequências para o trabalhador e a organização (PENATTI; ZAGO; QUELHAS, 2006).

O absenteísmo pode ser atribuído a causas conhecidas e a causas ignoradas. Dentre as conhecidas, estão todas as amparadas por lei e que são, por isso mesmo, justificadas ao empregador, solicitando-lhe a permissão da ausência. É o caso de férias, casamentos, nascimentos, óbitos e mudanças de domicílio. As ignoradas são justificadas geralmente por problemas de saúde do trabalhador, e ou de seus dependentes, ou de fatores aleatórios dos mais diversos. (PENATTI; ZAGO; QUELHAS, 2006, p. 4).

Esse fenômeno do absenteísmo pode estar propriamente relacionado com a “saúde” ou ainda “vitalidade” da organização, uma vez que pode demonstrar tanto fatores relacionados à satisfação no trabalho como também se referir à situação de saúde de seus colaboradores de modo geral e algum possível descontentamento vivenciado pelos trabalhadores.

As ausências do trabalhador comprometem a produção e a dinâmica da função a ser executada, conseqüentemente o impacto econômico, já que o trabalho é considerado o principal insumo das atividades econômicas (GUERRIERO, 2007).

Considera-se que o absenteísmo advindo de alguma patologia é decorrente dos processos de desgaste que comprometem a capacidade para o trabalho e aumentam a fadiga dos professores.

Para Bof de Andrade et al. (2008), o absenteísmo é um fenômeno complexo e de etiologia multifatorial, incluindo fatores psicossociais, econômicos e relacionados

ao ambiente de trabalho, os pesquisadores acrescentam que o absenteísmo pode gerar informações importantes sobre o estado de saúde da população.

No momento presente, acredita-se que o absenteísmo é inversamente proporcional à satisfação no trabalho. Para a gestão de pessoas, o funcionário tende a se ausentar para fugir de situações consideradas difíceis, e as situações causadoras dessa “fuga” afetam o ambiente de trabalho e a própria produtividade e sobrevivência da organização, os gestores possuem um papel importante na observação de aspectos como: o tipo de liderança presente no âmbito da organização; as condições de trabalho que levam em consideração fatores como clima organizacional, questões ergonômicas, número de trabalhadores acidentados ou doentes, trabalho em equipe; análise dos funcionários que pedem demissão da empresa; entre outros (PENATTI; ZAGO; QUELHAS, 2006).

As acentuadas transformações no mundo do trabalho têm suscitado uma crescente preocupação com relação à saúde do trabalhador como ação preventiva do absenteísmo. A presença do absenteísmo excessivo traz consequências desastrosas às organizações, refletindo sobremaneira na queda da produtividade e no consequente aumento dos custos da produção. Por outro lado, o fenômeno do absenteísmo, numa perspectiva sistêmica de análise das relações homem-trabalho-organização, pode ser tomado como sinal, e porque não dizer “sintoma”, de que também o trabalho, tal como se encontra em desenvolvimento no seio da organização, afeta o trabalhador de forma prejudicial, ou seja, a existência do absenteísmo em grau significativo denuncia a atuação negativa e destrutiva de um mal-estar e, portanto, o porvir de prejuízos que ocorrerão numa via de mão dupla: atingindo primeiramente o corpo e o psiquismo do trabalhador e a já citada produtividade organizacional secundariamente. (FLORES et al., 2016).

Entre as categorias profissionais há seguimentos com maiores taxas de adoecimento; desse modo, estas taxas podem variar de acordo com as das condições de trabalho e, por assim ser, acabam provocando afastamentos temporários ou permanentes e até mesmo a morte de trabalhadores. É possível citar os setores da Educação, do Transporte, da Segurança Pública e da Saúde, como possuidores dos mais elevados índices de adoecimento de profissionais, em especial de professores, motoristas do transporte coletivo urbano e caminhoneiros, policiais militares, agentes penitenciários, médicos e enfermeiros da rede pública de saúde (CAMARGO, 2017).

A situação dos professores mais recentes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) aponta que dos 220 mil professores da rede de ensino, 48 mil (21,8%) se ausentaram de suas funções, pelo menos uma vez no ano de 2015,

por motivo de licença médica. Destes, em 27,8% o principal motivo para o afastamento foram problemas mentais e comportamentais (RIBAS, 2016).

Pesquisando os indicadores de absenteísmo nesta categoria profissional Zapone e Silva (2009), junto à Gerência Regional de Educação do Recife, identificaram o índice de aproximadamente 10% de absenteísmo na rede estadual de ensino, sem justificativa legal possibilitando, assim, estratégias de reordenamento da carga horária. Neste contexto, as autoras observaram que o absenteísmo docente decorreu de vários fatores relacionados a questões de ordem pessoal, profissional e ao sistema de ensino.

Santos e Marques (2013) investigaram a condição de saúde, o estilo de vida e as características de trabalho dos professores municipais de Bagé (RS). Adotaram para esse estudo a metodologia de estudo transversal com 414 professores e a maior parte do grupo pesquisado caracterizou-se como feminino (96,1%), de meia idade, entretanto, à medida que aumentam os anos de ensino também aumenta a participação masculina na categoria; a proporção de professores que trabalham em dois ou mais turnos diários foi de 74,0%. Outro dado importante é o tempo de atuação como docente que foi de $12,4 \pm 9,5$ anos, com carga de trabalho elevada (média = $31,7 \pm 10,5$ h/sem) e 38,0% dos docentes apresentaram absenteísmo, sendo, ainda, que o absenteísmo estava presente em quatro de cada dez professores no último ano.

No que tange às ausências dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo, registrou-se que cada professor se ausenta em média 30 dias das escolas em um ano, tendo como principal motivo a grande quantidade de licenças médicas que representam, na média, 60% dos dias de ausência na rede estadual e na rede municipal da capital paulista; nas demais prefeituras do Estado, esse índice é de 39%. Esses dados se referem ao ano de 2015 e o número das ausências equivale a 15% do total de 200 dias letivos cumpridos pela escola. Esse absenteísmo dos professores da rede pública possui um forte impacto no cotidiano escolar e representa dificuldades em garantir o essencial para a educação: ter o professor na sala de aula (SALDAÑA, 2017).

É uma profissão que exige adaptação constante de quem a executa, exigindo do profissional esforço físico, mental e psicológico, pois demanda conhecimento teórico-científico, controle e manejo de suas emoções e dos alunos, boa saúde e um enorme senso de responsabilidade, uma vez que lida frequentemente com pessoas,

sobremaneira com aquelas que estão em processo de desenvolvimento físico e psicológico.

Cabe salientar que, no cotidiano de trabalho, muitas vezes, o trabalhador adoentado não tem apoio institucional, da própria chefia ou de seus pares para se afastar do trabalho, ou mesmo o próprio trabalhador opta por não se afastar, em consequência do compromisso com o trabalho e, no caso dos professores, com seus alunos e, também, para evitar conflitos com gestores educacionais, pares ou prejuízos financeiros, esse fator ficou conhecido como presenteísmo.

Ao contrário do absenteísmo – quando o empregado simplesmente não vai trabalhar –, no presenteísmo a pessoa comparece ao trabalho, mas não consegue produzir como deveria ou de acordo com o que se espera dela. Nesse caso, os gestores enfrentam uma dupla dificuldade: a primeira é identificar o problema – que não é tão visível como nos casos de absenteísmo; a segunda é mensurar os prejuízos em termos de produtividade. Por essas razões, o presenteísmo já está sendo considerado, especialmente nos Estados Unidos, um inimigo oculto da produtividade. (ARECHAVALETA, 2008).

Johns (2010), ao debater a relação presenteísmo *versus* absenteísmo, custos e produtividade, sugere um efeito *iceberg* em que a parte superior e mais visível da perda de produtividade seria o absenteísmo, isso é fácil de ser mensurado, ao passo que a maior parte, abaixo da superfície, seria o presenteísmo, aquela que é de complexo entendimento. Por essa razão fica mais fácil identificar o que é visível, ou seja, o absenteísmo do que diagnosticar a face oculta e subjetiva do mesmo problema, o presenteísmo.

De acordo com Flores-Sandi (2006), o termo presenteísmo foi cunhado pelo psicólogo Cooper, especialista em Administração Organizacional da Universidade de Manchester, Reino Unido, e pode ser entendido como o processo em que o empregado está presente no trabalho mesmo estando doente. Pode-se pensar que sua presença no trabalho é física, mas que há um distanciamento emocional e envolvimento com o trabalho, essa presença na ausência ocorre em razão de doença.

De modo diferente do absenteísmo, que é facilmente mensurado pelas ausências ao trabalho, já que o trabalhador não está em seu posto de trabalho, o presenteísmo impacta em maior custo indireto às empresas, pela perda da produtividade e da qualidade dos serviços.

Johns (2010) afirma que tanto o presenteísmo quanto o absenteísmo trazem consequências negativas para a produtividade e representam uma sobrecarga para o

próprio trabalhador e para os demais membros da equipe, resultando no prejuízo da saúde desses trabalhadores.

Para Calzaretta (2007), o termo presenteísmo foi criado para indicar o oposto do absenteísmo, de modo comparativo, corresponde ao “estar presente no trabalho, mas sem trabalhar”. Para o autor, o presenteísmo é socialmente construído, se manifesta nas interações sociais e está agregado a fatores biopsicossociais que acometem a performance do trabalhador.

O presenteísmo caracteriza-se pela presença parcial do trabalhador em seu posto de trabalho, ou seja, ele está fisicamente presente na organização, mas não desempenha suas tarefas de forma satisfatória ou completa, na maioria das vezes. Diante dessa situação, o trabalhador apresenta desmotivação, deixando de produzir e comprometendo o rendimento da organização (CUNHA, 2012).

Com isso, o presenteísmo delimita a produtividade quantitativamente, pela redução do desempenho físico e psicológico e, qualitativamente, por causa da dificuldade de concentração e possibilidade de erros (SILVA et al., 2015).

Na literatura, foram localizadas nove definições para o termo presenteísmo e todas se referem à presença física no local de trabalho, diferenciando-se apenas nas causas que provocam (JOHNS, 2010), a saber:

Quadro 1 - Definições de presenteísmo

Autores	Definições
a. Smith (1970)	Comparecer ao trabalho, em oposição ao absenteísmo.
b. Canfield e Soash (1955); Stolz (1993)	Exibindo excelente assiduidade.
c. Simpson (1998); Worrall et al. (2000)	Horas de trabalho elevadas, aumentando a sua visibilidade, mesmo que seja impróprio.
d. Sheridan (2004)	Ser resistente em trabalhar em tempo parcial, preferindo tempo integral.
e. Kivimäki et al. (2005)	Não estar saudável, mas não apresentar absenteísmo por doença.
f. Aronsson et al. (2000); Dew et al. (2005)	Ir para o trabalho apesar de se sentir doente.
g. Evans (2004); Johansson; Lundberg (2004)	Ir para o trabalho apesar de se sentir doente ou estar passando por outros acontecimentos que poderiam levar à ausência.

h. Turpin et al. (2004)	Redução da produtividade no trabalho por causa de problemas de saúde.
i. Hummer, Sherman e Quinn (2002); Whitehouse (2005)	Redução da produtividade no trabalho em razão de problemas de saúde ou outros eventos que atrapalham a plena produtividade.

Fonte: Adaptado de Johns (2010).

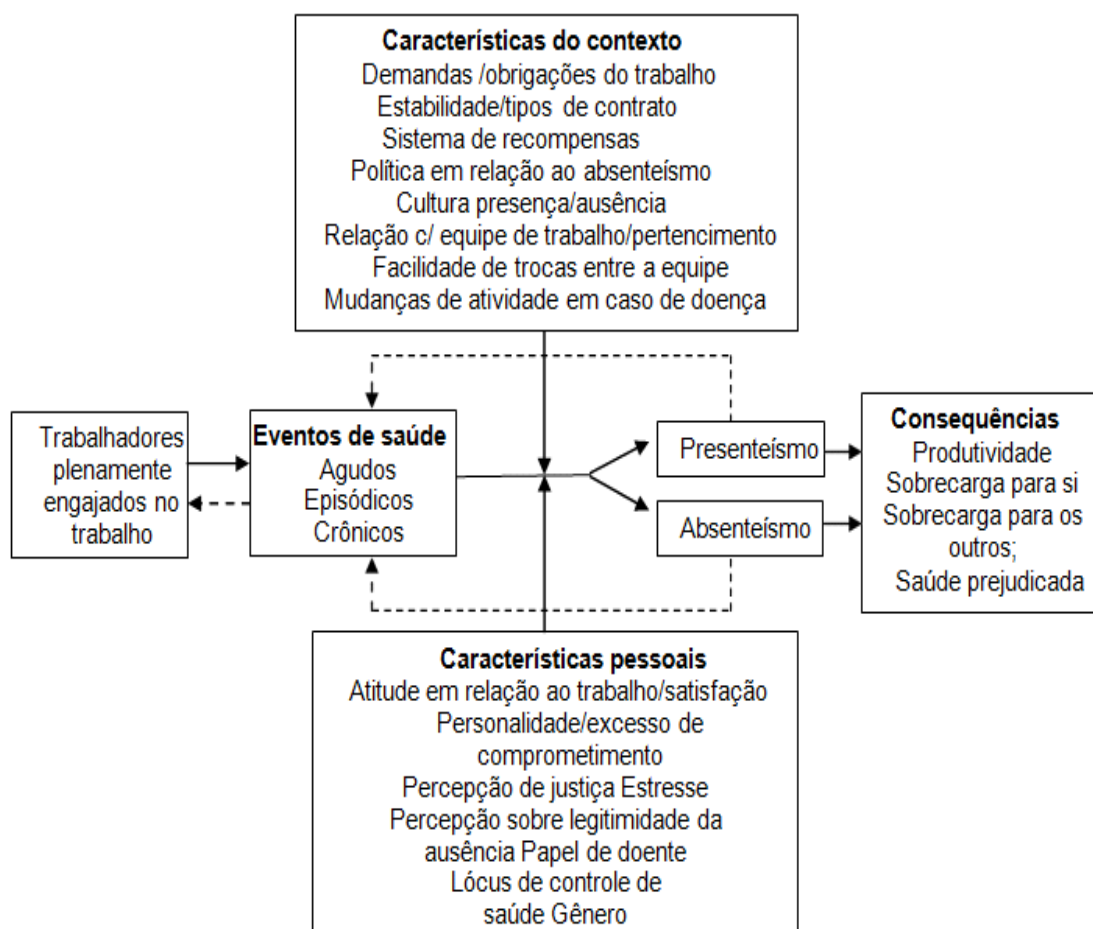
Para Johns (2010), o presenteísmo é um tema de interesse recente, por isso pode apresentar alguma dificuldade de entendimento e definição. Esta complexidade pode estar diretamente relacionada com afirmações de que trabalhar doente representa uma queda de produtividade maior do que o absenteísmo e com a ideia de que uma gestão que oferece vantagens aos trabalhadores assíduos, ou seja, que estão presentes no local de trabalho, gera a competitividade e estimula o presenteísmo.

O instrumento mais utilizado para estudar esse fenômeno, tem sido a *Stanford Presenteeism Scale* (SPS-6) desenvolvida por Koopman et al. (2002), por ser uma escala de fácil aplicação e possuir excelentes características psicométricas, fatores esses que foram de grande importância em sua escolha para a presente pesquisa.

Para Mitra (2008), os empregadores questionados sobre o presenteísmo relataram que, dos funcionários presenteístas, 58% tinham doenças crônicas, como diabetes, problemas cardíacos ou dor crônica na coluna; já 43% manifestavam problemas de saúde mental, citando como exemplo, a ansiedade e a depressão; por fim, 39% possuíam ferimentos físicos, tais como entorses e ossos quebrados, o que poderia reduzir a produtividade de imediato.

O resultado insatisfatório do trabalho pode derivar de problemas pessoais ou familiares, como filho doente, aumento da mensalidade escolar, conflito conjugal. É importante ressaltar que a origem do presenteísmo é de caráter subjetivo do trabalhador. Na prática, o presenteísmo é decorrente de uma série de fatores que interferem na produtividade do empregado: o clima organizacional insatisfatório; a falta de motivação para o trabalho; a ausência do significado na atividade desempenhada; os problemas de saúde – físicos ou psicológicos. Com isso, se torna mais complexo identificar o trabalhador “presenteísta” do que reconhecer o absenteísta (ARECHAVALETA, 2008).

Figura 1 - Modelo dinâmico de presenteísmo e absenteísmo



Fonte: Johns (2010).

O modelo teórico proposto por Johns (2010) e expresso na Figura 1 evidencia que os trabalhadores que se encontram plenamente engajados em sua função, em algum momento de suas vidas, vivenciam alguma situação de saúde. Tais eventos podem ser agudos, episódicos ou crônicos e, diante dessas ocasiões, compete ao trabalhador a tomada de decisão de se afastar do trabalho por causa do problema de saúde e com isso tem-se o absenteísmo, ou ainda, permanecer no seu posto de trabalhando mesmo estando doente ou apresentando algum sintoma de adoecimento, nessa situação caracteriza-se o presenteísmo.

No que diz respeito às características pessoais que influenciam na decisão de se afastar ou continuar trabalhando sem estar em condições de exercer a função, o pesquisador Johns (2010) menciona a atitude do trabalhador no tocante ao exercício de sua função e ao nível de satisfação/insatisfação manifestada por ele em relação ao trabalho; a característica da personalidade; o excesso de comprometimento ou com o trabalho e a percepção de justiça. O referido autor também acredita que o nível

de estresse experimentado, a avaliação que o trabalhador tem sobre a pertinência da ausência, como ele vê e entende o papel de estar doente, o locus de controle de doença e o gênero são características pessoais que podem influenciar na sua decisão.

4.1 Local da coleta de dados

Os dados foram coletados em duas escolas de Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), localizadas na área rural de um município do interior do estado de São Paulo, situado às margens da rodovia Castelo Branco, a aproximadamente 120 km da capital.

Tabela 1 - Dados gerais sobre as escolas

Unidade Escolar	Distância (Km)*	Número		Séries/ Período
		Alunos	Professores	
Escola A	10	210	10	Infantil e 1º ao 5º Manhã e Tarde
Escola B	15	172	10	Infantil e 1º ao 5º Manhã e tarde

*Calculada usando como referência a distância da escola estudada e a área urbana do município.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em informações fornecidas pela Secretaria da Educação do Município e de dados da pesquisa.

4.2 População do estudo

A população deste estudo foi composta por 20 professores que atuam nas escolas A e B. Desse total, dez trabalham em uma escola aqui denominada de escola A; e os outros dez professores na escola B. A coleta de dados atingiu 100% do público-alvo.

Os critérios de inclusão e exclusão adotados foram:

- Critério de Inclusão: Ser professor contratado em diferentes regimes de trabalho e atuante numa das escolas.
- Critério de exclusão: Trabalhador de outras categorias profissionais que atuavam nas escolas.

4.3 Aspectos éticos

O projeto desta pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil sob CAEE nº 73638617.9.0000.540, sendo aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, campus de Assis, por meio do Parecer nº 2.237.981. Foram seguidas também as recomendações previstas na Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e na Resolução CFP nº 16, de 20 de dezembro de 2000.

Os professores que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Atendendo as normas éticas, foi mantido o anonimato dos sujeitos, bem como o local da coleta de dados.

4.4 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados foi realizada nas dependências das próprias escolas, em horários previamente agendados. Os quatro instrumentos utilizados encontram-se descritos nos subitens a seguir.

4.4.1 Questionário sociodemográfico de hábitos/ estilo de vida, trabalho e saúde (Anexo A)

Este roteiro foi elaborado pelo pesquisador com base em outros questionários sociodemográficos e utilizado com o objetivo de conhecer melhor o perfil dos professores participantes do estudo, conhecer as doenças autorrelatadas e investigar se havia correlação com o estado de saúde percebido e o presenteísmo (por causa dos desconfortos de saúde) por doença. A pretensão deste questionário foi de coletar informações sobre as seguintes variáveis:

- a) pessoal: sexo, idade, estado civil, Índice de Massa Corpórea (IMC);
- b) ocupacional: tempo de trabalho na organização, setor/departamento, cargo, tempo que exerce a função, turno e escala de trabalho;
- c) hábitos de vida: atividade física, tabagismo;
- d) estado de saúde: se é portador de doenças crônicas (hipertensão, diabetes etc), psíquicas, dermatológicas, se já sofreu procedimentos cirúrgicos e se já houve necessidade de afastamento para tratamento de saúde;
- e) sintomas subjetivos: sintomas físicos, psíquicos e comportamentais, tais como fadiga, ansiedade, flatulência, dificuldade de concentração, dor lombar, irritação, entre outros, e percepção do próprio estado de saúde.

4.4.2 Questionário *Stanford Presenteism Scale* – SPS-6 – (validada por PASCHOALIN et al., 2013) (Anexo B)

Diante da importância do diagnóstico do presenteísmo nas organizações de trabalho, este instrumento poderá contribuir para o diagnóstico do presenteísmo entre os professores no contexto estudado e no desenvolvimento de estratégias que favoreçam as condições de saúde desses trabalhadores.

Este instrumento é composto por seis itens mensurados por meio de uma escala de likert com resposta: 1 - discordo totalmente, 2 - discordo parcialmente, 3 - não concordo nem discordo, 4 - concordo parcialmente, 5 - concordo totalmente.

A escala está distribuída em duas dimensões: (I) Concentração dos trabalhadores e (II) Dificuldade em finalizar o trabalho. A dimensão I compreende as questões 1, 3 e 4 e a dimensão II, as questões 2, 5 e 6, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Valor dos pontos dos itens da SPS-6

Opções de respostas	Itens 1,3 e 4	Itens 2,5 e 6
Discordo totalmente	5	1
Discordo parcialmente	4	2
Não concordo nem discordo	3	3
Concordo parcialmente	2	4
Concordo totalmente	1	5

Fonte: Jointly owned by Merck & Co., Stanford University, School of Medicine

Por meio da soma dos pontos que variaram de 6 a 30, foi encontrada a pontuação total do SPS-6. Fundamentados em Koopman et al. (2002), a pontuação que variou entre 6 e 18 pontos indicou score baixo e determinou a redução de desempenho e a pontuação mais próxima de 30 representou o trabalhador com melhor desempenho, embora apresentasse algum problema de saúde. Entendeu-se então, que os trabalhadores com menor pontuação na SPS-6 são os mais afetados pelo presenteísmo (MARTINEZ; FERREIRA, 2011).

No que tange à quantificação, existem algumas particularidades na escala. Para cada resposta é atribuído um valor que varia de 1 a 5 pontos, e esses valores são invertidos de um grupo de respostas para outros, ou seja, possuem escore reverso.

O escore total da SPS-6 é obtido pela soma da pontuação das alternativas das duas dimensões, podendo variar de 6 a 30, com pontuações mais baixas (de 6 a 18), indicando baixo presenteísmo e pontuações mais altas indicando alto presenteísmo.

A interpretação do escore deste instrumento segue conforme especificado:

Grupo I: questões 1, 3 e 4 referentes à **capacidade psicológica e de concentração durante o trabalho.**

A pior condição consiste em assinalar a opção “5” – “concordo totalmente”. Portanto, o score negativo será igual a 15.

Grupo II: questões 2, 5 e 6 relacionadas à dificuldade em finalizar o trabalho. **Problemas de saúde interferem na realização do trabalho e cumprimento de metas.**

A pior condição consiste em assinalar “1” - “discordo totalmente”. Portanto, a pior condição será igual a 3. Serão considerados presenteístas aqueles com a soma 15+3, ou seja, igual a 18.

Quadro 2 - Interpretação da pontuação dos itens da SPS-6

Score	Interpretação
Alto (acima de 18)	Maior capacidade de concentração e melhor desempenho
Baixo (de 6 a 18)	Menor capacidade de concentração e pior desempenho

Fonte: Koopman et al. (2002).

Desse modo, quanto mais próximo de 30, a condição de saúde referida pelo trabalhador exerce menor influência sobre suas atividades, indicando maior capacidade de concentração e melhor desempenho. Logo, se o escore resultar em “baixo presenteísmo” interpreta-se que a condição de saúde do trabalhador interfere em suas atividades resultando em menor capacidade de concentração e pior desempenho.

4.4.3 Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT) (validada por FERREIRA; MENDES, 2007) - (Anexo C)

Esta escala teve como objetivo apreender as representações que os trabalhadores têm do contexto de trabalho, com base em três dimensões:

- condições de trabalho;
- organização do trabalho;
- relações socioprofissionais de trabalho.

A “Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT)” é constituída pelos seguintes fatores e itens:

Fator “Condições de Trabalho (CT)”

Definição: expressa a qualidade do ambiente físico, posto de trabalho, equipamentos e material disponibilizados para a execução do trabalho. Este fator é composto por 10 itens, os quais apresentaram confiabilidade de 0,89. Os itens que compõem este fator são os seguintes:

- As condições de trabalho são precárias.
- O ambiente físico é desconfortável.
- Existe muito barulho no ambiente de trabalho.
- O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado.
- Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas.
- O posto/estação de trabalho é inadequado para realização das tarefas.
- Os equipamentos necessários para realização das tarefas são precários.
- O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado.
- As condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas.
- O material de consumo é insuficiente.

Fator “Organização do Trabalho (OT)”

Definição: expressa a divisão das tarefas, normas, controles e ritmos de trabalho. É composta por 11 itens, que apresentaram confiabilidade de 0,72. Os itens que compõem este fator são os seguintes:

- O ritmo de trabalho é excessivo.
- As tarefas são cumpridas com pressão de prazos.
- 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.
- Falta tempo para realizar pausa de descanso no trabalho.
- Existe divisão entre quem planeja e quem executa.
- As tarefas são repetitivas.
- As tarefas executadas sofrem descontinuidade.

Fator: “Relações Socioprofissionais (RS)”

Definição: expressa os modos de gestão do trabalho, comunicação e interação profissional. São 10 itens, os quais apresentaram confiabilidade de 0,87. Os itens que compõem este fator são os seguintes:

- As tarefas não estão claramente definidas.
- A autonomia é inexistente.
- A distribuição das tarefas é injusta.
- Os funcionários são excluídos das decisões.
- Existem dificuldades na comunicação chefia – subordinado.
- Existem disputas profissionais no local de trabalho.
- Falta integração no ambiente de trabalho;
- A comunicação entre funcionários é insatisfatória.
- As informações de que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso.
- Falta apoio das chefias para o meu desenvolvimento profissional.

Entrevista individual com levantamento qualitativo das respostas relativas aos indicadores de frequência da Escala de Contexto de Trabalho. O roteiro seguirá os itens da Escala EACT, ou seja, trata-se de um momento em que o participante poderá explicitar suas representações quantitativas e expressar verbalmente o significado atribuído às respostas: 1= nunca; 2 = raramente; 3 = às vezes; 4 = frequentemente; 5 = sempre, para os respectivos enunciados.

4.4.4 Entrevista individual semiestruturada

Neste instrumento, partiu-se de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses de interesse da pesquisa. Com base nessas questões básicas e nas respostas do entrevistado foram surgindo novas questões, fruto de novas hipóteses. Foram combinadas perguntas fechadas e abertas, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, sem respostas preestabelecidas pelo entrevistador (GLINA; ROCHA, 2000).

4.5 Análise dos dados

A análise dos dados foi de natureza quanti/qualitativa, pois, segundo Ludke e André (1986), esse “cruzamento” dos dois tipos de pesquisa viabiliza uma coleta de dados mais completos, que podem contribuir para a construção de um trabalho mais significativo e expressivo no campo educacional.

Os dados quantitativos foram analisados de acordo com os parâmetros estabelecidos nos instrumentos psicométricos. Desse modo, a avaliação dos resultados da escala SPS-6 foi realizada por meio de análise fatorial e consistência interna das dimensões.

Na EACT, o tratamento dos dados foi realizado mediante estatística descritiva (frequências, média e desvio padrão). Por ser uma escala do tipo *Likert*, apresenta as seguintes opções de respostas: 1= nunca; 2 = raramente; 3 = às vezes; 4 = frequentemente; 5 = sempre. De acordo com a orientação dos autores do instrumento, por ser constituída de itens negativos, a escala deve ter sua análise feita por fator e com base em três níveis diferentes, considerando um desvio padrão em relação ao ponto médio. Como resultado para essa escala foram considerados os seguintes parâmetros:

- Acima de 3,7 = **resultado negativo, grave**. Indica que o contexto de trabalho possibilita, de forma grave, o adoecimento do profissional.
- Entre 2,3 e 3,69 = **resultado moderado, crítico**. Indica que o contexto de trabalho favorece moderadamente o adoecimento do profissional.
- Abaixo de 2,29 = **resultado positivo, satisfatório**. Indica que o contexto de trabalho favorece a saúde do profissional.

O tratamento estatístico de ambas as escalas oferece, ainda, múltiplas possibilidades de análises, tanto em nível descritivo quanto no âmbito inferencial. Do ponto de vista descritivo, os resultados obtidos, por exemplo, poderão revelar tendências, polarizações entre fatores e demais variáveis.

No viés inferencial, poderão ser aprofundados cruzamentos de variáveis, análise de covariância com as variáveis dos questionários de dados sociodemográficos, hábitos, estilo, condições de vida, trabalho e saúde.

Quanto ao resultado dos dados qualitativos, as narrativas das entrevistas foram embasadas no referencial da psicodinâmica do trabalho (PDT) formulada por Christophe Dejours.

Esse referencial se caracteriza como uma proposta da escola Dejoriana da PDT, feita com base em uma série de orientações que se inicia com a demanda dos trabalhadores, por meio da qual o pesquisador se organiza, podendo ou não contar com ajuda de auxiliares de pesquisa, para encontrar, no ambiente de trabalho, um espaço de discussão que possa possibilitar que os trabalhadores falem, tanto de forma individual quanto em grupo, sobre a organização do trabalho. Nessa perspectiva, o fundamental é a escuta desse sofrimento e angústias vivenciadas no cotidiano desses trabalhadores, posterior elaboração e apropriação dos aspectos do trabalho por parte do trabalhador (DEJOURS, 1992; MENDES, 2007).

As informações coletadas com base nas entrevistas foram transcritas integralmente em processador de texto (*Word*) sem a utilização de *software* específico para transcrição e análise. Assumiu-se um nível de transcrição que pudesse estar mais voltado ao conteúdo factual do que foi dito. Com intuito de não se perder totalmente as sensações de como os participantes se expressavam, foram mantidas as abreviações e os próprios vícios de linguagem que são característicos da fala e estão presentes na comunicação e na entrevista realizada com as professoras das escolas rurais.

A interpretação dos discursos dos trabalhadores embasou-se nos pressupostos da Psicodinâmica do Trabalho, cujo método foi desenvolvido e utilizado, inicialmente na França, por Christophe Dejours.

Para Dejours (1992), a Psicodinâmica do Trabalho se fundamenta em um modelo de homem e de subjetividade baseado nos conceitos da psicanálise. Nessa perspectiva está implícita a pesquisa e o trabalho de interpretação. Outro conceito de suma importância deste método se refere ao fato de que não se trata de conhecer o

sofrimento ou o prazer, a ideia principal dessa investigação defende que a base das vivências subjetivas dos trabalhadores somente pode ser elaborada por meio das relações intersubjetivas.

A psicodinâmica do trabalho parte da investigação na relação do sujeito com o trabalho. É por meio da fala do trabalhador, de suas experiências, na relação com as condições da organização, da relação social de trabalho, das vivências de prazer e sofrimento, bem como das estratégias de enfrentamento ou defensivas no trabalho que há a possibilidade da construção da autonomia humana (LAVNCHICHA, 2015).

Assim sendo, os processos intersubjetivos que tornam possível a gestão social das interpretações do trabalho pelos indivíduos - criadoras de atividades, de saber-fazer e de modos operatórios emergentes (DEJOURS, 1992).

5.1 Resultados dos dados sociodemográficos

Os vinte professores entrevistados, como mostra a Tabela 3 foram identificados por meio dos números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 10,11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20, e estão divididos em duas escolas rurais identificadas pelas letras “A” e “B”. Os professores participantes estão lotados em duas escolas de Ensino Fundamental.

Tabela 3 - Perfil sociodemográfico dos participantes

Escola	Prof.	Sexo	Idade	Estado Civil	Nº de Filhos	Renda familiar
A	1	M	25	Solteiro	0	5 a 6 salários
A	2	F	48	Solteira	0	3 a 4 salários
A	3	F	45	Separada	1	5 a 6 salários
A	4	F	29	Solteira	0	3 a 4 salários
A	5	F	49	Separada	2	3 a 4 salários
A	6	F	48	Casada	2	9 ou mais salários
A	7	F	54	Casada	2	5 a 6 salários
A	8	F	56	Casada	0	5 a 6 salários
A	9	F	39	Casada	1	7 a 8 salários
A	10	F	45	Casada	2	5 a 6 salários
B	11	F	50	Separada	2	9 ou mais salários
B	12	F	30	Casada	2	9 ou mais salários
B	13	F	43	Solteira	1	3 a 4 salários
B	14	F	35	Casada	2	5 a 6 salários
B	15	F	38	Solteira	0	5 a 6 salários
B	16	F	58	Casada	2	9 ou mais salários
B	17	F	22	Solteira	0	9 ou mais salários
B	18	F	32	Solteira	0	5 a 6 salários
B	19	F	33	Casada	1	9 ou mais salários
B	20	F	42	Casada	2	9 ou mais salários

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os resultados apresentados na Tabela 3 revelaram algumas características dessa população, tais como:

- A média de idade das professoras é de 41,5 anos, sendo a menor idade 22 anos e a maior 58 anos. Os demais se encontram na faixa etária de 40 a 50 anos.
- Foi possível notar que, ainda nos dias atuais, é uma profissão exercida, em quase sua totalidade, por pessoas do sexo feminino (95,0%).
- Verificou-se predomínio de participantes casados (50%) e que possuem filhos (65%).
- Com relação à renda familiar, 4 respondentes disseram possuir renda de 3 a 4 salários mínimos; 8 de 4 a 6 salários mínimos; apenas um possui renda família de 7 a 8 salários mínimos; e os demais se encontram na faixa de renda correspondente a 9 salários mínimos ou mais.

Tabela 4 - Características de escolaridade e tempo de atuação profissional

Escola	Prof.	Escolaridade	Horário de trabalho	Tempo de atuação profissional	Tempo de atuação em escola rural
A	1	Especialista	Manhã	4 anos	3 anos
A	2	Especialista	Tarde	6 anos	1 ano
A	3	Graduada	Manhã	24 anos	17 anos
A	4	Especialista	Integral	2 anos	2 anos
A	5	Graduada	Tarde	16 anos	11 anos
A	6	Especialista	Manhã	10 anos	10 anos
A	7	Especialista	Tarde	23 anos	7 anos
A	8	Graduada	Integral	21 anos	12 anos
A	9	Especialista	Integral	5 anos	5 anos
A	10	Especialista	Manhã	18 anos	1 ano
B	11	Especialista	Manhã	31 anos	12 anos
B	12	Especialista	Tarde	7 anos	2 anos
B	13	Especialista	Manhã	17 anos	2 anos
B	14	Especialista	Manhã	3 anos	1 ano
B	15	Especialista	Manhã	10 anos	7 anos
B	16	Especialista	Integral	19 anos	12 anos
B	17	Graduada	Tarde	6 anos	1 ano
B	18	Especialista	Integral	8 anos	6 anos
B	19	Especialista	Manhã	8 anos	8 anos
B	20	Especialista	Tarde	4 anos	1 ano

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Em relação às características escolares dos professores participantes da pesquisa descritas na Tabela 4, os dados revelaram que:

- Em relação ao nível de escolaridade, todos os professores possuem Ensino Superior completo, e 80% possuem especialização.
- O horário de trabalho encontra-se estruturado em período integral, período matutino e período vespertino, nos quais 5 trabalham em período integral, e os demais oscilam entre manhã e tarde.
- O tempo de atuação profissional registra como maior tempo 31 anos e o menor tempo 2 anos.
- E o tempo de atuação na escola rural varia entre 17 anos e um ano.

Resumidamente, considerando as informações coletadas, pode-se observar que apenas 25% dos entrevistados possuíam até cinco anos ou menos de carreira docente. Quase a metade se encontrava na faixa entre 10 e 25 anos de profissão (45%). Em outros termos, a amostra foi composta majoritariamente por educadores experientes na função docente, isto é, que não estavam em início de carreira.

Para Huberman (2000), no que diz respeito ao tempo de serviço, estes trabalhadores se encontram na Fase de Diversificação e Experimentação do ciclo profissional. Ainda conforme o autor, é esperado que a “identidade docente” de quem pertence a esse grupo já esteja estabelecida, permitindo que sejam capazes de adequar o material didático e os métodos de avaliação ao seu perfil pessoal, por possuírem maior domínio e repertório de recursos pedagógicos para exercer sua função, tornam-se atuantes nas discussões de equipe sobre os caminhos educacionais da escola, almejando, muitas vezes, deslocar sua atuação da sala de aula para a direção ou a coordenação da escola.

Tabela 5 - Demonstrativo da carga horária e tipo de contrato

Escola	Prof.	Carga Horária (Diária)	Carga Horária (Semanal)	Tipo de Contrato
A	1	10 horas	40 horas	Efetivo
A	2	8 horas	40 horas	Provisório
A	3	6 horas	30 horas	Efetivo
A	4	10 horas	40 horas	Efetivo
A	5	7 horas	35 horas	Efetivo
A	6	6 horas	30 horas	Efetivo
A	7	8 horas	40 horas	Efetivo
A	8	10 horas	40 horas	Efetivo
A	9	8 horas	40 horas	Efetivo
A	10	6 horas	30 horas	Efetivo
B	11	10 horas	40 horas	Efetivo
B	12	10 horas	40 horas	Efetivo
B	13	3 horas	15 horas	Provisório
B	14	10 horas	40 horas	Provisório
B	15	8 horas	40 horas	Efetivo
B	16	10 horas	40 horas	Efetivo
B	17	10 horas	40 horas	Provisório
B	18	3 horas	15 horas	Provisório
B	19	6 horas	30 horas	Efetivo
B	20	8 horas	40 horas	Provisório

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A Tabela 5 demonstra a distribuição dos aspectos referentes à carga horária diária e semanal, bem como ao tipo de vínculo empregatício que os professores possuem com as escolas onde atuam.

No tocante à carga horária dos participantes, as respostas variaram entre 10 e 3 horas de atividades laborais diárias; e a carga horária semanal totaliza de 40 a 15 horas. Com relação ao vínculo empregatício, as respondentes possuem dois tipos de contratos: efetivo e provisório.

O contrato efetivo ocorre mediante concurso público e o provisório corresponde ao temporário. O que difere um contrato do outro é que, no efetivo, há estabilidade, ao passo que o temporário não oferece esta garantia.

Os resultados expressos na Tabela 5 permitiram verificar que quase a totalidade dos professores da escola A, isto é, 9 são efetivos e apenas um possui contrato provisório; ao passo que, na escola B, 4 são provisórios e 6 efetivos.

Tabela 6 - Características de saúde dos professores

Variável		Frequência Escolas (n)		Porcentagem Escolas	
		A	B	A	B
Possui algum problema de saúde	Sim	5	4	50%	40%
	Não	5	6	55%	60%
	Total	10	10	100%	100%
Considera que o trabalho tenha influenciado em seu problema de saúde	Sim	3	2	30%	20%
	Não	7	8	70%	80%
	Total	10	10	100%	100%
Faz uso de algum medicamento atualmente?	Sim	4	3	40%	30%
	Não	6	7	60%	70%
	Total	10	10	100%	100%
Teve que se afastar por motivo de saúde?	Sim	4	1	40%	10%
	Não	6	9	60%	90%
	Total	10	10	100%	100%
Veio trabalhar, apesar de doente?	Sim	4	3	40%	30%
	Não	6	7	60%	70%
	Total	10	10	100%	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Em relação ao estado de saúde, na amostra pesquisada, foram obtidos os seguintes dados:

- Aproximadamente metade das respostas apontadas pelos respondentes revelou que eles possuem algum problema de saúde, o que acontece tanto na escola A como na escola B, com frequências semelhantes.

- Ao serem questionados sobre a relação entre o trabalho e a influência deste no problema de saúde, a maioria respondeu não haver impactos relacionados.
- Quanto ao uso de medicamento pelos participantes, os dados indicaram que, dos 20 professores participantes, 4 da escola A e 3 da escola B responderam que fazem uso de medicamento.
- Quando indagados a respeito dos afastamentos para tratar de problemas de saúde, observou-se que os indicadores foram mais elevados na escola A em comparação aos dados da escola B.
- Sobre ter trabalhado doente, as respostas indicaram maior índice de frequência na escola A do que na escola B, posto que 3 respondentes da escola B, assinalaram sim para essa pergunta e 4 da escola A apontaram que também foram trabalhar doentes.

Tabela 7 - Demonstrativo das queixas/sintomas dos professores

Apresentou alguns desses sintomas?	Frequência Escolas (n)		Porcentagem Escolas	
	A	B	A	B
Palpitações	1	22	10%	20%
Tremores	0	11	00%	10%
Tonturas	1	11	10%	10%
Falta de ar	1	00	10%	0%
Fadiga	3	22	30%	20%
Dor lombar	1	33	10%	30%
Vômitos/náuseas	2	11	20%	10%
Dor articular	0	11	00%	10%
Dor abdominal	0	11	00%	10%
Dor de estômago	1	11	10%	10%
Dificuldade de digestão	0	22	00%	20%
Diarreia	2	11	20%	10%
Dificuldade para dormir/Insônia	1	22	10%	20%
Indiferença sexual	1	00	10%	0%
Ansiedade/angústia	2	33	20%	30%
Dor ou aperto no peito	1	00	10%	0%
Dificuldade para se concentrar	0	22	01%	20%

Preocupação em excesso	6	33	60%	30%
Irritação/ impaciência	5		50%	20%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os participantes de ambas as escolas, como mostra a Tabela 7, apresentam queixas relacionadas à saúde. No entanto, os percentuais apontam maiores indicadores de queixas entre os professores da escola B em comparação aos da escola A. Entre as principais queixas, os professores da escola A apontaram para preocupação em excesso, irritabilidade e impaciência; a escola B, por sua vez, as queixas foram variadas entre os sintomas apontados.

5.2 Resultados da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT)

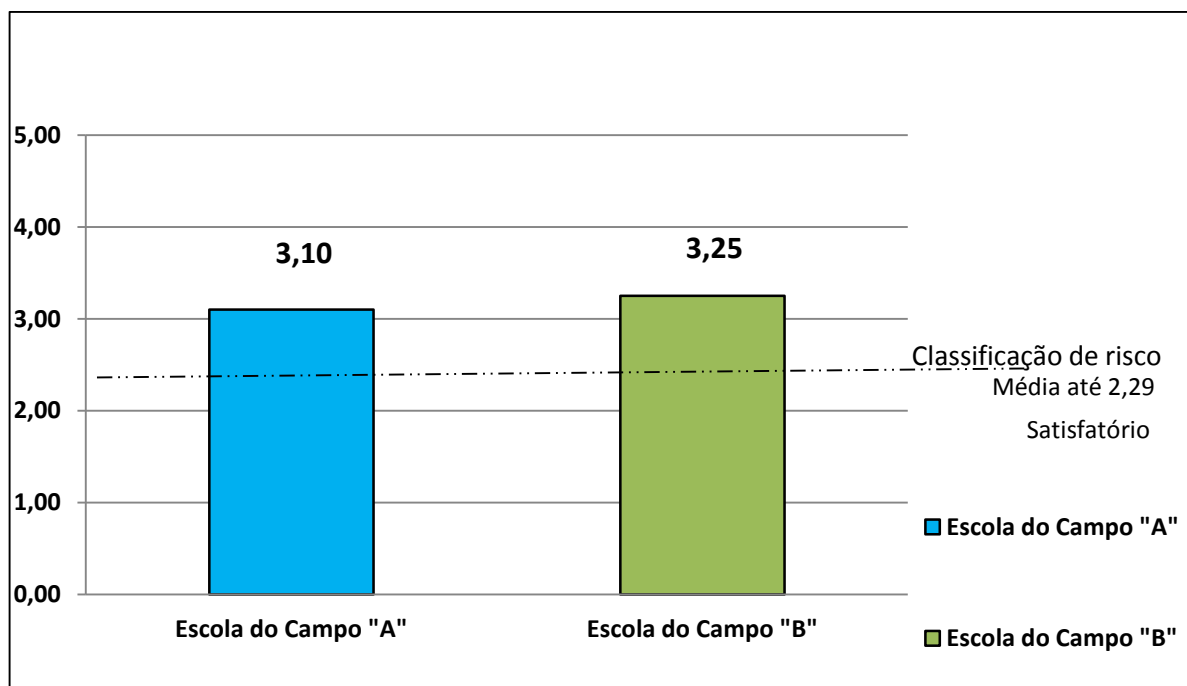
A Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT) apresenta três fatores a serem analisados. O primeiro fator, denominado de Organização do Trabalho, é definido como a divisão das tarefas, normas, controles e ritmos de trabalho. O segundo fator é denominado como Condições de Trabalho e pode ser definido como a qualidade do ambiente físico, do posto de trabalho, dos equipamentos e materiais disponibilizados para a execução próprio trabalho. Por último, tem-se o terceiro fator, que é denominado como Relações Socioprofissionais, que engloba os modos de gestão do trabalho, a comunicação e a interação profissional.

Para a inclusão dos dados no processo de análise da pesquisa, foi elaborado um banco de dados em planilha eletrônica, versão *Microsoft Office Excel*, por meio da qual foi possível construir a caracterização dos indivíduos participantes da pesquisa.

5.2.1 Organização do trabalho

Os dados do Gráfico 1 revelaram que, em relação aos indicadores relativos à organização do trabalho, as médias em ambas as escolas apresentaram **resultado moderado e crítico** indicando, assim, que o contexto de trabalho favorece moderadamente o adoecimento dos professores.

Gráfico 1 - Média bruta do fator 1: Organização do Trabalho da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Entre os aspectos apontados como mais elevados foi possível observar:

- Em relação ao enunciado, que questiona se o ritmo de trabalho é acelerado, a maioria dos respondentes considerou que sim, pois “sempre” (45%) e “frequentemente” (20%) foram os itens mais assinalados. Não houve divergência entre as escolas nesse item, assim, entende-se que para ambas as escolas os professores consideram que o ritmo de trabalho é acelerado.
- No que diz respeito à pressão para o cumprimento de prazos, as respostas se concentraram em “raramente” e “sempre”, no entanto, na escola B observou-se maior pressão para o estabelecimento de prazos, uma vez que 60% dos respondentes apontou a opção “sempre”.
- No que tange à cobrança por resultados, na escola A as respostas se reuniram em “às vezes” (60%), ao passo que na escola B, a maioria apontou o item “sempre” (70%). Com isso, nota-se que há maior cobrança por resultados na escola B do que na escola A.
- Sobre as normas para execução das tarefas, a escola B apresentou resultados mais insatisfatórios com a concentração de respostas no item

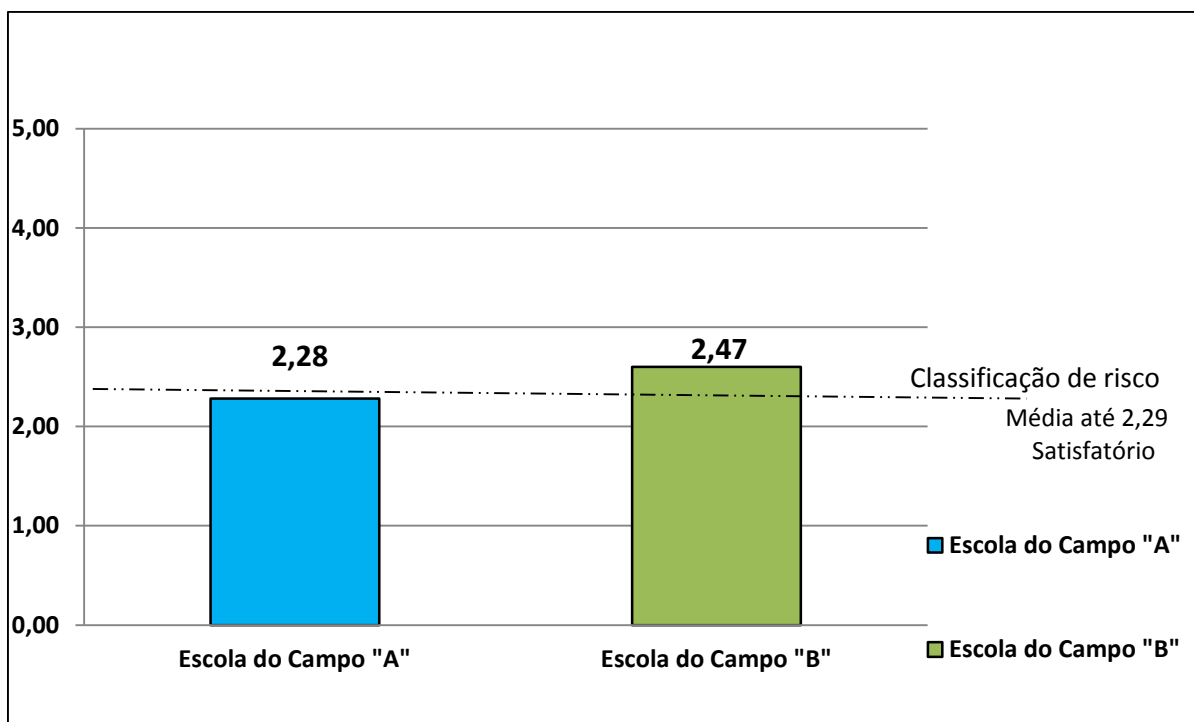
“frequentemente” (60%), ao passo que na escola A houve uma distribuição entre as cinco opções de respostas.

- No que se refere à fiscalização de desempenho, novamente as respostas mais elevadas apareceram na escola B, sendo o item “frequentemente” (50%) o mais pontuado. E na escola A houve uma distribuição das respostas.
- Referente ao número de pessoas para realização das tarefas, quando comparadas as respostas das escolas, observou-se que as maiores queixas diante dessa situação ocorreram na escola B. Nas análises das entrevistas foi possível observar que a localização da escola constituiu-se um dos fatores levantados pelos participantes da pesquisa, e a dificuldade de acesso e transporte foram os dois fatores que consideraram interferir na convocação de professores substitutos.
- Diante do item que trata dos resultados esperados e da coerência com a realidade de trabalho, em ambas as escolas houve concentração de respostas no item “às vezes”.
- Quando questionados sobre a falta de tempo para pausa e descanso, os respondentes assinalaram de forma distribuída, tanto na escola A como na escola B.
- No que tange à repetitividade das tarefas, em ambas as escolas a percepção dos respondentes ficou em “às vezes”, e nas duas escolas, apenas dois respondentes apontaram como “sempre”.
- Sobre a descontinuidade na execução das tarefas, os itens denotaram, nas duas escolas, uma concentração de respostas mais satisfatórias do que insatisfatórias.
- No que se refere ao planejamento e à execução do trabalho no cotidiano, na escola A houve apontamentos em “frequentemente” e “sempre” maiores que na escola B.

5.2.2 Condições de trabalho

De acordo com os dados do Gráfico 2, foi possível verificar que a média referente às Condições de Trabalho da escola A apresentou indicador 2,28, revelando **resultado positivo, satisfatório**, indicando que o contexto de trabalho favorece a saúde do profissional.

Gráfico 2 - Média bruta do fator 2: Condições de Trabalho da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT), das escolas A e B



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Comparativamente, os indicadores da escola B apresentaram **resultado moderado, crítico**, apontando que o contexto de trabalho favorece moderadamente o adoecimento do profissional.

Entre os enunciados, os principais aspectos observados foram:

- Referente ao item que trata das condições precárias de trabalho, a maioria dos respondentes da escola A entendeu como positivo, no entanto, os professores da escola B, avaliaram como insatisfatórias as condições precárias de trabalho.
- No que diz respeito ao conforto dentro do ambiente de trabalho as respostas da escola A se concentraram em “nunca” e “raramente”, o que é avaliado como positivo, e na escola B foi em “frequentemente” e “às vezes”, com isso, observa-se que, na percepção dos participantes da escola B, o ambiente físico é inadequado.
- Quando questionados sobre a existência de barulho no ambiente de trabalho, as respostas foram bem distribuídas, tanto na escola A como na escola B.

- Na pergunta que aborda o mobiliário existente no ambiente de trabalho, de acordo com os itens apontados, aparece com maior significado de insatisfação na escola B do que na escola A.
- Sobre os instrumentos de trabalho para a realização das tarefas, ainda no tocante às condições de trabalho, conforme os apontamentos, os participantes em ambas as escolas manifestaram-se mais satisfeitos, semelhança essa que ocorre também em relação aos equipamentos disponíveis para execução do trabalho.
- No que tange ao espaço físico para realização do trabalho, a percepção dos respondentes na escola B foi de modo mais insatisfatório do que na escola A.

Além das respostas dos participantes durante as visitas às escolas, realizou-se o registro fotográfico de alguns ambientes que confirmou esse resultado, como por exemplo, os apresentados nas Figuras 2 e 3.

Figura 2 - Quadra das aulas de Educação Física da escola rural A



Fonte: O Autor.

Figura 3 - Espaço das aulas de Educação Física da escola rural B



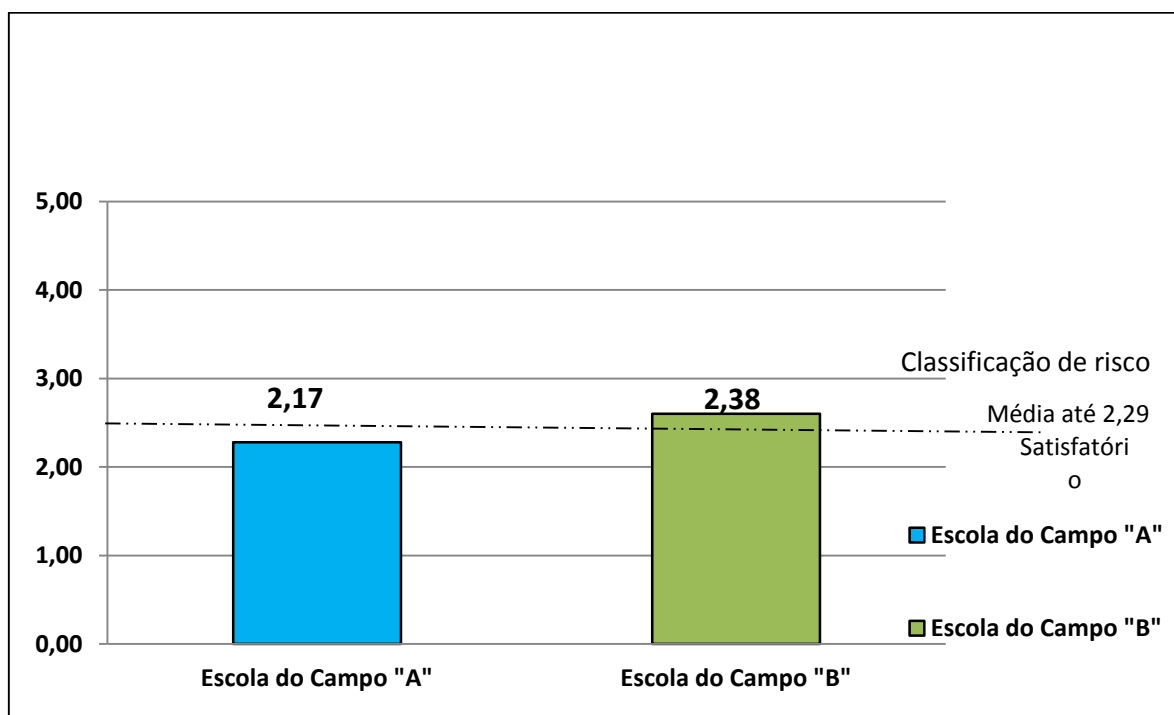
Fonte: O Autor.

- Ao analisar as respostas do enunciado que trata das condições de trabalho, se oferecem risco à segurança física das pessoas, para a maioria dos respondentes esse fator “nunca” ocorre dentro das escolas.
- Sobre a suficiência do material de consumo, de acordo com as respostas, a escola B apresenta este item mais comprometido, em comparação à escola A.

5.2.3 Relações socioprofissionais

No que se refere às médias do fator Relações socioprofissionais, os resultados demonstraram, na escola A, **resultado positivo, satisfatório**, com indicador de que o contexto de trabalho favorece a saúde dos professores. Já, na escola B, registrou-se o **resultado moderado, crítico**.

Gráfico 3 - Média geral bruta do fator 3: Relações socioprofissionais da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT), das escolas do interior Paulista, 2018



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Comparativamente, os principais apontamentos foram:

- No item que trata da clareza da definição das tarefas, foi observado que, na escola A, as respostas se concentraram em “nunca” (30%) e “raramente” (40%). Na escola B, por sua vez, permaneceram em “nunca” (40%) e “raramente” (20%), o que permite analisar que, para ambas as escolas rurais, os respondentes se mostraram preocupados com esse item.
- No que tange à autonomia na percepção dos participantes na escola B, esse item se mostrou com maior comprometimento do que na escola A.
- Sobre a distribuição das tarefas de forma justa para as duas escolas rurais pesquisadas, esse item mostra-se, de acordo com os apontamentos, como bem equilibrado.
- Quanto à participação dos funcionários nas decisões, a resposta “às vezes” foi a mais marcada pela maioria dos respondentes da escola B; ao passo que, na escola A, a maioria dos participantes marcou a resposta “nunca”, desse modo, nota-se que, na escola A, os respondentes participam das decisões da escola em maior proporção quando comparados à escola B.

- A dificuldade de comunicação entre chefia e subordinado apresentou resultados mais expressivos na escola B, em que parte dos respondentes acredita que esse fator ocorra na escola.
- Na pergunta que trata das disputas profissionais no ambiente de trabalho, novamente na escola B esse resultado demonstrou maior preocupação desfavorável do que na escola A.
- A falta de integração no ambiente de trabalho, embora tenha apresentado resultados satisfatórios nas duas escolas, vale ressaltar que, para dois respondentes, esse item ocorre “frequentemente” e para um participante “sempre”.
- No que tange ao enunciado satisfação com a comunicação, observa-se que os problemas de comunicação estão mais presentes na escola A do que na escola B.
- Referente às informações necessárias para execução das tarefas, em ambas as escolas esse item não apresentou respostas significativas.
- O apoio da chefia para o desenvolvimento profissional, para a maioria dos respondentes de ambas as escolas, apareceu como aspecto favorável, para alguns respondentes esse item foi apontado como comprometido.

5.2.4 Resultados da *Stanford Presenteeism Scale* (SPS-6)

Na Tabela 8 são apresentados os resultados dos professores que compareceram ao trabalho nos últimos 30 dias.

Tabela 8 - Caracterização da amostra segundo a variável trabalhar com problemas de saúde, nos últimos 30 dias

Variável		N	%
Comparecer ao trabalho com problemas de saúde nos últimos 30 dias	Sim	7	35
	Não	13	65

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Constatou-se, com base nos dados da Tabela 8, que 35% dos professores, nos últimos 30 dias, compareceram ao trabalho com algum problema de saúde.

O presenteísmo, sob a lente do SPS-6 para esta pesquisa, seguiu os critérios estipulados por Koopman et al. (2002), que determinam a divisão do instrumento em

dois grupamentos diferentes e a soma total dos resultados como escore final com a classificação em baixo (escore menor ou igual a 18 pontos) e alto (escore superior a 18 pontos), e o resultado baixo indica pior situação no presenteísmo.

Os resultados encontrados relativos ao presenteísmo serão apresentados a seguir. Como forma de avaliar os professores presenteístas, em um primeiro momento serão apresentados os resultados por escola, posteriormente, serão apontados os da amostra total e, juntamente, as relações de variáveis com o presenteísmo.

5.2.5 Resultados observados na escola A

A avaliação do presenteísmo realizada por meio do SPS-6 seguiu os critérios adotados por Koopmam et al. (2002), assim, foram somados os pontos das questões referentes ao grupo I (1, 3 e 4) e ao grupo II (2, 5 e 6). Posteriormente, foi feita a soma da pontuação dos dois grupos a fim de se obter o escore total.

A pontuação das questões e a frequência para o grupo I (capacidade de concentração) encontram-se expressas na Tabela 9.

Tabela 9 - Escore (%) do Grupo I, composto pelas questões 1, 3 e 4 da SPS-6 com respectiva frequência (%)

Pontuação das questões	Frequência %
3	7,1
4	0,0
5	25,0
6	0,0
Total	32,0

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A Tabela 9 representa o escore de pontuação dos indivíduos da escola A para a capacidade de concentração (grupo I). A pontuação baixa registra os piores desempenhos do trabalhador. Assim, foi possível notar que 32% dos professores fizeram pontuação menor ou igual a 6 pontos, considerada baixíssima. E 7,1% deles registraram escore igual a 3, que seria o mínimo possível, indicando que o trabalho é afetado pela concentração.

Tabela 10 - Escore (%) do Grupo II, composto pelas questões 2, 5 e 6 da SPS-6 com respectiva frequência (%)

Pontuação das Questões	Frequência %
3	0,0
4	0,0
5	0,0
6	25,0
Total	25,0

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A Tabela 10 apresenta o escore dos indivíduos para a capacidade de completar os trabalhos (grupo II). Novamente, a pontuação baixa registra os piores desempenhos. Nesse item foi possível observar que 25% dos professores apresentaram valores inferiores ou igual a 6 pontos, indicando que o trabalho dos professores é afetado.

5.2.6 Resultados observados na escola B

A Tabela 11 representa o escore de pontuação dos indivíduos da escola B para a capacidade de concentração (grupo I). A pontuação baixa registra os piores desempenhos do trabalhador. Desse modo, foi possível notar que 33,3% dos professores fizeram pontuação menor ou igual a 6 pontos, considerada baixíssima. E registraram escore igual a 3, que seria o mínimo possível, revelando que o trabalho é afetado pela concentração.

Tabela 11 - Escore (%) do Grupo I, composto pelas questões 1, 3 e 4 da SPS-6 com respectiva frequência (%)

Pontuação das Questões	Frequência %
3	33,3
4	0,0
5	0,0
6	0,0
Total	33,3

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Referente ao grupo II, verificou-se que não existe, entre os professores da escola B, nenhum indivíduo que apresentou escore inferior a 6 pontos nesse agrupamento.

5.2.7 Resultado geral das escolas A e B

O resultado de ambas as escolas rurais apontou elevada prevalência de presenteísmo entre os professores que atuam nas escolas rurais pesquisadas, os quais relataram ter comparecido ao trabalho ainda que se sentissem doentes ou com algum sintoma nos últimos 30 dias (35%), mostrando que 57,1% dos professores, com escore menor ou igual a 18 pontos na soma das questões I e II, tiveram um desempenho no trabalho negativo, ou seja, comprometido pela existência do presenteísmo.

A pontuação da frequência para o grupo I (capacidade de concentração) mostrou que 56,8% da população pesquisada atingiu pontuação menor ou igual a 6 pontos, considerada baixa, indicando que a capacidade de concentração do trabalhador foi afetada pelo problema ou sintoma de saúde, e 28% registraram escore igual a 3 o que é o mínimo possível. Referente às respostas do grupo II (capacidade de completar os trabalhos), aponta que 14,3% da população do estudo atingiu valores inferiores ou igual a 6 pontos, indicando que a condição de saúde interferiu na execução do trabalho.

A prevalência do presenteísmo neste estudo foi equivalente à de outras pesquisas, e a principal dimensão dos presenteístas está relacionada com o declínio da capacidade de concentração mensurada no grupo I. Outro fator importante refere-se à função de professor na atualidade, em que, além das atividades pedagógicas dentro e fora das salas de aula, em muitas situações o professor é o único responsável pelo fracasso do aluno, e cada vez mais sofre com o desprestígio social e financeiro de sua função; condição esta que gera tensão permanente nos professores (ALTOÉ, 2010).

Esses aspectos contribuem para um rigoroso senso de responsabilidade por parte do trabalhador professor, contribuindo para não se ausentar da sala de aula mediante sua condição ou sintomas de doença, políticas organizacionais de bônus condicionantes por assiduidade são fatores relevantes que corroboram essa situação. Os pesquisadores Gasparini, Barreto e Assunção (2005) evidenciam maior incidência

de doenças mentais entre professores do que a verificada na média geral da população.

A presente pesquisa não constatou relação significativa entre os participantes que afirmaram não realizar atividades físicas e os que manifestaram presenteísmo, conforme apresentado na Tabela 12. De acordo com os dados coletados da pesquisa, 65% relataram praticar alguma atividade física, dos quais 25% realizam diariamente alguma atividade física. Entre os presenteístas, 42,9% informaram não realizar nenhum tipo de atividade física, as diferenças encontradas não possuem significância estatística, assim, não houve relevância entre não realizar atividade física e o presenteísmo.

Tabela 12 - Associação das variáveis sociodemográficas e ocupacionais com presenteísmo em professores de escolas rurais

Variáveis	Não Presenteísta		Presenteísta		p-valor
	N	%	N	%	
Sexo					
Feminino	12	63,2	7	36,8	1,0000
Masculino	1	100,0	0	0,0	
Idade (anos)					
18 a 25 anos	2	100,0	0	0,0	0,2790
26 a 30 anos	2	100,0	0	0,0	
31 a 35 anos	2	100,0	0	0,0	
36 a 40 anos	2	66,6	1	33,3	
Acima de 40 anos	5	45,5	6	54,5	
Estado Civil					
Casado / União Estável	7	70,0	3	30,0	0,0302
Separado	0	0,0	3	100,0	
Solteiros	6	85,7	1	14,3	
Carga Horária Semanal					
Até 16 horas	1	50,0	1	50,0	0,6545
16 a 31 horas	4	50,0	2	50,0	
32 a 40 horas	8	71,4	4	28,6	
Tempo de Trabalho (anos)					
Menos de 2 anos	1	0,0	0	0,0	0,6182
De 2 a 5 anos	2	66,6	1	33,3	
De 5 a 8 anos	3	100,0	0	0,0	
De 8 a 12 anos	3	75,0	1	25,0	

Mais de 12 anos	4	54,5	5	45,5	
Tipo de Trabalho					
Efetivo	9	64,3	5	35,7	1,0000
Provisório	4	66,6	2	33,3	
Tempo de Afastamento (Meses)					
Não se afastou	11	69,2	4	30,8	0,2790
1 a 11 meses	1	40,0	3	35,7	
12 a 24 meses	1	66,6	0	60,0	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Houve significativa relação entre a idade dos sujeitos e o presenteísmo, pois 86% dos participantes possuíam idade superior a 40 anos. O organismo, com o passar dos anos submetido a aspectos psicossociais negativos, pode contribuir para o aparecimento de doenças. Outro fator que merece destaque trata-se da carga horária semanal, já que 57% dos presenteístas exercem elevada jornada de trabalho, ou seja, de 32 a 40 horas semanais.

No que diz respeito ao tabagismo, somente 10% dos sujeitos são fumantes, não havendo relação entre o hábito de fumar e o presenteísmo. Em relação ao consumo de bebidas alcoólicas, houve significativa relação entre o consumo de álcool e o presenteísmo, uma vez que 57% dos presenteístas relataram fazer uso de alguma bebida alcoólica regularmente, entre todos os participantes da pesquisa esse número foi de 40%.

Os sujeitos pesquisados apresentaram associação significativa com o tempo médio em exercício como professor, e entre os sujeitos que compõem a amostra, para os presenteístas, 71% possuem mais de 12 anos de trabalho como professor, entre os professores não presenteístas essa média em anos é melhor distribuída. Outro dado que apresenta relação consiste no afastamento para tratamento da saúde, pois 43% dos presenteístas já se licenciaram por motivo de saúde, quando são analisados os sujeitos não presenteístas, esse número sofre um declínio de 15%.

Na relação entre a atividade física e o presenteísmo não é possível observar a existência de dependência (Teste Qui-quadrado, p-valor = 0,9608). Na relação entre tabagismo e presenteísmo também não é possível observar a existência de dependência (Teste Qui-quadrado, p-valor = 0,7546) e, da mesma forma, no tempo de afastamento (Teste Qui-quadrado, p-valor = 0,2790) não houve dependência entre as variáveis.

Tabela 13 - Associação de hábitos e sintomas autorreferidos com o presenteísmo

Variáveis	Não Presenteísta		Presenteísta		p-valor
	N	%	N	%	
Atividade Física					
Sim	9	69,2	4	30,8	0,9608
Não	4	57,1	3	42,9	
Tabagismo					
Sim	2	100,0	0	0,0	0,7546
Não	11	61,1	7	38,9	
Bebidas Alcoólicas					
Sim	4	50	4	50	0,9608
Não	9	74,8	3	25,2	
Queixas de Saúde					
Palpitações	3	100	0	0	0,0358
Tremores	0	0	1	100	
Tonturas	2	100	0	0	
Falta de ar	0	0	1	100	
Fadiga	4	80	1	20	
Dor lombar	2	50	2	50	
Vômitos/Náuseas	3	100	0	0	
Dor articular	0	0	2	100	
Dor abdominal	1	100	0	0	
Dor de estômago	1	100	0	0	
Dificuldade de digestão	1	50	1	50	
Diarreia	0	0	3	100	
Dificuldade p/ dormir	0	0	3	100	
Indiferença sexual	1	100	0	0	
Ansiedade	4	80	1	20	
Dor ou aperto no peito	1	100	0	0	
Dificuldade p/ concentrar	0	0	2	100	
Preocupação em excesso	5	50	5	50	
Irritação/ impaciência	6	85,7	1	14,3	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Referente à associação dos sintomas mencionados pelos participantes com o presenteísmo, pode-se verificar que não houve evidência da associação das queixas com o presenteísmo. No entanto, ao se analisar os dados da Tabela 13, é possível verificar que o presenteísmo tende a ser mais elevado diante dos seguintes sintomas: preocupação em excesso (22%), ansiedade e dificuldade de digestão (17%), diarreia

e dificuldade para dormir (13%), dificuldade para concentrar, dor articular (9%), tremores, falta de ar e fadiga (4%).

Foi apresentada uma lista com 19 sintomas e solicitado ao participante que pudesse assinalar um ou mais dos sintomas descritos e que tenha experimentado. Os sintomas foram agrupados em quatro categorias, a saber:

- 1) Sintomas cardiovasculares: palpitações, tremores, dor ou aperto no peito; falta de ar.
- 2) Sintomas neuropsíquicos: tonturas; fadiga; indiferença sexual; preocupação em excesso; dificuldade para dormir/insônia; ansiedade/angústia; dificuldade de concentração; irritação/impaciência.
- 3) Sintomas gastrointestinais: vômitos/náuseas; dor abdominal; dificuldade de digestão; diarreia; dor de estômago.
- 4) Sintomas osteomusculares: dor lombar; dor articular.

As informações obtidas revelaram que 63% dos participantes presenteístas apresentaram pelo menos um sintoma e esse número sobe para 68% dos sujeitos não presenteístas.

Na relação de queixas de saúde decorrentes dos sintomas autorreferidos, os dados da Tabela 13 permitiram inferir que em nenhum dos casos existe diferença significativa entre os indivíduos presenteístas e os indivíduos não presenteístas. Contudo, quando testado para independência das queixas (Teste Qui-quadrado, p-valor = 0,0358), foi possível observar que existe dependência entre as queixas com o presenteísmo.

Verificou-se que 25% dos professores consideram que o trabalho tenha influenciado em seu problema de saúde. Na percepção sobre o estado de saúde em relação às pessoas da mesma idade, observou-se que a maioria dos presenteístas considera sua saúde como boa ou excelente, quando comparada com outras pessoas da sua idade.

5.2.8 Resultados das entrevistas

As entrevistas possibilitaram conhecer a subjetividade dos professores que atuam em escolas rurais e, desse modo, aprofundar o processo de construção das

informações, na medida em que se percebe a necessidade de saber a percepção do cotidiano desses trabalhadores por meio da fala, nas palavras, nas frases e expressões dos entrevistados, resgatando as lembranças e recordações de aspectos que possam favorecer o entendimento do cotidiano de trabalho e os riscos à saúde para os professores da presente pesquisa.

Segundo as concepções de Dejours (1992), quando estudadas as relações existentes entre o trabalho e a constituição psíquica dos trabalhadores e dos grupos sociais que integram, percebe-se que é preciso considerar as vivências de prazer e/ou sofrimento decorrentes tanto da vida pessoal de cada indivíduo, quanto das experiências vivenciadas durante as atividades relacionadas ao trabalho. Dessa forma, é possível identificar elementos que dizem respeito à organização do trabalho que tornam mais relevantes uma ou outra vivência, bem como os resultados provenientes dessa interação. Com base no depoimento dos professores, no que aparece de forma direta ou percebe-se de forma latente, pode-se perceber a mediação que se apresenta entre representações psíquicas e realidade.

Nessa perspectiva, ao realizar o estudo da dinâmica que envolve a relação homem-trabalho, segundo as concepções de Dejours (1992), presentes nos resultados de entrevistas feitas com os professores provenientes de escolas rurais, foi possível fazer análises demonstrativas das ideias mencionadas. Para isso, após a aplicação das entrevistas, as respostas foram agrupadas em cinco categorias, a saber:

- Categoria 1 - **“Escolha profissional e cotidiano do professor”**: apontou as subcategorias da escolha em ser professor e seu cotidiano escolar nas escolas rurais.
- Categoria 2 - **“O trabalho nas escolas rurais”**: indicou as subcategorias de qual a melhor localidade para se trabalhar, em escola urbana ou rural e o significado do trabalho.
- Categoria 3 - **“Possibilidades e desafios em escolas rurais”**: apresentou as subcategorias dos principais desafios encontrados pelos professores nas escolas rurais; participação da equipe gestora diante dos problemas.
- Categoria 4 - **“Percepção sobre o adoecimento de professores”**: apontou as subcategorias das condições de trabalho e saúde dos professores; o que

causa adoecimento entre os professores; dentro do ambiente escolar os professores conversaram sobre adoecimento do professor.

- Categoria 5 - **“Afastamento do trabalho por adoecimento”**: denotou as subcategorias de afastamento por problemas de saúde; motivos do afastamento.

Os professores foram identificados por meio dos números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 10,11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20, acompanhados das letras A ou B, que indicam a escola a qual o professor pertence.

Categoria 1: Escolha profissional e cotidiano do professor

Subcategoria 1a: A escolha profissional de ser professor

Os entrevistados foram questionados sobre os motivos da escolha profissional em ser professor, a maioria dos respondentes relatou que escolheu ser professor por desejo da infância e por entender que, no passado, ser professor era uma posição de prestígio na sociedade. Em relação a esta pergunta, as respostas foram:

1-A: *“Não foi bem escolha foi acontecendo gostava de Ed. Física e como não gostava de treinamento optei por trabalhar na educação”.*

2-A: *“Fez magistério e procurou ter uma profissão, e achou bonito ser professor”.*

3-A: *“Na verdade não sabe, tinha umas tias que eram professoras e acompanhou as tias em algumas aulas e gostou bastante”.*

4-A: *“Desde criança queria ser professora, dava aula para fantasmas”.*

5-A: *“Vó queria que eu fosse professora, mas a vida me levou para outros caminhos, mas após o nascimento da filha, foi fazer magistério”.*

6-A: *“Quando era criança a única profissão que tinha status era professora para as mulheres. Quando criança dava aula para as gatas, cachorros (risos) era um sonho de infância”.*

7-A: *“Faz tempo, antigamente era tão lindo ser professor, mas não me arrependo não”.*

8-A: *“Escolheu o magistério por ser de graça, não pensava profundamente em ser professora, queria trabalhar e não depender do marido”.*

9-A: *“Primeiramente fiz administração, depois fui tendo vontade de dar aula e resolvi fazer Pedagogia”.*

10-A: *“Quando criança ser professora era motivo de orgulho pessoal e para família, dava aulas para minhas bonecas e primos mais novos”.*

11-B: *“Desde criança já gostava, brincava de ser professora, tive muita dificuldade na escola e gostava de ajudar os amigos, gosto de estar em grupo”.*

12-B: *“É uma profissão que sempre agradou, devido a mudanças do marido acabou fazendo Pedagogia”.*

13-B: *“Por que gosto e admiro ser professor”.*

14-B: *“Um sonho de infância, só fiz a faculdade quando tive condições e estava mais madura”.*

15-B: *“Dava nos testes vocacionais que tinha um perfil de Humanas, depois decidi ser professora”.*

16-B: *“Desde sempre quis ser professora, com 17 anos fiz direito e passei no exame da ordem, mas nunca quis exercer, queria mesmo ser professora, depois fiz Pedagogia e fui dar aula”.*

17-B: *“Acredito que Deus dá um dom para cada pessoa e esse é o meu”.*

18-B: *“Para trabalhar com esportes e com pessoas, pela facilidade em comunicação e por gostar”.*

19-B: *“Desde criança brincava de escolinha e a vida foi levando para essa área”.*

20-B: *“É um sonho de criança e quase todas minhas amigas e primas fizeram o antigo magistério, mas não me arrependo não”.*

Na Categoria 1, os professores foram questionados sobre sua escolha profissional e sobre o cotidiano da profissão. Quanto aos motivos da escolha profissional, a maioria relatou ter escolhido a profissão por desejo de infância e porque, no passado, a profissão era prestigiada na sociedade, entre outras respostas que não se repetiram e apareceram como únicas. Ambas as respostas mais prestigiadas estão relacionadas à perspectiva sobre a profissão que tinham na infância. Isso demonstra a criação de expectativas que certamente não se concretizaram no cotidiano da realidade profissional.

O que se observa, segundo a perspectiva de Dejours, é a relação entre essa polarização de perspectivas infantis com a realidade adulta e a polarização entre as experiências de prazer e sofrimento. O autor aponta um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre projetos, esperanças e de desejos, provenientes de uma história individual, e uma organização do trabalho que os ignora. Dessa forma, a perspectiva infantil e fantasiosa de uma rotina de trabalho choca-se com a realidade adulta portadora de outros tipos de exigências.

Subcategoria 1b: O cotidiano de trabalho nas escolas rurais

Durante as entrevistas, os respondentes foram indagados sobre sua rotina de trabalho nas escolas rurais. Foi possível verificar que a maior parte dos professores segue o apostilado oferecido pelo município e que alguns realizam pesquisas. Outro

ponto que chama atenção é que a rotina do professor está ligada ao ano no qual o professor leciona, já que o ensino infantil difere, por exemplo, dos anos iniciais de alfabetização. Em relação a esta pergunta, as respostas foram:

1-A: *“Faço a chamada, vai para quadra e faz alongamento e lá mostra o que será feito, é mais prático”.*

2-A: *“Segue um conteúdo, trabalha movimento, matemática, música, lúdico, segue um conteúdo”.*

3-A: *“Leciono para 3º ano, mas prefiro 4º e 5º foi um desafio dar aula para 3º ano, o objetivo é transmitir conhecimento para mudar as realidades das crianças, ensinar é muito sério, todas as profissões passam pelo professor”.*

4-A: *“Tento desenvolver a aprendizagem desenvolvendo um futuro, quero mudar a vida delas. Minha mãe era da roça, ganhei uma faculdade e quero que eles também consigam”.*

5-A: *“Pesquisei os conteúdos de alfabetização, trabalho com 1º ano, faço adaptações do apostilado e busco outras formas de atingir a realidade deles”.*

6-A: *“Atualmente leciono no 5º ano, não gosto muito de dar aula para o 1º ano, prefiro do 2º em diante”.*

7-A: *“Trabalho com educação infantil trabalho com musicalização, ludicidade, gosto muito de música e saber o que eles precisam de conteúdo para frequentarem o primeiro ano”.*

8-A: *“Leciono 1º e 2º ano, tenho perfil para alfabetização me dedico muito por ter duas salas, preocupo muito com a aprendizagem de cada aluno”.*

9-A: *“Trabalho de forma diversificada, algo mais concreto como, jogos, lúdico e inovação dos conteúdos do apostilado”.*

10-A: *“Sigo o apostilado, trabalho de modo diversificado alguns materiais de interpretação de texto, corrigimos as tarefas e tento trazer para a realidade dos alunos o conteúdo escolar”.*

11-B: *“Faço leitura, trato exemplos da vida real, seminário, correções das atividades com os alunos, final de semana gosto de pesquisar atividades diferentes, gosto de correção dirigida”.*

12-B: *“Atendo os menores, fase II no período da manhã e à tarde 1º ano, tenho dois cargos, trago jogos, conto histórias, fazemos atividades ao ar livre e no 1ª ano é mais alfabetização”.*

13-B: *“Professora Ed. Infantil e fundamental, nessa escola rural é infantil e na outra EJA, sou professora e sigo o apostilado, mas também faço adaptações”.*

14-B: *“Leciono no 5º ano, cumpro a grade curricular, semanário, atividade em casa, os alunos são mais difíceis, são bem falantes”.*

15-B: *“Preparação de aulas, faço atividade em casa, aplicação do conteúdo e das aulas, correção dos cadernos, provas, dá um pouco de educação”.*

16-B: *“Rotina, sílaba do dia, proposta, conteúdo, atividades diferenciadas”.*

17-B: *“Estimular as crianças a pensar através do xadrez, aprender a ganhar e perder, raciocínio lógico, trabalho para o psicológico com muita conversa, ganhar a confiança”.*

18-B: *“Leciono para o 4ª ano, onde início com a chamada, os alunos falam sobre o dia anterior, realizo leitura de histórias e depois atividades do apostilado”.*

19-B: *“Sigo o apostilado e tento trazer alguns assuntos da atualidade para eles, meus alunos também trazem bastante assuntos dos mais variados temas”.*

20-B: “Temos um material que devemos seguir, é comum acrescentarmos atividades mais pontual para determinadas salas”.

No que diz respeito ao cotidiano escolar nas escolas rurais, apesar da maior parte das professoras seguir o apostilado oferecido pelo município, existe a busca por diversificação, que se traduz em muitas falas de professores. Destaca-se, também, que a rotina dos profissionais está ligada ao ano escolar para o qual lecionam, pois as características do ensino infantil diferem bastante entre cada um dos anos de formação nas séries iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, percebe-se que as necessidades e exigências a que deve se submeter cada profissional de educação, em conformidade com o ano escolar para o qual é designado, determinam um modelo a ser seguido.

Segundo Dejours (1992), de um lado, encontra-se o profissional e sua necessidade de prazer, concretização de expectativas e realização profissional; do outro, a organização que busca pelo modelo a ser seguido, limitando a atuação dos profissionais a parâmetros de atuação e conteúdo específicos de cada ano escolar e métodos que devem ser adotados.

Os pesquisadores Dejours in Betiol (1994) ainda ressaltam que as condições de trabalho prejudicam a saúde do corpo do trabalhador, enquanto a organização do trabalho atua no nível do funcionamento psíquico. Há professores que demonstram um real interesse pela diversificação de abordagens e de aprendizagens, o que aparece em suas falas. O autor aponta que a busca pelo prazer no trabalho e a fuga do desprazer constituem um desejo permanente para o trabalhador, o que se demonstra uma reação às exigências da organização do trabalho. Isso se configura como uma reação à realidade expressa pelo sistema de organização do trabalho, que utiliza as crianças como um objetivo suficientemente forte para que se torne uma realidade.

Melhores condições de trabalho que incluem melhor remuneração para os professores, o que possibilitaria que eles não dobrassem sua jornada de trabalho; a gestão participativa para tratar de problemas pontuais vivenciados no cotidiano das escolas rurais e, conseqüentemente, o desenvolvimento do trabalho; o estímulo à educação, poderiam ser alternativas para que o professor pudesse converter o trabalho em fonte de prazer e criatividade.

Categoria 2: Percepções sobre o trabalho nas escolas rurais

Subcategoria 1a: Dar aula em escola localizada em área urbana ou rural

Os professores foram questionados sobre suas percepções de atividade laboral em escolas localizadas em área urbana ou rural e os motivos de suas escolhas. De forma unânime, os professores preferem dar aulas em escolas rurais, como argumentos principais relatam o respeito e a valorização por parte dos alunos. Em relação a esta pergunta, as respostas foram:

1-A: *“Não vejo diferença, o que consta é o número de alunos, mas percebo que nas escolas rurais os alunos são mais carentes, com isso acaba sendo mais fácil”.*

2-A: *“Escola rural, apesar do número de alunos ser maior, me dei bem nesse tipo de ambiente escolar”.*

3-A: *“Escola Rural, os motivos é que a direção e conceitos dos alunos da área rural são diferentes, eles são mais amorosos é uma criança que te abraça e cheira fogão de lenha é uma delícia”.*

4-A: *“Rural, pela saúde mental. As famílias da área rural são mais unidas e conseqüentemente mais presente na escola. A família dá valor e respeita o professor, o sítio proporciona uma saúde mental para o professor. Mas no quesito estrutura vejo que são iguais, pois quando chega uma lousa digital em uma escola urbana chega aqui também”.*

5-A: *“Rural. A clientela são filhos de caseiros, crianças que precisam de carinho e são educados e humildes”.*

6-A: *“Escola rural, por serem outra clientela educação, valores preservação da infância respeito com o professor, participação dos pais, é muito diferente, para melhor, eles contam coisa do sítio e ainda se tem uma certa pureza”.*

7-A: *“Escola rural, por ser mais perto de casa”.*

8-A: *“Escola rural é claro, a estrutura do local, o ambiente é mais fresco e calmo, tem uma boa clientela, é uma escola pequena e os alunos são mais comportados que nas escolas da cidade”.*

9-A: *“Escola rural, a educação e comportamento dos alunos é mais fácil exercer a função de professor”.*

10-A: *“Prefiro a escola rural, aqui os alunos ainda possuem respeito por nós”.*

11-B: *“Rural, pois gosto de trabalhar com crianças carentes, me sinto mais em casa com essas crianças”.*

12-B: *“Escola rural, pois tem relação com a infância, além de ter vivido a vida toda em área rural e estudar também”.*

13-B: *“Escola rural, já que as crianças são mais recreativas, mais amorosas e tranquilas, os colegas de trabalho e equipe gestora são bem legais”.*

14-B: *“Gosto dos dois, mas prefiro a escola rural, mesmo que seja mais difícil a locomoção para vir para escola”.*

15-B: *“Na escola rural é claro, nas escolas do centro as salas são muito cheias e aqui as crianças têm mais respeito com o professor, as crianças rurais são mais livres e em contato com a natureza, enquanto que nas escolas urbanas ficam muito presas nos jogos e tecnologias”.*

16-B: *“Escola rural com toda certeza, nem se compara, a clientela é bem melhor, aqui a escola é mais aconchegante, você conhece a trajetória das crianças e tem um contato maior com a família, a escola ser menor permite isso”.*

17-B: *“Escola rural, a clientela ser mais fácil de trabalhar, os pais contribuem, a escola ser pequena os pais não terceirizam tanto as responsabilidades”.*

18-B: *“Prefiro a escola rural, pela clientela, pelos alunos, os alunos são mais carentes e simples”.*

19-B: *“Gosto mais da escola rural, mas considero que os alunos da área urbana têm uma menor dificuldade de aprendizagem”.*

Na categoria 2, os professores foram indagados sobre as suas percepções em relação ao trabalho nas escolas rurais, respondendo sobre qual a melhor localidade para se trabalhar, se em escola urbana ou rural, e sobre o significado do trabalho.

Ao serem questionados sobre suas percepções relativas à atividade laboral em escolas localizadas em área urbana ou do rural e os motivos de suas escolhas, foi unânime a preferência por dar aulas em escolas rurais e como argumentos principais relataram o respeito e a valorização por parte dos alunos. Essas respostas estão relacionadas à percepção de que, mesmo se não ideais, as condições do trabalho vivenciadas seriam as melhores possíveis. Ao saberem de realidades em zonas urbanas ainda muito piores do que as suas, percebem que as que têm podem ser as mais próximas da idealização “infantil” de quando projetavam ser professores.

Segundo Dejours (1992), o trabalho, sendo externo ao sujeito e ao seu próprio corpo e relações sociais, estando as suas condições fora de seu domínio, representa uma fonte de prazer ou de sofrimento, desde que as condições externas oferecidas atendam ou não à satisfação dos desejos inconscientes. Dessa forma, os professores acomodariam da melhor forma possível as expectativas à realidade, sabendo-a, mesmo assim, distante do ideal.

Subcategoria 1b: Sentido e/ou valor atribuído ao trabalho de professor

Os professores foram questionados sobre o sentido/valor que o trabalho docente tinha para eles, a maioria dos respondentes caracterizou um significado social de ser professor, no qual proporciona aos alunos possibilidades de mudanças. Conforme os relatos abaixo:

1-A: *“Acho que o nosso papel na sociedade é de tornar esses alunos cidadãos e ter atitudes honestas”.*

2-A: *“De tentar construir um mundo melhor, o professor em sala de aula para o aluno ele sabe de tudo, é um herói, apesar de não sabermos tudo”.*

3-A: *“Nossa, é o sentido de viver, nas férias, já sinto falta dos alunos, eles são companheiros, eu ouço deles que eles me amam e me abraçam, acaba sendo um pouco a família da gente sabe”.*

4-A: *“Mudar vidas, construir futuros, uma gotinha do que eles vão ser quando crescerem”.*

5-A: *“Todo sentido, é muito gratificante conviver com as crianças e principalmente com os pequenos”.*

6-A: *“Na verdade tem todo sentido profissional, não me vejo fazendo outra coisa me sinto realizada na profissão”.*

7-A: *“Todo sentido, só gosto de dar aula, já tentei ser vendedora, mas não me sai muito bem, é minha vida dar aula”.*

8-A: *“É a minha vida, me fez pensar no amanhã e eu também a cada dia aprendo algo novo”.*

9-A: *“Eu adoro o que eu faço, gosto muito mesmo, vê eles aprenderem é muito gratificante”.*

10-A: *“Não consigo me vê fazendo outra coisa, cada vez mais observo que é difícil ser professor, mas ainda vale muito a pena”.*

11-B: *“Tudo pra mim, a maior felicidade é acordar e saber que vou para escola para trabalhar com as crianças”.*

12-B: *“Um valor enorme, quando tem o reconhecimento, a família mostra isso para a própria escola, ensinar é muito bom e tem um grande valor”.*

13-B: *“Tem dois sentidos: na parte de se sentir realizada pessoalmente e como sustento da família”.*

14-B: *“Tudo e total valor foi o meu trabalho que mudou a minha vida e meu modo de ver as coisas”.*

15-B: *“É importante e de muito valor tudo que se propõe a fazer na escola tem um fim importante, ele traz o meu sustento”.*

16-B: *“Fundamental é tudo, comecei a trabalhar muito tarde, agora não me vejo dona de casa, tenho uma energia muito grande”.*

17-B: *“É uma realização, esse ano foi meu primeiro ano como professora, é uma realização ao longo do ano letivo, ver seu aluno escrevendo e saber que foi você que auxiliou esse processo é gratificante”.*

18-B: *“Tudo o que amo não tem valor que pague o ser professor”.*

19-B: *“Valorizo o meu trabalho a profissão de professor é muito importante e de grande responsabilidade em nossa sociedade e colhemos os frutos do nosso trabalho, que são os nossos alunos”.*

20-B: *“Meu trabalho tem o sentido de mudar trajetórias e possibilitar um ser pensante para a nossa sociedade, não tenho rotina no meu trabalho, cada dia é um dia diferente e isso é formidável”.*

Ao serem perguntados sobre o sentido/valor que o trabalho docente tinha para eles, a maioria dos professores destacou o significado social de ser professor, ao proporcionar aos alunos possibilidades de mudanças. Dessa forma, percebe-se que permanece uma boa dose do ideal do trabalho, mesmo que o confronto com a realidade das condições de trabalho esteja presente cotidianamente.

Dejours (1992) acrescenta que a atividade profissional constitui-se como uma fonte de satisfação, caso seja livremente escolhida, o que ocorre por meio de sublimação. Quanto torna possível que se apliquem inclinações existentes, impulsos instintivos ou que se formam com o passar do tempo e influências externas, a atividade profissional passa a ser prazerosa.

As respostas dadas pelos professores indicaram que eles sentem a sua atividade como a realização de uma proposta social que venha ao encontro das necessidades das crianças, possibilitando que elas se sintam mais próximas do ideal da infância, o que os torna mais felizes no desempenho profissional.

Categoria 3: Possibilidades e desafios em escolas rurais

Subcategoria 1a: Dificuldades e problemas encontrados nas escolas rurais na percepção dos professores

Diante da pergunta sobre as principais dificuldades encontradas nas escolas rurais, a maior parte dos professores relatou que o não estabelecimento dos seus objetivos profissionais é a maior dificuldade nas escolas. Entre as respostas, a maior parte dos professores relatou que não atingir seus ideais na sala de aula e a falta de participação da família como os maiores obstáculos no cotidiano escolar. As respostas foram:

1-A: *“As salas têm muitos alunos, os alunos mais novos perdem o foco e se distraem facilmente”.*

2-A: *“Disciplina dos alunos”.*

3-A: *“Dificuldade é com as faltas dos alunos e pouca cobrança por parte dos pais que deixam para os professores orientarem e educarem seus filhos, os pais colocam o filho no ônibus escolar e acabam tendo pouco contato com a vida escolar dos filhos, para alguns se os filhos aprenderem a ler já é o suficiente”.*

4-A: *“O psicológico para assimilar na ação com cada aluno exemplo, os conflitos da criança que explodem na sala de aula, a criança apanha e é agredida pelos pais, no dia seguinte ela não vai render e terá algum comportamento de chorar ou bater, outra dificuldade é com crianças com dificuldade de aprendizagem”.*

5-A: *“É atingir o objetivo e aquisição da leitura, o processo de alfabetização”.*

6-A: *“Atender os alunos com dificuldade de aprendizagem e são muitos, o Estado cobra o que não oferece o que importa são as estatísticas”.*

7-A: *“No ensino infantil onde trabalho na fase 2 é um pouco largado e trabalho praticamente sozinha, a coordenadora pouco se envolve e ajuda no cotidiano”.*

8-A: *“Muitas vezes temos que fazer o papel de vários profissionais, pai, médico, psicóloga e tentar amenizar o problema de alguns alunos diante das vivências em casa”.*

9-A: *“Quando os pais que não compreendem o processo educativo, o diálogo com alguns pais mais resistentes”.*

10-A: *“Alfabetização é o nosso principal desafio por ser 1ª vez”.*

11-B: *“Dificuldade em colocar em prática todos os objetivos, alguns pais que não compreendem o processo educativo, dificuldade de falta de interesse de alguns alunos pela rotina escolar, vem de casa”.*

12-B: *“A distância para vir para escola”.*

13-B: *“Não vejo tantas dificuldades, mais tem que ter paciência, e algumas dificuldades com gestão coordenação pedagógica”.*

14-B: *“O maior desafio é fazer os alunos prestarem atenção e se interessarem pelo conteúdo”.*

15-B: *“Alguns desafios como os alunos com dificuldade de aprendizagem, cobranças e falta de apoio, muitas cobranças, o sistema burocrático, a realidade que o foco principal não é o aluno, mas a burocracia, a cobrança que vem de cima só quer ver inúmeros papéis e não o avanço do aluno”.*

16-B: *“O desafio é a família participar mais da vida escolar do seu filho, alguns alunos têm muitas dificuldades que, por mais que ensine, não aprende”.*

17-B: *“Pra mim, o principal problema é que não temos circular que passe aqui, ou eu venho de carro ou tenho que pedir para alguém me trazer”.*

18-B: *“Os colegas de trabalho, pois os professores são resistentes para com o professor que não faz parte da escola como concursado”.*

19-B: *“A minha maior dificuldade são os alunos com problemas de aprendizagem e atender a todos os alunos no mesmo nível”.*

20-B: *“Os alunos que não acompanham são a maior dificuldade, o fato do aluno saber a lê para alguns pais da área rural já é o suficiente”.*

Na categoria 3, os professores foram questionados sobre as possibilidades e os desafios nas escolas rurais, respondendo sobre os desafios encontrados nessas escolas e sobre a atuação da equipe gestora diante dos problemas. Ao serem perguntados sobre as principais dificuldades encontradas nas escolas rurais, a maior parte dos professores relatou não atingirem seus objetivos profissionais em razão de problemas, como a falta de participação e de apoio das famílias, dificuldades de aprendizagem e problemas psicológicos dos alunos. A frustração aparece de forma clara nessas respostas que demonstram a não concretização do ideal planejado para o desempenho profissional.

A realidade da organização do trabalho impacta de forma clara no que seria o ideal para a aprendizagem dos alunos. Segundo Dejours (1992), diante das exigências da rotina de trabalho, busca-se fugir do desprazer, o que se constitui como um desejo permanente para o trabalhador. No entanto o trabalho, muitas vezes, só

oferece condições contrárias a este propósito, gerando desprazer, o que se expressa em uma vivência de sofrimento.

Nas falas dos professores, é possível verificar esse profundo desprazer traduzido na não concretização de seus objetivos profissionais ao não proporcionarem a muitos alunos a aprendizagem que traduziria a realização de sua proposta social. Segundo Dejours (1992), o trabalhador entra em sofrimento porque perde o sentido do conteúdo e de seu objetivo no trabalho, de sua práxis, ou seja, no caso do professor, perde o sentido e significado de ensinar, na medida em que busca adaptar-se ao conteúdo da tarefa exigida pela organização do trabalho. Dejours (1992, p. 50) ressalta, ainda, que “Na adaptação do conteúdo da tarefa às competências reais do trabalhador, o sujeito pode encontrar-se em situação de subemprego de suas capacidades ou, ao contrário, em situação muito complexa, correndo assim risco de um fracasso”.

Nessa perspectiva, Dejours (1992) e Lajonquière (2002) reforçam os relatos dos professores, de que o sentimento de fracasso, de impotência, ou seja, da angústia que leva ao sofrimento psíquico dos professores, podendo ser desencadeada tanto pelas exigências de “adequação” aos sistemas de ensino quanto pelas exigências próprias, pessoais, subjetivas dos professores em conseguir cumprir o ideal preestabelecido em sua atuação como professor.

Nas falas dos professores, observou-se que, em muitas situações, eles se sentem sozinhos no processo educativo, fica claro a falta de reconhecimento do seu papel perante a sociedade, pois, conforme aborda Dejours (1999), o reconhecimento social no campo do trabalho ocorre de forma indireta em relação à atividade. O sujeito procura ser reconhecido no seu fazer, é o seu fazer e não o seu ser. “Somente depois de ter reconhecida a qualidade do seu trabalho é este, em um momento posterior, repatriar este reconhecimento para o registro da identidade” (DEJOURS, 1999, p. 21). O reconhecimento depende diretamente da visibilidade do trabalho.

Subcategoria 1b: A equipe gestora apoia ou ajuda diante das dificuldades encontradas nas escolas

Nessa subcategoria os professores foram perguntados sobre a contribuição da equipe gestora diante das dificuldades no contexto escolar. As respostas foram

diversificadas, mas a maioria relatou que se sente amparada pela equipe gestora. Abaixo, encontram-se transcritos os relatos dos professores:

1-A: *“Sim”*.

2-A: *“Sim, são bem prestativos”*.

3-A: *“Não, pois tenho dificuldade com a coordenadora pedagógica, ela deixa de ser profissional”*.

4-A: *“Não me sinto amparado pela equipe, coordenadora não tem condições psicológicas para atuar”*.

5-A: *“Sim, pela equipe gestora e pelos funcionários”*.

6-A: *“Pela diretora sim, por outras pessoas nem tanto”*.

7-A: *“Sim, muito pela gerente escolar”*.

8-A: *“Por toda equipe”*.

9-A: *“Sim, se precisar de algo eles ajudam”*.

10-A: *“Quando precisamos podemos contar com elas”*.

11-B: *“Sinto-me apoiado, por todos”*.

12-B: *“Apoiada por todos”*.

13-B: *“A diretora e a gerente escolar me apoiam bastante”*.

14-B: *“Solitária, busco solução sozinha, é triste isso”*.

15-B: *“Por todos da escola e muito pela gerente escolar”*.

16-B: *“Pela diretora e gerente escolar sim, outras não”*.

17-B: *“Apoiada por todas”*.

18-B: *“Pela diretora, mesmo não ficando aqui direto, mas a gerente escolar nos ajuda bastante”*.

19-B: *“Me sinto apoiada, mas procuro realizar meu trabalho de forma bem independente”*.

20-B: *“Depois das mudanças, ficou melhor e temos apoio da equipe como um todo”*.

Ao serem questionados sobre o apoio dado pela equipe gestora diante das dificuldades encontradas nas escolas, a maioria dos professores relatou receber apoio da equipe, alguns, no entanto, apontaram não receber apoio de toda a equipe e há, até mesmo relatos que questionam as condições profissionais e psicológicas dos profissionais de coordenação da escola A. Percebe-se, nesses relatos, que apesar da falta de boas condições relatada por alguns respondentes, os professores sentem-se apoiados pela diretora das escolas. Isso demonstra que a responsabilização pelos problemas na estrutura de trabalho não é dada à direção da escola, mas à estrutura maior da qual faz parte.

De acordo com Dejours (1992), as estratégias defensivas são definidas como um mecanismo pelo qual o trabalhador busca modificar, transformar e minimizar sua percepção sobre a realidade que o faz sofrer. Dessa forma, os professores distanciam-

se dos problemas quando os relacionam à estrutura maior do sistema de ensino. Criam, com a equipe diretiva mais próxima, um pacto de convivência entre os próprios professores como tentativa de minimização dos problemas para tornar menos dolorosa a prática e para tornar o trabalho possível.

A maior parte dos professores entrevistados se sente amparada pela diretora e gerente escolar, mesmo alguns relatando que a diretora não fica o tempo todo na unidade escolar. O sentimento de frustração, vivenciado por uma pequena parte dos professores é possível fonte de sofrimento e as dificuldades encontradas na escola, pois não estão ao seu alcance e não se sentem amparados pela equipe gestora. Como observação, alguns professores demonstraram descontentamento com o trabalho da coordenadora pedagógica da escola A.

Dentro dessa perspectiva, Dejours (1994) não exclui a responsabilidade da organização. Ou seja, compreende que os métodos e as teorias empregados nas formas de organizações educacionais e não educacionais deveriam ser repensados, reelaborados, tendo em vista uma relação social de trabalho saudável, de respeito, com menos opressão dos poderes hierarquizados e com certa liberdade para realizar o trabalho de forma mais criativa.

Categoria 4: Percepção sobre o adoecimento de professores

Subcategoria 1a: Percepção dos professores sobre as condições de trabalho e sua relação com adoecimento.

Os professores, durante as entrevistas, foram questionados quanto à percepção das condições de trabalho e sua relação com o adoecimento dos professores. A maior parte deles respondeu que consegue ver que as condições podem levar ao adoecimento, mas que esse fato não ocorre nas escolas onde atuam, conforme descrito nos relatos abaixo:

1-A: *“Sim, bastante”.*

2-A: *“Sim”.*

3-A: *“Observo que tem alguns colegas que sim, mas não é meu caso, mas percebo que o professor não tem controle sobre os comportamentos dos alunos”.*

4-A: *“O professor adoecido pelo fracasso e pela falta de estrutura psicológica diante dos casos que não envolvem a aprendizagem”.*

5-A: *“Sim, tem muitos professores que não tem apoio, tem cobranças, mas não apoio”.*

6-A: *“Eu percebo que as pessoas criam muitos problemas, muitos professores querem que os alunos possam ter uma conduta de robô, temos uma estrutura e um ambiente bom para trabalhar, temos que participar e entender a necessidade dos alunos”.*

7-A: *“É desgastante, as professoras acham que ser professor de educação infantil cansa o físico, eu acho que cansa os dois, mas não acho que adoecer por conta da profissão”.*

8-A: *“Eu procuro não levar problemas da escola para casa, pois a sala de aula é estressante e lidar com criança não é fácil”.*

9-A: *“Não percebo aqui nessa escola”.*

10-A: *“Minhas amigas que dão aula na cidade reclamam de não se sentirem bem e sempre estão com alguma coisinha”.*

11-B: *“Com a relação dos professores não percebo esse problema”.*

12-B: *“Percebo que há um desgaste emocional de professores mais tempo de serviço”.*

13-B: *“Nessa escola não, ocorre sobrecarga de trabalho do professor e com isso pode vir adoecer”.*

14-B: *“Percebo que os professores andam ficando muito doente e estão faltando bastante”.*

15-B: *“Não percebo isso aqui eu consigo separar, procuro não levar trabalho para casa o que aconteceu na escola fica aqui, é um trabalho e quando saio deixo os problemas”.*

16-B: *“Sim, principalmente o psicológico, no meu caso quando chega final do ano acabo ficando sem voz”.*

17-B: *“De uma forma geral aqui na escola não, considero aqui um bom ambiente”.*

18-B: *“Todos têm um pouco de problema, difícil ficar bem pra todos, mas o estresse vem de casa e às vezes estoura no serviço”.*

19-B: *“Sim, acaba fazendo parte da rotina do ser professor”.*

20-B: *“Não percebo esse adoecimento aqui, já trabalhei em muitas escolas e aqui é um bom lugar para trabalhar”.*

Na categoria 4, os professores foram questionados sobre as suas percepções em relação ao seu adoecimento, respondendo sobre as condições de trabalho e sua relação com as doenças, sobre o que causa o adoecimento entre os profissionais e sobre como o assunto é abordado na escola.

Ao serem questionados sobre suas percepções quanto às condições de trabalho e a sua relação com o adoecimento, a maioria dos professores apontou as condições de trabalho como responsáveis pelo adoecimento, tanto físico, quanto psicológico dos professores. Mencionam ser uma condição geral, comum a muitos professores.

São mencionados o fracasso e a falta de estrutura psicológica, a falta de apoio, o excesso de cobranças, o estresse, a sobrecarga de trabalho, entre outros fatores. Dejours (1986) demonstra que a organização do trabalho é responsável pelas consequências penosas ou desfavoráveis para o funcionamento psíquico do

trabalhador. O autor ressalta que as condições de trabalho prejudicam a saúde do corpo do trabalhador, e a organização do trabalho, por sua vez, impacta o funcionamento psíquico. Tais afirmações são verificadas nos depoimentos dos professores, percebendo-se o adoecimento como efeito das frustrações geradas pelo confronto entre a idealização vivenciada nos projetos sobre a profissão feitos e a realidade vivenciada no cotidiano da profissão.

Subcategoria 1b: Possíveis causas do adoecimento entre os professores?

Quando indagados a respeito das causas que levam ao adoecimento dos professores, a maior parte das respostas foi novamente o não atingimento das metas profissionais, as cobranças, as sobrecargas de trabalho e, por fim, a insatisfação com o trabalho. Como pode ser observado, a seguir, nas narrativas dos professores:

1-A: *“O que deixa o professor doente é não obter o resultado esperado do aluno, que por alguma situação não atingiu a meta que o professor queria”.*

2-A: *“Jornada dupla, número de alunos em sala”.*

3-A: *“Adoece, por nervosismo quando os alunos não aprendem, não atingi os objetivos e sala bagunçada com falta de limite”.*

4-A: *“O fracasso como professor, não atingir seus objetivos”.*

5-A: *“O estresse pelo aluno não respeitar, tem professor que apanha de mãe de aluno”.*

6-A: *“A pressão e cobrança, a padronização da aprendizagem”.*

7-A: *“As cobranças, ficar nervoso e correria do cotidiano”.*

8-A: *“Juntar o estresse do trabalho com problemas particulares”.*

9-A: *“Insatisfação do trabalho e não atingir os objetivos educacionais”.*

10-A: *“Não conseguir colocar em prática o que planejou, ou nadar e nadar e morrer na praia”.*

11-B: *“Falta de comprometimento, em não falar o que está sentindo e situação que podem levar ao estresse”.*

12-B: *“As escolhas erradas, se não tem um perfil, pois se frustrando com o trabalho de professor”.*

13-B: *“A sobrecarga de trabalho do professor o leva a adoecer”.*

14-B: *“O estresse é o que mais pega”.*

15-B: *“Falta de controle emocional, foi embutido que o professor é dom e tem que amar as crianças, na verdade é uma profissão como outra”.*

16-B: *“O acúmulo de funções, muita responsabilidade, muita burocracia com pouco prazo, é tudo muito atropelado”.*

17-B: *“Não conseguiu cumprir com os seus objetivos, isso causa nervosismo e ansiedade”.*

18-B: *“A inveja, querer o mal do outro, sentimento negativo que não tem relação com os alunos”.*

19-B: *“Aqui acho que não temos casos, mas em outros lugares o pessoal comenta bastante do estresse”.*

20-B: *“Não atingir seus objetivos em sala de aula, e também não gostar do que se faz”.*

Foram apontadas como possíveis causas para o adoecimento entre os professores, em especial, não alcançar seus objetivos, o estresse, as cobranças, a sobrecarga, a insatisfação com o trabalho, entre outras causas que aparecem, com frequência menor.

Para Dejours (1992), o modelo de organização do trabalho determinado pelas organizações e as relações subjetivas estabelecidas entre os trabalhadores e o trabalho exercem papel fundamental na determinação de vivências de prazer que se refletem na produtividade.

Dessa forma, o que se observa em relação aos processos de adoecimento no ambiente escolar é o desequilíbrio entre as cobranças e responsabilidades a que são submetidos os profissionais em condições de trabalho estressantes e a contrapartida em termos de reconhecimento e de fornecimento de uma boa infraestrutura que possibilite um trabalho de melhor qualidade e de mais fácil concretização. Com isso, cada vez mais profissionais ficam doentes e desestimulados para a realização do seu trabalho, tanto física, como psicologicamente.

Subcategoria 1c: No ambiente escolar os professores conversaram sobre adoecimento do professor

No que diz respeito à comunicação dentro das escolas sobre o processo de adoecimento dos professores, a maior parte dos professores comentou que não conversam sobre isso, mas percebem o adoecer em outros contextos escolares. Conforme é possível observar nos relatos abaixo:

1-A: *“Não vê as pessoas e professores comentando sobre a possibilidade de adoecimento dos professores em decorrência das condições de trabalho, principalmente nessa escola”.*

2-A: *“Sim, mas com as amigas que dão aulas em outras escolas, quem não dá aula não entende”.*

3-A: *“Falam sim, mas às vezes brincam que vão acabar ficando loucas. Sabe não vejo que ser professor é ruim pelo menos aqui”.*

4-A: *“Acaba falando da loucura que tal professor surtou, mas não se leva em consideração o que aconteceu antes”.*

5-A: *“Falam sobre outros assuntos”.*

6-A: *“Não comentam”.*

7-A: *“Não, os professores gostam daqui”.*

8-A: *“Sim, por se tratar de uma escola pequena, tudo o que acontece a gente se envolve e acabávamos falando sobre tudo”.*

9-A: *“Olha, falamos sobre várias coisas, mas sobre adoecimento não, pois isso não é uma realidade da nossa escola, vejo bastante em outros lugares”.*

10-A: *“Conversamos sobre muitas coisas, mas não sobre doenças de trabalho”.*

11-B: *“Sim, comentam”.*

12-B: *“Aqui não vejo comentar não”.*

13-B: *“Não falam não”.*

14-B: *“Não comentam não”.*

15-B: *“Aqui não tem muito isso não”.*

16-B: *“Sim com alguns, com o decorrer do tempo alguns acabam adoecendo, ou até mesmo readaptando, pois trabalhar muito adoecer”.*

17-B: *“Sim, aqui falam mais sobre a depressão”.*

18-B: *“Falamos de modo criticando, quando alguém fica doente é criticado por não ir à escola”.*

19-B: *“Não falam”.*

20-B: *“Não dizem nada não, e olha que conversamos sobre bastante coisa”.*

Quando questionados em relação à existência, no ambiente escolar, de comentários e conversas sobre adoecimento dos professores, a maioria dos professores respondeu que não. Além disso, houve respostas que apontaram para a realidade da doença, porém longe daquele espaço escolar específico.

Para alguns professores, a temática é praticamente tratada como um tabu, o que é demonstrado nas falas de alguns profissionais: *“Não vê as pessoas e professores comentando sobre a possibilidade de adoecimento dos professores em decorrência das condições de trabalho, principalmente nessa escola”;* *“Conversamos sobre muitas coisas, mas não sobre doenças de trabalho”;* *“Aqui não tem muito isso não”;* *“Falamos de modo criticando, quando alguém fica doente é criticado por não ir à escola”.*

Segundo Dejours (1986), o sofrimento passa a ocorrer no momento em que os trabalhadores não têm a possibilidade de utilizar o processo de sentir prazer resultante do investimento sublimatório, ou em virtude das restrições de sua estrutura de personalidade, ou por imposições do modelo de organização do trabalho. Dessa forma, ocorre o adoecimento que, mesmo nessas condições, não é aceito nem entre os próprios profissionais, apesar de estarem completamente conscientes e conhecedores da realidade do trabalho.

Subcategoria 1a: Afastamento do trabalho

Os professores foram perguntados se houve necessidade de afastamento da sala de aula para tratamento de saúde e quantos dias de licença. Sete professores disseram que ficaram de licença médica. Conforme as respostas abaixo:

2-A: *“Sim, por 7 dias”.*

3-A: *“Sim, 120 dias”.*

5-A: *“Sim, 1, 6 meses”.*

7-A: *“Sim, por 15 dias”*

8-A: *“Sim, 120 dias”.*

13-B: *“Sim já me afastei, por 15 dias”.*

Subcategoria 1b: Motivo do afastamento

Aos professores que tiveram afastamento para tratar da saúde, questionou-se sobre quais foram os motivos desses afastamentos. Abaixo as narrativas desses professores:

2-A: *“Muitas coisas para fazer e preocupações em excesso”.*

3-A: *“Retirada do útero e cirurgia no rim”.*

5-A: *“Tive que fazer um tratamento sério para asma”.*

7-A: *“Trinquei o braço”.*

8-A: *“Cirurgia nas cordas vocais”.*

13-B: *“Do pânico foi pela separação do casamento e no trabalho poucos colegas ajudavam é muita pressão”.*

Na categoria 5, os professores foram questionados sobre já terem se afastado do trabalho por adoecimento e quais foram os motivos do afastamento. Quando perguntados se já haviam se afastado do trabalho por motivo de doença, dos 20 professores apenas seis relataram ter se afastado, por períodos que variam entre sete dias e seis meses, por motivos diversos. Dos seis casos, apenas dois mencionaram problemas psicológicos, a maioria citou problemas físicos.

Segundo Dejours (1992), a organização do trabalho é estabelecida como um compromisso que resulta da negociação social simultânea entre os pares e os diferentes níveis hierárquicos. Mesmo que vista como normal, não elimina os efeitos psicopatológicos que o trabalho pode exercer nos trabalhadores.

Percebe-se, na postura dos entrevistados, em relação ao adoecimento e aos afastamentos, uma grande preocupação, preconceito em relação aos afastamentos e um número reduzido de afastados se forem consideradas as dificuldades resultantes dos conflitos gerados por vários problemas relativos à estrutura de trabalho, que foram mencionados em questionamentos anteriores, como o estresse, as cobranças e as frustrações, por exemplo.

Para Dejours (1992), os trabalhadores tendem a interpretar os fatos em relação às situações de trabalho de forma singular, desconsiderando a história que os produziu. Dessa forma, tornam naturais os efeitos e as consequências, porque seria insuportável abrir mão de uma estratégia de defesa que impediria o confronto com as causas do seu sofrimento no trabalho. Isso explicaria a negação dos processos de adoecimento e a recusa em aceitar, muitas vezes, a necessidade de um afastamento.

O fato de poucos professores que se afastam para tratar de sua saúde entende-se que estes profissionais chegaram a uma situação limite de adoecimento e não tinham disposição para cumprir corretamente os objetivos do trabalho pedagógico, pois extrapolavam seus próprios limites, sendo assim, não conseguiam dar continuidade em suas atividades.

Conforme Dejours (1992), o adoecimento no trabalho ocorre em virtude da ação do trabalho realizado sem haver afinidade com o conteúdo da tarefa, ou seja, o trabalhador não vê finalidade ou significação na atividade que está realizando, esta percepção gera um sentimento de apatia, de inutilidade e desqualificação.

Dessa forma, segundo o observado nos depoimentos, em concordância com Dejours e Abdoucheli (1990), as dificuldades enfrentadas e os sofrimentos que ocasionam estão relacionados com a história de vida de cada um e com as condições externas do trabalho que salientam essa relação, ocorrendo um encontro entre os projetos e as vivências infantis com a realidade das rotinas de trabalho nas escolas e em sala de aula.

Com isso, o trabalho transforma-se em necessidade de sobrevivência, quando seria uma fonte sublimatória de prazer. Ocorre muitas vezes que o trabalhador, por não suportar o sofrimento, o transforme em criatividade, e, como consequência, em prazer, em lugar de utilizar como único recurso para as estratégias defensivas. Isso pode ser visto em alguns dos depoimentos dos profissionais que tentam encontrar alternativas para aproximar a dura realidade das rotinas de trabalho da projeção do que seria o ideal para alunos e professores.

Segundo Dejours (2009), o sofrimento pode ser criativo ou patogênico. No criativo, o indivíduo mobiliza-se na transformação do seu sofrimento em algo benéfico para ele mesmo. Para isso, deve encontrar certa liberdade na organização do trabalho que ofereça margem de negociação entre as imposições organizacionais e o desejo do trabalhador.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 Interpretação dos resultados

No que diz respeito à caracterização sociodemográfica, a média etária foi de 41,5 anos, sendo a menor idade 22 anos, a maior 58 anos. Os demais se encontram na faixa etária de 40 a 50 anos. Observou-se a predominância feminina (95%), com destaque entre casadas, com filhos, e nível de escolaridade de especialização. Os respondentes se revelaram trabalhadores com tempo médio de atuação de 9,1 anos, já o tempo médio de atuação em escolas rurais foi de 6,5 anos, a maior parte dos professores possui vínculo de efetivo, ou seja, por meio de concurso público (70%), sendo o restante de professores contratados e com jornadas de aproximadamente 40 horas semanais.

Quanto à análise da Escala de Avaliação de Contexto de Trabalho (EACT), mediante a qual foram identificados fatores relacionados a três dimensões: organização do trabalho, condições de trabalho e relações socioprofissionais. Os resultados revelaram que, na escola A, a organização escolar foi de $\bar{X}=3,10$, ao passo que, na escola B, foi de $\bar{X}=3,25$, o fator condições de trabalho na escola A evidenciou $\bar{X}=2,28$ e na escola B foi $\bar{X}=2,47$; o último fator mensurado relações socioprofissionais que evidenciou na escola A $\bar{X}=2,17$ e na escola B $\bar{X}=2,38$. A média geral de ambas as escolas rurais na dimensão organização escolar foi de $\bar{X}=3,17$, já o fator condições de trabalho foi de $\bar{X}=2,37$; o último fator relações socioprofissionais evidenciou $\bar{X}=2,27$.

O fator organização de trabalho apresenta resultados críticos para ambas as escolas. O fator condições de trabalho apontou resultado satisfatório para escola A, ou seja, resultado positivo, indicando que o contexto de trabalho favorece a saúde dos professores, ao passo que na escola B o resultado foi crítico, mostrando que as condições de trabalho contribuem para o adoecimento do professor. O último fator mensurado trata das relações socioprofissionais e demonstrou que, na escola A, o resultado foi positivo, indicando escore satisfatório, apontando que as relações socioprofissionais colaboram para a saúde dos professores; no entanto, na escola B, o resultado foi crítico, portando negativo, evidenciando que as relações socioprofissionais favorecem o adoecimento dos professores.

Quanto à análise do presenteísmo, a maioria relatou que não trabalhou na vigência de algum problema de saúde nos 30 dias anteriores à coleta de dados. Responderam ao questionário de presenteísmo 35% dos professores. Não houve diferença significativa do presenteísmo nas escolas estudadas quando analisadas

individualmente, porém, quando foram calculadas as médias das duas juntas, observou-se que 57,1% dos professores são presenteístas. Cabe ressaltar que os itens que compõem a dimensão psicológica apresentaram maior pontuação média do que os itens que compõem a dimensão física, o que indica melhor desempenho do aspecto físico quando comparado ao psicológico. Entre algumas variáveis que podem contribuir para o presenteísmo está o uso de bebidas alcoólicas, carga horária elevada, maior tempo médio na função de professor e quase a metade dos professores presenteístas já se licenciaram para tratamento de saúde.

Neste capítulo são estabelecidas as correlações entre os dados mais expressivos encontrados na pesquisa, por meio dos três instrumentos: escala de Avaliação de Contexto de Trabalho (EACT), escala de Presenteísmo (SPS-6), entrevista semiestruturada com os professores, além do questionário sociodemográfico.

Optou-se pela vertente da Psicodinâmica do Trabalho, na proposta de Christophe Dejours (1992), para analisar os dados obtidos nos resultados em consonância com o objetivo do estudo de compreender aspectos do contexto de trabalho de duas escolas localizadas na área rural de um município do interior do estado de São Paulo mediante a percepção dos professores que nela trabalham.

O contexto de trabalho é definido por Ferreira e Mendes (2001) como o local material, organizacional e social, no qual acontecem as atividades de trabalho e as estratégias individuais e coletivas de mediação que os trabalhadores utilizam na interação com a realidade do trabalho.

Desse modo, com base nos dados que surgiram em relação às unidades mais significativas de análise pretende-se traçar e focalizar a compreensão dos aspectos do trabalho das escolas estudadas. Compreender a avaliação que os trabalhadores fazem do seu contexto de trabalho é um dos desafios das ciências do trabalho (FERREIRA; MENDES, 2003). Desta maneira, analisar a percepção dos professores que atuam nas escolas rurais e de seu contexto de trabalho pode contribuir para fundamentar ações que possibilitem bem-estar, melhorias de processos escolares, relações interpessoais, e promovam as condições necessárias de desempenho das escolas diante dos anseios educacionais.

A subjetividade dos professores em relação ao trabalho nas escolas rurais, assim como o risco à saúde destes professores diante da junção de aspectos sociais como identidade profissional, contexto de trabalho, sentido do trabalho, ambiência,

aspectos sociais de valorização dos alunos e famílias e associados às questões individuais que acabam provocando descontentamento com a função de professor e maior probabilidade de riscos à saúde do professor.

Costa et. al. (2013, p. 41) ressaltam que, “considerando que a saúde é uma ampla gama de possibilidades do organismo frente às mais diversas situações que o ambiente coloca... então, ela é mais do que um estado, é um processo em permanente construção, com um equilíbrio precário”. É importante que se leve em consideração a globalidade dos riscos profissionais, pois, ao refletir e analisar as pesquisas no campo de saúde do trabalhador percebe-se que o conhecimento que se tem produzido “não tem impedido a persistência dos riscos no trabalho” (COSTA et. al., 2013 p. 41).

A percepção dos professores das escolas rurais mostra que a organização do trabalho, as condições de trabalho e as relações socioprofissionais podem contribuir para o risco à saúde dos trabalhadores (MENDES; FERREIRA, 2007). Estes aspectos relacionam-se entre si de modo dinâmico, permeando questões subjetivas intrínsecas a cada trabalhador, e isso repercute diretamente na sua saúde.

Entre as características da população pesquisada, a quantidade de mulheres que atuam nas escolas rurais chamou a atenção. Sabe-se que há uma ampla quantidade de mulheres atuando como professoras, contudo, a presente pesquisa mostrou que dentro dos espaços rurais esse número é ainda maior, já que a predominância do sexo feminino foi de 95%. Em relação ao sexo dos professores, Gatti e Barreto (2009) relatam que a categoria é predominantemente feminina, representando 83,1% e 16,9% de professores do sexo masculino, ocorre também uma variação de acordo com o nível de ensino, como, por exemplo, o nível de educação infantil cuja porcentagem de professoras é de 98% e no ensino fundamental – objeto de interesse deste estudo – o índice é de 88,3%. Como se pode notar, a profissão de professor é majoritariamente feminina e esse fator presta um serviço à “conveniência e aos interesses da classe dominante, resultando na produção de desigualdades entre homens e mulheres, reveladas, por exemplo, na sua forma de inserção no mercado de trabalho” (CISNE, 2015, p. 53).

A organização do trabalho diz respeito à divisão de tarefas, normas, controles e ritmos de trabalho. Entende-se que tais aspectos se encontram dentro das escolas rurais no fazer pedagógico, nas instâncias do planejamento, da execução, da avaliação do trabalho pedagógico com vistas à sala de aula e no envolvimento direto com os estudantes. Como assinala Dejours (1992, p. 25), “Por organização do

trabalho designamos a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa (na medida em que ele dela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade”.

A escala de avaliação do contexto de trabalho revelou resultados desfavoráveis para ambas as unidades escolares rurais e, na escola A, a organização escolar foi de $\bar{X}=3,10$, ao passo que, na escola B, registrou $\bar{X}=3,25$, médias essas resultaram na caracterização de um risco moderado e crítico, indicando, assim, que a organização escolar, na percepção dos professores, favorece de forma moderada o adoecimento. É possível pensar que, diante dos resultados obtidos, alguns professores podem estar vivenciando uma situação limite que pode gerar mal estar no trabalho e, conseqüentemente, risco de adoecimento.

A organização do trabalho de ambas as escolas estudadas aponta para um estado de alerta, e caso a situação persista, ela passaria para um resultado negativo que se configuraria no adoecimento propriamente dito. Desse modo, providências imediatas e a curto prazo devem ser tomadas, que favoreçam a organização do trabalho nas escolas.

A respeito da organização do trabalho, Dejours (1994, p. 64) acrescenta que:

A organização do trabalho exerce sobre o homem uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos e uma organização do trabalho que os ignora.

A organização escolar, o planejamento das atividades e a execução do trabalho do cotidiano dos professores foram avaliados de modo mais positivo por professores que atuam na escola A, mas essa diferença entre as escolas não foi expressiva, entendendo-se, assim, que as características das escolas A e B, quanto à organização do trabalho, são semelhantes.

Em meio aos componentes da organização do trabalho, verificou-se que o cotidiano de trabalho dos professores está diretamente relacionado com o ano escolar em que lecionam. Em ambas as escolas, não houve diferença significativa, verifica-se uma tendência dos professores em seguir o apostilado que é oferecido pelo município, outro aspecto que chamou a atenção foi que os professores não estão presos aos ensinamentos do que está no apostilado, os professores buscam outras formas de atingir o resultado, diversificando os materiais e trazendo conteúdos que possam

agregar ao conhecimento dos alunos e conseqüentemente obter maior satisfação e prazer na realização do seu trabalho. Como relata Dejours (1999), o trabalho pode ser fonte geradora de sofrimento, mas também pode ser a via criativa dele. Isso significa que a relação sujeito-trabalho-sofrimento pode se ressignificar no e com o próprio trabalho.

Esse fato mostra que, os saberes diretamente ligados à organização do trabalho nos espaços rurais concomitante às características da personalidade dos professores estão em consonância, pois a preocupação dos professores está em atingir a realidade dos alunos que vivenciam modos de realidade e cultura diferentes dos que são apresentados no apostilado – o qual é direcionado para os alunos dos centros urbanos –, e com isso, os docentes buscam outras maneiras e sentidos de se chegar ao conteúdo proposto. Nessa perspectiva, questiona-se: Por quê os professores, que já têm tanto trabalho em seu cotidiano, se dispõem a ter mais trabalho em procurar outras formas didáticas para seus alunos?

Essa prática de adoção de outras maneiras de melhorar a prática pedagógica mostra o quanto os professores se identificam com sua função de ensinar, diante desta constatação, pode-se verificar que os participantes da pesquisa se identificam com a função de ser professor. Como enfatiza Rodolfo Bohoslavsky (1987, p. 55), compreende-se a identidade da pessoa com o seu trabalho como um “aspecto da identidade do sujeito, partindo de um sistema mais amplo que a compreende, e é determinada e determinante na relação com toda a personalidade”. Com isso, entende-se que, a identidade profissional é, parte da identidade pessoal, e pode ser compreendida como a “autopercepção, ao longo do tempo, em termos de papéis ocupacionais” (BOHOSLAVSKY, 1987, p. 55). Da mesma forma que a identidade pessoal, a formação da identidade profissional deve ser entendida em uma contínua interação entre fatores internos e externos ao indivíduo.

A identidade com o trabalho dos professores é entendida como fonte de satisfação, prazer e busca por estratégias no cotidiano do trabalho docente; segundo Ciampa (1993), um dos determinantes da identidade é a articulação da igualdade e da diferença. Percebe-se que os professores da escola A estão em patamar semelhante quanto a forma de contato, ganhos salariais, e desempenho das atividades, contribuindo para que o trabalho tenha a mesma representação, as atividades proporcionavam maior autonomia e poder de decisão. Em relação aos professores da escola B, esse aspecto é menor pois a metade dos professores é

contratada, ou seja, eles possuem um tempo determinado de no máximo dois anos de permanência naquela unidade escolar.

Os participantes da pesquisa mostraram que possuem uma identidade com a função de professor nos espaços rurais, fato esse que caminha na contra mão de algumas pesquisas de professores em escolas urbanas. Em pesquisa recente Santos e Wanzinack (2017) analisaram as condições de trabalho e saúde de 50 professores da rede municipal de Matinhos, município situado no litoral do estado do Paraná. A pesquisa constatou que 34% dos professores estão insatisfeitos com a profissão, e 62% apresentaram um índice de adoecimento, 40% sofreram algum tipo de violência dentro do contexto escolar e 30% pediram afastamento por problemas de saúde.

A identificação com o contexto rural é tida pelos professores da amostra como: satisfação, prazer, autonomia para desempenhar suas atividades, mesmo diante de uma representação de contexto de trabalho desfavorável, como apontou um dos instrumentos, quando se adentra nas particularidades dos professores, é possível conceber, dentro dos aspectos da organização do trabalho pedagógico, que existem ações de responsabilidades que são fonte de satisfação e prazer para o desempenho da função dos professores. O que impulsiona o trabalhador em sua relação com a tarefa é o propósito singular: “em troca de seu envolvimento e de sua contribuição, um benefício em termos de sentido para si mesmo. Por trás da mobilização subjetiva, está a busca de identidade” (DEJOURS, 1999, p. 17).

Colaborando com a identidade com o trabalho realizado, um aspecto importante da pesquisa é o próprio significado de ser professor. São vários os fatores que estão envolvidos diante da escolha profissional, os professores relataram ser um desejo de infância e por considerarem que no passado a profissão docente era algo de prestígio na sociedade. Como ressaltam Souza e Faiman (2007, p. 26):

Para que a pessoa escolha uma profissão, há uma projeção de quem ela quer ser, e esse quem é muitas vezes referido a alguém que ela conhece e idealiza. A fantasia, o desejo, é de ser alguém, à semelhança do outro idealizado, seja esse outro uma pessoa próxima ou não. O outro é para o sujeito aquilo que ele projeta de si mesmo. A importância e a valorização do outro são o resultado dessa idealização, construída a partir da interação de aspectos do contexto social e da personalidade de cada um.

A construção do significado em ser professor alinhado com a identidade profissional proporciona características favoráveis na organização do trabalho escolar,

apontadas pelos professores. A seguir, propõe-se uma explanação de outros fatores evidenciados no presente estudo.

A pressão por atingir os prazos ou resultados nas escolas foi pior analisada para os professores da escola B. Embora a mesma diretora estivesse à frente das escolas, esse dado colabora também com outro fator semelhante que diz respeito à fiscalização do desempenho dos professores, a escola B foi avaliada de forma negativa na percepção de seus professores.

Ambas as escolas possuem a mesma diretora, a equipe gestora como, por exemplo, coordenador pedagógico, gerente administrativo, além é claro do corpo docente, é formada por outros profissionais. Nesse sentido, entende-se que o papel do coordenador pedagógico se torna importante na pressão dos prazos e verificação do trabalho pedagógico, é possível analisar que a coordenadora pedagógica de ambas as escolas foi avaliada de modo modesto, com ressalvas para a coordenação da escola A, em que alguns professores disseram que a mesma não se envolve com o ato educativo ao passo que outros preferem esse distanciamento, pois aprenderam a ter autonomia e liberdade no desempenho de suas funções e nas inovações de práticas educativas.

Os professores relataram que a diretora pouco comparece nas escolas, e os assuntos do cotidiano são tratados com o coordenador pedagógico e o gerente escolar, e a coordenação escolar estabelece a ponte entre os professores e a diretora. Cabe esclarecer que o gerente escolar que exerce a função burocrática e de controle de pontos, ausências, dias abonados e pagamentos foi amplamente elogiado pelo corpo de professores de ambas as escolas. Facas (2013, p. 27), ao se referir sobre os estilos de gestão e dos riscos para a saúde dos professores, cita os “efeitos negativos da organização do trabalho sobre os estilos de gestão, sofrimento patogênico e danos físicos, psicológicos e sociais, e que provocam o adoecimento do trabalhador e comprometem a qualidade do trabalho”.

Esse aspecto referente ao modo de gestão está relacionado com fator que trata das normas para execução das tarefas, e esse fator apontou que a escola B mostrou resultados insatisfatórios, embora as normas, os planos de ensino e os projetos educacionais desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC), sejam repassados para a Diretoria de Ensino Regional que, por sua vez, direciona para a Secretaria da Educação Municipal, a qual repassa para os diretores e coordenadores pedagógicos. As escolas rurais não possuem vice-diretores, por não atingirem um número

determinado de alunos que possa justificar a presença desse profissional. Com uma diretora pouco presente, não tendo vice-diretor nas escolas, a função de coordenador pedagógico se torna de suma importância para as escolas rurais. Diante do exposto, entende-se que o modo de gestão da escola B contribui para uma insatisfação dos professores e um maior risco de saúde, como ressalta Chanlat (1995, p. 119):

Por modo ou método de gestão entendemos o conjunto de práticas administrativas colocadas em execução pela direção de uma empresa para atingir os objetivos que ela tenha fixado. É assim que o método de gestão compreende o estabelecimento das condições de trabalho, a organização do trabalho, a natureza das relações hierárquicas, o tipo de estruturas organizacionais, os sistemas de avaliação e controle dos resultados, as políticas em matéria de gestão do pessoal, e os objetivos, os valores e a filosofia da gestão que o inspiram.

O papel do coordenador pedagógico da escola B está dificultando as normas para execução das tarefas dos professores que nela atuam. Tardiff e Lessard (2005) relatam que algumas formas de organização do trabalho podem ser perversas; pois, ao invés de dar prazer e satisfação ao trabalhador, levam ao sofrimento. Em razão da presença de condições de trabalho adversas, situações de “poder” que podem representar uma ameaça à estabilidade emocional dos trabalhadores.

Nota-se que os professores da escola A tendem a considerar o distanciamento da coordenação pedagógica como um fator de liberdade e autonomia para a função, como o dito popular “muito ajuda quem não atrapalha”, ocorre que na escola B esse distanciamento é sentido pelos professores e tido como algo negativo. Um dos pontos que se estabelece como entendimento é que metade do corpo docente da escola B é de professores contratados, os quais possuem maior dependência e apoio para realizar e executar suas atividades. Na escola A, somente uma professora é contratada, ou seja estes profissionais estão juntos há um bom tempo e possuem entre eles um apoio social diante do fazer docente.

A organização do trabalho resulta das relações intersubjetivas e sociais dos trabalhadores com as organizações. São estabelecidos, de forma dinâmica, compromissos entre os homens para definir regras de ofício, e entre níveis hierárquicos para negociar essas regras, e obter novos compromissos renegociáveis posteriormente, caracterizando-se pela sua evolução em função dos homens, do coletivo, da história local e do tempo (MENDES, 1999).

Referente ao número de pessoas para realização das tarefas, quando foi comparada a percepção dos professores das escolas, observou-se que as maiores queixas diante dessa situação advêm da escola B. Fator esse que pode ser justificado diante da dificuldade de acesso e transporte, dois fatores que interferem na convocação de professores substitutos ou outros profissionais de apoio para a escola, o que acaba dificultando que os professores estabeleçam laços mais duradouros em seu local de trabalho, pois, diante de alguma possibilidade de remoção para alguma escola mais próxima, eles acabam mudando para outras unidades escolares, e outro fator observado é que o professor acaba desempenhando outras funções diante da ausência de profissionais. Os professores que atuam nas escolas rurais enfrentam jornadas de trabalho exaustivas, tendo que cumprir simultaneamente a docência e a função de outros profissionais da educação como: diretor, coordenador, secretário, merendeiro, porteiro, faxineiro, entre outras atividades (SANTOS, 2010).

O professor que não tiver meios próprios de locomoção fica dependente de um ônibus circular que passa três vezes ao dia, sendo um horário para cada turno do dia. Esse dado também é importante na medida em que a escola A possui apenas um professor contratado, os outros nove são concursados; de modo inverso, na escola B, metade do corpo docente é contratado, observa-se nesse fato a dificuldade na escola em manter um corpo docente efetivo. A escola A está localizada mais próxima do centro urbano, sendo seu acesso por massa asfáltica inclusive a própria rua da escola, e isso é oposto na escola B. A Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) preconiza que as escolas localizadas em áreas rurais devem contar com os padrões mínimos aceitáveis de infraestrutura, oferecer transporte escolar, equipamentos tecnológicos de informação, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios científicos e de informática com acesso à internet de qualidade, qualificação e formação continuada para o uso das tecnologias pelos educadores, custeadas pelo poder público, com salas de aula adequadas e equipadas (CONAE, 2010).

Cabe ressaltar que a ausência de um quadro completo e permanente de profissionais para atuar dentro das escolas localizadas em áreas rurais vai além das distâncias territoriais e da dificuldade de acesso a essas escolas, entende-se que a ausência de políticas públicas que visem atender as demandas da população do meio rural é que inviabiliza este processo. Desse modo, políticas públicas deveriam ser

instituídas, de modo que pudessem subsidiar as necessidades dos professores e outros trabalhadores que atuam no contexto rural.

No que diz respeito ao apoio social vivenciado pelos professores, pode-se verificar que esse fator ocorre de modo pouco expressivo na escola B, como mencionado acima, metade do seu corpo docente é de professores contratados, e isso leva a pensar que eles possuem até dois anos na unidade escolar, pois os contratos para a substituição realizados pela prefeitura são feitos no início do ano pelo período de um ano e prorrogados por mais um ano, esse dado demonstra a dificuldade de se criar raízes com o local de trabalho e, conseqüentemente, o escasso apoio social por parte dos professores que atuam nesse contexto de trabalho; podendo gerar um risco à saúde desses professores; o que ocorre de modo diferente na escola A, onde os professores possuem apoio social de seus pares, maior tempo de permanência na escola e possuem um sentimento de pertencimento pelo local onde trabalham.

De forma sintetizada, Fonseca e Moura (2008) explicam que as relações entre as pessoas “implicam analisar um conjunto de fatores que envolvem a família, os laços afetivos, os comportamentos, as emoções e o ambiente social onde os indivíduos estão inseridos”. Essas relações tidas como interpessoais são mantidas por possuir uma disponibilidade das pessoas em confiar, demonstrar preocupação com o outro, valorizar, comunicar-se, ajudar, assistir com os recursos disponíveis, pode ser entendida de forma resumida como apoio social.

Nessa vertente, o apoio social no trabalho pode contribuir para as expectativas do profissional diante da retribuição e do reconhecimento da organização pelo seu trabalho, estando diretamente relacionadas ao suporte ocupacional que pode fortalecer ou enfraquecer os objetivos e as convicções criadas pelo trabalhador sobre a forma como a organização valoriza as suas contribuições. O entendimento do apoio organizacional é influenciado pelas situações de reforço positivo como: elogio, compartilhar situações de aprovação e participação sobre as políticas da organização (MORRISON, 2004).

No que diz respeito ao presenteísmo e aos riscos da saúde dos professores das escolas rurais, verificou-se que 35% dos professores relataram ter comparecido ao trabalho estando doente. Esse fato colabora com os dados indicados anteriormente, no que tange à dificuldade da escola B em manter uma equipe de professores efetivos e até mesmo outros profissionais de suporte na escola. Alguns

estudos mostram que uma das principais razões para ir trabalhar doente ocorre por saber que não terá um substituto para realizar o trabalho pelo qual é responsável. Com isso, receiam que quando retornarem ao trabalho sintam-se sobrecarregados, preferindo trabalhar doentes (CAVERLY et al., 2007).

Nessa mesma linha Preziotti e Pickett (2006), mostraram, em seus estudos, que 60% dos trabalhadores sentem-se pressionados a permanecer no trabalho mesmo quando doentes, tornando esta a principal causa do presenteísmo. Esta evidência é consistente com o relatado por Caverly et al. (2007), que argumentam que a principal causa do presenteísmo é o fato de os trabalhadores não serem capazes de encontrar e garantir recursos adicionais que possam auxiliá-los em uma determinada tarefa de trabalho ou projeto, enquanto estiverem ausentes, o que poderá resultar em níveis mais elevados de presenteísmo.

Outro fator de grande importância dentro das escolas rurais estudadas se refere às condições de trabalho, constatadas por meio da qualidade do ambiente físico, do posto de trabalho, dos equipamentos e materiais disponibilizados para a execução do trabalho. Por condições de trabalho Dejours (1992, p. 25) descreve:

Por condição de trabalho é preciso entender, antes de tudo, ambiente físico (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude etc.), ambiente químico (produtos manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras, fumaças etc.), o ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), as condições de higiene, de segurança, e as características antropométricas do posto de trabalho.

Nesse aspecto, as escolas estudadas atingiram resultados contrários nos instrumentos utilizados, por meio da Escala de Avaliação de contexto de trabalho, verificou-se que a média para a escola A foi $\bar{X}=2,28$, revelando um resultado positivo, ou seja, satisfatório, indicando que as condições de trabalho desta escola favorecem a saúde dos professores. Comparativamente, a média apresentada pela escola B foi $\bar{X}=2,47$, indicando um resultado moderado diante do contexto das condições de trabalho; esse resultado pode ser interpretado como negativo, já que as condições desta escola podem contribuir para o risco de saúde dos professores que nela trabalham. Os estudos de Oliveira (2008) identificaram o ressurgimento da pesquisa sobre trabalho docente, sobretudo no que se refere aos temas relacionados às condições de trabalho; os autores consideram que a escola deverá oferecer infraestrutura e condições de trabalho que deem suporte para que o trabalho dos professores possa se desenvolver.

Considera-se que a infraestrutura da escola é um conjunto de condições que dão suporte para que o trabalho do professor se desenvolva. Pode-se pensar que ela se constitui das “ferramentas” que são utilizadas pelos professores e dos aspectos relativos à ambiência. Entre esses elementos estruturais tem-se: materiais básicos de ensino e recursos pedagógicos, tais como aparelho de som, vídeos, biblioteca; laboratórios; estado de conservação da escola; níveis adequados de ruído e de iluminação; qualidade do ar; e instalações que tragam conforto ao professor (OLIVEIRA, 2008).

Em relação ao elemento qualidade e condições do ambiente físico, os professores da escola A revelaram um contentamento com esse aspecto, no entanto os professores da escola B sinalizaram a estrutura física como ponto dificultador do processo ensino aprendizagem, uma vez que a escola não dispõe de sala dos professores e/ou reuniões, espaço para fazerem suas refeições, adaptação das aulas de educação física no pátio ou entorno da escola, a biblioteca fica dentro de uma sala de aula, no mesmo local onde está instalada a lousa digital, ou seja, as condições da infraestrutura da escola B podem ser consideradas um fator de dificuldade do ato de ensinar e, assim, pode ocasionar sentimentos de insatisfação no trabalho e maior risco para a saúde dos trabalhadores. No que concerne às condições ambientais, Jesus (2004) sublinha a necessidade de se oferecer melhores condições de trabalho ao professor, equipamentos audiovisuais e informáticos, possibilitando um trabalho de qualidade.

Para alguns professores da escola A, a quantidade de alunos por sala de aula atrapalha o desempenho, mesmo tendo um espaço amplo para as aulas e atividades fora da sala de aula. Nessa perspectiva, Jesus (2004, p. 200) relata que dentro das condições do ambiente escolar é preciso repensar e tomar medidas prioritárias, tais como:

A diminuição do número de alunos, no sentido de ter uma relação mais personalizada que possa permitir a empatia necessária para a confiança colocada sobre o professor, e a formulação de programas curriculares menos diretivos e extensos, permitindo uma maior autonomia e envolvimento de cada professor.

Segundo o autor, estas ações podem possibilitar maior realização profissional ao professor e permitir a construção de uma trajetória profissional mais viável ao seu bem-estar e com promoção de saúde.

No que tange à carga horária de trabalho dos profissionais, a metade dos professores da escola A possui carga máxima de 40 horas por semana, em comparação aos professores da escola B, esse número é ainda maior, em que 70% dos professores possuem a carga horária máxima de 40 horas; essa jornada extensa pode contribuir com o desgaste de desencadear maior probabilidade de adoecimento, especialmente os professores da escola B, que estão mais suscetíveis a riscos e problemas de saúde. Precarização do trabalho do professor, elevada jornada de trabalho, excesso de alunos em sala de aula, e precarização das condições de trabalho, em face da “jornada de 40 horas e ao número excessivo de alunos em sala de aula são fortes influenciadores de sofrimento e da baixa vivência de prazer, ampliando assim os riscos de adoecimento da categoria” (MENDES; ARAÚJO, 2011, p. 110).

A jornada de trabalho dos professores tende a ser exercida em torno de 30 horas semanais. Em sua grande maioria os docentes empregam seu tempo em atividades como o tempo de ensino e o tempo de trabalho, sendo este último maior, no qual ocorrem atividades como, preparação das aulas, correções de provas realizadas fora do horário escolar que devem ser acrescentadas para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho docente (GATTI; BARRETO, 2009).

Para os professores de ambas as escolas, o barulho não é um fator de insatisfação, como justificativa foi possível observar in loco, durante a coleta de dados, que o recreio é o momento da merenda dos alunos e é dividido por salas de aulas, desse modo, os alunos da educação infantil saem em um horário e as salas do 1º ano até o 3º ano fazem o recreio logo após os alunos da educação infantil e por último os alunos do 4º e 5º juntos. Essa dinâmica possibilita menor ruído dentro no espaço escolar rural.

O mobiliário existente no ambiente de trabalho, de acordo com a percepção dos professores, traz maior insatisfação na escola B, para os professores a escola sempre tem que estar dando um “jeitinho” para adequar as situações. Os professores ainda relatam que necessitam contar com o dinheiro da cantina para resolver problemas da própria escola, como comprar uma torneira, uma fechadura ou para

realizar uma festa comemorativa, é comum contar com o apoio de alguns pais para realizar algum serviço mais especializado.

Referente ao suporte organizacional, representado pela Secretaria da Educação, segundo os professores da escola B, ela não tem oferecido as condições favoráveis ao trabalho dos professores, pois há escassez de recursos materiais e humanos para a manutenção da organização do espaço escolar e apontaram também falta de profissionais especializados para resolver problemas do ambiente físico da escola. O fato de a escola estar afastada da área urbana, segundo os professores, e seu acesso não ser tão fácil, influenciam a prefeitura a não estender seus cuidados e entendimento de suas demandas. Para os professores da escola B, as escolas do centro urbano são onde a prefeitura mais investe e direciona seus esforços.

Nessa perspectiva, Molina e Hage (2015) e Ferreira e Brandão (2011) afirmam que os gestores públicos compreendem o espaço rural como inferior e atrasado em relação ao urbano e isto ocorre não só com o mobiliário para as escolas rurais, mas também com os meios de transporte e com os professores, reflexo desse sentido ao longo do desenvolvimento histórico, em que a educação rural era vista como segundo plano e sofria de completo descaso, permanecendo por, muitos anos, ausente de políticas públicas.

Na percepção dos professores, as condições de trabalho não oferecem risco à sua segurança física. Os respondentes relataram que nas escolas rurais esse aspecto não é percebido, ao menos de modo imediato, mas os colegas que atuam em outros contextos acabam se queixando dos riscos de adoecerem por causa de problemas das escolas, alunos e por não conseguirem realizar o trabalho, ressaltam que mesmo diante de alguns problemas as escolas rurais possuem um ambiente mais saudável comparado às escolas localizadas em áreas urbanas.

Os professores participantes da pesquisa contradizem os dados coletados referentes às condições de trabalho, especialmente os professores da escola B, já que apresenta infraestrutura e organização de trabalho com maior comprometimento e menor qualidade de vida. Dejours (1994) discorre, em seus estudos, sobre a psicodinâmica do trabalho e a relação homem-trabalho, e salienta que o trabalho pode constituir-se fonte de equilíbrio, quando a tarefa executada proporciona para o indivíduo uma descarga pulsional apropriada de sua energia psíquica acumulada.

Um fator primordial à saúde psíquica do trabalhador é exercer um trabalho livremente escolhido ou livremente organizado, já que as vias de descarga estarão, nestes casos, mais adaptadas às necessidades do trabalhador. Dejours (1994, p. 22), ao procurar as relações entre prazer, sofrimento, trabalho e organização, pontua que existe “um paradoxo psíquico do trabalho” – se, para alguns, é fonte de equilíbrio, para outros, pode significar fadiga e sofrimento.

Diante das possíveis causas do adoecimento, os professores de ambas as escolas relataram que não atingir os resultados esperados é um aspecto que os deixa frustrados e insatisfeitos no desempenho de suas funções. Apesar de terem conhecimento de algumas variáveis que podem dificultar o processo de ensino aprendido, como as relatadas anteriormente, os professores revelaram ter satisfação com a evolução e o desempenho de seus alunos.

Entre os professores que se afastaram nos últimos cinco anos, verificou-se que a metade dos que atuam na escola A se afastou para realizar algum tipo de tratamento, como, por exemplo, tratamento de asma, procedimento cirúrgico e ansiedade generalizada; e na escola B houve apenas um afastamento para tratamento da síndrome do pânico. Pode-se pensar que a escola B possui as piores condições e organização do trabalho escolar. Então, por que os professores não se afastaram? Quando se verificou o tempo médio de atuação dos professores de ambas as escolas e o tipo de vínculo profissional identificou-se que na escola A a média de tempo de atuação em escolas rurais é de sete anos e apenas um professor provisório ou seja, contratado, ao passo que na escola B a média de tempo de atuação é de cinco anos e dois meses, sendo a metade dos professores provisórios, tendo seu vínculo por contrato determinado por um ou dois anos.

Os variados motivos que levaram os professores ao afastamento não permitem especificar qual a maior prevalência de transtornos ou incidência dos riscos à saúde. Entende-se que esse número de participantes teria que ser maior do que foi realizado na amostra estudada, mas é possível verificar que a profissão de professor, na atualidade, por ser considerada de risco para a saúde, sobretudo no contexto urbano. Como explicam Assunção e Oliveira (2009, p. 363):

Nas últimas décadas, os registros de licenças do trabalho por motivos de saúde na categoria dos professores, em diferentes países, identificam a maior prevalência de distúrbios mentais quando comparados com os outros grupos de doenças comunicadas nas declarações médicas.

As autoras chamam a atenção para este registro e lembram que

[...] os dados sobre afastamento do trabalho por doença não autorizam a estabelecer associações diretas desses problemas com o trabalho desenvolvido pelos professores. Contudo, tais fatores são indicadores que permitem elaborar hipóteses articuladas às cargas de trabalho mencionadas anteriormente. O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 363).

É possível analisar que o afastamento para tratamento de saúde pode ser positivo do ponto de vista que o professor pode se afastar, tratar seu problema de saúde e retornar para sua função e desempenho de suas atividades. De modo inverso, o trabalhador que não se afasta nem sempre está em condições de exercer sua função, podendo ter agravamento de seu estado de saúde e pouco colaborar com os objetivos educacionais.

Na relação dos aspectos do trabalho com o risco de saúde, o presenteísmo apontou que quase 40% dos professores da escola A trabalharam nos últimos 30 dias com algum problema de saúde, esse número dentro das escolas rurais foi de 30%. As variáveis desses professores podem ser estabelecidas com a jornada de trabalho de 32 a 40 horas semanais, a maior parte dos professores presenteístas relatou fazer uso de alguma bebida alcoólica. Quanto ao tempo médio na função de professor, 71% possuem mais de 12 anos de atuação como professor. Outro dado que apresenta relação diz respeito ao afastamento para tratamento da saúde, em que 43% dos presenteístas já se tiraram licença por motivo de saúde. Dejours (1986) esclarece que a saúde é um assunto ligado às próprias pessoas, e elas não podem ser substituídas por atores externos, nesse contexto, o autor faz uma crítica sobre a definição da OMS, valendo-se de dois pontos fundamentais: a impossibilidade de definição do estado de bem-estar e conforto; e o fato de não existir um perfeito e completo estado de bem-estar. Ou seja, para Dejours (1986) o conceito da OMS está diretamente ligado à subjetividade e a um ideal que pode não ser atingido.

Os professores de ambas as escolas assinalaram que a maior dificuldade apresentada diante do presenteísmo é a capacidade de concentração do professor, portanto, o nível psicológico é mais afetado no grupo estudado. Considerando que a carga do trabalho é normalmente separada em física e mental e que esta última encabeça uma variação de fenômenos de ordem neurofisiológica e psicofisiológica,

que são, entre outros, fenômenos de ordem sociológica, como variáveis de comportamento, de caráter e motivacionais; o aumento desta carga psíquica em sala de aula torna o trabalho cansativo do ponto de vista do psiquismo, uma vez que, se um trabalho permite o aumento desta carga ele é considerado exaustivo ou fatigante (DEJOURS, 1994). Em pensamento semelhante Amazarray, Câmara e Carlotto (2014,) esclarecem que a relação de saúde com o seu trabalho, é algo complexo, já que envolve um processo de adoecer que é singular para cada pessoa, nesse aspecto está relacionado à história de vida e à relação com o trabalho. Os autores sugerem que, “provavelmente as pessoas em sofrimento psicológico relacionado ao trabalho estejam passando por momentos da vida difíceis, e talvez não só no âmbito laboral propriamente dito” (AMAZARRAY; CÂMARA; CARLOTTO, 2014. p. 78).

As relações socioprofissionais analisadas pela Escala de Avaliação de Contexto de trabalho permitiram verificar que a média para escola A foi $\bar{X}=2,17$, revelando um resultado positivo novamente, ou seja, satisfatório no que diz respeito às relações sociais no trabalho, favorecendo o desempenho da função e contribuindo para a saúde dos professores. Comparativamente, a média apresentada pela escola B foi $\bar{X}=2,38$, indicando um resultado moderado diante do contexto da relações no trabalho, resultado esse negativo, já que as relações socioprofissionais contribuem para o risco de saúde dos professores.

Para os professores, referente à clareza na definição das tarefas, constatou-se que esse item apresentou preocupação, diante da percepção dos entrevistados das duas escolas. Foi possível verificar que os professores gostariam de ter um contato mais próximo e com menor ruído na comunicação diante das tarefas pedagógicas, possivelmente, o fato de ambas as escolas possuírem a mesma diretora – que se divide em suas tarefas burocráticas e presença nas escolas – pode contribuir para essa queixa dos professores.

O apoio da chefia para o desenvolvimento profissional, para a maioria dos respondentes de ambas as escolas, aparece como aspecto favorável, para alguns respondentes de ambas as escolas esse item foi apontado como comprometido. Esse aspecto mostra que os professores, apesar de não estabelecerem uma adequada comunicação – clara e com definição das tarefas –, como assinalado acima, eles expressam contentamento com o papel do diretor, no entanto alguns participantes apresentaram queixas em relação à coordenação da escola A e outros relataram que

havia pouco envolvimento da coordenadora pedagógica diante do apoio escolar; já na escola B os professores manifestaram sentir o apoio da diretora e da gerente escolar.

A liberdade de se expressar no trabalho é fator determinante para o fortalecimento das relações entre o grupo e a equipe gestora da escola, uma vez que uma gestão democrática se fortalece quando há crescimento mútuo do grupo de trabalho e da gestão da escola para fins e interesses comuns, a aprendizagem e o sucesso escolar do educando.

Os dados apontaram que as relações entre os pares aparece solidificada pela formação de um grupo coeso, comprometido e responsável com o trabalho, uma vez que o coletivo entre os professores pode ser considerado o ponto forte das escolas, pois as relações sociais de trabalho baseiam-se na confiança, na união e na ajuda mútua, demonstrando serem satisfatórias, beneficiando o desejo dos profissionais para o bom desempenho de seu trabalho. Percebe-se que a cooperação entre eles é marcada pela ajuda mútua, há preocupação com fatores da vida e familiares dos colegas. Destacaram a existência de situações de conflito que são amenizadas pelos professores. O coletivo de trabalho só é possível diante da liberdade e autonomia dos professores envolvidos no trabalho e o seu significado. Dejours, (2009, p. 19), “cooperar supõe comprometer-se no funcionamento coletivo, na construção, na estabilização, na adaptação, na transmissão e no respeito às regras. São as regras de trabalho”. O autor ainda acrescenta: “a vontade das pessoas de trabalharem juntas e de superarem coletivamente as contradições que surgem da própria natureza ou da essência da organização do trabalho” (DEJOURS, 2004, p. 67).

No que tange às relações socioprofissionais com os pais, a maior parte dos professores de ambas as escolas relatou que os pais, apesar de serem pessoas mais simples e até vergonhosos para conversar, demonstram respeito e valorização pela figura do professor. Alguns professores relataram que existem famílias que se esforçam até que o filho seja alfabetizado, posteriormente esses pais diminuem a preocupação e ajuda aos filhos, ou por considerarem menos importante ou por entenderem que esse é um papel que cabe à escola. Fatores como esses contribuem para que o trabalho do professor se torne desgastante e fonte geradora de sofrimento (MENDES et al., 2007).

A relação com os alunos é estabelecida diariamente em sala de aula e foi apresentada como fator decisivo na preferência por atuar em escolas rurais. Alguns professores relataram que há alguns alunos com comportamentos de indisciplina, mas

que estes são casos mais isolados. A realidade da escola hoje é muito diferente quando comparada ao século passado. Os alunos têm postura e comportamentos diferentes diante dos professores; desde os de enfretamento, chistes, agressividade e até violência explícita. Algumas pesquisas citam o mau comportamento do aluno como um dos causadores de estresse nos professores (BALLOU, 2012; SAMAD et al., 2010).

Os professores relataram que os alunos das escolas rurais possuem certa pureza, e isso quando chega para as escolas acaba sendo de grande valor para essa atitude e respeito com os professores, os quais se sentem realizados ao conseguir transmitir o conhecimento. Mendes e Araújo (2011, p. 109) sublinham que apesar das dificuldades existentes no contexto escolar, “os professores identificam-se com a profissão escolhida, sentem prazer em dar aula e sentem-se reconhecidos pelos alunos”. As autoras apontam que existe uma mobilização subjetiva, traduzida pela “capacidade de tolerar o sofrimento e investir em novas tentativas até encontrar ou criar uma solução” (MENDES; ARAÚJO, 2011, p. 109).

No tocante à relação professor e aluno, Freud (1914/1976) contribui para se compreender e aprofundar a importância da subjetividade dos professores em seu texto intitulado “Algumas reflexões sobre a Psicologia do Escolar”. O pai da psicanálise se refere ao professor, não meramente pela importância de seu papel na aprendizagem dos alunos e contribuição na sociedade, mas também pela relação de afeto dos alunos com os professores e suas personalidades. Assim, descreve:

Minha emoção, ao encontrar meu velho mestre-escola, adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – por que não admitir outros tantos? – Ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus 56 caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-vos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu nome de ‘ambivalência’ a essa facilidade para atitudes

contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo. (FREUD, 1914/1976, p. 286).

Na citação, a ênfase que Freud confere à personalidade dos professores e sua influência na vida dos alunos, marca o aspecto transferencial da relação, não apenas o domínio das ciências e do conhecimento formal. Favorece o sujeito-professor e revela sentimentos de afeto, como o amor. Destaca que as emoções que um professor desperta em seu aluno possibilitam reproduzir sentimentos que remetem às figuras parentais.

Verificou-se que os professores que atuam nas escolas rurais consideram que seu trabalho é reconhecido pelos alunos e valorizado pelas famílias. No que diz respeito ao reconhecimento no trabalho, Dejourns (2009) aponta uma dimensão imprescindível que se apresenta como uma retribuição simbólica obtida por aquele que trabalha, é diferente da retribuição material, em termos de salário, bonificações ou promoção, é uma distinção simbólica. Dentro desse ponto de vista, Ferreira e Mendes (2001) destacam que o prazer é vivenciado quando o trabalho favorece a valorização e o reconhecimento, pela realização de uma tarefa significativa e importante para a organização e sociedade.

Os familiares dos alunos valorizam o trabalho dos professores e estes sentem o respeito que eles possuem pelo seu trabalho. Este aspecto se torna importante na medida em que o professor acaba estabelecendo maior proximidade com a vida além da sala de aula de seus alunos e um conhecimento de quem são seus familiares, é um olhar para além do aluno que ele encontra na sala de aula. Nesse contexto, Vargas (2003), ao pesquisar a relação família-escola em territórios rurais, percebeu que o espaço rural é marcado por grande proximidade e também pela participação efetiva das famílias na escola.

Vale destacar que Dejourns e Bégue (2010) oferecem um claro exemplo citando a situação de professores do ensino fundamental na zona rural durante a II República francesa, no século XIX. Os professores recebiam um salário muito modesto, que só lhes permitia levar uma vida simples, assim sendo, os que possuíam famílias numerosas, só conseguiam sustentá-las graças aos donativos dados pelos pais das crianças e que eram originados de suas produções como, ovos, frangos, leite etc. Por outro lado, esses baixos salários eram recompensados pelo prestígio de ser professor junto à população e às instituições. Constata-se que, ainda hoje, em pleno

século XXI, os professores que atuam no contexto rural como os participantes da presente pesquisa não possuem nem salários dignos, mas se sentem reconhecidos em sua profissão, embora ainda possuam grandes desafios pela frente no sentido da necessidade de valorização do professor das escolas rurais.

Evidencia-se que o reconhecimento é ponto central para a saúde mental dos professores: eleva sua autoestima, reforça os vínculos da categoria e pode aumentar a motivação para o trabalho. Neste sentido, é preciso oferecer forças e motivá-los para enfrentar as situações de riscos e adversidades no trabalho. Ressalta-se que o reconhecimento financeiro contribui para a valorização da profissão de professor. Codo (2002) chama a atenção para se pensar e identificar ações que possam beneficiar os professores; para o pesquisador o momento é oportuno, pois existe uma necessidade de reconstrução da identidade profissional e valorização do trabalho dos professores. Acredita-se que, a pesquisa em outros contextos rurais, escolas ribeirinhas, podem apontar a identificação dos fatores de risco e proteção e que contribuirão para abrir e iluminar os novos caminhos na direção de ações que visem à prevenção e à promoção da saúde dos professores.

Referente à formação dos participantes da pesquisa, 80% dos professores das escolas rurais possuem especialização, isso demonstra um interesse por parte do corpo docente de ambas as escolas em melhorar suas práticas e melhorar o desempenho profissional no trabalho. A prefeitura do município possui uma política de incentivo para os professores com pós-graduação, esse incentivo, contudo, na visão dos professores, é pouco, mas acaba encorajando os professores a se atualizarem. Dados do Senso Escolar de 2010 (BORGES, 2012) retratam que metade dos professores que lecionam em áreas rurais não tem formação adequada, os dados ainda revelam que apenas 43,8% dos profissionais que lecionam em áreas rurais têm ensino superior completo, contra 74,1% dos que ministram aulas nas áreas urbanas.

Os fatores de proteção aos riscos de saúde dos professores que trabalham nas escolas rurais podem ser entendidos como a identidade com o trabalho realizado nas escolas rurais, o apoio social que está inerente às famílias, às comunidades e aos próprios alunos e as relações sociais oriundas do próprio trabalho realizado na escolas. O carinho com o exercício da profissão emerge das falas do grupo de maneira contundente, nas duas escolas onde a pesquisa foi realizada, pois, em nome do amor aos alunos e ao seu trabalho, extrapolam funções, pensam em estratégias diferentes

para ampliar o conteúdo e atingir as metas de cada ano de ensino. E isso faz os professores se sentirem bem, mas que ao mesmo tempo acaba provocando fadiga, diante de tanta dedicação e esforço, fato esse que, ao longo do tempo, pode desgastar esses professores, pois diante de alguma frustração podem desenvolver como estratégia de defesa outras formas de enfrentarem as demandas das escolas rurais.

De acordo com Dejours (1986), para conseguir dar conta do trabalho prescrito e atenderem às expectativas da organização, os trabalhadores enfrentam o sofrimento por meio do conformismo, do individualismo, da negação de perigo, da agressividade, da passividade, entre outras saídas.

Notou-se, no presente estudo, a presença de estratégias defensivas coletivas, pois há um coletivo de trabalho que busca enfrentar as adversidades do contexto (DEJOURS, ABDOUCHELI; JAYET, 1994). As estratégias são, portanto, positivas para os professores na medida em que minimizam o sofrimento causado pelas dimensões da organização, das condições e das relações socioprofissionais, especialmente quando se pensa na escola B, que registrou dados mais preocupantes nos três fatores e nos outros instrumentos avaliados pela pesquisa, visto que a escola A teve como ponto de alerta a organização do trabalho e pontos de satisfação nos outros instrumentos.

Diante do exposto, pode-se inferir que o contexto de trabalho nas escolas rurais estudadas apresenta resultados de risco moderado para os professores que atuam na escola B, cuja organização do trabalho foi o pior item avaliado pelos professores, em seguida foram destacadas as condições de trabalho. Para os professores da escola A, o resultado de um modo geral foi satisfatório e o item avaliado como ponto de alerta foi o referente à organização de trabalho, e nos demais fatores os participantes da pesquisa se mostraram satisfeitos com o seu contexto de trabalho.

De um modo geral, os participantes da pesquisa atribuíram as relações sociais com os alunos, as famílias dos alunos, os professores e a equipe de apoio como fator predominante para a realização da função de professor. Os professores consideraram que atuar nas escolas rurais contribui para um sentimento de satisfação e prazer no trabalho e menor insatisfação com o seu contexto de trabalho, contribuindo, assim com um menor risco de saúde para a categoria estudada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta à hipótese inicial, de quais aspectos de trabalho possuem a escola localizada na área rural que se torna um ambiente atrativo para o exercício profissional dos professores, apresentam-se, aqui, as considerações desta pesquisa.

Os resultados desta pesquisa apresentaram vários aspectos que podem ser caracterizados como atrativos para busca de colocação profissional no contexto da escola rural. Fatores esses que podem ser entendidos como proteção para os professores que trabalham nos espaços rurais.

Entre os aspectos favoráveis do contexto estudado, a pesquisa identificou:

- A possibilidade de adequação e inovação de conteúdo do apostilado de modo a atingir a realidade dos alunos.
- Autonomia para desenvolver as atividades e aprimorar o processo de alfabetização e ensino-aprendizagem.
- Afetividade dos alunos na relação com os professores.
- Participação efetiva das famílias, tanto no processo ensino-aprendizagem quanto em problemas estruturais da escola.
- Reconhecimento dos alunos e familiares sobre a importância do papel do professor.
- Comportamento disciplinado e respeitoso dos alunos com destaque para o respeito ao professor em sala de aula.
- Atividade ao ar livre, possibilitando maior contato com a natureza em detrimento de excessos de tecnologia no processo ensino-aprendizagem.
- Possibilidade de atingir o objetivo do processo ensino-aprendizagem, ou seja, colocar em prática o planejamento elaborado.

Embora o contexto de trabalho apresente aspectos que geram dificuldades na atuação dos professores – tais como mobiliário inadequado, manutenção do espaço escolar, acesso às escolas, carência de equipe de apoio, falta de estrutura física para a realização de algumas atividades e escassez de professores substitutos – observou-se que os aspectos considerados como positivos são valorativos para os professores.

Além dos aspectos positivos que são vivenciados pelos professores, vale destacar o modo de gestão participativo da gerente escolar e da diretora de ambas as escolas, que é entendido como um aspecto favorável para a prevenção de adoecimento e promoção de saúde dos professores, diante da característica dessas profissionais permitirem o espaço da palavra, em que a liberdade de expressão e um clima organizacional harmonioso concedem autonomia na realização das tarefas e

uma gestão participativa de uma escola de qualidade para todos, contribuindo para o bem-estar dos professores (CHANLAT, 1995).

Em resposta ao questionamento inicial desta pesquisa – “hipótese” –, os resultados revelaram uma variedade de aspectos que demonstram ser atrativos para os professores atuarem nas escolas rurais.

Cabe ressaltar que os resultados aqui apresentados são específicos deste tempo de estudo e a aplicação destes instrumentos em outros locais poderá trazer dados semelhantes ou divergentes. Como já observado, isso pode ocorrer em virtude da complexidade dos aspectos das condições, organização e relações socioprofissionais que podem divergir em decorrência de culturas organizacionais diferentes.

Por fim, espera-se que a presente pesquisa seja contributiva para as questões voltadas para a saúde dos professores e que possibilite a continuidade deste estudo por pesquisadores em outros contextos.

ALTOÉ, A. **Políticas Institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: absenteísmo e presenteísmo**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_AltoeA_1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

AMAZARRAY, M. R.; CÂMARA, S. G.; CARLOTTO, M. S. Investigação em saúde mental e trabalho no âmbito da saúde pública no Brasil. In: MERLO, A. R. C.; BOTTEGA, C. G.; PEREZ, K. V. (Eds.). **Atenção à saúde mental do trabalhador: Sofrimento e transtornos psíquicos relacionados ao trabalho**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 75-92.

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

ARAÚJO, T. M. et al. Fatores associados a patologia de pregas vocais em professores. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 914-921, out. 2011.

_____. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1480-1490, set./out. 2005.

ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: Estudos Epidemiológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009.

ARECHAULETA, F. O Fantasma do presenteísmo. **Revista Amanhã**, Porto Alegre, Ed. 240, mar. 2008. Disponível em: <<http://amanha.terra.com.br/edicoes/240/capa01.asp>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisas questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago, 2007.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

AUGUSTO, L. G. S. et al. Síndrome de *Burnout*: confronto entre o conhecimento médico e a realidade das fichas médicas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 429-435, jul./set. 2011.

BALEEIRO, A.; SOBRINHO, L. B. **Constituições Brasileiras, 1946**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

BALLOU, G. W. A discussion of mental health of public school teachers. **International Journal of Business, Humanities and Technoloy**, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <www.ijbhtnet.com/journals/vo_2-No1_january_2012/22.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BAPTISTA, F. M. C. **Educação Rural**: das experiências à política pública. Brasília: NEAD, 2003.

BETIOL, S. I. M. **Psicodinâmica do Trabalho**: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

BEVENIDES-PEREIREA, A. M. T.; LARA, S.; YAEGASHI, S. F. R. Estresse e prática docente: a qualidade de vida dos educadores em questão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VIII., 2008, Curitiba. **Anais..** Curitiba: Champagnat, 2008. v. 1, p. 3339-3349.

BEVENIDES-PEREIREA, A. M. T.; YAMASHITA, D.; TAKAHASHI, R. E os Educadores, como estão? **Ensino, Saúde e Ambiente**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 151-170, 2010.

BOF DE ANDRADE, T. et al. Prevalência do absenteísmo entre trabalhadores do Serviço Público. **Sciencia Médica**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 166-171, 2008.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. 7. ed. São Paulo: Mantins Fontes, 1987.

BORGES, L. O.; ARGOLO, J. C. T. Adaptação e validação de uma escala de bem-estar psicológico para uso em estudos ocupacionais. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 17-27, 2007.

BORGES, P. Nas escolas urbanas, quantidade cai para 12%. Para especialistas, garantir formação que valorize a realidade do campo é desafio. **Último Segundo IG**, 2012. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/um-terco-dos-professores-do-campo-tem-formacao-inadequada/n1597739247169.html>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BRUM, L. M. et al. Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escola pública no Rio Grande do Sul. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 125-145, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462012000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BUENO, H. P. V. **Fatores de riscos psicossociais em professores de escolas pantaneiras**: relações com transtornos mentais comuns e estresse ocupacional. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jan. 2018.

CALZARETTA, A. V. Presentismo laboral. **Ciencia e Trabajo**, v. 9, n. 27, 2007.

CAMARGO, M. L. Presenteísmo: denúncia do mal-estar nos contextos organizacionais de trabalho e de riscos à saúde do trabalhador. **Revista Laborativa**, Assis, v. 6, n. 1 (especial), p. 125-146, abr. 2017. Disponível em: <<http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CAPITELLI, M. Transtorno mental afeta mais professores. **O Estado de S. Paulo**, 2010. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/noticias/geral,transtorno-mental-afeta-mais-professores-imp-,579869>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

CARAN, V. C. S. et al. Riscos Ocupacionais Psicossociais e sua Repercussão na Saúde de Docentes Universitários. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 255-261, 2011.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

CARNEIRO, V. L.; ASSUNÇÃO, M. F.; BARROS, A. V. Políticas de avaliação e autonomia do trabalho docente na educação básica no Pará. In: MAUÉS, Olgaíses et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica**: o Pará em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 117-132.

CAVERLY, N. et al. Sickness presenteeism, sickness absenteeism, and health following restructuring in a public service organization. **J Manage Stud.**, v. 44, n. 2, p. 304-319, 2007.

CHANLAT, J. F. Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. In: VASCONCELOS, E. D. J. (Org.). **“Recursos Humanos” e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 118-128.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CISNE, M. **Gênero, Divisão Sexual do trabalho e Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010. v. 1-2.

COSTA, L. S. T. et al. Prevalência da Síndrome de *Burnout* em uma amostra de professores universitários brasileiros. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 636-642, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 fev. 2017.

CUNHA, J. A. **Manual da versão em português das Escalas Beck**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

CUNHA, S. Absenteísmo e Presenteísmo - indicadores de perdas e danos. **Caderno Informativo de Prevenção de Acidentes da CIPA**, São Paulo, v. 33, n. 391, p. 34-58, 2012.

DEJOURS, C. **A loucura do Trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez- Oboré, 1992.

_____. **Conferências brasileiras**: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho. São Paulo: Fundap; EAESP/FGV, 1999.

_____. Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 14, n. 54, p. 7-11, 1986.

_____. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. Sofrimento, prazer e trabalho. In: _____. **Conferências Brasileiras**: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho São Paulo: FGV, 1999. p. 15-33.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELLI, E. Itinéraire Théorique en Psychopathologie du Travail. **Revue Prevenir**, n. 20, p. 127-151, 1990.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELLI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, C.; BÈGUE, F. **Suicídio e trabalho: o que fazer?** Brasília: Paralelo, 2010.

DOYLE, W. Classroom organizations and management. In: WITTROCK, M. C. (Dir.). **Handbook of research on teacher education**. Nova York: Mac Millan, 1986. p. 392-431

ESTEVE, J. M. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FACAS, E. P. **Protocolo de Avaliação dos Riscos Psicossociais no Trabalho – Contribuições da Psicodinâmica do Trabalho**. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por Educação do Campo, 2005. p. 53-90.

FERREIRA, C. M. **Adoecimento psíquico de professores: Um estudo de casos em escolas estaduais educação básica numa cidade mineira**. 2011. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.fpl.edu.br/2018/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2011/dissertacao_cristiane_ferreira_magalhaes_2011.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: Um Olhar Histórico, uma Realidade Concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, Londrina, Ano v, n. 9, jul./dez. 2011.

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**, Natal, v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./abr. 2001.

_____. **Trabalho e riscos de adoecimento: o caso dos auditores fiscais da previdência social brasileira**. Brasília: LPA /FENAFISP, 2003.

FERREIRA-COSTA, R. Q. **O mundo do trabalho docente e o esgotamento psíquico**. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2017.

FLORES, L. I. et al. O absentéismo enquanto indicador para o processo de gestão de pessoas nas organizações e de atenção à saúde do trabalhador. **Revista Laborativa**, Assis, v. 5, n. 2, p. 45-63, out. 2016. Disponível em: <<http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

FLORES-SANDI, G. "Presentismo": Potencialidad em accidentes de salud. **Acta Médica Costarricense**, Costa Rica, v. 48, n. 1, p. 30-34, mar. 2006.

FONSECA, I. S. S.; MOURA, S. Apoio social, saúde e trabalho: uma breve revisão. **Psicologia para América Latina**, México, n. 15, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000400012>. Acesso em: 22 jul. 2018.

FREUD, S. (1913-1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: _____. **Edição Standard Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XII.

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

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília: UNESCO, 2009.

GLINA, M. R.; ROCHA, L. E. Prevenção para saúde mental no trabalho: In: _____. **Saúde mental no trabalho**: desafios e soluções. São Paulo: VK, 2000. p. 53-80.

GOMES, R. K.; OLIVEIRA, V. B. Depressão, ansiedade e suporte social em profissionais de enfermagem. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 63, n. 138, p. 23-33, jun. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432013000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2016.

GOULART JÚNIOR, E. G.; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-857, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000400023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 mar. 2017.

GUERRIERO, I. R. Produtividade do trabalho no Brasil. **Informações FIFE**, n. 326, p. 41-46, nov. 2007. Disponível em: <http://downloads.fife.org.br/content/downloads/publicacoes/bif/2007/11_bif326.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

HASHIZUME, M. C.; LOPES, M. M. Trabalho docente rural: Dores e prazeres do ofício. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro v. 6, n. 1, p. 99-108, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

INOCENTE, N. J. **Síndrome de Burnout em professores universitários do Vale do Paraíba (SP)**. 2005. 219 f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

JACARANDÁ, E. M. F. **Sofrimento mental e satisfação no trabalho**: um estudo com professores das escolas inclusivas estaduais de ensino fundamental em Porto Velho, Rondônia. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

JESUS, S. N. Motivação na profissão docente: perspectivas para o bem-estar docente. In: JESUS, S. N. et al. **Os professores**: identidades (re) construídas. Porto: Edições Universitárias Lusófonas, 2004. p. 81-92.

JOHNS, G. Absenteeism or presenteeism: not at work or not working well. In: BARLING, J.; COOPER, C. L. (Eds). **The Sage Handbook of Organizational Behavior**. London: Oxford, 2010. v. 1, p. 160-178. Disponível em: <<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199211913.001.0001/oxfordhb-9780199211913-e-002?rskey=462Efo&result=1>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

KOOPMAN, C. et al. Stanford Presenteeism Scale: health status and employee productivity. **Journal of Occupational and Environmental Medicine**, v. 44, n. 1, p. 14-20, jan. 2002.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico) pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAVNCHICHA, G. R. F. da S. A clínica psicodinâmica do trabalho: Teoria e método. **Khóra, Revista Transdisciplinar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-17, maio 2015. Disponível em: <<http://www.site.feuc.br/khóra/index.php/vol/article/download/45/45>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LEITE, N. M. B. **Síndrome de burnout e relações sociais no trabalho**: um estudo com professores da educação básica. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIPP, M. E. N. **Inventário de sintomas de stress para adulto de Lipp - ISSL**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

LOBATO, M. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LOPES, M. M.; HACHIZUME, C. M. Trabalho docente rural: dores e prazeres do escritório. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 98-108, 1º sem. 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MARINHO, P. R. R.; CAMARGO, M. L. O atual cenário da relação trabalhador-organização-trabalho e os riscos à saúde do trabalhador. **Revista Laborativa**, Assis, v. 6, n. 2, p. 115-125, out. 2017. Disponível em: <<http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa/article/view/1837/pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MARQUES, A. C.; SANTOS, M. N. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 837-846, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000300029>. Acesso em: 23 fev. 2016.

MARTINEZ, L. F.; FERREIRA, A. I. Sick at work: Presenteism among nurses in a Portuguese Public Hospital. **Stress Health** [online], v. 28, p. 297-304, 2011.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. Job burnout. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 397-422, 2001.

MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: Teoria, método, pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. v. 1.

MENDES, A. M. **Valores e vivências de prazer-sofrimento no contexto organizacional**. 1999. 306 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. K. R. **Clínica psicodinâmica do trabalho: práticas brasileiras**. Brasília: Ex Libris, 2011.

MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C. Contexto de Trabalho. In: SIQUEIRA, M. M. M. (Org.). **Medidas do Comportamento Organizacional: Ferramentas de Diagnóstico e Gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 111-123.

_____. Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA: instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos no trabalho. In: MENDES, A. M. B. **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. cap. 5, p. 111-126.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO - 2010 - 3a ed.** Brasília: MTE, SPPE, 2010. v.1 828 p.

MITRA, S. Managing absenteeism and presenteeism in the workplace: Best practices revealed. Keep an eye on morale. **AICPA Store**, 17 jan. 2008. Disponível em: <http://www.cpa2biz.com/content/media/producer_content/newsletters/articles_2008/careers/workplace.jsp>. Acesso em: 11 jun. 2017.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MORENO, C. R. C.; TIBÚRCIO, A. Síndrome de Burnout em professores do ensino médio de escolas pertencentes à gerência regional de educação e inovação (GEREI) do município de Tubarão (SC). **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, São Paulo, v. 4, n. 1, abr./ago. 2009.

MORRISON, R. Informal relationships in the workplace: Associations with job satisfaction, organisational commitment and turnover intentions. **New Zealand Journal of Psychology**, v. 3, p. 114-128, 2004. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3848/is_200411/ai_n9467749>. Acesso em: 04 abr. 2007.

MOTA, V. M. C. **O exercício da docência e a preservação da saúde mental do professor**: um estudo a partir de suas condições de trabalho e existência. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NEVES, M. Y. R.; SELIGMANN-SILVA, E.; ATHAYDE, M. Saúde mental e trabalho: um campo em construção. In: ARAÚJO, A. M. F. et al. (Org.). **Cenários do trabalho**: subjetividade, movimento e enigma. Rio de Janeiro: DP & A, 2004. p. 19-49.

NORONHA, M.; ASSUNÇÃO, A.; OLIVEIRA, D. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 65-85, 2008.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. v. 1, p.127-146.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **A condição dos professores**: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/Unesco, 1984.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino**: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PASCHOALIN, H.C et al. Transcultural adaptation and validation of the Stanford Presenteeism Scale for the evaluation of presenteeism for Brazilian Portuguese. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 1, p. 388-395, fev. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692013000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. 2017.

PASSADOR, C. S. **A educação rural no Brasil**: o caso da escola do campo do Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PENATTI, I.; ZAGO, J. S.; QUELHAS, O. Absenteísmo: as consequências na gestão de pessoas. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA – SEGeT, III., 2006, Niterói. **Anais...** Niterói: AEDB, 2006. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos06/898_Seget_Izidro%20Penatti.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2017.

PINHEIRO, M. S. D. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. In: **Cadernos ANPAE**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

POLETTI, R. **Constituições Brasileiras, 1934**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

PREZIOTTI, S.; PICKETT, K. New national survey shows employees feel pressured to go to work despite being sick with flu. **National Foundation for Infectious Diseases**, Bethesda, Fleishman-Hillard, Inc., 2006.

RIBAS, P. Estado de SP dá 372 licenças por dia a professores; 27% por transtornos mentais. **Estadão Conteúdo**. 24 abr. 2016. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2016-03-24/estado-de-sp-da-372-licencas-por-dia-a-professores-27-por-transtornos-mentais.html>>. Acesso em: 05 set. 2017.

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória. Seus desafios e suas perspectivas. **Colóquio – Revista Científica da Faccat**, Cidade, v. 6, n. 1-2, p. 21-33, jan./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

ROUSSETE, F. Estresse, depressão e ansiedade: os inimigos do professor da rede pública de SP. **APEOESP**, 2012. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/estresse-depressao-e-ansiedade-os-inimigos-do-professor-da-rede-publica-de-sp/>>. Acesso em: 09 maio 2017.

SALDAÑA, P. Ausência de professor da rede pública chega a 30 dias no Estado de SP. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 24 jul. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/07/1903769-ausencia-de-professor-da-rede-publica-chega-a-30-dias-no-ano-no-estado-de-sp.shtml>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

SAMAD, A. I. N. et al. Assesment of stress and its risk factors among primary scholl. Teachers in the Klang Valley, Malásia. **Global Journal of Health Science**, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <www.ccsenet.org/journal/index.php/gjhs/article/view/5178/0>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SANTOS, J. K. L.; WANZINACK, C. Saúde docente: um estudo de caso nas escolas municipais de ensino fundamental do município de matinhos- Paraná- Brasil.

Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), n. 17, p. 115-128, enero, 2017. Disponível em:

<<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3187/2677>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SANTOS, J. R. dos. Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, IV., 2010, Laranjeiras, SE. **Anais...** Laranjeiras, SE: UFS, 2010. Disponível em:

<<file:///C:/Users/USer/Downloads/Da%20educacao%20rural%20a%20educacao%20do%20campo%20-%20um%20enfoque%20sobre%20as%20classes%20multisseriadas.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

SANTOS, L. C. A (des) construção do Jeca Tatu: uma análise da personagem de Monteiro Lobato. In: ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA –EBECULT, III., 2012, Cachoeira, BA. **Anais...** Cachoeira, BA, 2012. p. 1-10. Disponível em:

<<http://www.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/A-des-constru%C3%A7%C3%A3o-do-Jeca-Tatu-uma-ana-%CC%81lise-da-personagem-de-Monteiro-Lobato-.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

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

<http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232013000800029&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2017.

SEIDL, E. M. F.; TRÓCCOLI, B. T.; ZANNON, C. M. L. C. Análise fatorial de uma medida de estratégia de enfrentamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 3, p. 225-234, set. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722001000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 fev. 2017.

SILVA, F. J. et al. A fadiga em trabalhadores de enfermagem, o presenteísmo e a (in)capacidade para o trabalho. In: FELLI, V. E. A.; BAPTISTA, P. C. P. (Org.).

Saúde do trabalhador de enfermagem. Barueri, SP: Manole, 2015. p. 289-305.

SILVA, G. N.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout: um estudo com professores da rede pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 145-153, dez. 2003.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; BATISTA, E. P. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 457-465, 2014. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0457.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

SIMPLÍCIO, S. D.; ANDRADE, M. S. Compreendendo a questão da saúde dos professores da rede pública municipal de São Paulo. **Psico**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 159-167, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7566>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32 n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a12.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

SOUZA, M. E. L.; FAIMAN, C. J. S. Trabalho, saúde e identidade: repercussões do retorno ao trabalho, após afastamento por doença ou acidente, na identidade profissional. **Saúde, Ética & Justiça**, São Paulo, v. 12, n. 1/2, p. 22-32, 2007. Disponível em: <http://medicina.fm.usp.br/gdc/docs/iof_50_22-32.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

SUZIN, R. **A saúde geral dos professores municipais de Caxias do Sul e suas relações com as atividades laborais**. 2005. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Engenharia) – Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOLOSA, D. E. R. **Estudo da organização do trabalho, sentimentos, valorização e expectativa profissional de professores de 1º e 2º graus da cidade de Jundiaí-SP**. 2000. 162 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VALLE, L. E. L. R. **Estresse e distúrbios do sono no desempenho de professores**: saúde mental no trabalho. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VARGAS, S. M. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 95-106, 2003.

ZAPONE, M. C.; SILVA, R. D. Absenteísmo Docente: Uma análise diagnóstica da rede estadual de Pernambuco. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, XXIV., CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, III., 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPAE, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/215b.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2017.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

APÊNDICE A – “O CONTEXTO DE TRABALHO DE ESCOLA RURAL E OS RISCOS À SAÚDE DOS PROFESSORES”

Pesquisa: O contexto de Trabalho rural e os riscos à saúde dos professores

Prezado(a) professor(a)

Gostaríamos de contar com a sua participação na presente pesquisa que se propõe a traçar um panorama referente à problemática do mal-estar entre os professores, com base em suas próprias percepções. Seus dados subsidiarão investigação sobre a temática, sendo extremamente importante a sua contribuição explicitando as suas vivências profissionais relacionadas ao tema. Informamos que a identidade dos participantes será mantida em sigilo, e no momento solicitamos a identificação apenas para a organização dos dados da entrevista.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) Por que escolheu ser professor?
- 2) Fale um pouco do que você faz no seu trabalho.
- 3) Nessa rotina, quais são as principais dificuldades ou desafios enfrentados?
- 4) Minha pesquisa é sobre condições de trabalho e saúde de professores.
Você percebe essa problemática entre os professores?
- 5) Em sua opinião, o que causa adoecimento entre os professores?
- 6) Aproximadamente, há quantos anos exerce a profissão de professor?
- 7) Quantas horas você trabalha por semana como professor?

Presenteísmo

8 a) Já ocorreu de você vir trabalhar, considerando que deveria ter ficado em casa por não estar se sentindo bem, ou que deveria ter se afastado para tratamento de saúde?

8 b) Se sim, por quê foi trabalhar mesmo não se sentindo bem?

8 c) Por quanto tempo você trabalhou estando doente ou não se sentindo bem?

9) Você costuma ficar cansando e/ou triste por causa do trabalho ou por ter que ir trabalhar? Se sim, quando costuma sentir estes sintomas? Quais acontecimentos te desanimam ou te entristecem no trabalho?

Absenteísmo

10) Você já se afastou do trabalho por estar com problemas de saúde? Se sim, por quanto tempo?

11) No último ano você se afastou do seu trabalho? Quantas vezes? Por quais motivos?

12) Você consegue identificar o(s) motivo(s) que o(a) levaram a esse adoecimento/afastamento?

13) Já ocorreu de você sentir dores no corpo e/ou outros sintomas depois de uma jornada de trabalho? Se sim, quais sintomas após uma ou mais jornadas de trabalho?

Trabalho e saúde docente

14) Entre dar aulas em escola localizada em área rural ou urbana, o que você considera melhor? Poderia dizer quais motivos?

15) Você se sente amparado(a) pela equipe gestora quando vem trabalhar mesmo não estando em condições de saúde para exercer sua função?

16) Você se sente solitário(a) ou apoiado(a) nesse tipo de situação? Apoiado(a) por quem? De que forma?

17) Você se sente apoiado(a) pela escola e demais instâncias educacionais diante do adoecimento profissional?

18) No seu local de trabalho, as pessoas comentam acerca da possibilidade de adoecimento do professor em decorrência de suas condições de trabalho?

19) Você conversa com alguém sobre esse sentimento ou em algum espaço específico? Comente.

20) Que sentido/valor tem seu trabalho para você?

21) Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o que conversamos?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) (Capítulo IV, itens 1 a 8 da Resolução 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**O CONTEXTO DE TRABALHO DE ESCOLA RURAL E OS RISCOS A SAÚDE DOS PROFESSORES**” sob a responsabilidade do pesquisador Paulo Roberto Ribeiro Marinho, RG nº 30523986-7. Este termo deverá ser elaborado em duas vias. Depois de lido, rubricado e assinado, uma via ficará em poder do PARTICIPANTE ou de seu representante legal e a outra via em poder do pesquisador responsável.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras-UNESP/Campus de Assis. Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos poderão ser esclarecidas no telefone (18) 3302-5500 ramal 5607 ou pelo e-mail cep@assis.unesp.br, ou diretamente com o pesquisador no telefone (15) 3363-8640 ou e-mail: psicopaulomarinho@yahoo.com.br

I) A pesquisa:

Esta pesquisa tem por objetivos:

Geral: Compreender a realidade das escolas municipais localizadas na área rural de um município do interior do estado de São Paulo mediante a percepção dos professores que nela trabalham.

Objetivos Específicos:

Verificar os aspectos favoráveis e desfavoráveis do ambiente de trabalho e possíveis impactos na saúde dos professores que atuam nesse contexto de trabalho.

Diagnosticar aspectos das condições, organização e relações socioprofissionais desse contexto.

Determinar a prevalência de presenteísmo de professores das escolas rurais do município estudado.

II) Procedimentos

Para coleta de dados serão, utilizados quatro instrumentos:

- a) Questionário Sociodemográfico composto por questões fechadas.
- b) Escala de Avaliação de Presenteísmo.

- c) Escala EACT- Escala de Avaliação do contexto de Trabalho.
- d) Entrevista Individual semiestruturada.

III) Riscos/Desconfortos e Benefícios

Os procedimentos possuem riscos/desconfortos psíquicos mínimos, imediatos, decorrente da emergência de sentimentos que possam aflorar durante as entrevistas. Nessas situações, o participante receberá acolhimento do próprio pesquisador. Caso o participante sinta-se pouco a vontade ou desconfortável diante de alguma questão poderá optar por não respondê-la ou ainda responder em outro dia.

Como benefício, será oferecido devolutiva para todos os professores assim como, orientação acerca dos fatores que podem estar causando o sofrimento e os procedimentos para o atendimento nos serviços de saúde do município.

IV) Liberdades/Garantias

Informo que sua participação nesse estudo é voluntária e não haverá custos. Você terá liberdade de desistir de participar a qualquer momento, podendo, mesmo após a assinatura do TCLE, retirar-se, sem nenhum tipo de prejuízo; bem como tem a liberdade de não responder às perguntas ou não participar de momentos que possam causar-lhe constrangimento de qualquer natureza.

V) Sigilo/Anonimato

Informo que será mantido o anonimato e o sigilo de sua identidade em sua participação neste estudo e nas publicações em que forem apresentados os resultados.

VI) Publicação

Os resultados obtidos na pesquisa poderão ser divulgados em eventos científicos, periódicos acadêmicos e científicos (revista, livro, congresso etc.) preservando o anonimato dos participantes.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG: _____, abaixo assinado, concordo em participar, como PARTICIPANTE, da pesquisa **“O contexto de trabalho de escola rural e os riscos a saúde dos professores”** Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo pesquisador _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, ainda, que () concordo / () não concordo com a publicação dos resultados desta pesquisa, ciente da garantia quanto ao sigilo das minhas informações pessoais e ao meu anonimato.

Local e data _____, ____ de ____ de _____.

Assinatura do

Participante

Eu, _____, pesquisador responsável pelo estudo, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do PARTICIPANTE para a participação na pesquisa.

Pesquisador

Aluno Assistente

APÊNDICE C – PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Assis

SOLICITAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DE PESQUISA

Senhor(a) Diretor(a)

Venho, por meio desta, convidar sua escola a participar da pesquisa pesquisa **“O contexto de trabalho de escola rural e os riscos a saúde dos professores”** realizada pelo presente pesquisador como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Diante do contato e da constante procura para atendimentos psicológicos é possível verificar que parcela considerável do corpo docente esta sofrendo por alguma patologia. Dentre as causas para esse estado, eles costumavam relatar sentimentos de impotência, desmotivação, para o exercício profissional, tristeza e sentimento de estarem desamparados em sua rotina laboral. Atribuía tais problemas à insatisfação com as condições atuais oferecidas para o exercício da profissão, como baixa remuneração, a terceirização da família no processo educativo, indisciplina dos alunos, recursos escassos, entre outros. Diante dos fatores apresentados é de suma importância a elaboração de estudos que possibilitem compreender a realidade das escolas municipais, localizadas na área rural, por meio da percepção dos professores que nela trabalham. Informo, ainda, que não haverá qualquer tipo de identificação daqueles que aceitarem participar da pesquisa, e ao fim da análise dos dados coletados haverá devolutiva dos resultados para a escola.

Sem mais, agradeço e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Paulo Roberto Ribeiro Marinho
Mestrando em Psicologia UNESP
(15) 98183-XXXX/ psicopaulomarinho@yahoo.com.br

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Questionário de dados sociodemográficos, hábitos, estilo, condições de vida, trabalho e saúde.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Data de preenchimento do questionário: ____/____/____

Nome completo: _____

Endereço: Rua/Av. _____, nº

Complemento: _____

Bairro: _____

Q1. Gênero: (1) Feminino (2) Masculino () Outro

Q2. Data de nascimento: ____/____/____

Q2. Faixa Etária

21 – 30	31 – 40
41 – 50	51 – 60
Acima de 60	

Q3. Estado civil

Casado	Viúvo
Separado	União Estável
Solteiro	Outro: _____

Q4. Escolaridade

Nível Fundamental Incompleto	Ensino Técnico Completo
Nível Fundamental Completo	Ensino Superior Incompleto
Nível Médio Incompleto	Ensino Superior Completo
Nível Médio Completo	Especialização
Ensino Técnico Incompleto	Pós –Graduação

DADOS SOBRE CONDIÇÕES DE VIDA**Q5. Assinale abaixo quais pessoas moram na sua casa?**

<input type="checkbox"/>	Pai	<input type="checkbox"/>	Irmãos
<input type="checkbox"/>	Mãe	<input type="checkbox"/>	Marido / Esposa
<input type="checkbox"/>	Avó	<input type="checkbox"/>	Filhos
<input type="checkbox"/>	Avô	<input type="checkbox"/>	Outros

Q5.1. A casa onde você mora é:

<input type="checkbox"/>	Própria	<input type="checkbox"/>	Alugada	<input type="checkbox"/>	Emprestada
--------------------------	---------	--------------------------	---------	--------------------------	------------

Q5.2. Número de pessoas que moram na mesma residência:

<input type="checkbox"/>	Sozinho	<input type="checkbox"/>	4 pessoas
<input type="checkbox"/>	2 pessoas	<input type="checkbox"/>	5 pessoas
<input type="checkbox"/>	3 pessoas	<input type="checkbox"/>	6 pessoas ou mais

Q5.3. Qual sua renda familiar?

<input type="checkbox"/>	Até 2 salários mínimos	<input type="checkbox"/>	7 a 8 salários mínimos
<input type="checkbox"/>	3 a 4 salários mínimos	<input type="checkbox"/>	9 ou mais salários mínimos
<input type="checkbox"/>	5 a 6 salários mínimos	<input type="checkbox"/>	

Q5.4. Como você vai para o Trabalho?

<input type="checkbox"/>	Andando	<input type="checkbox"/>	Transporte coletivo público (pago)
<input type="checkbox"/>	Carro próprio	<input type="checkbox"/>	Transporte coletivo não pago (passe)
<input type="checkbox"/>	Bicicleta	<input type="checkbox"/>	Outro. Qual? _____
<input type="checkbox"/>	Moto	<input type="checkbox"/>	

Q6. SITUAÇÃO FINANCEIRA**No último ano não teve dinheiro para:**

Itens	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes aconteceu	Frequentemente aconteceu	Não sabe	Não se aplica
Comprar comida					
Comprar roupas					
Pagar aluguel ou prestação da casa					
Pagar contas de água/luz					
Comprar remédio					
Comprar material escolar					
Pagar tratamento médico					
Pagar tratamento psicológico					

III - DADOS SOBRE ALGUNS HÁBITOS E ESTILOS DE VIDA**Q7. Você fuma?**

	Não		De 2 a 3 vezes por semana
	Raramente Um dia por semana		Mais de 4 vezes por semana Todo dia ou quase todo dia

Q7.1. Você ingere bebidas alcoólicas?

	Nunca		Mais de 4 vezes por semana
--	-------	--	----------------------------

Raramente De 2 a 3 vezes por semana	Todo dia ou quase todo dia
--	----------------------------

Q7.2. Em caso afirmativo, favor preencher todas as linhas:

Itens	Sim	Não
Você já esteve alto ou de ressaca por causa de bebida alcoólica?		
Você já chegou atrasado em alguma atividade por causa da bebida?		
Você já se desentendeu ou discutiu com pessoas por ter bebido?		

Q7.3. Você pratica alguma atividade esportiva/física?

Sim, diariamente	Já pratiquei e não pratico mais
Sim, não frequentemente	Não, nunca pratiquei

Se sim:

Q7.4. Você realiza atividade física: Qual (s)?

Tipo de Atividade Física	Duração (minutos)	Quantas vezes por semana
Caminhada		
Andar de bicicleta		
Nadar		
Ginástica (em casa)		
Ginástica (na academia)		
Futebol		
Outro. Qual?		

Q7.5. Você costuma reunir-se com amigos?

<input type="checkbox"/>	Sim, diariamente	<input type="checkbox"/>	Sim, diariamente
<input type="checkbox"/>	Sim, semanalmente	<input type="checkbox"/>	Sim, semanalmente

Q7.6. Você tem namorada(o)? () Sim () Não**Q7.7. Você tem acesso à Internet?** () Sim () Não**Q7.8. Quanto tempo você acessa a Internet por dia?**

- () Até 2 horas () 2 até 4 horas () 4 até 6 horas
 () 6 até 8 horas () 8 até 10 horas () Mais que 10 horas

Q7.8. Você tem celular? () Sim () Não**LAZER****Q7.9. Você realiza atividades de lazer?** () Sim () Não.

Qual (is)? Anotar a frequência: D (diária), FS (final de semana), S (semana), M (mensal), outra: anotar qual é.

<input type="checkbox"/>	Ir ao cinema	<input type="checkbox"/>	Almoçar/jantar fora de casa
<input type="checkbox"/>	Ir ao Shopping	<input type="checkbox"/>	Frequentar Associação
<input type="checkbox"/>	Leitura de jornal/ revista	<input type="checkbox"/>	Reunião de amigos
<input type="checkbox"/>	Leitura de livros	<input type="checkbox"/>	Praticar exercícios físicos
<input type="checkbox"/>	Passear	<input type="checkbox"/>	Dançar
<input type="checkbox"/>	Frequentar Igreja	<input type="checkbox"/>	Assistir TV
<input type="checkbox"/>	Visitar família	<input type="checkbox"/>	Outras: _____
<input type="checkbox"/>	Ouvir música	<input type="checkbox"/>	

HISTÓRICO OCUPACIONAL**Q.8. Função atual:** Professor ()**Q8.1. Tempo que exerce a função**

	menos de um ano		de dez a menos 15 anos
	de um ano a menos de dois anos		de quinze a menos de 20 anos
	de dois a menos de cinco anos		acima de vinte anos
	de cinco a menos dez anos		

Q8.2. Tempo de atuação na instituição atual

	menos de um ano		de dez a menos 15 anos
	de um ano a menos de dois anos		de quinze a menos de 20 anos
	de dois a menos de cinco anos		acima de vinte anos
	de cinco a menos dez anos		

Q8.3. Horário de trabalho do atual:

	Noturno		Diurno tarde
	Diurno integral		Às vezes de dia, às vezes de noite
	Diurno manhã		

Q8.4. Tempo de Afastamento

	de 1 a 11 meses		de 12 meses a 24 meses		Acima de 24 meses
--	-----------------	--	------------------------	--	-------------------

TRABALHO EM CASA**Q 9. Você realiza tarefas na sua casa? (1) Sim (2) Não****Q 9.1. Em caso afirmativo:**

	Todo dia		Às vezes		Apenas quando solicitado
--	----------	--	----------	--	--------------------------

Q9.2. Assinale as tarefas domésticas que realiza:

	Cuida de animais domésticos		Lava roupas
	Cuida de familiares doentes ou mais velhos		Passa roupas
	Faz compras		Faz pequenos concertos

Lava louças	Cuida de horta ou jardinagem
Limpa a casa	Outra atividade. Qual (is)._____

IV - DADOS SOBRE SAÚDE

Q10. Você tem algum problema de saúde (mesmo que seja um desconforto que passa logo)?

Sim

Não

Q10.1. Você considera que seu trabalho tenha influenciado de alguma forma som seu problema de saúde?

Sim

Não

Q10.2. Você toma algum remédio todos os dias?

Sim.

Não

Q10.3. Já usou medicação por causa de impaciência, irritabilidade ou nervosismo?

Sim Não

Q10.4. Já usou medicação por causa de oscilação no humor?

Sim Não

Q10.5. Já usou medicação por causa de tristeza ou desânimo?

Sim Não

Q10.6. Já usou medicação por causa de quadro de alucinação ou paranoia?

Sim Não

Q10.7. Já usou medicação para controlar alguma compulsão, isto é, um comportamento que não conseguia controlar (cigarro, bebida, compras, limpeza etc.)?

() Sim () Não

Q10.8. Atualmente, usa algum tipo de medicação como as mencionadas acima?

() Sim () Não

Q10.9. Já fez tratamento com psicólogo?

() Sim () Não

Q10.10. Em caso afirmativo, está em atendimento no momento?

() Sim () Não

Q10.11. Já fez tratamento com médico psiquiatra?

() Sim () Não

Q10.12. Em caso afirmativo, está em atendimento no momento?

() Sim () Não

Q 11. QUADRO GERAL DE SAÚDE

Tem hipertensão arterial? Sim Não Não sabe

Tem diabetes? Sim Não Não sabe

Tem doença cardíaca ou do coração? Sim Não Não sabe

Tem doença respiratória/no pulmão? Sim Não Não sabe

Tem ou teve artrite ou reumatismo? Sim Não Não sabe

Tem ou teve alguma lesão osteomuscular? Sim Não Não sabe

Se sim, em que região do corpo? _____

Tem ou teve problemas nos rins? Sim Não Não sabe

Fez/faz tratamento com psiquiatra? Sim Não

Tem dores de cabeça constante? Sim Não

Tem ou teve problemas de pele? Sim Não

Sofreu algum procedimento cirúrgico? Sim Não

Se sim, qual procedimento? _____

Você teve que ser afastado por motivo de saúde? Sim Não

Se sim, por qual motivo? Por quantos dias?

Você chegou mais tarde ou saiu mais cedo por motivo de saúde? Sim Não

Você veio trabalhar doente nos últimos 30 dias? Sim Não

Você apresentou algum (s) desses sintomas, se sim, assinale qual (is).

Palpitações		Dor generalizada
Tremores		Diarreia
Tonturas		Dificuldade para engolir/ engasgos
Falta de ar		Flatulência
Fadiga		Dificuldade para dormir/Insônia
Dor lombar		Indiferença sexual
Vômitos/náuseas		Ansiedade/angústia
Dor articular		Dor ou aperto no peito

	Dor abdominal		Dificuldade para concentrar
	Dor de estômago		Preocupação em excesso
	Dificuldade de digestão		Irritação/ impaciência

Q12. Após o trabalho você sente-se fisicamente cansado?

() nunca () raramente () algumas vezes () frequentemente () sempre

Q13. De maneira geral, em relação às pessoas da sua idade, como você considera o estado geral de sua saúde?

() Ruim () Razoável () Boa () Excelente

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA STANFORD PRESENTEISM SCALE-SPS-6**Questionário da Stanford Presenteism Scale-SPS-6****SPS-6**

Por favor, descreva suas experiências no trabalho nos últimos 30 dias. Essas experiências podem ter sido influenciadas por diversos fatores pessoais e do ambiente e alteradas ao longo do tempo. Para cada afirmativa abaixo, escolha uma única resposta que melhor retrata seu grau de concordância ou discordância, considerando suas experiências de trabalho nos últimos 30 dias.

Por favor, utilize a seguinte escala:

(1) Eu discordo totalmente

(2) Eu discordo parcialmente

(3) Não concordo nem discordo

(4) Eu concordo parcialmente

(5) Eu concordo totalmente

Assinale somente uma alternativa para cada questão:

1. Devido ao meu problema de saúde foi muito mais difícil lidar com o estresse no meu trabalho.

(1) (2) (3) (4) (5)

2. Apesar do meu problema de saúde, consegui terminar tarefas difíceis no meu trabalho.

(1) (2) (3) (4) (5)

3. Devido ao meu problema de saúde, não pude ter prazer no trabalho.

(1) (2) (3) (4) (5)

4. Eu me senti sem ânimo para terminar algumas tarefas no trabalho, devido ao meu problema de saúde.

(1) (2) (3) (4) (5)

5- No trabalho consegui me concentrar nas minhas metas apesar do meu problema de saúde.

(1) (2) (3) (4) (5)

6. Apesar do meu problema de saúde, tive energia para terminar todo o meu trabalho.

(1) (2) (3) (4) (5)

ANEXO C – ESCALA DE AVALIAÇÃO DO CONTEXTO DE TRABALHO – EACT

Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho- EACT

O objetivo da escala é coletar informações sobre como você percebe o seu trabalho atual. Leia os itens abaixo e escolha a alternativa que melhor corresponde à avaliação que você faz do seu contexto de trabalho. Dê suas respostas anotando em cada frase o número (de 1 a 5) que melhor representa sua resposta

1. Nunca	2. Raramente	3. Às vezes	4. Frequentemente	5. Sempre		
1. O ritmo de trabalho é acelerado	OT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
2. As tarefas são cumpridas com pressão de prazos	OT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
3. Existe forte cobrança por resultados	OT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
4. As normas para execução das tarefas são rígidas	OT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
5. Existe fiscalização do desempenho	OT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
6. O número de pessoas é insuficiente para se realizar as tarefas	OT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
7. Os resultados esperados estão fora da realidade	OT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
8. Falta tempo para realizar pausa de descanso no trabalho	OT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
9. As tarefas são repetitivas	OT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
10. As tarefas executadas sofrem descontinuidade	OT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
11. Existe divisão entre quem planeja e quem executa	OT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
12. As condições de trabalho são precárias	CT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
13. O ambiente físico é desconfortável	CT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
14. Existe barulho no ambiente de trabalho	CT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
15. O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado	CT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
16. Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas	CT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
17. O posto de trabalho é inadequado para execução das tarefas	CT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
18. Os equipamentos necessários para a execução das tarefas são precários	CT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>

19. O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado	CT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
20. As condições de trabalho oferecem riscos à segurança física das pessoas	CT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
21. O material de consumo é insuficiente	CT	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
22. As tarefas não estão claramente definidas	RS	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
23. A autonomia é inexistente	RS	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
24. A distribuição das tarefas é injusta	RS	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
25. Os funcionários são excluídos das decisões	RS	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
26. Existem dificuldades na comunicação chefia-subordinado	RS	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
27. Existem disputas profissionais no local de trabalho	RS	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
28. Existe individualismo no ambiente de trabalho	RS	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
29. Falta integração no ambiente de trabalho	RS	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
30. A comunicação entre funcionários é insatisfatória	RS	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
31. As informações que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso	RS	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>
32. Falta apoio das chefias para o meu desenvolvimento profissional	RS	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	<u>5</u>

Você tem alguma observação a acrescentar?

Obrigado pela participação!

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)

Título da Pesquisa: “O contexto de trabalho de escola rural e os riscos à saúde dos professores”

Pesquisador Responsável: Paulo Roberto Ribeiro Marinho

Versão: 01

CAEE: 73638617.9.0000.5401

Submetido em: 15/08/2017

Instituição Proponente: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	PAULO ROBERTO RIBEIRO MARINHO	1	15/08/2017	24/08/2017	Aprovado	Não	   

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	24/08/2017 15:10:05	Parecer liberado	1	Coordenador	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	PESQUISADOR	
PO	24/08/2017 15:09:15	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	
PO	17/08/2017 15:40:23	Parecer do relator emitido	1	Coordenador	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	
PO	17/08/2017 15:09:20	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Coordenador	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	
PO	17/08/2017 15:08:21	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	
PO	17/08/2017 09:30:10	Indicação de Relatoria	1	Secretária	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	
PO	17/08/2017 09:29:09	Aceitação do PP	1	Secretária	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	
PO	15/08/2017 08:48:01	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	
PO	14/08/2017 14:10:56	Rejeição do PP	1	Secretária	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	PESQUISADOR	Esta assessoria identificou os seguintes impedimen Ver mais >>
PO	10/08/2017 22:19:58	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis	

ANEXO E – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos Plataforma Brasil

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DOS PROFESSORES DA ÁREA RURAL DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 4. Ciências da Saúde			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: PAULO ROBERTO RIBEIRO MARINHO			
6. CPF: 297.997.458-70	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Victaliano Antônio Mondini Residencial Vitello Casa BOITUVA SAO PAULO 18550000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (15) 3363-8640	10. Outro Telefone:	11. Email: psicopaulomarinho@yahoo.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>20</u> / <u>08</u> / <u>17</u>		 Assinatura	