



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCINE NESELLO MELANDA

**VIOLÊNCIA E *BURNOUT* EM PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DE LONDRINA**

LONDRINA
2018

FRANCINE NESELLO MELANDA

**VIOLÊNCIA E *BURNOUT* EM PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DE LONDRINA**

*Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação -
Doutorado em Saúde Coletiva da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Doutora em Saúde Coletiva.*

Orientadora: Profa. Dra. Selma Maffei de Andrade

LONDRINA
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Melanda, Francine Nesello.

Violência e burnout em professores da educação básica de Londrina / Francine Nesello Melanda. - Londrina, 2018.
158 f.

Orientador: Selma Maffei de Andrade.

Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências da Saúde, , 2018.
Inclui bibliografia.

1. Violência - Tese. 2. Docentes - Tese. 3. Esgotamento Profissional - Tese. 4. Estudos Longitudinais - Tese. I. Andrade, Selma Maffei de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências da Saúde. . III. Título.

FRANCINE NESELLO MELANDA

**VIOLÊNCIA E *BURNOUT* EM PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DE LONDRINA**

*Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação -
Doutorado em Saúde Coletiva da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Doutora em Saúde Coletiva.*

Orientadora: Profa. Dra. Selma Maffei de Andrade

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gizelton Pereira Alencar
Faculdade de Saúde Pública/ Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Rejane Kiyomi Furuya
Instituto Federal do Paraná

Profa. Dra. Wladithe Organ de Carvalho
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Mathias Roberto Loch
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Selma Maffei de Andrade
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 12 de março de 2018.

Aos professores,

*que nos inspiram com sua força e
coragem. Que os resultados deste
trabalho fortaleçam a luta por um
lugar melhor.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela bênção da vida e por seu imenso amor. Por me permitir sonhar e lutar pelos meus sonhos. Por me mostrar que tudo tem seu tempo e que confiar minha vida em Suas mãos é sempre a melhor decisão.

À minha querida orientadora Professora Selma, que mais uma vez me mostrou quão bonito pode ser um processo de orientação. Obrigada por seus ensinamentos, por proporcionar inúmeros momentos de reflexão e construção de um caminho acadêmico, por ser exigente e firme sempre que necessário e, especialmente, obrigada por sua amizade e carinho. Sempre serei sua admiradora.

Ao professor Beto e Arthur, por todas as oportunidades de aprendizado, pelo incentivo e amizade.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, que por sua competência e compromisso, tornaram o processo de aprendizado possível.

Aos professores Gizelton e Mathias, e às Professoras Rejane e Wladithe, pelas contribuições que fizeram na qualificação desta pesquisa.

Ao professor Pedro, pelos ensinamentos e por permitir que eu avançasse no estudo das análises estatísticas. Seu apoio foi fundamental.

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

Aos professores da rede estadual de ensino de Londrina, pelo tempo e atenção despendidos. A contribuição de cada um de vocês foi essencial para a realização desta pesquisa.

Aos bons amigos que fiz nesse período. Em especial à Denise, minha companheira de projeto, objeto de estudo, angústias, alegrias e reuniões semanais. Foi muito bom dividir tudo isso com você, amiga!

Aos amigos Renne, Bárbara, Douglas, Marcela Campanini, Marcela Birolim, Ana Carol, Flavinha e todos os outros colegas pós-graduandos. Vocês tornaram esse processo mais leve e divertido.

À amiga Hellen, por sua amizade e por aceitar sempre compartilhar os desafios (e as loucuras) comigo. Obrigada pelas contribuições na construção deste trabalho e pelo auxílio nas análises estatísticas.

Às funcionárias da Seção de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Saúde, pela atenção e ajuda em diversos momentos do doutorado.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudo.

Aos meus pais, Florindo e Laurita, e ao meu irmão e minha cunhada, Tales e Amanda, pela construção de uma família alicerçada na fé e no amor, onde sempre encontro incentivo e coragem para seguir em frente. Eu amo muito vocês.

Ao meu esposo e melhor amigo, Danilo, que incondicionalmente permanece ao meu lado, me apoiando e torcendo por cada conquista. A nós, desejo uma vida inteira lado a lado.

RESUMO

MELANDA, Francine Nesello. Violência e *burnout* em professores da educação básica de Londrina. 2018. 158f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar se a exposição prévia à violência no ambiente escolar aumenta o risco de os professores sofrerem novamente violência após dois anos e identificar relações transversais e longitudinais entre violência psicológica e *burnout*. Trata-se de um estudo de coorte com dois anos de seguimento realizado com 430 professores do ensino fundamental e médio da rede pública de Londrina, Paraná. As informações foram obtidas em 2012-2013 (T1) e 2014-2015 (T2) por entrevista face a face realizada por entrevistadores treinados e preenchimento, pelo próprio professor, de um questionário. As formas de violências investigadas foram violências psicológicas (relatos de insultos de alunos, humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores e ameaças recebidas) e violências físicas, nos 12 meses anteriores à pesquisa. Para mensurar *burnout*, utilizou-se o *Maslach Burnout Inventory*, sendo consideradas apenas as dimensões de exaustão emocional e despersonalização. Características sociodemográficas, relacionadas ao trabalho e à saúde foram incluídas como covariáveis. Para a análise da recorrência de violência foram utilizados o teste de McNemar e a regressão de Poisson com variância robusta, com apresentação do risco relativo (RR), intervalo de confiança de 95% (IC95%) e valor de p, considerando nível de significância de 5%. A relação entre violência psicológica e *burnout* foi verificada por modelos de equações estruturais. Violência psicológica, exaustão emocional e despersonalização foram consideradas variáveis latentes. Após dois anos, observou-se redução de 65,4% (T1) para 56,9% (T2) de violência reportada por professores ($p=0,003$), porém devido apenas à diminuição da frequência de relatos de humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores. Ter sofrido uma determinada forma de violência aumentou em até três vezes o risco de sofrê-la novamente em dois anos. Além disso, professores que relataram três ou quatro formas de violências em T1 apresentaram RR de 2,23 (IC95%1,70-2,93) de sofrer qualquer violência em T2, em comparação àqueles que não sofreram qualquer forma de violência em T1. Não foram encontradas evidências de que estar exposto à violência psicológica em T1 aumenta o risco de sofrer violência física em T2 ou que violência física em T1 aumenta o risco de violência psicológica em T2. Violência psicológica apresentou efeito direto sobre exaustão emocional e despersonalização, quando analisados transversalmente. Longitudinalmente, não foram observados efeitos diretos significativos. No entanto, observou-se um efeito indireto da violência psicológica em T1 sobre ambas as dimensões de *burnout* em T2. Este estudo mostrou que a violência contra professores, exceto a referente a humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores, é recorrente e que tem efeito sobre o *burnout*. Tendo em vista o impacto destrutivo da violência e do *burnout* no ambiente de trabalho, ressalta-se a importância da identificação da ocorrência desses eventos no ambiente escolar e no estabelecimento de políticas de prevenção e gerenciamento da violência e do esgotamento no trabalho.

Palavras-chave: Violência; Escola; Docentes; Esgotamento Profissional; Estudos Longitudinais; Saúde do Trabalhador.

ABSTRACT

MELANDA, Francine Nesello. Violence and Burnout among Elementary School Teachers in Londrina. 2018. 158f. Thesis (Doctoral Thesis) - State University of Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

This study aimed to analyze whether previous exposure to violence in the school environment increases the risk of teachers experiencing violence again after two years and to identify cross-sectional and longitudinal relations between psychological violence and burnout. This is a cohort study with two-year follow-up carried out on 430 elementary and high school teachers of public schools of Londrina, PR, Brazil. The information was obtained in 2012-2013 (T1) and 2014-2015 (T2) by in-person interviews with trained interviewers and by the teachers filling out a questionnaire. The forms of violence investigated were psychological violence (reports of insults from students, humiliating or embarrassing situations perpetrated by colleagues or superiors, and threats) and physical violence over the 12 months prior to the research. The Maslach Burnout Inventory was used to measure burnout, with only the dimensions of emotional exhaustion and depersonalization being considered. Sociodemographic characteristics and those related to work and health were included as co-variables. McNemar's test and Poisson regression with robust error variance with calculation of relative risk (RR), 95% confidence interval (CI95%), and p-value at 5% significance were employed to analyze the recurrence of violence. The relation between psychological violence and burnout was verified by structural equation models. Psychological violence, emotional exhaustion, and depersonalization were considered latent variables. After two years, a reduction from 65.4% (T1) to 56.9% (T2) in violence reported by teachers ($p=0.003$) was observed, however, only due to the lower frequency of reported humiliating or embarrassing situations perpetrated by colleagues or superiors. Having suffered a certain form of violence increased by up to three-fold the risk of experiencing it again within two years. Moreover, teachers who reported three or four forms of violence in T1 had RR of 2.23 (CI95%1.70-2.93) of experiencing any type of violence in T2 compared to those who had experienced no form of violence in T1. No evidence was found that being exposed to psychological violence in T1 increases the risk of suffering physical violence in T2 or that physical violence in T1 increases the risk of psychological violence in T2. Psychological violence had a direct effect on emotional exhaustion and depersonalization when analyzed cross-sectionally. Longitudinally, no significant direct effects were observed. However, an indirect effect of psychological violence in T1 was observed on both burnout dimensions in T2. This study showed that violence against teachers, except that regarding humiliating or embarrassing situations by colleagues or superiors, is recurring and impact burnout. Given the destructive impact of violence and burnout in the work environment, the importance of identifying these events in the school environment and of establishing policies to prevent and manage violence and burnout is highlighted.

Keywords: Violence; School; Faculty; Professional Burnout; Longitudinal Studies; Worker Health.

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo ecológico proposto pela OMS para compreensão da violência.	36
Figura 2. Modelo teórico de Nielsen e Einarsen sobre as possíveis relações entre os efeitos do <i>bullying</i> no local de trabalho.....	42
Figura 3. Localização das escolas selecionadas para a pesquisa no município de Londrina/PR, 2012-2013	56
Figura 4. Organização das equipes de coleta dos dados do projeto Pró-Mestre, Londrina/PR, 2014-2015.	60
Figura 5. Fluxograma da população participante no estudo de linha de base (2012-2013) e seguimento (2014-2015), Londrina/PR.	75
Figura 6. Frequência de relatos de violência escolar contra professores, Londrina/PR, T1(2012-2013) e T2 (2014-2015).	89
Figura 7. Modelo teórico-conceitual da violência psicológica e <i>burnout</i> em professores da rede estadual de ensino de Londrina/PR, em T1(2012-2013) e T2(2014-2015).	105
Figura 8. Modelo final de equações estruturais da violência psicológica e <i>burnout</i> em professores da rede estadual de ensino de Londrina/PR, em T1(2012-2013) e T2(2014-2015).	113

LISTA DE QUADROS

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.** Variáveis de violência contra professores, segundo questões originais, Londrina/PR, 2012-2013 (T1) e 2014-2015 (T2).....62
- Quadro 2.** Descrição das variáveis que compõem os grupos de violência, segundo a natureza, Londrina/PR, 2012-2013 (T1) e 2014-2015 (T2).....62

LISTA DE TABELAS

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Características sociodemográficas, ocupacionais e de saúde em professores respondentes (n=430) e não respondentes (n=447) no estudo de seguimento, Londrina/PR, 2012-2013.....	76
Tabela 2.	Relatos de violência e <i>burnout</i> (exaustão emocional e despersonalização) de professores respondentes (n=430) e não respondentes (n=447) no estudo de seguimento, Londrina/PR, 2012-2013.....	78
Tabela 3.	Características sociodemográficas, ocupacionais e de saúde (em T1) de professores participantes do estudo de seguimento (n=430), Londrina/PR.....	79
Tabela 4.	Análise prospectiva da relação entre formas de violência contra professores em T1 e os mesmos eventos de violência em T2, Londrina/PR.....	90
Tabela 5.	Análise prospectiva da relação entre ter sofrido violências psicológicas (insultos de alunos, humilhações por colegas/superiores e ameaças recebidas) contra professores em T1 e e relatos de violência física em T2, Londrina/PR.....	90
Tabela 6.	Análise prospectiva da relação entre ter sofrido violência física contra professores em T1 e relatos de violências psicológicas (insultos de alunos, humilhações por colegas/superiores e ameaças recebidas) em T2, Londrina/PR.....	91
Tabela 7.	Análise prospectiva da relação entre número de formas de violência em T1 e relatos de pelo menos uma forma de violência em T2, Londrina/PR.....	91
Tabela 8.	Características sociodemográficas, ocupacionais e de saúde (em T1) de professores participantes do estudo de seguimento (n=430), Londrina/PR.....	108

Tabela 9. Valores mínimos e máximos, medianas, amplitudes interquartis e correlações entre as variáveis de violência psicológica, exaustão emocional e despersonalização.	110
Tabela 10. Estimativas dos parâmetros para o modelo de mensuração das variáveis latentes de violência psicológica em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): cargas fatoriais padronizadas (λ), desvio padrão (SD) e valor de p.	111
Tabela 11. Índices de qualidade de ajuste dos modelos estruturais.....	112
Tabela 12. Análises bivariadas entre as formas de violências e características sociodemográficas, ocupacionais e de saúde, Londrina/PR, 2012-2013.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS

LISTA DE ABREVIATURAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
CHorária	Carga horária semanal
DP	Despersonalização
EE	Exaustão emocional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Intervalo de confiança
InfraEsc	Infraestrutura da escola
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBI-HSS	<i>Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey</i>
MEE	Modelagem de equações estruturais
MLR	<i>Maximum Likelihood Robust</i>
NumT	Número de locais de trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPGSC	Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva
QtdAlunos	Quantidade de alunos por sala
r	Coefficiente de correlação
RelAluno	Relacionamento com alunos
RelPais	Relacionamento com pais de alunos
RelProfs	Relacionamento com professores
RelSups	Relacionamento com superiores
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>
RR	Risco relativo
SitConj	Situação conjugal
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SRMR	<i>Standardized Root Mean Square Residual</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TLI	Índice de <i>Tucker-Lewis</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina
VF	Violência física
VincTemp	Vínculo de trabalho temporário
VP	Violência psicológica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
1.1	VIOLÊNCIA: UM PROBLEMA DE SAÚDE PÚBLICA	24
1.2	A ATIVIDADE DOCENTE E A VIOLÊNCIA NA ESCOLA	28
1.3	A VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR	32
1.4	CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE DE TRABALHO	40
1.4.1	Recorrência de violência	43
1.4.2	Consequências físicas	45
1.4.3	Consequências psicológicas	46
1.4.4	Consequências ocupacionais	48
1.5	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	49
2	OBJETIVOS	52
2.1	OBJETIVO GERAL	53
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	53
3	MÉTODOS	54
3.1	DELINEAMENTO DE ESTUDO	55
3.2	LOCAL DO ESTUDO	55
3.3	POPULAÇÃO DO ESTUDO	57
3.4	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	58
3.5	TREINAMENTO DA EQUIPE	59
3.6	COLETA DE DADOS	59
3.7	PROCESSAMENTO DOS DADOS	61
3.8	VARIÁVEIS E CATEGORIAS	61
3.8.1	Violência contra professores	61
3.8.2	<i>Burnout</i>	63
3.8.3	Covariáveis	64
3.9	ANÁLISE DOS DADOS	65
3.9.1	Análises de perdas	65
3.9.2	Análises descritivas	66
3.9.3	Análise da recorrência de violência	66
3.9.4	Análise da relação entre violência psicológica e <i>burnout</i>	67
3.10	ASPECTOS ÉTICOS	73

4	RESULTADOS	74
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO E ANÁLISE DE PERDAS.....	75
4.2	ESTUDO 1 RECORRÊNCIA DE VIOLÊNCIA.....	81
4.2.1	Resumo.....	82
4.2.2	Introdução.....	83
4.2.3	Métodos.....	85
4.2.4	Resultados.....	87
4.2.5	Discussão.....	92
4.2.6	Referências.....	95
4.3	ESTUDO 2 VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E <i>BURNOUT</i>	98
4.3.1	Resumo.....	99
4.3.2	Introdução.....	100
4.3.3	Métodos.....	102
4.3.4	Resultados.....	107
4.3.5	Discussão.....	114
4.3.6	Referências.....	119
5	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICES	143
	APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T1).....	144
	APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T2).....	146
	APÊNDICE C –ANÁLISES BIVARIADAS ENTRE AS FORMAS DE VIOLÊNCIAS E CARCTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS, OCUPACIONAIS E DE SAÚDE, LONDRINA/PR, 2012-2013.....	148
	ANEXOS	149
	ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (ESTUDO DE LINHA DE BASE)....	150
	ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.....	152
	ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	153
	ANEXO D - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (ESTUDO DE SEGUIMENTO).....	154

1 INTRODUÇÃO

1.1 VIOLÊNCIA: UM PROBLEMA DE SAÚDE PÚBLICA

A violência é um fenômeno social e histórico, que acompanha toda a experiência da humanidade (MINAYO, 2009) e encontra origem e desenvolvimento na vida em sociedade (MINAYO, 1994). Esse aspecto sócio-histórico confere à violência dinamismo e complexidade. Dinamismo porque a violência não se apresenta de forma única e estática, mas se manifesta de modo peculiar em espaços sociais distintos, influenciada pela cultura e ressignificada segundo valores e normas sociais (MACEDO; BOMFIM, 2009; OPAS, 2002). É um fenômeno resultante das relações, da comunicação e dos conflitos de poder, e tem seu bojo conceitual determinado pela tradição sociocultural e experiência de vida de cada indivíduo (ASSIS; MARRIEL, 2010; MINAYO, 2006). É complexo, pois em sua configuração se cruzam problemas da política, da economia, da moral, do direito, da psicologia, das relações humanas e institucionais, e do plano individual (MINAYO, 1994), atingindo uma gama variada de pessoas, grupos, instituições e povos (ASSIS; MARRIEL, 2010).

Krug e colaboradores (2002), no Relatório Mundial sobre Violência e Saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS), definem a violência como:

o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002, p.5).

Ainda de acordo com esses autores, a violência pode ser classificada quanto à tipologia e natureza. Com relação à primeira, as violências são divididas em autoinfligidas, interpessoais e coletivas. Violências do tipo autoinfligida incluem comportamentos suicidas e de autoabuso. Do tipo interpessoal, atos violentos que ocorrem entre familiares e parceiros íntimos, ou entre pessoas sem laços de parentesco, mas que frequentam locais em comum, como escolas, locais de trabalho e vias públicas. A do tipo coletiva é representada pela violência social, política e econômica (KRUG et al., 2002).

A natureza dos atos violentos pode ser classificada em quatro modalidades de expressão, com formas e intencionalidades diferentes: violência física, psicológica, sexual e negligência (KRUG et al., 2002). A violência física é definida

como o uso da força ou poder com o objetivo de ferir, causar dor ou incapacidade, podendo levar, inclusive, à morte (MINAYO, 2006). Embora não seja a forma mais comum de violência, é a mais frequentemente identificada em decorrência das lesões que provoca e por suas consequências (MARTINS; MELLO JORGE, 2009). No ano de 2015, um relatório da OMS apontou que a violência é a quarta maior causa de morte entre os jovens no mundo. Os resultados da pesquisa estimam que, a cada ano, 200 mil jovens entre 10 e 29 anos morrem assassinados por armas de fogo e brigas (WHO, 2015). No Brasil, no ano de 2014, foram registradas 59.681 mortes por agressões, o que representa uma taxa de 29,4 óbitos para cada 100 mil habitantes. Destes, em 42.755 (71,6%) houve uso de armas de fogo e em 12.102 (20,3%), de armas brancas (LIMA et al., 2016).

As violências de natureza psicológica, embora muitas vezes mais prevalentes do que outras, como as de natureza física, são mais sutis e difíceis de serem percebidas (DOMINGUEZ ALONSO; LOPEZ-CASTEDO; PINO JUSTE, 2009; GERBERICH et al., 2011; TIESMAN et al., 2013). Consistem em comportamentos que se destinam a causar danos psicológicos ou humilhar a vítima (SCHAT; FRONE; KELLOWAY, 2006), e ocorrem principalmente através da agressão verbal e ameaças (ALI; DHINGRA; MCGARRY, 2016). As ameaças caracterizam-se por promover insegurança no outro na tentativa de que o mesmo se submeta aos desígnios de quem a comete. Podem ser de maior ou menor gravidade dependendo da forma como são feitas e do conteúdo (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). O assédio moral no local de trabalho, caracterizado por uma série de ações ou omissões em relações de poder desiguais, com foco em práticas depreciativas que ocorrem de forma repetitiva e prolongada, com objetivo de desestabilizar a vítima (CAMPOS et al., 2012), é também uma forma importante de violência psicológica. Em alguns países, como o Brasil, o termo *bullying* tem sido atribuído por alguns autores à agressão psicológica ou física que ocorre especificamente entre escolares, crianças e adolescentes (LOPES NETO, 2005; RISTUM, 2010). Todavia, este termo é frequentemente usado como sinônimo de assédio moral, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA) e no Reino Unido (BARRETO; HELOANI, 2014). Outros termos como *mobbing*, *moral harassment*, *acoso laboral*, tortura psicológica e violência moral também são utilizados (BARRETO; HELOANI, 2014). A prática pode

ter como sujeito ativo o superior hierárquico, o que caracteriza o assédio como vertical, ou um colega de serviço, como horizontal (WAGNER et al., 2017).

A violência sexual é definida como tentativa ou ato sexual, investidas ou comentários indesejáveis contra a sexualidade de uma pessoa, em relações hetero ou homossexuais. Essa forma de violência é imposta por meio de coerção, aliciamento, ameaças, e até mesmo violência física (KRUG et al., 2002; MINAYO, 2006).

A negligência ou abandono inclui a ausência, recusa ou deserção de cuidados para alguém que deles necessite (MINAYO, 2006). Em crianças, expressa-se na falta de alimentos, roupas, cuidados escolares, médicos e outros essenciais ao crescimento e desenvolvimento infantil. Geralmente se apresenta em situações limítrofes entre pobreza e maus-tratos, em que é difícil diferenciar práticas abusivas da impossibilidade de prover esses requisitos em baixas condições econômicas (KRUG et al., 2002). Em idosos, a negligência pode ou não envolver uma tentativa consciente ou intencional de infligir sofrimento físico ou emocional. Quadros de dependência total ou parcial, ausência de companheiro e ter filhos como cuidadores, os quais muitas vezes acumulam essa função com outro trabalho, são fatores potencialmente associados à negligência doméstica, uma das formas de violência mais presentes no Brasil, com essa população (QUEIROZ; LEMOS; RAMOS, 2010).

A classificação da violência em tipologias e naturezas diversas auxilia no processo de compreensão do fenômeno, pois capta a natureza dos atos violentos, as prováveis motivações, e considera o cenário e a relação entre perpetrador e vítima (KRUG et al., 2002). Neste trabalho, adotou-se parcialmente a categorização da violência proposta pela OMS (KRUG et al., 2002), pela facilidade de operacionalização da análise e interpretação dos dados. Todavia, é necessário destacar que há, na literatura científica, outras formas de classificação da violência, ainda mais importantes, apresentadas a seguir.

Para Žižek (2014), são três os modos de manifestações de violência: subjetiva, simbólica e objetiva. A subjetiva é a forma mais visível da violência, “percebida como uma perturbação do estado de coisas ‘normal’ e pacífico” (ŽIŽEK, 2014, p.17). As agressões são exercidas por agentes sociais determinados, passíveis de identificação como sujeitos do ato cometido, e envolvem o uso de uma força que excede determinados limites (BISPO; LIMA, 2014). Essa forma de

violência também é denominada como violência aberta (MIGUEL, 2015). A violência simbólica apresenta um caráter de invisibilidade, pois ocorre de forma velada na utilização da linguagem, palavras e nomeações. Por esse motivo, não é reconhecida como violência em inúmeras ocasiões e a identificação de seus perpetradores é dificultada. O uso de predicados identificatórios, como ‘imigrantes’, ‘clandestinos’, ‘infratores’ e ‘repetentes’, por exemplo, geram discriminações e exclusão social e podem ter efeitos destrutivos para os sujeitos aos quais se aplicam (BISPO; LIMA, 2014).

A violência objetiva é também nomeada como sistêmica (ŽIŽEK, 2014) ou estrutural (MINAYO, 2006; MIGUEL, 2015). É a que assegura dominação e exploração nas relações sociais, políticas e econômicas. A violência estrutural, assim como a simbólica, também é invisibilizada porque, ao contrário da violência aberta, não aparece como uma ruptura da normalidade, mas é naturalizada nas relações sociais (MIGUEL, 2015). Para Minayo (2006), a violência estrutural se refere aos “processos sociais, políticos e econômicos que reproduzem e cronificam a fome, a miséria e as desigualdades sociais, de gênero, e de etnia” (MINAYO, 2006, p. 81). É uma forma de violência silenciosa, responsável por privilégios e formas de dominação de alguns grupos em detrimento de outros, que permeia a maioria dos outros tipos de violência.

Minayo (1994) acrescenta ainda, além da estrutural, outras duas formas de violência: de resistência e de delinquência. A violência de resistência são as diferentes formas de resposta dos grupos, classes, nações e indivíduos oprimidos à violência estrutural. É expressa, por exemplo, na luta pelo direito à cidadania, pela igualdade de direitos de gêneros. Por fim, a violência de delinquência é a forma mais conhecida e reconhecida como violência. Constitui ações fora da lei socialmente reconhecidas, como roubos, furtos, assassinatos, entre outros (MINAYO, 1994; MINAYO, 2006; SOUZA, 1993).

Em que pese a grande importância da violência, suas diversas e disseminadas formas, a ideia de seu enfrentamento como um problema de saúde pública é muito recente (GUERRERO, 2000). Por muito tempo, o setor saúde encarou a violência como um espectador e contador de eventos, mas mostrou crescente interesse pelo fenômeno, motivado pela ampliação da consciência do valor da vida e dos direitos de cidadania e pelas mudanças no perfil de morbi-

mortalidade no mundo e no país (MINAYO; SOUZA, 1999). Assim, no Brasil e no mundo, o tema violência passou a ocupar espaços no setor saúde de forma lenta e progressiva, com início na década de 1980 e consolidação no final dos anos 1990 (MINAYO; SOUZA, 1999).

Para Minayo e Souza (1999), o setor saúde se aproxima da violência não a tomando como um objeto próprio, mas como uma preocupação de sua área, especialmente por dois motivos:

“o primeiro, porque, dentro do conceito ampliado de saúde, tudo o que significa agravo e ameaça à vida, às condições de trabalho, às relações interpessoais, e à qualidade da existência, faz parte do universo da saúde pública. Em segundo lugar, a violência, num sentido mais restrito, afeta a saúde e frequentemente produz a morte” (MINAYO; SOUZA, 1999, p. 11).

Desta maneira, a compreensão da violência como um problema de saúde pública permite que o setor saúde atue não somente no cuidado dos agravos físicos e emocionais gerados, mas também nas definições de medidas preventivas e de minimização de seus efeitos, de modo a promover a saúde em seu conceito ampliado de bem-estar individual e coletivo (MINAYO; SOUZA, 1998).

1.2 A ATIVIDADE DOCENTE E A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

O professor é o agente encarregado pela sociedade de realizar parcela significativa da atividade social de educar. A escola é o espaço de acolhimento das gerações, onde é possível conhecer a cultura e adquirir instrumentos de crítica e reflexão sobre a sociedade em que vivem (SAMPAIO; MARIN, 2004). O trabalho do professor envolve a promoção da educação através de interações culturais, sociais e de saberes (ABBUD, 2010). Todavia, a atividade docente tem sofrido importantes transformações ao longo do tempo que podem ser explicadas por ao menos duas razões.

A primeira delas é o processo de globalização e a rápida transformação do contexto social vivenciados nas últimas décadas. Esses processos de mudança impuseram aumento do ritmo de trabalho, responsabilidades e exigências aos educadores, criando novas demandas ao exercício de ensinar. Observou-se

transferência, por parte da comunidade e da família, de atividades sociais e protetoras que antes vinham sendo desempenhadas por esses agentes, e que passam a ser exigidas da escola (BRUM et al., 2012; ESTEVE, 1999), tornando o trabalho do professor, especialmente da educação básica, ainda mais exaustivo. A segunda refere-se à expressiva expansão, com o aumento do acesso daqueles que antes eram excluídos, e deterioração do sistema público de ensino no Brasil, acompanhada do agravamento das condições socioeconômicas vivenciadas a partir dos anos 70 do século XX, causando efeitos desastrosos no funcionamento das escolas, especialmente nos grandes centros urbanos (PAIVA et al., 1998). Para Sampaio e Marin (2004), o quadro de empobrecimento, deterioração social e as consequentes transformações nos modos de compreender a vida e o mundo em que se vive atualmente, especialmente no Brasil e na América Latina, tem relação com a crise da escola e desestabilizam seu funcionamento.

Atualmente, o trabalho docente é marcado por diversas condições ocupacionais inadequadas, como elevado número de locais de trabalho e expressiva carga horária em sala de aula. Além disso, o deslocamento de uma escola para outra, muitas vezes distantes, implica maior gasto de tempo e consequente desgaste. A carga horária de trabalho elevada advinda do tempo em sala de aula somada às atividades extraclasse, como correções de provas e trabalhos, preparação das aulas, entre outras, também contribui para a sobrecarga e intensificação da atividade docente (SANTOS; MARQUES, 2013; VEDOVATO; MONTEIRO, 2008).

Essas condições, juntamente com o excesso de tarefas burocráticas, falta de autonomia e de infraestrutura adequada no ambiente escolar tornam evidente o quadro crônico de depreciação e desqualificação social dos professores (ROCHA; FERNANDES, 2008), que tem sérias implicações para a qualidade de vida, do trabalho e no aprendizado dos alunos (SILVA; SILVA, 2013). Para Esteve (1999), essa conjuntura tem “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1999, p.25), denominado como mal-estar docente. Esse é um conceito amplo e de definição ambígua, pois não se refere exclusivamente a determinadas doenças ou sintomas, mas pode se expressar em

consequências como a insatisfação, desmotivação, tensão no trabalho e estresse, entre outros.

Estudos têm evidenciado que há relação entre condições de trabalho ruins do professor no Brasil e consequências biopsicossociais, como ansiedade e estresse e distúrbios do sono (CEZAR-VAZ et al., 2015). Em Pelotas (RS), associações estatisticamente significativas foram observadas entre percepção de salário inadequado e estresse e entre excesso de atividades e ansiedade (CEZAR-VAZ et al., 2015). Além de problemas relacionados à saúde mental, estudos apontam associação de más condições de trabalho com o absenteísmo (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006), disfonia ou problemas relacionados à voz (ABO-HASSEBA et al., 2017; FILLIS et al., 2016), inatividade física no tempo livre (DIAS et al., 2017) e má percepção da saúde (SANTOS; MARQUES, 2013). Acrescenta-se, a esse contexto, a violência no ambiente escolar.

A violência no espaço escolar ganhou destaque em todo o mundo a partir da década de 1980. No entanto, ainda nas décadas de 1950 e 1960 foram registrados alguns episódios de violência na escola (CHARLOT, 2002). Trata-se, portanto, não de um fenômeno recente, mas sim de um fenômeno que tem assumido diferentes formas ao longo do tempo.

No Brasil, a violência na escola era percebida pela sociedade principalmente como invasões do espaço escolar e depredações do patrimônio público até o fim da década de 1990, quando surgiram as primeiras pesquisas sobre agressões entre alunos e contra professores (SPOSITO, 2001). No entanto, somente no final da década de 2000 observou-se um aumento expressivo dos trabalhos científicos sobre o tema. Uma revisão sistemática de estudos quantitativos sobre violência escolar no Brasil, realizada até maio de 2013, demonstrou que 80% dos 24 artigos selecionados haviam sido publicados entre os anos de 2009 e 2013 e conduzidos principalmente nas regiões Sudeste e Sul do país (NESELLO et al., 2014). Essa revisão detectou poucos estudos quantitativos sobre violência em escolas brasileiras, sobretudo contra professores, mas ressalta que o incremento da contribuição científica sobre o tema no país se deu possivelmente em decorrência da atenção direcionada às novas formas de violência na escola: agressões de alunos contra professores, uso de arma branca e de fogo, consumo de drogas, preconceito e *bullying* foram acrescentados às violências mais investigadas, como depredações,

invasões de espaços escolares e brigas entre grupos (CASTRO; CUNHA; SOUZA, 2011).

Contudo, existe ainda dificuldade na adoção de uma única definição ou consenso sobre o significado de violência escolar. Exemplo disso é a variação que este conceito sofre para diferentes autores e em diferentes países. Silva e Ferreira Salles (2010), em uma revisão sobre o tema, apontam que, em alguns trabalhos, apenas os atos de violência física são considerados como violência escolar. Outros, no entanto, enfocam a violência verbal e as agressões, enquanto outros, ainda, atentam para o comportamento de oposição às atividades escolares, furto e depredação da escola (SILVA; FERREIRA SALLES, 2010).

Charlot (2002) apresenta distinções conceituais a respeito da violência escolar em três categorias: violência na escola, à escola e da escola. A violência na escola se produz dentro do espaço escolar, mas não está ligada à natureza e às atividades da instituição. O autor exemplifica essa situação ao descrever “quando um grupo entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar da violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar” (CHARLOT, 2002, p.434). A violência à escola diz respeito às manifestações que visam diretamente à escola e aqueles que a representam, como depredações do patrimônio e violência contra professores. Essas duas formas de violência se somam à violência da escola, caracterizada pela violência institucional ou simbólica, que consiste em práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam seus membros como, por exemplo, o despreparo profissional, a falta de estímulos, o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, o abuso de poder, entre outros (CHARLOT, 2002; SILVA; ASSIS, 2017).

Essas concepções sugerem que a violência escolar tem relações com as condições estruturais da sociedade (SILVA; ASSIS, 2017). Constitui-se um fenômeno complexo, que não está restrito à realidade interna da escola, mas é fruto principalmente da exclusão social, do tráfico de drogas e da falta de perspectivas, oportunidades e de trabalho (PRIOTTO; BONETI, 2009). Um conceito simplificado da violência escolar não alcança esse contexto, que exige um sistema de definição integrado que analise os múltiplos níveis do problema e suas causas, oferecendo uma resposta política abrangente (HENRY, 2000).

Dados da literatura nacional revelam altas prevalências de violência escolar. Estudo de revisão sistemática apontou que a prevalência de alunos vítimas de

bullying variou de 10,2% a 31,1%, e a de ter sofrido ameaças, de 18,1% a 43,7% (NESELLO et al., 2014). Os autores atribuem as diferenças e a dificuldade de sistematização dos resultados à falta de consenso na definição de violência e de instrumentos padronizados para sua identificação nos diferentes contextos. Além disso, foi verificado que 5,5% dos estudantes do nono ano do ensino fundamental de capitais dos estados brasileiros e do Distrito Federal faltaram à escola nos 30 dias anteriores à pesquisa por sensação de insegurança nesse ambiente (MALTA et al., 2010a), o que revela a percepção de vulnerabilidade desses adolescentes à violência escolar e a consequência nefasta de afastá-los da escola por essa sensação. A ocorrência de outras formas de violência, além das de natureza psicológica, também foram identificadas, como agressões físicas, brigas, roubo ou furto de materiais e assédio sexual (NESELLO et al., 2014).

Contudo, este não é um problema significativo apenas no Brasil. Pesquisas destacam a ocorrência da violência no ambiente escolar em diferentes países, como Estados Unidos (BENEDICT; VIVIER; GJELSVIK, 2015), Taiwan (CHEN; ASTOR, 2010), Israel (KHOURY-KASSABRI, 2012) e Argentina (D'ANGELO; FERNÁNDEZ, 2011). Um estudo sobre vitimização estudantil com dados de 37 países de diversas regiões do mundo revelou que um em cada três ou quatro estudantes se percebem como vítimas ou potenciais vítimas de violência na escola em todos os países estudados (AKIBA et al., 2002). Assim, as manifestações de violência ocorridas no ambiente escolar colocam em destaque um dos espaços de maior convívio social das crianças, adolescentes e professores e acarretam sérias implicações à aprendizagem dos estudantes em todo o mundo (AKIBA et al., 2002).

A maior parte dos estudos sobre a violência no ambiente escolar aponta para sua ocorrência entre alunos. No entanto, alguns trabalhos mostram que os professores também estão envolvidos e desempenhar diferentes papéis em situações de violência neste ambiente, sendo frequentemente vítimas (ESPELAGE et al., 2013).

1.3 A VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR

Professores de várias partes do mundo estão frequentemente expostos à violência no ambiente do trabalho (BAUER et al., 2007; WILSON; DOUGLAS; LYON,

2011; WEI et al., 2013; MOON; MCCLUSKEY, 2016; MELANDA et al., 2017). Inquérito norte-americano (*The APA Task Force on Violence Directed Against Teachers*) investigou a experiência de violência de 2000 professores atuantes em vários níveis de ensino. Os resultados revelaram que 80% relataram ter sofrido ao menos uma experiência de violência no último ano (OECD, 2014). Outro estudo realizado no Canadá com 731 professores revelou que 80% deles já haviam sofrido algum tipo de violência na escola durante a carreira (WILSON; DOUGLAS; LYON, 2011).

Violências de natureza psicológica são as mais comumente perpetradas contra professores. Na Coreia do Sul, um estudo com 996 professores apontou que, nos dois anos anteriores à pesquisa, quase 30% deles reportou ao menos uma experiência de abuso ou ameaça verbal (MOON; MCCLUSKEY, 2016). Na Alemanha, em pesquisa realizada sobre condições de trabalho, eventos adversos e problemas de saúde mental, mais de 40% dos professores referiram insultos verbais e aproximadamente 4%, ameaças de violência pelos alunos (BAUER et al., 2007). Outro estudo, realizado em Minnesota, nos EUA, com 6.469 professores, observou taxas de 32,9% para abuso verbal, 20,6% para ameaças e 11,6% para *bullying* (GERBERICH et al., 2011).

No Brasil, Levandoski, Ogg e Cardoso (2011) pesquisaram a violência contra 102 professores de educação física de 14 cidades do Paraná e verificaram prevalências de 76,5% para insultos verbais e 6,9% para extorsão. Observaram também que 60,4% dos professores temiam por sua integridade física e 12,7% sentiam-se inseguros. Ainda no Paraná, Melanda et al. (2017), observaram que dos 789 professores do ensino fundamental e médio de escolas públicas entrevistados, 506 (64,1%) relataram pelo menos um evento de violência psicológica na escola ao longo dos 12 meses anteriores à pesquisa. Destes eventos, 58,7% eram insultos, gozações ou agressões verbais de alunos, 22,7% eram ameaças e 18,6% eram situações humilhantes ou constrangedoras perpetradas por colegas ou superiores (MELANDA et al., 2017).

Assim, embora a maioria das violências contra professores seja perpetrada por alunos (OECD, 2014; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006; JARDIM; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2007; MEDEIROS; ASSUNÇÃO; BARRETO, 2012), o assédio moral, cometido por colegas de trabalho ou superiores, também é uma

realidade de violência nas relações de trabalho da escola. Ainda que não tenham sido localizados estudos sobre assédio moral com professores brasileiros da educação básica, pesquisa com professores universitários revelou altas prevalências desse problema. Por exemplo, Caran et al. (2010) identificaram que 60% dos professores de uma instituição pública de ensino superior testemunharam assédio moral no trabalho e 41% relataram ter sido vítimas desse tipo de violência. Acredita-se que essa situação vivenciada por professores universitários também possa ocorrer com professores da educação básica.

Além de insultos, discriminação e assédio, violências de natureza física, como agressões com ou sem armas, ainda que forma insuficiente, também são estudadas nessa população. Estudos realizados por Ervasti et al. (2012), na Finlândia, e por Tiesman et al. (2013) e Gerberich et al. (2011), nos Estados Unidos, revelaram prevalências de agressões físicas que variaram entre 6% e 8,3%, por exemplo. Agressões com armas brancas ou de fogo, embora apresentem prevalências mais baixas que as violências psicológicas e físicas (WILSON; DOUGLAS; LYON, 2011), são eventos extremamente graves que oferecem sérios riscos à saúde física e mental e à própria vida das pessoas, pois representam a ameaça de situações que podem ter consequências mais graves, como o óbito (MARTINS; JORGE, 2009). Ademais, são inúmeros os eventos violentos na escola divulgados pelas mídias que chocam a população. Nos EUA, foram mais de 40 ataques a tiros de grandes proporções em escolas desde 1994 (CARAZZAI, 2018), como o massacre de Columbine, ocorrido em 20 de abril de 1999, que deixou 15 mortos em um tiroteio em uma escola de ensino médio e, mais recentemente, o ataque a tiros em uma escola de ensino médio em Parkland, na Flórida (EUA), com pelo menos 17 mortos em fevereiro de 2018 (LLANO, 2018). No Brasil, apesar do maior rigor quanto à aquisição de armas de fogo, também se observam casos semelhantes. Em 2011, um ex-aluno invadiu um colégio em Realengo, Rio de Janeiro, e atirou contra os estudantes por cerca de 20 minutos deixando 12 alunos mortos (CARNEIRO, 2017). No fim do ano de 2017, um adolescente de 14 anos foi o autor do ataque com arma de fogo ocorrido em um colégio de Goiânia. Dois estudantes da mesma turma do autor do ataque morreram no local, e quatro ficaram feridos (CARNEIRO, 2017). Para Malta et al. (2010a), a sensação de insegurança e brigas com arma branca e de fogo, no Brasil, é reflexo da violência presente no entorno escolar, expressada

pelas desigualdades e iniquidades na distribuição de recursos e equipamentos sociais.

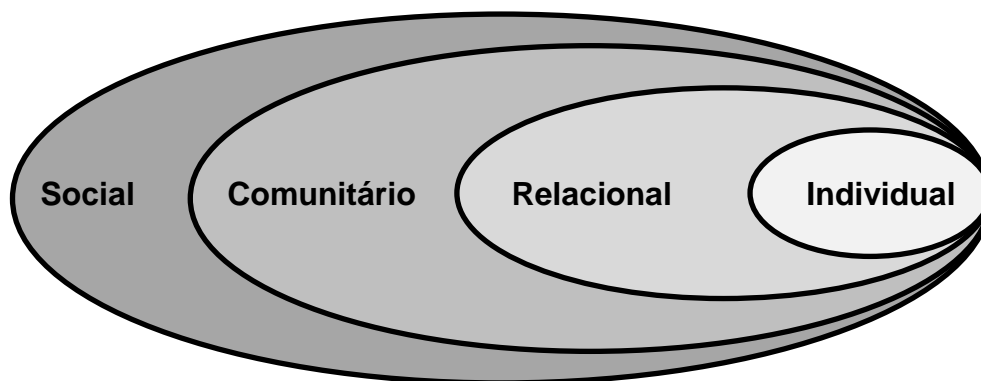
Há ainda registros de outras formas de violência na população de professores, como furto ou danificação de pertences (NESELLO, 2014; LEVANDOSKI; OGG; CARDOSO, 2011) e assédio sexual (NESELLO, 2014; LEVANDOSKI; OGG; CARDOSO, 2011; GERBERICH et al., 2011).

1.3.1 FATORES ASSOCIADOS À VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES

Conforme exposto anteriormente, a violência constitui um fenômeno multicausal, com o envolvimento de fatores contextuais, estruturais, culturais, conjunturais, interpessoais, mentais e biológicos (MINAYO, 2006). Pode, muitas vezes, permear as relações sociais, políticas e econômicas e determinar exclusões e discriminações de pessoas ou grupos, inclusive no interior de instituições, como as escolas. Segundo a OMS (KRUG et al., 2002), não há um fator único que explique porque algumas pessoas se comportam de forma violenta em relação a outras ou por que a violência é mais frequente em certos locais do que em outros. A fim de explicar a complexa interação de fatores que resultam na violência, foi proposto um modelo ecológico, introduzido pela primeira vez na década de 1970 e atualmente aplicado em estudos de abuso infantil, violência juvenil, violência praticada pelo parceiro íntimo, entre outros (KRUG et al., 2002). Este modelo ecológico explicativo da violência explora a relação entre fatores individuais, de relacionamento, sociais, culturais e ambientais e considera a violência como produto dos múltiplos níveis de influência sobre o comportamento (KRUG et al., 2002). O modelo está apresentado na Figura 1.

No primeiro nível do modelo estão compreendidas características individuais que aumentam a possibilidade de uma pessoa ser vítima ou um perpetrador da violência (KRUG et al., 2002).

Figura 1. Modelo ecológico proposto pela OMS para compreensão da violência.



Fonte: Krug et al. (2002)

Em estudos que abordaram a vitimização de professores, foram identificadas associações com as seguintes características individuais:

Sexo: em consonância com maior vulnerabilidade das mulheres à violência na maioria das sociedades, estudos apontam que professoras (gênero feminino) são aquelas que relatam com maior frequência serem vítimas da violência na escola (BAUER et al., 2007; WEI et al., 2013; MOON; MCCLUSKEY, 2016; MOON et al., 2015);

Idade: professores mais jovens são aqueles sob maior risco de violência (MELANDA et al., 2017; WEI et al., 2013; RUSSO et al., 2008; BAUER et al., 2007). Esta observação pode estar relacionada a uma maior habilidade dos professores mais velhos e, portanto, com maior experiência de ensino, em lidar com conflitos, e assim, apresentar maior resiliência e níveis mais baixos de estresse relacionado ao trabalho (KOURMOUSI; ALEXOPOULOS, 2016).

Raça/cor: essa variável se mostrou associada aos relatos de violência em ao menos dois estudos com professores. No trabalho de Dworkin, Haney e Teleschow (1988), a vitimização foi maior entre os professores de que se declararam da raça “*black*” ou “*brown*”. De forma divergente, no estudo de McMahon et al. (2014), professores afro-americanos estavam menos propensos a relatar vitimização. Há ainda estudos que não verificaram associações significativas (MELANDA et al., 2017, WEI et al., 2013; GERBERICH et al., 2011).

Situação conjugal: resultados encontrados em estudo de Wei et al. (2013) demonstram que as taxas de violência são maiores entre os professores não

casados, mesmo após ajustes por sexo, raça/cor e idade. O companheiro pode ser um ponto importante de apoio social, o que pode amortecer os efeitos da violência.

Grau de instrução: professores que possuem títulos de especialista ou mestrado possuem maior chance de vitimização, quando comparados àqueles que possuem bacharelado/licenciatura, de acordo com estudos de Wei et al. (2013) e Gerberich et al. (2011). Ainda que os autores não tenham apresentado uma possível explicação para essa relação, é plausível que esses professores possuam uma visão mais sensível para essas situações.

O segundo nível do modelo refere-se às características de relações sociais próximas, como relacionamento com companheiros, membros da família e entre atores escolares. Em estudos sobre violência contra professores, foram verificadas associações com as seguintes variáveis relacionais:

Relacionamento com alunos, colegas e superiores: no estudo de Melanda et al. (2017), as percepções de relacionamentos ruins com alunos e colegas (outros professores) estiveram associadas a relatos de violência psicológica. Em estudo realizado na Croácia, professores não expostos ao assédio no trabalho avaliaram melhor a qualidade de suas relações com superiores, colegas e estudantes (RUSSO et al., 2008). Esses resultados mostram a importância de relações estreitas, positivas e estáveis entre pessoas com contato social nas escolas e reforçam a necessidade de se estabelecer estratégias que promovam melhores relacionamentos dentro desse ambiente.

O terceiro nível do modelo analisa o contexto comunitário onde essas relações são estabelecidas, como a escola, locais de trabalho e bairros. São características do cenário associadas à violência. Ao fazer uma aproximação dos fatores contextuais envolvidos com a violência contra professores, é possível apontar variáveis referentes às condições de trabalho, como tempo de profissão e tipo de vínculo, e aqueles referentes ao ambiente escolar, como número de alunos por sala, localização, tipo da escola e atmosfera da sala de aula.

Tempo de profissão: Gerberich et al. (2011) verificaram menor vitimização entre professores com maior tempo de experiência de trabalho docente (mais de 20 anos), independente da idade.

Tipo de vínculo: os resultados encontrados em estudos que avaliaram o tipo de vínculo são contraditórios. Em estudo de Bauer et al. (2007), na Alemanha, e de Gerberich et al. (2011), EUA, professores com contratos de trabalho em tempo integral relataram serem mais frequentemente vítimas de violência. É possível que este resultado seja explicado pelo maior tempo junto aos alunos e, portanto, maior tempo de exposição. No sentido contrário, estão os resultados de Wei et al. (2013), também realizado nos EUA. Nesse estudo, a vitimização foi maior entre os professores substitutos ou que trabalhavam com carga horária parcial. É plausível que essas diferenças tenham relação com as características de cada localidade investigada, com distintos contextos culturais e educacionais. O tipo de vínculo temporário, juntamente a outras variáveis, como idade, situação conjugal, grau de instrução e tempo de profissão, revelam um perfil de professores com proporções maiores de relatos de violência: pessoas jovens, provavelmente no início da carreira. Esse resultado aponta para possibilidade de as condições de trabalho dos professores temporários serem piores do que as dos professores com vínculo profissional estável. Além disso, ao ingressar no mercado de trabalho, o docente pode ter um choque de realidade na escola, e isso reflete na sua percepção do ambiente, podendo levá-los à insatisfação com seu trabalho (BOTH et al., 2013). Com o tempo, as ações violentas se tornam invisíveis em um processo de naturalização apoiado em aspectos culturais. Gomes e Fonseca (2005), Lettiere, Nakano e Bittar (2012) e Amaro, Andrade e Garanhani (2010) revelam esse fenômeno de naturalização da violência em contextos diferentes daqueles relacionados à violência escolar.

Número de alunos por sala de aula: salas de aula com número muito pequeno (<10 alunos) ou muito grande (>25 alunos) foram fatores associados à ocorrência de violência (WEI et al., 2013).

Tipo de escola: Nos EUA, estudos de Wei et al. (2013) e Gerberich et al. (2011), professores que trabalhavam em escolas privadas tiveram menor chance de vitimização, quando comparados aos que trabalham em escolas públicas. Malta et al. (2010b) destacam que, no Brasil, a sensação de insegurança e brigas com arma branca e de fogo ocorrem mais frequentemente entre alunos de escolas públicas, em comparação aos alunos das escolas particulares.

Localização da escola: McMahon et al. (2014), em estudo realizado nos EUA, verificaram taxas de violência contra professores mais altas em ambientes urbanos, em comparação com as configurações rurais e suburbanas.

Atmosfera da sala de aula: Em estudo de Moon e McCluskey (2016), professores que relataram atmosfera positiva de sala de aula foram menos propensos a serem vitimados. Essa variável mede a percepção dos professores sobre o ambiente de sua sala de aula e interação entre estudantes pela soma de dois itens: (a) senso de comunidade e unidade entre os alunos da classe; (b) propensão dos alunos a se preocupar com os colegas e intenção de ajudá-los. A associação da atmosfera da sala de aula com a vitimização de professores sugere a importância de construir um ambiente que promova o apoio mútuo na sala de aula e, assim, minimizar comportamentos agressivos dos alunos (MOON; MCCLUSKEY, 2016).

Por fim, o último nível do modelo diz respeito às normas sociais e culturais que contribuem para a ocorrência da violência, como aquelas que a apoiam como uma forma aceitável para solucionar conflitos, que reafirmam o domínio masculino sobre mulheres e crianças, que validam o uso abusivo da força pela polícia e até mesmo políticas de saúde, educacionais, econômicas e sociais que mantêm altos os níveis de desigualdade social entre os grupos da sociedade (KRUG et al., 2002). Nesse sentido, o nível social compreende a violência classificada por Minayo (1994) como estrutural, que se aplica às estruturas organizadas e institucionalizadas da família e sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos e indivíduos, e que determinam os fatores envolvidos nos demais níveis do modelo. Por exemplo, violência praticada contra mulheres (característica do primeiro nível) se dá mais frequentemente quando a sociedade, por diversos motivos, é construída e/ou se desenvolve em um contexto sociocultural, econômico e político em que desigualdades desfavoráveis relacionadas ao gênero feminino são toleradas e naturalizadas (último nível). As variáveis que se referem ao nível social do modelo ecológico são mais difíceis de serem medidas e a dificuldade de sua inclusão nas análises pode ser considerada uma importante limitação na maioria dos estudos.

A melhor compreensão do papel dos fatores na determinação de vítimas e perpetradores da violência é um dos passos essenciais para a compreensão do fenômeno violência e para planejamento de ações de prevenção (ASSIS; MARRIEL, 2010; DAHLBERG; KRUG, 2007).

1.4 CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE DE TRABALHO

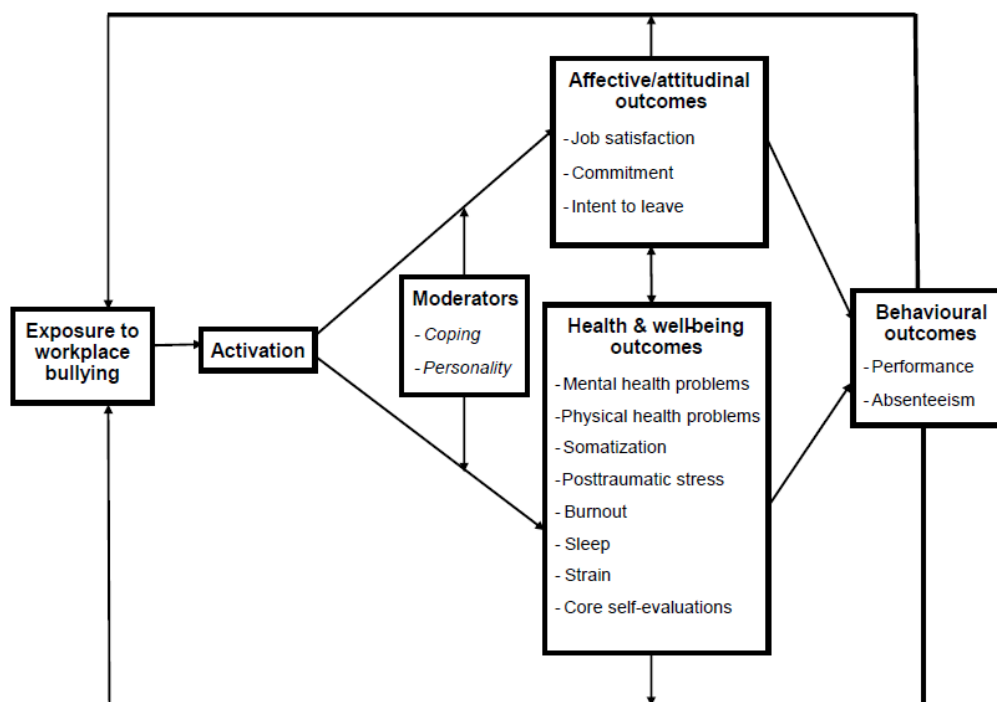
Diversos estudos transversais evidenciaram que a violência está associada a problemas de saúde e no trabalho dos professores. Distúrbios relacionados à voz (FILLIS et al., 2016; FERREIRA; LATORRE; GIANNINI, 2011; MEDEIROS; ASSUNÇÃO; BARRETO, 2012; JARDIM; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2007), transtornos mentais (MOON et al., 2015; BAUER et al., 2007; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006), piores níveis de *burnout* (KOGA et al., 2015), maior sensação de medo e insegurança (WILSON; DOUGLAS; LYON, 2011), menor satisfação com a vida (DZUKA; DALBERT, 2007), absenteísmo (MEDEIROS, 2012) e desengajamento ou descontentamento profissional (GALAND; LECOCQ; PHILIPPOT, 2007) foram fatores que estiveram associados à violência contra o professor na escola. Todavia, estudos de desenhos longitudinais, por permitirem a observação da sequência temporal das variáveis (AQUINO; BARRETO; SZKLO, 2014), são mais adequados na identificação dos efeitos da violência. Uma busca sistemática por estudos com esta abordagem foi realizada em diferentes bases de dados (Pubmed, PsycInfo, Web of Science e ScienceDirect, Scielo e Lilacs). Apenas um estudo caso-controle foi localizado tendo professores como população investigada, a fim de identificar fatores de risco para violência física perpetrada por estudantes (GERBERICH et al., 2014). Não foram localizados trabalhos que investigaram a violência contra professores como variável independente. Assim, as consequências da violência serão abordadas, nesta tese, com base em estudos que investigaram os efeitos da violência no ambiente de trabalho em diferentes categorias profissionais.

Nielsen e Einarsen (2012) propuseram um modelo teórico sobre os efeitos do *bullying* no ambiente de trabalho dividido em duas categorias: aquelas relacionadas à saúde e bem-estar e aquelas relacionadas ao trabalho. Nesse estudo, *bullying* no local de trabalho foi definido como exposição sistemática, repetida e prolongada a comportamentos negativos e agressivos, especialmente de natureza psicológica, de superiores e colegas de trabalho. Embora ocorram outras formas de violência no ambiente de trabalho, somente o *bullying* foi analisado pelos autores, por ser a forma de violência mais comumente estudada e para o qual, portanto, havia evidências suficientes para a construção do modelo teórico. De acordo com esse

modelo, a exposição prolongada ao *bullying* no trabalho provoca efeitos negativos na vítima, que podem ser explicados por mecanismos cognitivos, como a ativação cognitiva repetida e crônica. Inicialmente, a ativação cognitiva após a exposição ao *bullying* pode ser vista como uma resposta normal e saudável quando há uma discrepância entre o que se espera e o que realmente acontece. Nos indivíduos que lidam de melhor forma com a situação e percebem essa discrepância de forma gerenciável, a ativação diminui e não se torna um risco para a saúde. Entretanto, naqueles que se sentem incapazes de lidar e controlar essa discrepância, a ativação é sustentada de forma prolongada, acarretando em diversas consequências negativas à saúde e ao trabalho de quem sofre a agressão (NIELSEN; EINARSEN, 2012).

Conforme mostra a Figura 2, os autores propõem que o *bullying* no local de trabalho tem efeitos relacionados a problemas na saúde mental, como aumento dos níveis de ansiedade e depressão, autoavaliações negativas de saúde, problemas de saúde física, como distúrbios musculoesqueléticos, *burnout* e transtorno de estresse pós-traumático. Além disso, a exposição ao tratamento indesejado e injusto no trabalho pode resultar em um estado de incômodo tão duradouro que originará insatisfação com o trabalho, falta de compromisso organizacional e maior intenção de deixar o cargo (NIELSEN; EINARSEN, 2012).

Figura 2. Modelo teórico de Nielsen e Einarsen sobre as possíveis relações entre os efeitos do *bullying* no local de trabalho.



Fonte: Neilsen e Einarsen, 2012.

O *bullying* também tem efeitos secundários e indiretos sobre o desempenho no trabalho e sobre o absenteísmo. Se a vítima de *bullying* no local de trabalho percebe que essas ações são apoiadas ou toleradas dentro do grupo, ou então que a organização não protege seus funcionários de forma eficaz contra esse tipo de violência, o funcionário pode desengajar-se da equipe e concentrar-se em formas de como evitar ou responder ao *bullying*. Tal foco pode, por sua vez, afetar o desempenho do trabalhador e aumentar o absenteísmo (NIELSEN; EINARSEN, 2012).

Embora se reconheça a importância desse modelo teórico e o avanço que ele representa no estudo dos efeitos da violência no ambiente de trabalho, é necessário considerar que pesquisas mostram a pertinência de outros fatores de moderação na relação entre exposição ao *bullying* e efeitos na saúde e no trabalho, como liderança construtiva, iniciativas organizacionais contra o *bullying* (COOPER-THOMAS et al., 2013) e apoio social (BERNOTAITE; MALINAUSKIENE, 2017). Estudo realizado com 2.292 trabalhadores norte-americanos verificou que o apoio social dos colegas

ajuda a atenuar o estresse ocasionado pelo *bullying* no local de trabalho (ATTELL; BROWN; TREIBER, 2017). Esse apoio social dos colegas de trabalho não protege contra o estresse diretamente. Todavia, funciona como amortecedor contra a ansiedade e a desesperança, especialmente em mulheres e em indivíduos negros (ATTELL; BROWN; TREIBER, 2017).

A seguir, serão apresentadas as consequências da violência no ambiente de trabalho verificadas em estudos de desenhos longitudinais, divididas em quatro categorias: recorrência da violência, consequências físicas, psicológicas e ocupacionais.

1.4.1 RECORRÊNCIA DA VIOLÊNCIA

Entre as diversas consequências de eventos violentos, a própria vitimização futura se configura como um efeito da violência sofrida anteriormente. Embora escassos na literatura, alguns estudos revelam a recorrência da violência no ambiente de trabalho.

Hogh, Borg e Mikkelsen (2003), em estudo realizado nos anos de 1990 e 1995 com aproximadamente cinco mil trabalhadores dinamarqueses, verificaram risco de violência 12 vezes maior entre trabalhadores expostos à violência previamente, quando comparados aos não expostos (OR = 12,0; IC95% 5,5-26,4). Outro estudo, também realizado na Dinamarca, apenas com trabalhadores da área de saúde, mostrou que as exposições à violência física e às ameaças foram importantes preditores de vitimização por essas mesmas violências após dois anos de seguimento, mesmo após ajustes por sexo, idade, estresse somático, saúde mental e vitalidade (HOGH; SHARIPOVA; BORG, 2008).

Nos EUA, Bowling et al. (2010) desenvolveram uma pesquisa com 166 funcionários não docentes de uma universidade para examinar a relação entre a personalidade e conflitos interpessoais no trabalho. Após 13 meses de seguimento, os autores verificaram que as ocorrências de vitimização por colegas de trabalho ou supervisores mantiveram-se estáveis ao longo do tempo, evidenciando sua ocorrência de forma constante (BOWLING et al, 2010).

A exposição de forma continuada a eventos violentos pode ser entendida sob diferentes perspectivas. Para Hogh, Borg e Mikkelsen (2003), a violência contra a equipe de trabalho ocorre com maior frequência em determinadas profissões, especialmente aquelas em que se tem contato com outras pessoas além dos colegas de trabalho, como clientes e alunos. Estudo realizado na Suécia evidenciou que estar em contato direto com aqueles que necessitam de cuidados por longos períodos de tempo aumentou o risco de violência para a maioria dos grupos profissionais investigados (VIITASSARA; SVERKE; MENCKEL, 2003). Outra possível explicação é que, uma vez exposto a um comportamento agressivo, o trabalhador pode estar mais atento a situações potencialmente ameaçadoras e lembrar mais facilmente quando a exposição é repetida (HOGH; SHARIPOVA; BORG, 2008). Por fim, é comum que a violência física seja precedida por violências de natureza psicológica, como ameaças (DILLON, 2012), demonstrando a ocorrência da violência em ciclos.

A exposição a eventos violentos que ocorrem rotineiramente no trabalho precisa ser mais bem compreendida, pois pode ter efeitos maiores do que a ocorrência de eventos únicos e marcantes. Em uma coorte com cerca de 11 mil trabalhadores de hospitais finlandeses, 1,7% dos respondentes reportaram *bullying* de forma prolongada, ou seja, nos dois períodos estudados com intervalo de dois anos. Em comparação àqueles que não reportaram *bullying*, esse grupo de indivíduos apresentou maiores chances de incidência de doenças cardiovasculares (OR=2,3; IC95%1,2-4,6) e depressão (OR=4,2; IC95%2,0-8,6) (KIVIMAKI et al., 2003). De forma semelhante, no estudo de Bonde et al. (2016), indivíduos que relataram *bullying* nos seis meses anteriores à pesquisa com ocorrência diária, semanal ou mensalmente, apresentaram maiores chances de desemprego (OR=2,49; IC95%1,2-5,2), de ter autoavaliação ruim da saúde (OR=2,03; IC95%1,1-3,6) e de apresentar distúrbios do sono (OR=1,94; IC95%1,2-3,1), sintomas depressivos (OR=2,35; IC95%1,5-3,7) e diagnóstico de depressão (OR=2,56; IC95%1,4-4,8) (BONDE et al., 2016).

1.4.2 CONSEQUÊNCIAS FÍSICAS

Os desfechos físicos da violência no ambiente de trabalho investigados foram: dores musculoesqueléticas, necessidade de recuperação e fadiga, doenças cardiovasculares e mudanças na concentração de cortisol na saliva.

As dores musculoesqueléticas foram estudadas como consequências de violências de natureza física em populações de profissionais da enfermagem. Yang et al. (2012), em estudo com 176 enfermeiros de dois hospitais dos EUA, verificaram que a exposição à violência física aumentou os sintomas de dores da parte superior do corpo, nas extremidades inferiores e na dor lombar após seis meses de seguimento. Em estudo de Miranda, Punnet e Gore (2014), a exposição a agressões foi preditora de todos os desfechos relacionados à dor investigados, como dor em qualquer área do corpo, dor generalizada, interferência da dor no trabalho e no sono, após um ano de seguimento. Além disso, a exposição repetida esteve associada a um aumento linear na intensidade da dor e na interferência no trabalho e no sono.

Em estudo cujo objetivo foi avaliar efeitos negativos dos conflitos interpessoais com colegas de trabalho e supervisores em uma coorte de 8.070 funcionários do sexo masculino, De Raeye et al. (2009) verificaram que o grupo de funcionários que relatou conflitos com supervisores, em dois anos de seguimento, apresentou maiores chances de desenvolver alta necessidade de recuperação após um dia de trabalho (OR=2,46; IC95%1,31-4,65) e fadiga prolongada (OR=1,53; IC95%1,03-2,27). Hogh, Borg e Mikkelsen (2003) observaram que trabalhadores submetidos à qualquer violência no trabalho, real ou ameaça, no estudo de linha de base apresentavam risco três vezes maior de estarem fadigados após cinco anos de seguimento, independente de variáveis como gênero, idade, classe social, suporte social, conflito pessoal, tipo de contato com pessoas diferentes de colegas no trabalho e fadiga na linha de base.

Doenças cardiovasculares e mudanças nos níveis de cortisol foram estudados em apenas um estudo para cada desfecho. Kivimaki et al. (2003), em uma coorte com 10.969 trabalhadores de hospitais finlandeses, observaram maior chance de incidência de doenças cardiovasculares entre aqueles que reportaram *bullying* de forma prolongada, ou seja, no estudo de linha de base e após dois anos de

seguimento (OR=2,3; IC95%1,2-4,6), quando comparados aos que não relataram *bullying*, após ajustes por sexo, idade e renda. Gullander et al.(2015) avaliaram a relação entre mudanças na exposição ao *bullying* e níveis salivares de cortisol em 8.196 dinamarqueses participantes de dois estudos de coorte. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas concentrações de cortisol no grupo que reportou *bullying* na linha de base e não o fez no estudo de seguimento, nem no grupo que não reportou *bullying* na linha de base, mas o reportou no seguimento, quando comparados ao grupo que não reportou *bullying* em qualquer momento. Portanto, não há evidências de associações consistentes entre o nível de cortisol e o início ou descontinuação do *bullying* no local de trabalho (GULLANDER et al., 2015).

1.4.3 CONSEQUÊNCIAS PSICOLÓGICAS

Os problemas relacionados à saúde mental são as consequências da violência no trabalho mais frequentemente estudadas, de tal maneira que são encontradas na literatura ao menos três revisões sistemáticas com meta-análises sobre o assunto. Em uma delas, Nielsen e Einarsen (2012) evidenciaram, em uma meta-análise, que a exposição ao *bullying* estava associada a problemas de saúde mental ao longo do tempo, como ansiedade e depressão, apresentando coeficiente de correlação (r) de 0,20 ($p < 0,001$). Nesse estudo, as análises de viés de publicação indicaram que esses achados são relativamente robustos. De forma semelhante, Nielsen et al. (2014) encontraram chance 68% maior de apresentar os mesmos problemas relacionados à saúde mental, após exposição ao *bullying* (OR=1,68; IC95%1,35-2,09). Verkuil, Atasayi e Molendijk (2015), em trabalho publicado mais recentemente, encontraram 21 artigos longitudinais que indicam que o *bullying* no ambiente de trabalho é preditor de depressão ($r=0,36$, $p < 0,0001$), ansiedade ($r=0,17$, $p < 0,0001$) e queixas psicológicas relacionadas ao estresse ($r=0,15$, $p < 0,0001$).

Sabe-se que as condições de trabalho podem contribuir para a incidência de ansiedade, depressão (BATTAMS et al., 2014) e *burnout* (DEMEROUTI et al., 2009). Todavia, Butterworth, Leach e Kiely (2015) evidenciam que a relação entre *bullying* e problemas de saúde mental não é explicada somente por outras características

ocupacionais adversas, como um ambiente de trabalho geralmente estressante. Os achados do seu estudo, assim como os de Einarsen e Nielsen (2015) e de Lahelma et al. (2012) mostram que existe uma forte associação entre a exposição ao *bullying* e má saúde mental, independente de outros aspectos do trabalho. Assim, o *bullying* no local de trabalho pode ser considerado uma fonte prolongada de estresse que afeta o bem-estar emocional daqueles que o sofrem, estando associado, inclusive, ao uso de medicamentos psicotrópicos, como antidepressivos e ansiolíticos (LALLUKKA et al., 2012; MADSEN et al., 2011) e maiores riscos de ideação suicida (NIELSEN et al., 2015; ROMEO et al., 2013).

Por outro lado, os estudos de meta-análise evidenciam que há também uma relação inversa, em que problemas mentais podem resultar em maior risco de experienciar *bullying* (NIELSEN; EINARSEN, 2012; NIELSEN et al., 2014; VERKUIL; ATASAYI; MOLENDIJK, 2015). Indivíduos com altos níveis de sofrimento mental podem ter dificuldades em realizar seus trabalhos, apresentar baixa autoestima e maior dificuldade em se defenderem de possíveis comportamentos agressivos (FINNE; KNARDAHL; LAU, 2011). Essas pessoas também podem ter menor tolerância à violência e limiar mais baixo para interpretar certos comportamentos como *bullying* (FINNE; KNARDAHL; LAU, 2011; NIELSEN; EINARSEN, 2012).

Os distúrbios do sono também foram investigados como efeitos da violência no trabalho e os resultados ainda são inconclusivos. Em estudo longitudinal com três ondas, no período de 2006 a 2011, com 7.502 trabalhadores dos setores públicos e privados da Dinamarca, Bonde et al. (2016) verificaram que o *bullying* no ambiente de trabalho em T1 esteve associado a perturbações do sono em T3, após ajustes por sexo, idade, escolaridade e *bullying* em T2 e T3. Outro estudo, com população proveniente das mesmas coortes do estudo anterior, observou que o *bullying* na linha de base esteve associado a problemas para despertar e à falta de sono reparador após dois anos de seguimento. No entanto, não foram verificadas associações com problemas gerais e perturbações do sono (HANSEN et al., 2016). Em outras pesquisas, ser vítima de *bullying* esteve associado a problemas do sono, como perturbações do sono, dificuldade para despertar e má qualidade do sono (HANSEN et al., 2014; LALLUKKA et al., 2011). No entanto, essas associações perderam significância estatística após ajustes por condições de trabalho, problemas de saúde e problemas do sono no estudo de linha de base, por exemplo.

A relação entre violência e síndrome de *burnout* já foi claramente descrita em diversos estudos seccionais (LIVNE; GOUSSINSKY, 2017; KARSAVURAN; KAYA, 2017; ISENHARDT; HOSTETTLER, 2016), inclusive na população de professores (KOGA et al., 2015). Entretanto, detectou-se apenas um estudo em que essas variáveis foram verificadas de forma longitudinal, realizado na província de Quebec, Canadá, com 508 enfermeiros (TRÉPANIÉ; FERNET; AUSTIN, 2015). Nessa pesquisa, a exposição ao *bullying* no local de trabalho em T1 foi preditor de *burnout* após 12 meses de seguimento ($\beta=0,25$ $p<0,05$), independente da posição no trabalho. Para os autores, a exposição prolongada a aspectos negativos do trabalho, como o *bullying*, provoca um estado contínuo de preocupação e ruminação que superam os recursos emocionais das vítimas ao longo do tempo, resultando em sentimentos de impotência, exaustão emocional e cinismo em relação ao trabalho (TRÉPANIÉ; FERNET; AUSTIN, 2015). Além disso, a exposição a comportamentos que impedem o desenvolvimento profissional são prejudiciais à vitalidade e à dedicação dos funcionários ao trabalho e contribuem para o desejo de deixar o cargo atual (TRÉPANIÉ; FERNET; AUSTIN, 2015).

1.4.4 CONSEQUÊNCIAS OCUPACIONAIS

Insatisfação, intenção de mudar de emprego e absenteísmo são as principais consequências ocupacionais da violência no trabalho relatadas na literatura.

Violência foi preditora de insatisfação no trabalho em ao menos três estudos (RODRÍGUEZ-MUÑOZ et al., 2009; HEPONIEMI et al., 2014; GIORGI et al., 2015). Em um deles, realizado na Bélgica, Rodriguez-Muñoz et al. (2009) verificaram que o *bullying* tem efeito negativo sobre a satisfação com o trabalho ($\beta=-0,09$ $p<0,05$), controlado por possíveis variáveis confundidoras como sexo, idade e posição de supervisão. Outras formas de violência, além do *bullying* no ambiente de trabalho, como as de natureza física (HEPONIEMI et al., 2014) e roubo (GIORGI et al., 2015), também reduzem a satisfação com o trabalho.

A intenção de mudança de trabalho também esteve associada ao *bullying*. Berthelsen et al. (2011), em estudo com uma amostra de 1775 trabalhadores

representativa da força de trabalho norueguesa, observaram que vítimas de *bullying* consideravam deixar seu trabalho com maior frequência do que indivíduos que não foram intimidados (OR=2,06; IC95%1,07-3.97; p=0,03), após dois anos de seguimento. Em outro estudo, realizado no mesmo país, a exposição ao comportamento de *bullying* previu, após um período de seis meses, aumento nos níveis de sensação de insegurança no trabalho e intenção de deixá-lo (GLAMBEK et al., 2014). Indicadores de expulsão da vida profissional, como mudança de emprego, benefícios de invalidez e de desemprego, também foram desfechos associados à violência laboral (GLAMBEK; SKOGSTAD; EINARSEN, 2015).

Além dos efeitos sobre o desempenho no trabalho, a violência também pode contribuir com o aumento do absenteísmo. Um estudo com cerca de 10 mil trabalhadores do setor de cuidados de idosos, como assistentes de saúde, enfermeiros e fisioterapeutas, na Dinamarca, apontou que o risco de absenteísmo de longo prazo (mais de seis semanas consecutivas em um ano) por motivo de saúde foi maior entre aqueles frequentemente intimidados, mesmo após ajuste por características psicossociais do trabalho (RR=1,92;IC95%1,29-2,84) (ORTEGA et al., 2011). Esta relação também foi confirmada em uma meta-análise, em que a exposição ao *bullying* nos estudos de linha de base, embora com fraca correlação, esteve significativamente associada ao absenteísmo no seguimento ($r=0,12$; $p<0,001$) (NIELSEN; EINARSEN, 2012). Com base no modelo teórico proposto por Nielsen e Einarsen (2012), a correlação entre o *bullying* e o absenteísmo é fraca por se tratar de uma relação indireta, e não direta, explicada principalmente pelos efeitos mediadores relacionados ao trabalho e saúde e ao bem-estar.

1.5 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A escola é um dos lugares onde se cruzam diferentes configurações da violência (SALLES et al., 2014). Em que pese ser um fenômeno com crescente visibilidade social, as manifestações de violência no ambiente escolar, como objeto de investigações científicas, ainda estão em fase de reconhecimento e aprofundamento de suas causas e efeitos no Brasil e no mundo. Estudos sobre a violência contra o professor ainda são escassos e o tema tem sido negligenciado, a

despeito de sérias consequências e implicações na vida do professor e, conseqüentemente, na qualidade do ensino e na formação dos alunos (GALAND; LECOCQ; PHILIPPOT, 2007; WILSON; DOUGLAS; LYON, 2011).

Estudos com desenhos transversais têm se mostrado de grande importância, pois evidenciam a magnitude da ocorrência da violência contra professor e diversos fatores associados, sejam eles antecedentes ou consequentes (FILLIS et al., 2016; MOON; MCCLUSKEY, 2016; MOON et al., 2015; WEI et al., 2013; TIESMAN et al., 2013; ERVASTI et al., 2012; KHOURY-KASSABRI, 2012; MEDEIROS; ASSUNÇÃO; BARRETO, 2012; GERBERICH et al., 2011; FERREIRA; LATORRE; GIANNINI, 2011; WILSON; DOUGLAS; LYON, 2011; RUSSO et al., 2008; ASSUNÇÃO; JARDIM; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2007; BAUER et al., 2007; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006; DZUKA; DALBERT, 2007; GALAND; LECOCQ; PHILIPPOT, 2007). No entanto, estudos longitudinais são imprescindíveis para a identificação dos efeitos da violência ao longo do tempo ou da possível direção causal entre as variáveis.

Apenas um estudo longitudinal com professores foi identificado na literatura. Todavia, trata-se de um estudo de caso-controle, desenhado para identificar fatores de risco para violência física perpetrada por estudantes contra educadores de Minnesota, EUA (GERBERICH et al., 2014). Nesse estudo, trabalhar com educação especial, com turmas entre jardim de infância e segunda série, em escolas urbanas e com recursos e construções inadequadas foram alguns dos fatores que aumentaram o risco de violência física. Os autores também destacam que o aumento dos riscos esteve associado ao crescente número de vezes que os educadores testemunharam envolvimento de estudantes em episódios de violência física, ameaças, assédio sexual, abuso verbal e *bullying* (GERBERICH et al., 2014).

Este estudo destaca-se por abordar longitudinalmente população e tema ainda escassos na literatura, tendo em vista que não foram encontrados estudos longitudinais sobre essas relações em professores. Além disso, considerando as importantes transformações que a atividade docente sofreu nos últimos anos, faz-se necessário, para melhor compreensão do fenômeno, conhecer com qual frequência os professores estão expostos à recorrência de violência e identificar as relações, tanto transversais como longitudinais, entre violência psicológica e *burnout*.

A relevância social deste trabalho se dá na possibilidade que os resultados terão em subsidiar novas estratégias políticas de prevenção da violência na escola, contribuindo com a melhoria das condições de trabalho, saúde e bem-estar dos professores.

Dessa forma, esta tese pretende responder às duas seguintes perguntas: Professores que relataram exposição à violência no ambiente escolar apresentam maior risco de sofrer violência após dois anos? A violência é preditora de *burnout* nessa população?

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a recorrência da violência no ambiente escolar e seu efeito no *burnout* em professores da rede pública estadual de Londrina.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 2.2.1 Analisar se a exposição prévia à violência no ambiente escolar aumenta o risco de os professores sofrerem novamente violência após dois anos;
- 2.2.2 Identificar relações transversais e longitudinais, após dois anos de seguimento, entre violência psicológica no ambiente escolar e *burnout*.

3.1 DELINEAMENTO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo epidemiológico de coorte com dois momentos: estudo de linha de base (T1), realizado de agosto de 2012 a junho de 2013, e seguimento (T2), de agosto de 2014 a abril de 2015. Estudos de coorte são observacionais e longitudinais. O desenho longitudinal permite o seguimento dos participantes e, portanto, a observação da sequência temporal de eventos, o que facilita o processo de inferência causal e o cálculo direto de medidas de frequência e de risco (AQUINO; BARRETO; SZKLO, 2014).

Este trabalho é parte do projeto “Saúde, Estilo de Vida e Trabalho de Professores da Rede Pública do Paraná (PRÓ-MESTRE)”, do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que tem como objetivo geral investigar aspectos relacionados à saúde, estilo de vida e trabalho de professores da rede pública do Paraná.

3.2 LOCAL DO ESTUDO

O estudo foi realizado com professores de escolas da rede estadual de ensino do município de Londrina, situado no norte do Paraná, cuja população foi projetada, em 2012, em 515.707 habitantes (IBGE, 2013).

A rede estadual de ensino de Londrina era composta, em 2012, por 73 escolas (63 sediadas na zona urbana, sete na zona rural e três em aldeias indígenas), 3.049 professores e 51.093 alunos matriculados (PARANÁ, 2013). É responsável por parte da educação básica, além da educação profissional técnica, de jovens e adultos, e pela educação especial.

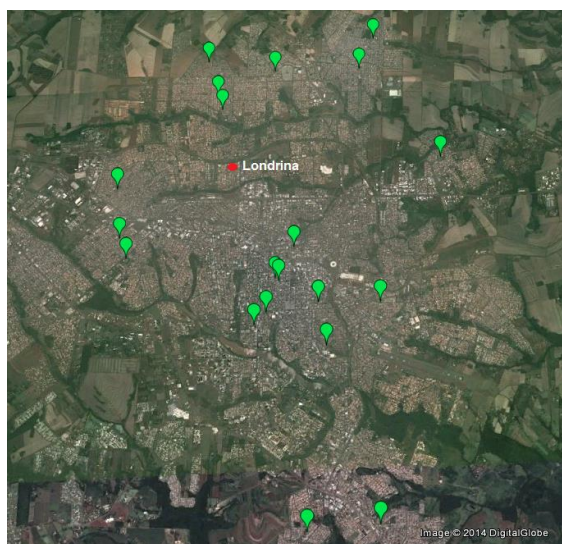
Segundo a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que dispõe sobre os níveis e modalidades de educação e ensino, a educação básica é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino fundamental tem duração de nove anos e é dividido em séries iniciais e finais. As séries iniciais correspondem aos primeiros cinco anos e as finais, do sexto ao nono ano do ensino fundamental. O ensino médio é considerado a etapa final da

educação básica, com duração mínima de três anos (BRASIL, 1996). A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano) estão ligados às gestões municipais no Estado do Paraná, enquanto a rede estadual atende prioritariamente os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio (GUSSO et al., 2010).

O ingresso do professor na Rede Estadual de Ensino se dá através de contratação temporária (por teste seletivo) ou por aprovação em concurso público, com vínculo permanente após período probatório de três anos. A formação superior é, desde a implantação da LDB em 1996 (BRASIL, 1996), a mínima exigida aos professores da educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio). No entanto, em poucos casos em que esse critério não pode ser atendido, o curso de Magistério, ou licenciaturas ainda não finalizadas ainda são aceitas na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a realização desta pesquisa, foram intencionalmente selecionadas as 20 escolas da zona urbana do município com maior número de professores. Todas as regiões da cidade foram contempladas. A distribuição espacial das escolas selecionadas está apresentada na Figura 3. Com relação à localização, sete situavam-se na região central, seis na região norte, três na região oeste, duas na região leste e duas na região sul.

Figura 3. Localização das escolas selecionadas para a pesquisa no município de Londrina/PR, 2012-2013.



Fonte: *Google Earth* (acesso em 07 jun. 2013).

3.3 POPULAÇÃO DO ESTUDO

Para o estudo de linha de base, todos os professores responsáveis por atividades do ensino fundamental e médio regular das 20 escolas com maior número de docentes do município de Londrina foram selecionados para o estudo, representando aproximadamente 70% do número total de professores atuantes no ensino regular do município. Foi adotado como critério de inclusão ser professor responsável por uma ou mais disciplinas do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio da rede estadual de ensino. Professores que atuavam somente em outras modalidades de ensino (educação especial, educação profissional não articulada ao ensino médio e professores da educação complementar) e aqueles afastados de função ou readaptados foram excluídos. Foram consideradas perdas os professores que estavam em licença e não retornaram às atividades após 30 dias do encerramento da coleta em cada escola, aqueles que não aceitaram participar da pesquisa e aqueles cujo contato não foi possível após a quinta tentativa.

A coleta de dados do estudo de seguimento (T2) foi planejada para ser executada 24 meses depois do estudo de base (T1), com previsão de que cada professor fosse entrevistado na data em que se completaria 24 meses em relação à entrevista realizada em T1, permitindo-se antecipação ou retardo máximos de 15 dias para facilitar o agendamento. Os professores eram então contatados na própria escola ou por telefone, e agendadas as entrevistas. Adotou-se como critério de inclusão continuar atuando como professor do ensino fundamental ou médio da rede estadual de ensino. Aqueles transferidos para outra escola foram entrevistados no novo local de trabalho. Por motivo de greve dos professores da rede estadual de ensino do Paraná, a coleta de dados foi interrompida em abril de 2015. Foram consideradas perdas os professores não contatados devido à greve, os que não foram localizados e aqueles que se recusaram a participar do estudo.

3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Em ambas as etapas do estudo, o instrumento de coleta dos dados foi constituído por duas partes: um formulário, no qual o entrevistador anotava as respostas do entrevistado, e um questionário, preenchido pelo próprio professor. Os instrumentos foram testados em estudos pilotos, ajustados de acordo com falhas ou dificuldades de compreensão pelos professores e reduzidos em função do tempo da entrevista.

No estudo de linha de base, o formulário era composto de sete blocos de informações: variáveis relacionadas ao trabalho (dois blocos), antropométricas, hábitos de vida, conhecimentos em saúde, condições de saúde e violência. O questionário continha a caracterização sociodemográfica e econômica, além de quatro escalas de avaliação em saúde: Qualidade de Vida (12-Item *Short-Form Health Survey*), Estresse no trabalho (17-item *Short version of the Job Stress Scale*), Inventário de *Burnout* (22-item *Maslach Burnout Inventory*) e Satisfação no trabalho (22-item *Occupational Stress Indicator*), todas adaptadas e validadas para o português brasileiro.

No seguimento, os blocos de informações foram: caracterização social e demográfica, variáveis relacionadas ao trabalho (dois blocos), antropométricas, hábitos de vida, condições de saúde e violência. O questionário continha cinco escalas de avaliação em saúde: Protocolo de Qualidade de Vida e Voz, Estresse no trabalho (17-item *Short version of the Job Stress Scale*), Inventário de *Burnout* (22-item *Maslach Burnout Inventory*), Satisfação no trabalho (22-item *Occupational Stress Indicator*) e Inventário de Depressão de Beck II (21-item *Beck Depression Inventory-II*).

Devido à falta de instrumentos padronizados e validados para a investigação de violência no ambiente de trabalho, as informações sobre violência contra o professor foram elaboradas pelo grupo de pesquisa com base em outros estudos sobre o tema publicados na literatura científica (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006; LEVANDOSKI; OGG; CARDOSO, 2011; WILSON; DOUGLAS; LYON, 2011).

3.5 TREINAMENTO DA EQUIPE

As equipes de coleta de dados foram constituídas por alunos de mestrado e doutorado do PPGSC da UEL e de graduação dos cursos de enfermagem, farmácia e medicina desta universidade. Todos foram treinados para abordagem dos professores a serem pesquisados e sobre maneiras de se comportar durante o período de coleta de dados. Em momento específico, os instrumentos de coleta foram apresentados e as dúvidas relacionadas às questões foram sanadas. Cada aluno recebeu um manual do entrevistador, contendo informações orientadoras para a coleta de dados.

3.6 COLETA DE DADOS

No estudo de linha de base, a equipe de coleta de dados foi dividida em duas subequipes. Cada subequipe era composta por: um agendador, dois coordenadores e oito entrevistadores. O agendador era responsável pelo primeiro contato com os diretores das escolas e professores, obtenção da listagem com o nome dos professores e respectivos horários de trabalho, pela apresentação do projeto e agendamento das entrevistas. Assim que consentida, a entrevista era agendada em horário designado pelo professor, preferencialmente na escola, durante a hora-atividade, e realizada em local reservado. A hora-atividade é o tempo reservado ao professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento regulamentada pela Lei 103/2004, que trata do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual da Educação Básica (PARANÁ, 2004). Os coordenadores tinham como atribuição organizar a equipes de entrevistadores e informá-los sobre as entrevistas agendadas. Todos, agendadores, coordenadores e entrevistadores realizavam as entrevistas e orientavam o preenchimento do questionário. A duração da entrevista e do preenchimento do questionário era de aproximadamente 45 minutos. Ao final da coleta em cada escola, o material, após conferência e codificação, era encaminhado para digitação e arquivo.

O período de coleta de dados teve início em agosto de 2012 e término em junho de 2013. Para cada escola, o período estabelecido para que todos os

professores fossem agendados foi de 21 dias, contados a partir do primeiro dia de coleta. Para aqueles que estavam de licença, outras tentativas foram feitas com 15 e 30 dias após o término do agendamento. Assim, o prazo máximo de tentativa de entrevista em cada escola foi de 51 dias, contados a partir do início da coleta de dados.

No final da entrevista, o professor respondia se aceitava ser contatado novamente em pesquisas futuras e, em caso afirmativo, fornecia telefones para contato e endereços eletrônicos. Dos 978 professores entrevistados no T1, apenas dois se recusaram a participar do seguimento.

Para o estudo de seguimento, a equipe de coleta de dados foi organizada em três equipes: A, B e C (Figura 4). Os agendadores dos grupos A e B visitaram as escolas na mesma ordem da primeira fase da coleta. A escola fornecia uma listagem com os nomes dos professores que ainda lecionavam naquela escola. Os professores não localizados nessas escolas foram contatados por telefone pelo agendador do grupo C.

Figura 4. Organização das equipes de coleta dos dados do projeto Pró-Mestre, Londrina/PR, 2014-2015.



Fonte: FARIA, 2016.

Após o contato com a população do estudo, os coordenadores das equipes A, B e C comunicavam os entrevistadores do agendamento das entrevistas. Para que a comunicação entre os agendadores de diferentes equipes e entrevistadores se desse de forma organizada e oportuna, foi necessária a elaboração de dois

documentos: ficha de acompanhamento dos professores, com dados para contato e informações sobre a situação do mesmo na pesquisa (entrevista agendada, realizada, perda ou recusa) e uma agenda de entrevistas, com informações sobre local, data e horário. Esses documentos foram adicionados ao Google Drive® e disponibilizados para toda a equipe. Essa ferramenta, que é grátis e acessível, permitia atualização e acompanhamento da coleta dos dados em tempo real, possibilidade do bloqueio de alterações, evitando que entrevistadores alterassem acidentalmente os arquivos compartilhados, e um canal de comunicação (bate-papo), possibilitando melhor contato dos pesquisadores. Ao final de cada entrevista realizada, o material era conferido, codificado e encaminhado para digitação e arquivamento.

3.7 PROCESSAMENTO DOS DADOS

Os dados foram duplamente digitados em banco criado no programa Epi Info, versão 3.5.4 e tabulados usando o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 19.0 e o programa de domínio público R, versão 2.4.1 (The R Foundation for Statistical Computing - <http://www.R-project.org>).

3.8 VARIÁVEIS E CATEGORIAS

3.8.1 Violência contra professores

As informações sobre situações de violências contra os professores foram coletadas de igual maneira em T1 e T2. Todas as variáveis descritas nesta seção foram respondidas em relação aos 12 meses anteriores à pesquisa e à violência ocorrida no ambiente escolar. As opções de resposta eram sim ou não. Informações a respeito das manifestações de violência foram coletadas por meio das questões apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1. Variáveis de violência contra professores, segundo questões originais, Londrina/PR, 2012-2013 (T1) e 2014-2015 (T2).

Variável	Questão
Insultos de alunos	Nos últimos 12 meses, você recebeu insultos ou gozações de seus alunos?
Humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores	Nos últimos 12 meses, sentiu-se humilhado ou constrangido por seus superiores ou colegas?
Ameaças	Nos últimos 12 meses, foi ameaçado (ameaças à integridade física, a familiares etc.)?
Agressão física	Nos últimos 12 meses, sofreu agressão (ou tentativa de agressão) física?
Agressão com armas	Nos últimos 12 meses, sofreu agressão (ou tentativa de agressão) com armas (brancas ou de fogo)?

Diante da diversidade da violência, as informações coletadas sobre as manifestações de violência já descritas foram agrupadas em outras duas variáveis de acordo com sua natureza: violência psicológica e física. As variáveis que compõem cada grupo de natureza da violência estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2. Descrição das variáveis que compõem os grupos de violência, segundo a natureza, Londrina/PR, 2012-2013 (T1) e 2014-2015 (T2).

Grupo de violência	Variáveis
Violência psicológica (VP)	<ul style="list-style-type: none"> • Insultos de alunos; • Humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores; • Ameaças recebidas;
Violência física (VF)	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física (ocorrida ou tentativa); • Agressão com armas brancas ou de fogo (ocorrida ou tentativa);

Foram criadas ainda outras duas variáveis derivadas daquelas originalmente coletadas:

Quantidade de formas de violências - referente à soma das formas de violência relatadas pelo professor: insultos de alunos, humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores, ameaças e violência física (grupo composto por agressão física e/ou agressão com armas). Dessa forma, essa variável apresenta categorias que podem variar de zero (relato de nenhuma forma de violência) a quatro (todas as formas de violência).

Pelo menos um relato de violência: definido como resposta afirmativa quando houve ao menos um relato de violência.

3.8.2 *Burnout*

O *burnout* foi medido por meio do *Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey (MBI-HSS)*. A Editora Mind Garden Inc.[®] possui, desde 2010, os direitos autorais da escala e, portanto, seu uso está vinculado à compra de uma licença que autoriza sua aplicação neste estudo. Trata-se de um questionário autoaplicável com 22 itens, que avaliam três dimensões sintomatológicas: exaustão emocional (nove itens), despersonalização (cinco itens) e realização profissional (oito itens). A escala desenvolvida originalmente prevê que os itens sejam respondidos de acordo com a frequência com a qual ocorrem, em uma escala *likert* de sete pontos, com soma posterior desses pontos em cada dimensão. No entanto, neste estudo, optou-se por utilizar a versão brasileira do MBI, validada por Carlotto e Câmara (2004) em uma amostra de professores, que propõe que as respostas estejam em uma escala *likert* de cinco pontos, sendo: nunca (1 ponto), algumas vezes ao ano (2 pontos), algumas vezes no mês (3 pontos), algumas vezes na semana (4 pontos) e diariamente (5 pontos). Os escores mínimos e máximos são, respectivamente, de nove e 45, para a exaustão emocional, de cinco e 25, para despersonalização, e de oito a 40, para realização profissional.

De acordo com os propositores do MBI, os escores de *burnout* devem ser calculados em cada dimensão e não combinados em escore total (unidimensional),

possibilitando, em estudos epidemiológicos, a classificação do trabalhador em cada dimensão de *burnout* quanto ao nível: baixo, médio ou alto, a partir de ponto de corte matemático estabelecido pelo pesquisador (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1997; MASLACH; JACKSON, 1986). Neste estudo, não foi utilizado nenhum ponto de corte para classificação dos níveis de *burnout* em cada dimensão, sendo esta variável tratada como quantitativa.

Para Shaufeli e Taris (2005), *burnout* é uma forma de fadiga ocupacional caracterizada essencialmente pela exaustão e cinismo (despersonalização), considerados como a essência ou o “núcleo” da síndrome, que podem ser convenientemente estudados separadamente. Assim, neste estudo, optou-se por trabalhar somente com essas duas dimensões. Ademais, esses autores argumentam que o terceiro componente do MBI, baixa realização profissional, pode atuar tanto como precursor como consequência da fadiga ocupacional, o que sugere que esta dimensão pode não fazer parte da síndrome. Estudos recentes têm utilizado o termo *burnout* ao tratar as duas principais dimensões separadamente nas análises (LASCHINGER; GRAU, 2012a; LASCHINGER; WONG; GRAU, 2012b; ALLEN; HOLLAND; REYNOLDS, 2015; LIVNE; GOUSSINSKY, 2017).

3.8.3 Covariáveis

Variáveis sociodemográficas: Sexo (masculino e feminino), idade (em anos, contínua), situação conjugal (com companheiro, sem companheiro) e renda mensal familiar (de R\$ 600,00 até R\$1.500,00, de R\$ 1.501,00 até R\$ 2.000,00, de R\$ 2.001,00 até R\$ 3.000,00, de R\$ 3.001,00 até R\$ 4.000,00, de R\$ 5.001,00 até R\$ 7.000,00 e acima de R\$ 7.000,00). Em 2012 o salário mínimo regional do Paraná variou entre R\$ 783,20 e R\$ 904,20 (PARANÁ, 2012), enquanto o salário mínimo nacional era de R\$ 678,00 (BRASIL, 2012). Em agosto do mesmo ano, o dólar apresentava cotação de R\$2,02. A raça/cor autorreferida (originalmente coletada em cinco categorias: amarela, branca, indígena, parda ou preta; em seguida, categorizada em branca, amarela e indígena/parda/preta). Essa categorização justifica-se pela possibilidade de discriminação diferenciada conforme a raça/cor das pessoas. Professores que se autodeclararam da raça/cor indígena foram agrupados

aos de raça/cor preta/parda pelo reduzido número de professores (n=2), além de ser também uma população mais sujeita a violências.

Variáveis relacionadas ao trabalho: Tipo de vínculo de trabalho (permanente, referente a vínculo estabelecido por concurso público em pelo menos um dos locais de trabalho, e temporário, referente a contratos por tempo determinado), carga horária semanal (em horas, contínua), número de locais de trabalho (um, dois ou mais), percepção da quantidade de alunos em sala de aula e da infraestrutura da escola (originalmente coletada em quatro categorias: excelente, bom, regular ou ruim; e em seguida, categorizada em excelente/bom, regular/ruim).

Relacionamentos: Percepção do professor sobre seu relacionamento com alunos, demais professores, superiores e pais dos alunos. Todas essas variáveis foram originalmente coletada como excelente, bom, ruim ou regular e categorizada em excelente/bom e ruim/regular. Relacionamento com pais de alunos ainda teve uma terceira categoria: não ter qualquer relacionamento.

Variáveis relacionadas à saúde: relato de diagnóstico médico para ansiedade (sim, não) e relato de diagnóstico médico para depressão (sim, não).

3.9 ANÁLISE DOS DADOS

3.9.1 Análise de perdas no estudo de seguimento

A perda de indivíduos da população de estudo durante o seguimento é uma forma de viés de seleção inerente a estudos de coorte (KRISTMAN; MANNO; COTÉ 2004), que pode ocasionar perda de poder estatístico e tendenciamento dos resultados (GREENLAND, 1977). Para a identificação de perda de populações específicas durante o seguimento, procedeu-se a análise das perdas, em que respondentes e não respondentes em T2 foram comparados segundo dados

coletados no estudo de linha de base. Esta análise foi realizada por meio do teste qui-quadrado, e adotado nível de significância de 5% para variáveis categóricas. Para as variáveis contínuas, foi realizado teste de Kolmogorov-Smirnov e, verificada a não normalidade, foi realizado o teste de Mann-Whitney para verificação de diferença estaticamente significativa entre as medianas. Indivíduos com dados faltantes para alguma das variáveis foram excluídos da análise.

3.9.2 Análises descritivas

A análise descritiva foi realizada por meio de frequências absolutas e relativas, medidas de tendência central (média e mediana) e de dispersão (desvio-padrão, valores mínimos e máximos e amplitude interquartil).

3.9.3 Análise da recorrência da violência

Na análise da recorrência de violência, foram utilizados os testes de qui-quadrado ou de Mann-Whitney, teste de McNemar e regressão de Poisson ajustada por variância robusta. Para as análises bivariadas entre as variáveis de violência e sexo, idade, raça/cor, vínculo de trabalho, carga horária semanal, ansiedade e depressão, utilizou-se o teste de qui-quadrado, para variáveis categóricas, e o teste de Mann-Whitney, para as quantitativas contínuas, com apresentação do valor de p, adotado nível de significância de 5%. O teste de McNemar foi utilizado para a comparação das proporções de relatos de violência em T1 e T2. Este teste se mostra adequado ao comparar medidas de uma mesma variável que foram obtidas em momentos diferentes, nos mesmos indivíduos (BARROS et al., 2012).

A regressão logística é frequentemente utilizada em estudos de coorte na análise de desfechos binários. Todavia, quando a incidência do desfecho de interesse é comum na população de estudo (>10%), a *odds ratio* não se aproxima muito bem do risco relativo, superestimando-o (BARROS; HIRAKATA, 2003; ZHANG; YU, 1998). Nesses casos, o uso dos modelos de Poisson com o método

robusto de ajuste de variância, tem se mostrado confiável para a estimação do risco relativo (ZOU, 2004; VELASQUE, 2011).

Assim, realizou-se regressão de Poisson ajustada por variância robusta pelo método *forward* para cada um dos desfechos, com utilização do risco relativo (RR) como medida de associação, e adotado nível de significância de 5% com apresentação do p-valor e do intervalo de confiança (IC) de 95%. Para todas as variáveis, foi estabelecida uma categoria de referência (RR igual a 1), considerada a de menor risco para ocorrência do desfecho. Essas análises foram realizadas no programa SPSS versão 19.0.

3.9.4 Análise da relação entre violência psicológica e *burnout*

Para a análise da relação entre violência psicológica e *burnout*, foram utilizados modelos de equações estruturais. A Modelagem de Equações Estruturais (MEE) é uma família de modelos estatísticos que buscam explicar as relações entre múltiplas variáveis (HAIR et al., 2009). Em que pese a importância de outras técnicas como ferramentas poderosas para resolver uma ampla gama de questões teóricas, como regressão múltipla, análise fatorial, análise multivariada de variância, elas apresentam uma limitação comum: examinam somente uma relação por vez entre variáveis independentes e dependentes (HAIR et al., 2009). A MEE, por sua vez, pode examinar uma série de relações de dependência simultaneamente (HAIR et al., 2009) e permite considerar a complexidade teórica das variáveis sob estudo, por meio da definição de um sistema de equações lineares que represente efeitos hipotéticos, estabelecidos pelo pesquisador, das variáveis independentes ao longo da cadeia causal do desfecho de interesse (GREENLAND, 2000).

A utilização da MEE tem sido crescente nas áreas de Saúde Pública e Epidemiologia. Para Amorim et al. (2014), isso está relacionado a diversos fatores, que incluem o desenvolvimento de teorias mais sofisticadas para explicação dos fenômenos em saúde, que requerem o uso de múltiplas variáveis observadas e a inclusão de relações complexas entre elas. Sendo assim, para o estudo da violência, que configura um fenômeno complexo e com múltiplas causas e efeitos, análises

que considerem também caminhos intermediários, como efeitos indiretos ou de mediação, são necessárias.

Segundo Hair et al., (2009), três características distinguem os MEE: 1) permite estimação de relações de dependência múltiplas e inter-relacionadas; 2) uma habilidade de representar conceitos não observados e corrigir o erro de mensuração no processo de estimação, isto é, nesses modelos é possível incluir variáveis que não são medidas diretamente, conhecidas como variáveis latentes (AMORIM et al., 2014); 3) definição de um modelo para explicar o conjunto inteiro de relações. O teste de modelos teóricos permite avaliar como conjuntos de variáveis observadas definem constructos e como relacionam-se entre si, possibilitando a avaliação de mecanismos mediadores por meio da decomposição dos seus efeitos (AMORIM et al., 2014).

São várias as etapas relacionadas com a implementação da MEE: desenvolvimento de um modelo teórico-conceitual, especificação do modelo estatístico, determinação da identificabilidade do modelo, ajuste e avaliação da qualidade do ajuste do modelo e verificação da necessidade de modificação do modelo (AMORIM et al., 2014).

Para a elaboração do modelo teórico-conceitual, um diagrama de caminhos foi elaborado tendo como base estudos anteriores sobre a relação entre a violência contra professores e o *burnout*, considerando o envolvimento de características sociodemográficas, de condições de trabalho e relacionamentos. O diagrama de caminhos é representado na forma gráfica e permite a rápida visualização das relações presentes no modelo (AMORIM et al., 2014).

Nesta fase, também foram definidas as variáveis observadas, diretamente mensuradas, e as latentes, representadas por equações de mensuração, e apenas parcialmente mensuradas por combinações lineares das variáveis observadas. São elas:

Variáveis observadas: foram consideradas nesse estudo as variáveis sexo, idade, raça/cor, situação conjugal (SitConj), renda familiar mensal (Renda), vínculo de trabalho (Vinc), número de locais de trabalho (NumT), carga horária semanal (CHorária), percepção da quantidade de alunos por sala (QtdAlunos) e da

infraestrutura da escola (InfraEsc), percepção de relacionamento com alunos (RelAluno), professores (RelProfs), superiores (RelSups) e pais de alunos (RelPais). As variáveis idade e carga horária foram padronizadas para poder evitar problemas de discrepância nos valores da variância, e esse procedimento foi feito por meio do comando *scale* no software R. Insultos de alunos, humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores, ameaças e todos os itens da escala de MBI referentes à exaustão emocional e despersonalização também foram analisados como variáveis observadas.

Variáveis latentes: As variáveis latentes de violência psicológica, exaustão emocional e despersonalização foram construídas de igual maneira em ambos os estudos, de linha de base (T1) e de seguimento (T2). São elas:

Violência Psicológica (VP). VP foi construída a partir de três variáveis observadas: insultos de alunos, humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores e ameaças.

Exaustão emocional (EE). Construída a partir de cada um dos nove itens da escala do MBI referente à dimensão exaustão emocional.

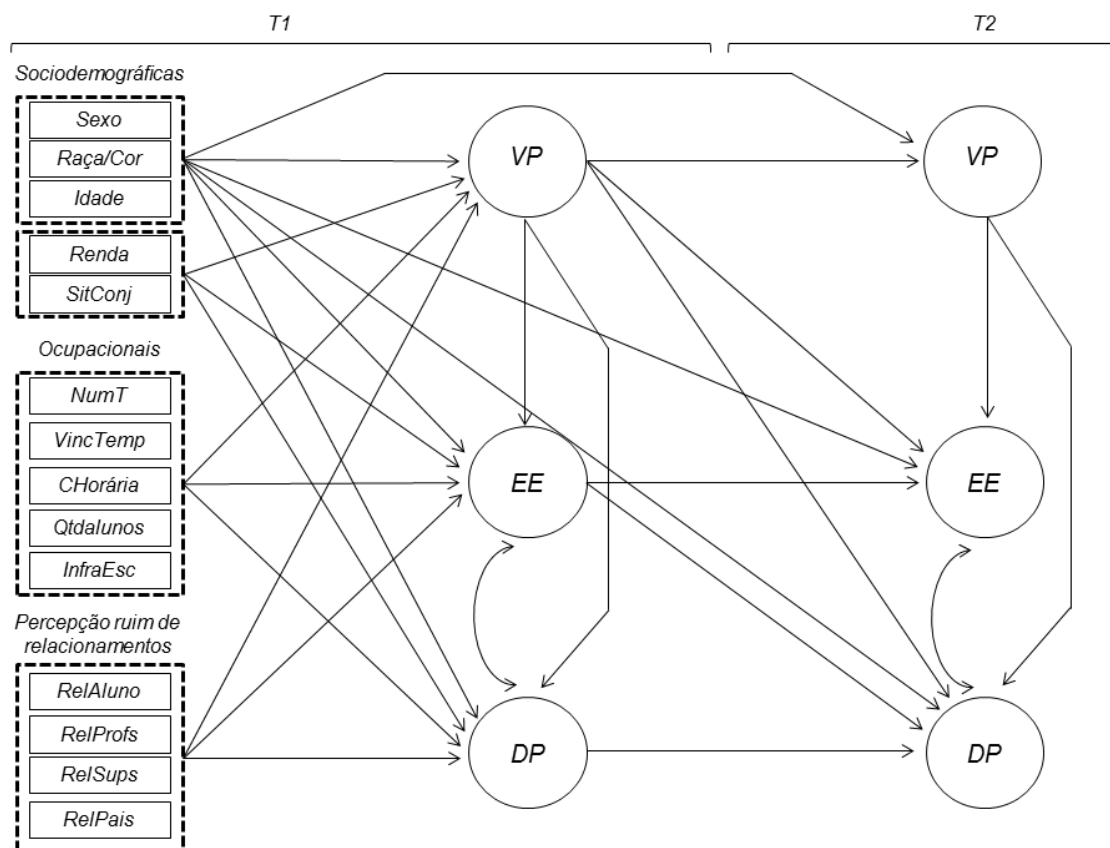
Despersonalização (DP). As variáveis latentes que representam a despersonalização resultaram de cinco variáveis observadas, correspondentes aos itens referentes à dimensão de despersonalização na escala MBI.

As variáveis observadas com maior carga sobre o constructo tiveram seus coeficientes fixados em um.

A especificação do modelo estatístico em MEE é composta por dois submodelos: o modelo de mensuração e o modelo estrutural. O modelo de mensuração mostra como as variáveis observadas representam constructos ou variáveis latentes, enquanto que o estrutural mostra como os constructos estão associados uns aos outros (AMORIM et al., 2014), ou seja, identifica o efeito de variáveis latentes e/ou observadas sobre o desfecho de interesse. No modelo de mensuração, as cargas fatoriais devem ser, no mínimo, estatisticamente significantes e são consideradas elevadas quando maiores do que 0,7 (HAIR et al., 2009).

Para a especificação da equação estrutural, as variáveis latentes são classificadas como exógenas ou endógenas. Variáveis latentes exógenas são aquelas determinadas por fatores externos ao modelo, ou seja, não são explicadas por qualquer constructo ou variável no modelo. Referem-se às variáveis independentes cujas causas não são adicionadas ao modelo. Por outro lado, as variáveis endógenas são constructos teoricamente determinados por fatores dentro do modelo e, portanto, referem-se à variável dependente do modelo (HAIR et al., 2009; BOLLEN, 1989; DILALLA, 2008). Neste estudo, consideraram-se as relações entre variáveis latentes VP, EE e DP (em T1 e T2), ajustadas por sexo, idade, raça/cor, situação conjugal, renda familiar, vínculo de trabalho (VincTemp), número de locais de trabalho (NumT), percepção da quantidade de alunos por sala de aula (QtdAlunos) e da infraestrutura da escola (InfraEsc) e relacionamento com alunos (RelAlunos), professores (Relprofs), superiores (RelSups) e pais de alunos (RelPais) (Figura 7). Todas as variáveis latentes foram consideradas endógenas.

Figura 7. Modelo teórico-conceitual da violência psicológica e *burnout* em professores da rede estadual de ensino de Londrina/PR, em T1 (2012-2013) e T2 (2014-2015).



SitConj = situação conjugal sem companheiro; NumT = Número de locais de trabalho; VincTemp= vínculo de trabalho temporário; CHorária = carga horária semanal; QtdAlunos = percepção ruim/regular da quantidade de alunos por sala; InfraEsc= percepção ruim/regular da infraestrutura da escola; RelAluno=relacionamento ruim/regular com alunos; Relprofs= relacionamento ruim/regular com professores; RelSups = relacionamento ruim/regular com superiores; Relpais = relacionamento ruim/regular com pais de alunos; VP=Violência Psicológica; EE= Exaustão Emocional; DP=Despersonalização

Segundo Amorim et al. (2014), a identificabilidade do modelo refere-se à existência de solução única na estimação de parâmetros, isto é, um modelo é dito identificado quando é possível obter uma única estimativa para cada parâmetro. Em MEE, a identificabilidade está relacionada com a modelagem da estrutura de covariância. Assim, uma condição necessária para a identificabilidade do modelo é que número de parâmetros deve ser menor (modelos superidentificáveis) ou igual (exatamente identificáveis) que o número de elementos da matriz de covariância. Modelos com mais parâmetros do que elementos da matriz de covariância não são identificáveis (AMORIM et al., 2014).

Para o ajuste do modelo estrutural utilizou-se o método de estimação de máxima verossimilhança robusta (*Maximum Likelihood Robust – MLR*). A qualidade do ajuste do modelo foi verificada por meio da raiz padronizada do resíduo médio (*Standardized Root Mean Square Residual- SRMR*), raiz do erro quadrático médio de aproximação (*Root Mean Square Error of Approximation - RMSEA*), do Índice de *Tucker-Lewis* (TLI) e do índice de ajustamento comparativo (*Comparative Fit Index - CFI*). Os índices de ajuste fornecem uma avaliação de quão bem uma teoria do pesquisador se aproxima dos dados da amostra (HAIR et al., 2009).

A raiz padronizada do resíduo médio (SRMR), por ser padronizada, é útil em comparar ajustes na comparação de modelos (HAIR et al., 2009) e, assim como o erro quadrático médio de aproximação (RMSEA) é considerado de grande importância na avaliação de equações estruturais. Valores menores de SRMR representam melhor ajuste e, portanto, este índice é conhecido como medida de má qualidade de ajuste, em que valorações mais altas são indicativas de ajuste ruim (HAIR et al., 2009). Valores inferiores a 0,08 indicam bom ajuste do modelo (BROWN, 2014).

A raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA) representa o quão bem um modelo se ajusta aos dados obtidos em uma população e, assim, tenta corrigir a complexidade do modelo e tamanho amostral (HAIR et al., 2009). Valores de RMSEA menores também indicam melhor ajuste. Segundo Hair et al. (2009), valores típicos estão abaixo de 0,10 para a maioria dos modelos aceitáveis, enquanto Amorim et al. (2014) recomendam valores abaixo de 0,05.

O índice de ajustamento comparativo (CFI) e o Índice de *Tucker-Lewis* (TLI) são índices de ajuste incremental que diferem dos anteriores pois avaliam o quão bem um modelo especificado se ajusta a um modelo nulo, em que todas as variáveis observadas são não correlacionadas (HAIR et al., 2009). O valores de CFI variam entre 0 e 1, com valores mais altos indicando melhor ajuste. Valores abaixo de 0,90 não são geralmente associados com um modelo que se ajusta bem. O TLI inclui valores abaixo de 0 e maiores que 1. Modelos com valores maiores, especialmente aqueles que se aproximam de um, sugerem um melhor ajuste. Por ser conceitualmente semelhante ao CFI, ambos os índices apresentam valores muito parecidos (HAIR et al., 2009).

Após a etapa do ajuste, a necessidade de modificações no modelo teórico-conceitual hipotetizado deve ser verificada. Índices de modificação indicam possíveis

reespecificações para melhoria dos critérios de qualidade do ajuste do modelo (AMORIM et al., 2014). Neste estudo, índices de modificação foram analisados e relações não consideradas na especificação do modelo foram incluídas. A análise resulta em um modelo final, que inclui efeitos diretos e indiretos (calculados pela multiplicação dos efeitos diretos que o formam), e efeito total, constituído pela soma das relações diretas e indiretas.

Para o ajuste do modelo de equações estruturais utilizou-se o pacote estatístico “Lavaan” do programa R.

3.10 ASPECTOS ÉTICOS

Em atenção a todas as normas da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), ambas as etapas do estudo foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEL, com pareceres registrados na Plataforma Brasil de Projetos de Pesquisa envolvendo Seres Humanos.

- Linha de base – Registro CAAE nº. 01817412.9.0000.5231, parecer 22.562/2012 (ANEXO A),
- Seguimento – Registro CAAE nº 33857114.4.0000.5231, parecer 742.355/2014 (ANEXO D).

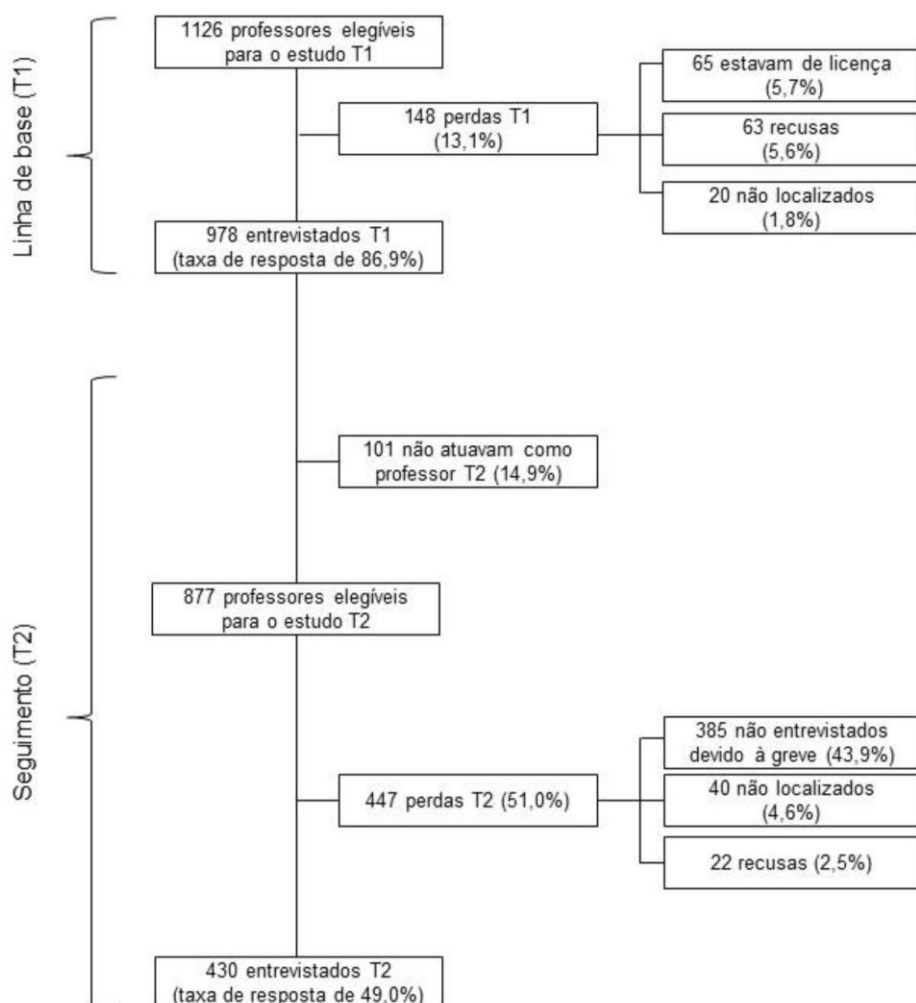
Os professores entrevistados foram orientados quanto aos objetivos do estudo e seus direitos, sendo apresentado e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (APÊNDICE A – Estudo de linha de base; APÊNDICE B – estudo de seguimento). Apenas aqueles que de maneira autônoma aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE foram entrevistados.

O projeto foi apresentado à coordenação do Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Londrina, que concordou com a realização da pesquisa (ANEXO B). Por solicitação do CEP-UEL, a direção da Secretaria Municipal de Educação também foi informada (ANEXO C) e não apresentou quaisquer objeções.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO E ANÁLISE DE PERDAS

Dos 1.126 professores elegíveis para o estudo de linha de base do estudo Pró-Mestre (T1), 978 professores foram entrevistados (taxa de resposta=86,9%). Quando contatados para o estudo de seguimento, 101 não mais exerciam atividade docente na rede pública estadual de ensino, restando 877 elegíveis para entrevista. Destes, 385 (43,9%) não foram contatados devido à greve, 40 (4,6%) não foram localizados e 22 (2,5%) recusaram-se a participar, resultando em uma amostra final de 430 professores (taxa de resposta=49,0%) (Figura 5). A média de tempo do seguimento foi de 24,85 meses (desvio padrão=15,67 dias).

Figura 5. Fluxograma da população participante no estudo de linha de base (2012-2013) e seguimento (2014-2015), Londrina/PR.



Para a verificação de viés de seleção durante o seguimento, procedeu-se a análise das perdas, em que respondentes (n=430) e não respondentes (n=447) foram comparados segundo dados coletados no estudo de linha de base.

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas para as seguintes variáveis: sexo, idade, raça/cor, situação conjugal, carga horária semanal, número de locais de trabalho, relacionamento com alunos, relacionamento com professores, ansiedade e depressão (Tabela 1) ou em relação a formas de violências e *burnout* (Tabela 2). A proporção de não respondentes no estudo de seguimento foi significativamente maior ($p < 0,05$) entre os professores que se declararam da raça/cor indígena, preta ou parda, com menor renda familiar mensal, com tipo de vínculo temporário, com percepção boa ou excelente da quantidade de alunos por sala de aula, da infraestrutura da escola e do relacionamento com superiores e sem relacionamento com pais dos alunos (Tabela 1).

Tabela 1. Características sociodemográficas, ocupacionais e de saúde em professores respondentes (n=430) e não respondentes (n=447) no estudo de seguimento, Londrina/PR, 2012-2013.

	Respondentes	Não respondentes	Valor de p
Variáveis Sociodemográficas			
Sexo			
Masculino	147 (53,1%)	130 (46,9%)	0,104 [†]
Feminino	283 (47,2 %)	317 (52,8%)	
Idade (em anos)			
Mediana (interquartil)	42,0 (15,0)	41,0 (17,0)	0,205 ^{††}
Raça/cor*			
Branca	326 (50,1%)	325 (49,9%)	0,038[†]
Amarela	24 (64,9%)	13 (35,1%)	
Indígena/preta/parda	78 (43,1%)	103 (56,9%)	
Situação Conjugal**			
Com companheiro	266 (51,8%)	248 (48,2%)	0,077 [†]
Sem companheiro	163 (45,7%)	194 (54,3%)	
Renda familiar mensal*			
De R\$ 600,00 até R\$1.500,00	6 (46,2%)	7 (53,8%)	0,040[†]
De R\$ 1.501,00 até R\$ 2.000,00	26 (46,4%)	30 (53,6%)	
De R\$ 2.001,00 até R\$ 3.000,00	57 (38,3%)	92 (61,7%)	
De R\$ 3.001,00 até R\$ 4.000,00	148 (49,5%)	151 (50,5%)	
De R\$ 5 .001,00 até R\$ 7.000,00	120 (55,6%)	96 (44,4%)	
Acima de R\$ 7.000,00	72 (52,9%)	64 (47,1%)	

(continua)

Resultados

	Respondentes	Não respondentes	Valor de p
Variáveis Ocupacionais			
Tipo de vínculo			
Permanente	326 (53,4%)	285 (46,6%)	<0,001 [†]
Temporário	104 (39,1%)	162 (60,9%)	
Carga horária semanal			
Mediana (interquartil)	40,0 (10,0)	40,0 (12,0)	0,517 ^{††}
Número de locais de trabalho			
Um local	114 (48,5%)	121 (51,5%)	0,852 [†]
Dois ou mais locais	316 (49,2%)	326 (50,8%)	
Quantidade de alunos por sala de aula			
Ruim/regular	316 (52,7%)	284 (47,3%)	0,002 [†]
Bom/excelente	114 (41,2%)	163 (58,8%)	
Infraestrutura da escola			
Ruim/regular	258 (57,3%)	192 (42,7%)	<0,001 [†]
Bom/excelente	172 (40,3%)	255 (59,7%)	
Percepção sobre relacionamentos			
Relacionamento com alunos			
Ruim/regular	36 (41,9%)	50 (58,1%)	0,161 [†]
Bom/excelente	394 (49,8%)	397 (50,2%)	
Relacionamento com professores			
Ruim/regular	12 (38,7%)	19 (61,3%)	0,242 [†]
Bom/excelente	418 (49,4%)	428 (50,6%)	
Relacionamento com superiores			
Ruim/regular	41 (65,1%)	22 (34,9%)	0,008 [†]
Bom/excelente	389 (47,8%)	425 (52,2%)	
Relacionamento com pais de alunos***			
Ruim/regular	70 (53,8%)	60 (46,2%)	0,002 [†]
Bom/excelente	244 (53,0%)	216 (47,0%)	
Sem relacionamento	116 (40,6%)	170 (59,4%)	
Variáveis de saúde			
Diagnóstico médico de ansiedade			
Sim	89 (46,8%)	101 (53,2%)	0,894 [†]
Não	341 (49,6%)	346 (50,4%)	
Diagnóstico médico de depressão			
Sim	59 (48,4%)	63 (51,6%)	0,385 [†]
Não	371 (49,1%)	384 (50,9%)	

*n=869 **n=871 ***n=876 †p-valor referente ao teste qui-quadrado ††p-valor referente ao teste de Mann-Whitney

Tabela 2. Relatos de violência e *burnout* (exaustão emocional e despersonalização) em professores respondentes (n=430) e não respondentes (n=447) no estudo de seguimento, Londrina/PR, 2012-2013.

	Respondentes	Não respondentes	Valor de p
Insulto			
Sim	237 (49,3%)	244 (50,7%)	0,875 [†]
Não	193 (48,7%)	203 (51,3%)	
Humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores			
Sim	72 (47,7%)	79 (52,3%)	0,716 [†]
Não	358 (49,3%)	368 (50,7%)	
Ameaça			
Sim	84 (46,4%)	97 (53,6%)	0,428 [†]
Não	346 (49,7%)	350 (50,3%)	
Violência física			
Sim	35 (47,9%)	38 (52,1%)	0,846 [†]
Não	395 (49,1%)	409 (50,9%)	
Pelo menos uma forma de violência			
Sim	314 (50,4%)	309 (49,6%)	0,204 [†]
Não	116 (45,7%)	138 (54,3%)	
Quantidade formas de violências			
Zero	150 (48,4%)	160 (51,6%)	0,401 [†]
Uma	162 (49,7%)	164 (50,3%)	
Duas	93 (52,8%)	83 (47,2%)	
Três	20 (38,5%)	32 (61,5%)	
Quatro	5 (38,5%)	8 (61,5%)	
Burnout*			
Exaustão emocional			
Mediana (interquartil)	26,0 (12,0)	27 (12,0)	0,894 ^{††}
Despersonalização			
Mediana (interquartil)	10,0 (5,0)	10,0 (6,0)	0,385 ^{††}

*n=842 †p-valor referente ao teste qui-quadrado ††p-valor referente ao teste de Mann-Whitney

Na população estudada (n=430), houve predominância do sexo feminino (65,8%), de pessoas de raça/cor branca (75,8%) e que possuíam companheiro (61,9%) em T1 (Tabela 3). A média da idade em T1 foi de 41,7 anos (desvio padrão de 9,6 anos), com mínimo de 19 e máximo de 67 anos.

Aproximadamente três quartos dos professores tinham vínculo permanente com o Estado (75,8%) e trabalhavam em mais de um local (73,5%). A carga horária semanal média foi de 38,5 horas (desvio padrão 11,1 horas). A maioria avaliou como ruim ou regular a quantidade de alunos por sala de aula (73,5%) e a infraestrutura da escola (60,0%).

A grande maioria dos professores avaliou como bom ou excelente seu relacionamento com alunos (91,6%), com os demais professores (97,2%) e com superiores (90,5%). Cerca de um em cada quatro professores relatou não ter qualquer tipo de relacionamento com os pais dos alunos.

As frequências de relato de diagnóstico médico de ansiedade e depressão foram de 20,7% e 13,7%, respectivamente (Tabela 3). Exaustão emocional apresentou escore com mediana de 26,0 (amplitude interquartil de 12,0) e despersonalização, de 10,0 (amplitude interquartil de 5,0).

Tabela 3. Características sociodemográficas, ocupacionais e de saúde (em T1) de professores participantes do estudo de seguimento (n=430), Londrina/PR.

Variáveis Sociodemográficas	n (%)
Sexo	
Masculino	147 (34,2)
Feminino	283 (65,8)
Raça/cor*	
Branca	326 (75,8)
Amarela	24 (5,6)
Indígena/preta/parda	78 (18,1)
Situação Conjugal**	
Com companheiro	266 (61,9)
Sem companheiro	163 (37,9)
Renda familiar mensal**	
De R\$ 600,00 até R\$1.500,00	6 (1,4)
De R\$ 1.501,00 até R\$ 2.000,00	26 (6,0)
De R\$ 2.001,00 até R\$ 3.000,00	57 (13,3)
De R\$ 3.001,00 até R\$ 4.000,00	148 (34,4)
De R\$ 5.001,00 até R\$ 7.000,00	120 (27,9)
Acima de R\$ 7.000,00	72 (16,7)
Variáveis Ocupacionais	
Tipo de vínculo	
Permanente	326 (75,8)
Temporário	104 (24,2)
Número de locais de trabalho	
Um local	114 (26,5)
Dois ou mais locais	316 (73,5)
Quantidade de alunos por sala de aula	
Ruim/regular	316 (73,5)
Bom/excelente	114 (26,5)
Infraestrutura da escola	
Ruim/regular	258 (60,0)
Bom/excelente	172 (40,0)

(continua)

Percepção sobre relacionamentos	n (%)
Relacionamento com alunos	
Ruim/regular	36 (8,4)
Bom/excelente	394 (91,6)
Relacionamento com professores	
Ruim/regular	12 (2,8)
Bom/excelente	418 (97,2)
Relacionamento com superiores	
Ruim/regular	41 (9,5)
Bom/excelente	389 (90,5)
Relacionamento com pais de alunos***	
Ruim/regular	70 (16,3)
Bom/excelente	244 (56,7)
Sem relacionamento	116 (27,0)
Variáveis de saúde	
Diagnóstico médico de ansiedade	
Sim	89 (20,7)
Não	341 (79,3)
Diagnóstico médico de depressão	
Sim	59 (13,7)
Não	371 (86,3)

*n=428 **429

Após a caracterização da população de estudo e da análise de perdas, os resultados apresentados a seguir foram organizados em forma de dois artigos científicos visando responder aos objetivos específicos da tese. No item 4.2 apresenta-se o artigo intitulado “Recorrência de violência contra professores: um estudo de seguimento de dois anos”. Este estudo teve como objetivo analisar se a exposição prévia à violência no ambiente escolar aumenta o risco de os professores sofrerem violência após dois anos. Em seguida, no item 4.3, apresenta-se o artigo “Relações transversais e longitudinais da violência psicológica e *burnout* em professores”, em atenção ao segundo objetivo específico, que é identificar relações transversais e longitudinais, após dois anos de seguimento, entre violência psicológica e *burnout*.

4.2 ESTUDO 1
Recorrência de violência

Recorrência da violência contra professores: estudo de seguimento de dois anos

Highlights

- Alguns tipos de violência contra professores, como insultos de alunos, ameaças recebidas e violências físicas, ocorrem de forma recorrente;
- Ter sofrido uma determinada forma de violência aumentou o risco de sofrê-la novamente em dois anos;
- Maior número de formas de violências sofridas relaciona-se com sofrer qualquer violência no futuro, em uma relação de dose-resposta.
- Não foram encontradas evidências de que ter sido exposto à violência psicológica aumentou o risco de sofrer violência física no futuro (e vice-versa, violência física levando ao aumento do risco de violência psicológica).

Resumo

Objetivo: analisar se a exposição à violência no ambiente escolar aumenta o risco de professores sofrerem novamente violência após dois anos. **Métodos:** estudo longitudinal com 430 professores do ensino fundamental e médio da rede pública de uma cidade do sul do Brasil, com coleta de dados em dois momentos, T1 (2012-2013) e T2 (2014-2015). As informações foram obtidas por entrevista face a face e preenchimento de um questionário. As formas de violências investigadas foram relatos de insultos de alunos, humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores, ameaças e violências físicas ocorridas nos 12 meses anteriores às pesquisas. Foram usados o teste de McNemar e a regressão de Poisson ajustada por variância robusta nas análises, com cálculo do risco relativo (RR) e intervalo de confiança de 95% (IC95%). **Resultados:** Após dois anos, observou-se redução de 65,4% (T1) para 56,9% (T2) de violência reportada por professores ($p=0,003$). Ter sofrido uma determinada forma de violência aumentou em até três vezes o risco de sofrê-la novamente. Professores que relataram três ou quatro formas de violências em T1 apresentaram RR de 2,23 (IC95%1,70-2,93) de sofrer qualquer violência em T2, em comparação aos que não relataram violência em T1. Violência psicológica em T1 não esteve associada à violência física em T2, assim como violência física em T1 com violência psicológica em T2. **Conclusões:** apesar da redução da

violência contra professores reportada em T2, algumas formas de violência mantiveram-se estáveis após dois anos. Sofrer mais formas de violência aumenta o risco de sofrer qualquer violência futura.

Palavras-chave: docentes, trabalho, violência no trabalho, estudos longitudinais.

Introdução

Professores de várias partes do mundo estão frequentemente expostos à violência no ambiente do trabalho.¹⁻⁵ Estudo realizado na Coreia do Sul com 996 professores apontou que, nos dois anos anteriores à pesquisa, quase 30% deles reportou pelo menos uma experiência de ameaça ou abuso verbal e aproximadamente 20% experienciaram comportamentos agressivos de alunos.⁴ Na Alemanha, mais de 40% dos professores referiram insultos e aproximadamente 4% ameaças de violência pelos alunos.¹ Outro estudo, realizado em Minnesota, nos EUA, com 6.469 professores, observou que 32,9% dos professores referiram abuso verbal, 20,6% ameaças, 11,6% *bullying*, 8,3% violência física e 4,5% assédio sexual.⁶ No Brasil, um estudo de revisão sistemática apontou que mais de 70% dos professores relataram sofrer agressões praticadas por alunos, como insultos verbais.⁷

Alguns aspectos relacionados ao vínculo de trabalho e ao ambiente escolar podem aumentar o risco à violência. Nos EUA, Wei et al.³ constataram que professores substitutos ou que trabalhavam em meio período tinham maior risco de sofrer violência não físicas. Por outro lado, professores que trabalham em escolas privadas têm risco menor de sofrer ambas as violências, físicas e não físicas, em comparação com os que atuam em rede pública. Características do clima escolar e de relacionamentos entre alunos e professores também parecem contribuir para a ocorrência de eventos violentos. Um estudo com alunos israelenses mostrou que características negativas do clima escolar, como falta de políticas escolares sobre comportamentos agressivos e de apoio dos professores aos estudantes, estavam associadas a maiores níveis de agressão contra estudantes e professores.⁸ Outro estudo, realizado no Brasil, evidenciou que relacionamentos ruins com superiores ou

alunos estiveram associados a pelo menos um episódio de violência psicológica nos 12 meses anteriores à pesquisa.⁵

Alguns grupos populacionais também são mais vulneráveis à violência. Embora não exista consenso na literatura, estudos apontam que mulheres e pessoas mais jovens estão sob maior risco.^{1 3 9} Além disso, no Brasil, como em muitos outros países, a violência está intimamente relacionada à questão da raça/cor, e populações negras e pardas são as mais vulneráveis à discriminação.¹⁰⁻¹³

Os efeitos da violência no ambiente de trabalho são inúmeros e, entre eles, destacam-se os problemas de saúde mental. Revisões sistemáticas de estudos longitudinais evidenciaram associações, ao longo do tempo, entre *bullying* e ansiedade e depressão,¹⁴⁻¹⁶ e queixas relacionadas à saúde mental e ao estresse.¹⁶ Entretanto, estudos evidenciam que há também uma relação inversa, mostrando que problemas mentais podem resultar em maior risco de experimentar *bullying*, pois, indivíduos com altos níveis de sofrimento mental podem ter dificuldades em realizar seus trabalhos, apresentar baixa autoestima e maior dificuldade em se defenderem de possíveis comportamentos agressivos.¹⁷ Essas pessoas também podem ter menor tolerância à violência e limiar mais baixo para interpretar certos comportamentos como *bullying*.^{14 17}

Ademais, a própria vitimização futura se configura como um possível efeito da violência sofrida anteriormente. Estudos longitudinais que avaliaram a recorrência da violência no trabalho são raros. Um deles, realizado na Dinamarca com trabalhadores da área de saúde mostrou que a exposição à violência física e às ameaças foi importante preditora de vitimização por essas mesmas violências após dois anos de seguimento.¹⁸ Outro, realizado nos EUA com funcionários não docentes de universidades, apontou que a vitimização por colegas de trabalho ou supervisores manteve-se estável ao longo do tempo.¹⁹ Não foram localizados estudos com professores.

O estudo sobre a recorrência da violência é importante, pois ela pode acarretar prejuízos maiores à saúde e ao trabalho, quando comparada a eventos únicos e marcantes.^{20 21} Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo analisar se a exposição prévia à violência no ambiente escolar aumenta o risco de os professores sofrerem novamente violência em dois anos de seguimento. Para isso, formulamos as seguintes hipóteses:

H1: Professores estão expostos a violência no ambiente escolar de forma recorrente.

H2: Ter sido exposto a uma determinada forma de violência em T1 aumenta o risco de sofrer a mesma violência no futuro.

H3: Ter sido exposto à violência psicológica aumenta o risco de sofrer violência física no futuro.

H4: Ter sido exposto à violência física aumenta o risco de sofrer violência psicológica no futuro.

H5: Ter sido exposto a uma maior quantidade de formas de violências aumenta o risco de sofrer qualquer forma de violência no futuro.

Métodos

Trata-se de um estudo de coorte com professores do ensino fundamental e médio de uma cidade do sul do Brasil.

Participantes

O estudo de linha de base (T1) foi realizado entre agosto de 2012 e junho de 2013. Nesta fase, todos os professores responsáveis por atividades do ensino fundamental e médio regular das 20 escolas públicas com maior número de docentes do município de Londrina, Estado do Paraná, Brasil, foram selecionados para o estudo, representando aproximadamente 70% do número total de professores do município. Foram consideradas perdas os professores que estavam em licença e não retornaram às atividades após 30 dias do encerramento da coleta em cada escola, aqueles que não aceitaram participar da pesquisa e aqueles cujo contato não foi possível após a quinta tentativa.

O estudo de seguimento (T2) foi desenvolvido após 24 meses, aproximadamente, entre agosto de 2014 e abril de 2015. Os professores participantes da pesquisa anterior foram novamente contatados. Professores que não exerciam mais a atividade docente foram excluídos da pesquisa. Aqueles transferidos para outra escola foram entrevistados no novo local de trabalho. Por

motivo de greve dos professores, a coleta de dados foi interrompida em abril de 2015. Nesta fase do estudo, foram consideradas perdidas os professores não contatados devido à greve, os que não foram localizados e aqueles que recusaram participar do estudo.

As informações foram obtidas por entrevista face a face, exceto a variável raça/cor, respondida pelo entrevistado com preenchimento de um questionário. Todos os entrevistadores foram previamente treinados. As entrevistas e a aplicação do questionário tinham duração aproximada de 45 minutos e somente eram realizados em local reservado e após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido em ambas as etapas de coleta. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina.

Medidas

Violência no ambiente de trabalho: As informações sobre situações de violências contra os professores foram coletadas de igual maneira em T1 e T2. Todas as variáveis descritas a seguir foram respondidas em relação à violência ocorrida no ambiente escolar e aos 12 meses anteriores à pesquisa, através das seguintes questões:

- Insultos: Você recebeu insultos ou gozações de seus alunos?
- Humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores: Sentiu-se humilhado ou constrangido por seus superiores ou colegas?
- Ameaças recebidas: Foi ameaçado (ameaças à integridade física, a familiares etc.)?
- Violência física: Sofreu agressão (ou tentativa de agressão) física ou com armas (brancas ou de fogo)?

As opções de resposta eram sim e não. Insultos de alunos, humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores e ameaças recebidas foram consideradas individualmente ou no grupo 'violências psicológicas', definido como ao menos um relato de uma das formas supracitadas. Para a hipótese H5, as formas de violências em T1 foram somadas, gerando a variável "quantidade de formas de violências", com categorias que variavam de 0 a 4. Nesta análise, o desfecho foi definido como o relato de pelo menos uma forma de violência em T2.

Variáveis de ajuste: Sexo (feminino, masculino), idade (contínua), raça/cor (branca, amarela, preta/parda /indígena), vínculo de trabalho (temporário, permanente), carga horária semanal (contínua), relato de diagnóstico médico de ansiedade (sim, não) e relato de diagnóstico médico de depressão (sim, não).

Análise dos dados

Os dados foram duplamente digitados em banco criado no programa Epi Info, versão 3.5.4 e tabulados usando o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 19.0. A análise descritiva foi realizada utilizando frequências absolutas e relativas e medidas de tendência central e de dispersão. Para comparação das proporções das violências foi utilizado o teste de McNemar, com nível de significância de 5%. Para análise de risco, foi utilizada regressão de Poisson ajustada pela variância robusta, com mesmo nível de significância e apresentação do risco relativo (RR) e intervalos de confiança de 95% (IC95%) e p-valor.

Resultados

Dos 1.126 professores elegíveis para o estudo de linha de base (T1), 978 professores foram entrevistados (taxa de resposta=86,9%). Quando contatados para o estudo de seguimento, 101 não mais exerciam atividade docente na rede pública estadual de ensino, restando 877 elegíveis para entrevista. Destes, 385 (43,9%) não foram contatados devido à greve, 40 (4,6%) não foram localizados e 22 (2,5%) recusaram-se a participar, resultando em uma amostra final de 430 professores (taxa de resposta=49,0%).

Foi realizada análise das perdas a fim de avaliar possíveis diferenças entre respondentes e não respondentes. Não houve diferença estatisticamente significativa para nenhuma das variáveis analisadas neste estudo (sexo, idade, raça/cor, carga horária semanal, ansiedade, depressão e formas de violência), exceto tipo de vínculo. A proporção de não respondentes em T2 foi

significativamente maior ($p < 0,05$) entre os professores com vínculo de trabalho temporário.

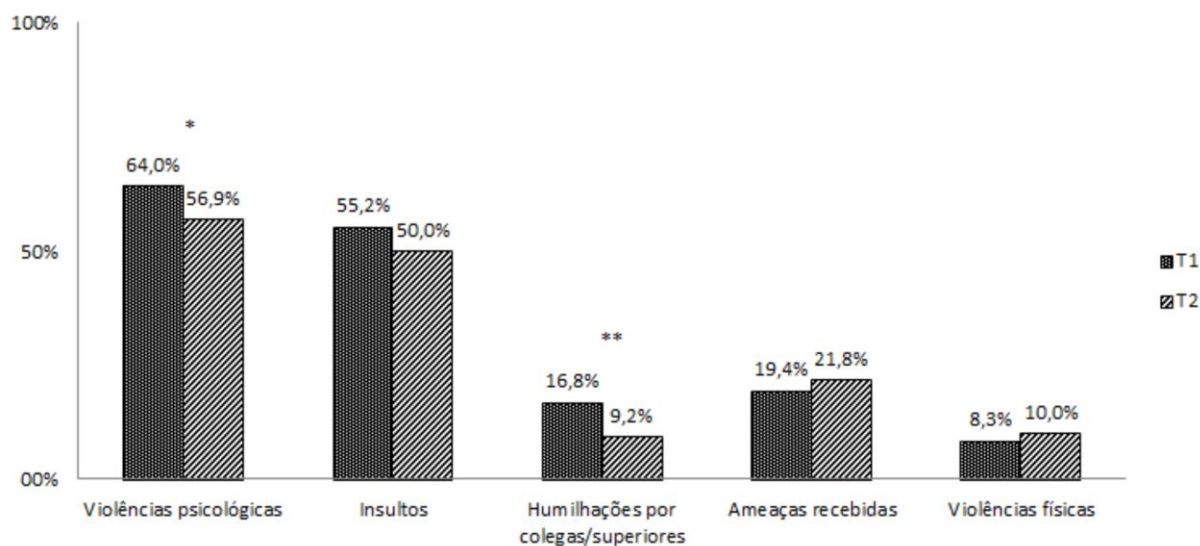
A população estudada constituiu-se predominantemente por mulheres (65,8%) e da raça/cor branca (75,8%). Em T1, a média da idade foi de 41,7 anos (desvio padrão de 9,6 anos), com mínimo de 19 e máximo de 67 anos. Aproximadamente três quartos dos professores tinham vínculo permanente com o Estado (75,8%) e trabalhavam em mais de um local (73,5%). A carga horária semanal média foi de 38,5 horas (desvio padrão 11,1 horas). As frequências de relato de diagnóstico médico de ansiedade e de depressão foram de 20,7% e 13,7%, respectivamente.

Em T1, 65,4% ($n=276$) referiram pelo menos uma forma das violências analisadas. No seguimento, esse percentual foi significativamente menor ($p=0,003$), de 56,9% ($n=240$).

As análises bivariadas entre as formas de violências psicológicas e físicas, relatadas em T1, e as variáveis de ajuste estão apresentadas no APÊNDICE C. Associações estatisticamente significativas foram observadas apenas entre tipo de contrato temporário e ter sofrido violência física, e maior carga horária semanal com relatos de humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores. No entanto, as demais variáveis foram mantidas como ajuste por critérios epidemiológicos.

Considerando-se as formas de violência investigadas, o grupo de violências psicológicas apresentou redução significativa ($p=0,01$) após dois anos. Quando detalhado em seus componentes, esta redução foi significativa apenas para humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores ($p < 0,001$). Não foram observadas diferenças significativas em relação às outras formas de violências investigadas (Figura 6). Assim, é possível afirmar que os eventos de violência relatados por professores permanecem geralmente estáveis ao longo do tempo e que, portanto, a hipótese de que os professores estão expostos à violência de forma recorrente (H1) foi confirmada apenas para insultos de alunos, ameaças recebidas e violências físicas.

Figura 6. Frequência de relatos de violência escolar contra professores, Londrina/PR, T1(2012-2013) e T2 (2014-2015).



* $p < 0,05$ ** $p < 0,001$ (p-valor referentes ao Teste de McNemar)

As análises do risco de sofrer em T2 a mesma violência relatada em T1 (H2) são apresentadas na Tabela 4. Para todas as formas de violências investigadas, este risco se mostrou maior entre os professores vitimizados no estudo de linha de base, independente das características sociodemográficas, relacionadas ao trabalho, ansiedade e depressão. Portanto, a hipótese H2 foi integralmente confirmada.

As hipóteses H3 e H4, de que ter sofrido violência psicológica em T1 aumenta o risco de sofrer violência física em T2 (ou vice-versa, violência física levando ao aumento do risco de violência psicológica) não foram confirmadas em nosso estudo. Exposições a pelo menos uma forma de violência psicológica e a ameaças em T1 mostraram associação com violência física em T2, mas perderam significância estatística após ajustes (Tabela 5). A violência física em T1 foi preditora de pelo menos uma forma de violência psicológica e de ameaças em T2, mas também perdeu significância estatística após ajustes (Tabela 6).

Sofrer maior número de formas de violência em T1 aumentou o risco de pelo menos uma forma de violência em T2 ($p < 0,001$), mesmo após ajustes, com aumento crescente do valor do risco relativo conforme a quantidade de formas de violências, confirmando a hipótese H5 (Tabela 7).

Estudo 1 Recorrência de violência

Tabela 4. Análise prospectiva da relação entre formas de violência contra professores em T1 e os mesmos eventos de violência em T2, Londrina/PR.

	Violências psicológicas			Insultos de alunos			Humilhações por colegas/superiores			Ameaças recebidas			Violência física		
	RR	95% CI	p [†]	RR	95% CI	p [†]	RR	95% CI	p [†]	RR	95% CI	p [†]	RR	95% CI	p [†]
Sem ajuste	1,83	1,46 – 2,29	<0,001	1,91	1,52 – 2,38	<0,001	3,82	2,14 – 6,82	<0,001	2,43	1,72 – 3,44	<0,001	3,46	1,86 – 6,42	<0,001
Ajustado*	1,84	1,48 – 2,30	<0,001	1,91	1,52 – 2,40	<0,001	3,69	2,02 – 6,73	<0,001	2,30	1,62 – 3,26	<0,001	3,10	1,59 – 6,06	0,001

Relato de não ter sofrido violência em T1 é a categoria de referência.

* ajustado por sexo, idade e raça/cor, vínculo de trabalho, carga horária semanal, ansiedade e depressão.

†p-valor referente a Regressão de Poisson ajustada por variância robusta

Tabela 5. Análise prospectiva da relação entre ter sofrido violências psicológicas (insultos de alunos, humilhações por colegas/superiores e ameaças recebidas) contra professores em T1 e relatos de violência física em T2, Londrina/PR.

	Violências psicológicas			Insultos de alunos			Humilhações por colegas/superiores			Ameaças recebidas		
	RR	95% CI	p [†]	RR	95% CI	p [†]	RR	95% CI	p [†]	RR	95% CI	p [†]
Sem ajuste	2,04	1,01 – 4,15	0,05	1,81	0,97 – 3,38	0,06	1,55	0,80 – 3,00	0,20	2,30	1,29 – 4,13	0,01
Modelo 1	1,78	0,86 – 3,66	0,12	1,56	0,82 – 2,96	0,18	1,40	0,71 – 2,75	0,33	1,90	1,03 – 3,53	0,04
Modelo 2	1,83	0,91 – 3,66	0,09	1,59	0,82 – 3,06	0,17	1,29	0,61 – 2,70	0,51	1,49	0,79 – 2,80	0,22

Relato de não ter sofrido violência psicológica em T1 é a categoria de referência.

Modelo 1.ajustado por violência física em T1. Modelo 2: ajustado por modelo 1 + sexo, idade e raça/cor, vínculo de trabalho, carga horária semanal, ansiedade e depressão.

†p-valor referente a Regressão de Poisson ajustada por variância robusta

Estudo 1 Recorrência de violência

Tabela 6. Análise prospectiva da relação entre ter sofrido violência física contra professores em T1 e relatos de violências psicológicas (insultos de alunos, humilhações por colegas/superiores e ameaças recebidas) em T2, Londrina/PR.

	Violências psicológicas			Insultos de alunos			Humilhações por colegas/ superiores			Ameaças recebidas		
	RR	95% CI	p [†]	RR	95% CI	p [†]	RR	95% CI	p [†]	RR	95% CI	p [†]
Sem ajuste	1,34	1,08 – 1,67	0,01	1,29	0,98 – 1,69	0,07	2,01	0,91 – 4,47	0,09	1,82	1,13 – 2,92	0,01
Modelo 1	1,19	0,97 – 1,47	0,09	1,11	0,85 – 1,44	0,45	1,70	0,78 – 3,73	0,19	1,43	0,89 – 2,29	0,14
Modelo 2	1,13	0,90 – 1,41	0,29	1,13	0,87 – 1,45	0,36	1,37	0,56 – 3,39	0,49	1,26	0,74 – 2,15	0,39

Relato de não ter sofrido violência física em T1 é a categoria de referência.

Modelo 1. ajustado por violências psicológicas em T1. Modelo 2: ajustado por modelo 1 + sexo, idade e raça/cor, vínculo de trabalho, carga horária semanal, ansiedade e depressão.

[†]p-valor referente a Regressão de Poisson ajustada por variância robusta

Tabela 7. Análise prospectiva da relação entre número de formas de violência em T1 e relatos de pelo menos uma forma de violência em T2, Londrina/PR.

	Quantidade de formas de violência em T1									p-valor tendência linear
	Uma forma			Duas formas			Três ou quatro formas			
	RR	95% CI	p [†]	RR	95% CI	p [†]	RR	95% CI	p [†]	
Sem ajuste	1,63	1,27 – 2,08	<0,001	2,01	1,58 – 2,57	<0,001	2,38	1,84 – 3,08	<0,001	<0,001
Ajustado*	1,65	1,29 – 2,10	<0,001	2,01	1,57 – 2,57	<0,001	2,23	1,70 – 2,93	<0,001	<0,001

Nenhuma forma de violência em T1 é a categoria de referência.

*Ajuste por sexo, idade e raça/cor, vínculo de trabalho, carga horária semanal, ansiedade e depressão.

[†]p-valor referente a Regressão de Poisson ajustada por variância robusta

Discussão

Apesar da redução da violência contra professores após dois anos de seguimento, observou-se que este fato ocorreu exclusivamente devido à diminuição de relatos de humilhações e constrangimentos por colegas e superiores. Assim, a hipótese H1, de que a violência no ambiente escolar se dá de forma recorrente, foi confirmada apenas para insultos de alunos, ameaças e violências físicas. As hipóteses de que estar exposto a uma forma de violência em T1 aumenta o risco de sofrer a mesma violência em T2 (H2) e de que maior quantidade de formas de violências em T1 aumenta o risco de violência em T2 (H5) foram confirmadas. As hipóteses H3 e H4 de que ter sofrido violência psicológica em T1 aumenta o risco de sofrer violência física em T2 (e vice-versa, violência física em T1 levando ao aumento do risco de violência psicológica em T2), não tiveram resultados significativos, ainda que o valor do risco relativo tenha sido superior à unidade.

Este estudo destaca-se por analisar longitudinalmente população e tema ainda escassamente abordados na literatura. Ademais, são exploradas diversas hipóteses no contexto da recorrência da violência, com inclusão de diferentes formas de violência e análises de associações ajustadas por possíveis variáveis confundidoras, como características individuais, relacionadas ao trabalho e à saúde mental. No entanto, houve perda importante de parte da população do estudo durante o seguimento daqueles com vínculo de trabalho temporário. Sabe-se que, além de diversos outros fatores, professores temporários podem apresentar piores condições de trabalho e serem mais vulneráveis à violência³⁻⁵ e esta perda pode, portanto, ter subestimado a frequência desses eventos no seguimento. Assim, podemos afirmar que nossos resultados são conservadores, já que a inclusão dessa população nas análises poderia potencializar as hipóteses investigadas. Outra limitação a ser citada é o possível viés de memória que pode ter incorrido sobre as respostas dos professores ao reportarem fatos ocorridos ao longo de um prazo tão longo quanto 12 meses, em ambas as fases da pesquisa, uma vez que apenas fatos mais marcantes poderiam ser recordados.

Apesar de observada, de maneira geral, uma diminuição na frequência geral de relatos de violência contra professores, frequências de insultos de alunos, ameaças e violências físicas mantiveram-se sem alterações significativas no período

estudado, demonstrando a manutenção de sua ocorrência em níveis estáveis no ambiente escolar. As agressões na escola mostram-se como uma lógica de reprodução da violência presente em seu entorno²² e constituem um problema antagônico ao propósito e funcionamento dessa instituição.²³ A insegurança prejudica a oferta de educação, o acesso de jovens a ela e a qualidade do aprendizado.²⁴

Nossos resultados confirmaram a hipótese de que professores expostos a uma determinada forma de violência em T1 têm maiores riscos de sofrer a mesma violência em T2 (H2). A percepção do que constitui ou não um ato violento é subjetiva e intrinsecamente relacionada ao contexto no qual se está inserido. Assim, a experiência anterior a uma agressão, física ou verbal, pode fazer com que o indivíduo passe a perceber outras situações como violência. A experiência com violências também está relacionada à sensação de vulnerabilidade,²⁵ insegurança,^{22 25} percepção ruim do clima escolar²⁶ e ao medo,^{2 25} que contribuem para percepção mais sensível do que é violência. Nesse mesmo sentido, a hipótese (H5) de que maior número de formas de violência em T1 aumenta o risco de sofrer violência em T2, em uma relação de dose-resposta, também foi confirmada.

O risco de recorrência de violência no ambiente de trabalho encontrado neste estudo está em acordo com resultados encontrados em outros estudos longitudinais, como o de Hogh et al.²⁷, realizado com trabalhadores dinamarqueses, que verificou risco de violência até 12 vezes maior entre funcionários expostos à violência previamente, quando comparados aos não expostos, após cinco anos de seguimento.

As hipóteses H3 e H4, de que ter sofrido violência psicológica em T1 aumenta o risco de sofrer violência física em T2 (e vice-versa, violência física em T1 levando ao aumento do risco de violência psicológica em T2), não foram confirmadas em nosso estudo. No entanto, é possível afirmar a existência de uma relação entre relatos de violências psicológicas, especialmente ameaças, e violência física após dois anos, que perdeu significância após ajustes. Insultos e ameaças são violências psicológicas que coíbem, constroem e humilham a vítima, tornando-a mais vulnerável às agressões físicas.²⁸ É comum, portanto, que a violência física seja precedida pela violência psicológica,²⁹ demonstrando a ocorrência da violência em

ciclos, que se iniciam de forma lenta e silenciosa, e progridem em intensidade e consequências.²⁸

A violência contra professores no Brasil, especialmente nas escolas públicas, ocorre em meio a um cenário de diversas outras condições inadequadas de trabalho, como sobrecarga e intensificação da atividade docente,^{30 31} excesso de tarefas burocráticas, falta de autonomia e de infraestrutura adequada das escolas que tornam evidente o quadro crônico de depreciação e desqualificação social dos professores.³² Ademais, a violência na escola tem relações intrínsecas com a violência estrutural brasileira,³³ fundamentada no contexto de profundas desigualdades sociais, exclusão de parte da população aos direitos mais elementares, formação urbana desacompanhada de políticas sociais de proteção e de uma elite política, em boa parte corrupta e desatenta aos anseios da população,³⁴ fragilizando a vida, a sociedade, a saúde e o trabalho das pessoas.

A verificação desses eventos violentos que ocorrem rotineiramente no trabalho reforça a necessidade de serem mais bem compreendidos, já que podem ser considerados uma fonte prolongada de estresse com importantes efeitos, como aumento do risco de doenças cardiovasculares,²¹ distúrbios do sono²⁰ e depressão.^{20 21} Estudo de base populacional desenvolvido em Londres, Reino Unido, verificou que a exposição ao longo da vida a dois ou mais tipos de violência foi associada a um risco aumentado para todos os desfechos de saúde mental, sugerindo um efeito cumulativo.³⁵ Resultado semelhante foi encontrado por Al-Modallal³⁶, ao examinar o efeito cumulativo da violência na infância e na vida adulta em sintomas depressivos em uma amostra de mulheres jordanianas de 18 a 25 anos.

Em resumo, este estudo mostrou que a violência contra professores é recorrente, que sofrer uma determinada forma de violência aumenta o risco de sofrê-la novamente em dois anos e que o maior número de formas de violências sofridas relaciona-se com sofrer violência no futuro, em uma relação de dose-resposta. Ressalta-se a necessidade de pesquisas adicionais que investiguem a violência em sua forma multifacetada, com amostras maiores que possibilitem análises de subgrupos que permitam analisar as diferenças com que ocorrem entre homens e mulheres, por exemplo, e que explorem o impacto cumulativo de períodos longos de exposição em diferentes desfechos ocupacionais e em saúde. A identificação de

professores mais vulneráveis à violência e à recorrência da violência na escola é fundamental para o estabelecimento de estratégias mais adequadas para minimizar esse fenômeno. Os resultados podem subsidiar novas políticas de prevenção da violência na escola e contribuir com a melhoria das condições de trabalho, saúde e bem-estar dos professores.

Referências

1. Bauer J, Unterbrink T, Hack A, et al. Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International archives of occupational and environmental health* 2007;80:442-49.
2. Wilson CM, Douglas KS, Lyon DR. Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of interpersonal violence* 2011;26:2353-71.
3. Wei C, Gerberich SG, Alexander BH, et al. Work-related violence against educators in Minnesota: Rates and risks based on hours exposed. *Journal of safety research* 2013;44:73-85.
4. Moon B, McCluskey J. School-based victimization of teachers in Korea: focusing on individual and school characteristics. *Journal of interpersonal violence* 2016;31:1340-61.
5. Melanda FN, dos Santos HG, Urbano MR, et al. Poor Relationships and Physical Violence at School Are Associated With More Forms of Psychological Violence Among Brazilian Teachers: A Cross-Sectional Study. *Journal of interpersonal violence* 2017:0886260517696857.
6. Gerberich SG, Nachreiner NM, Ryan AD, et al. Violence against educators: A population-based study. *J Occup Environ Med* 2011;53:294-302.
7. Nesello F, Sant'Anna FL, Santos HGd, et al. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. *Rev Bras Saude Mater Infant* 2014
8. Khoury-Kassabri M. Perpetration of aggressive behaviors against peers and teachers as predicted by student and contextual factors. *Aggressive behavior* 2012;38:253-62.
9. Hogh A, Viitasara E. A systematic review of longitudinal studies of nonfatal workplace violence. *European journal of work and organizational psychology* 2005;14:291-313.
10. Chavez LJ, Ornelas IJ, Lyles CR, et al. Racial/ethnic workplace discrimination: association with tobacco and alcohol use. *American journal of preventive medicine* 2015;48:42-49.
11. Chor D. Health inequalities in Brazil: race matters. *Cadernos de Saúde Pública* 2013;29:1272-75.
12. Pavao ALB, Ploubidis GB, Werneck G, et al. Racial discrimination and health in Brazil: evidence from a population-based survey. *Ethnicity & Disease* 2012;22:353-59.

13. Triana MdC, Jayasinghe M, Pieper JR. Perceived workplace racial discrimination and its correlates: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior* 2015;36:491-513.
14. Nielsen MB, Einarsen S. Outcomes of exposure to workplace *bullying*: A meta-analytic review. *Work & Stress* 2012;26:309-32.
15. Nielsen MB, Magerøy N, Gjerstad J, et al. Workplace *bullying* and subsequent health problems. *Tidsskrift for den Norske laegeforening: tidsskrift for praktisk medicin, ny raekke* 2014;134:1233-38.
16. Verkuil B, Atasayi S, Molendijk ML. Workplace *bullying* and mental health: a meta-analysis on cross-sectional and longitudinal data. *PloS one* 2015;10:e0135225.
17. Finne LB, Knardahl S, Lau B. Workplace *bullying* and mental distress—a prospective study of Norwegian employees. *Scandinavian journal of work, environment & health* 2011;276-87.
18. Hogh A, Sharipova M, Borg V. Incidence and recurrent work-related violence towards healthcare workers and subsequent health effects. A one-year follow-up study. *Scand J Soc Med* 2008;36:706-12.
19. Bowling NA, Beehr TA, Bennett MM, et al. Target personality and workplace victimization: A prospective analysis. *Work & Stress* 2010;24:140-58.
20. Bonde JP, Gullander M, Hansen ÅM, et al. Health correlates of workplace *bullying*: a 3-wave prospective follow-up study. *Scandinavian journal of work, environment & health* 2016;42:17-25.
21. Kivimäki M, Virtanen M, Vartia M, et al. Workplace *bullying* and the risk of cardiovascular disease and depression. *Occupational and environmental medicine* 2003;60:779-83.
22. Malta DC, Mascarenhas MDM, Dias AR, et al. Situations of violence experienced by students in the state capitals and the Federal District: results from the National Adolescent School-based Health Survey (PeNSE 2012). *Revista Brasileira de Epidemiologia* 2014;17:158-71.
23. Khoury-Kassabri M, Astor RA, Benbenishty R. Middle Eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of interpersonal violence* 2009;24:159-82.
24. Lima RS, Bueno S, Martins C, et al. 10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2016: São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2016. Available from http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf.
25. Gabrovec B, Eržen I. Prevalence of violence towards nursing staff in Slovenian nursing homes. *Slovenian Journal of Public Health* 2016;55:212-17.
26. Berkowitz R, Benbenishty R. Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. *American Journal of Orthopsychiatry* 2012;82:67.
27. Hogh A, Borg V, Mikkelsen KL. Work-related violence as a predictor of fatigue: A 5-year follow-up of the Danish Work Environment Cohort Study. *Work & Stress* 2003;17:182-94.
28. de Lucena KDT, Deininger LdSC, Coelho HFC, et al. Analysis of the cycle of domestic violence against women. *Journal of Human Growth and Development* 2016;26:139-46.
29. Dillon BL. Workplace violence: impact, causes, and prevention. *Work* 2012;42:15-20.

30. Santos MND, Marques AC. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva* 2013;18:837-46.
31. Vedovato TG, Monteiro MI. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP* 2008;42:291-7.
32. Rocha VMD, Fernandes MH. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria* 2008;57:23-7.
33. Minayo MCS et al. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública* 1994;10:7-18.
34. Minayo MCS, Assis SG, Souza ER. Os múltiplos tentáculos da violência que afeta a saúde. In: Minayo MCS, Assis SG (Org). *Novas e velhas faces da violência no século XXI: visão da literatura brasileira no campo da saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017. p. 39-61.
35. Kadra G, Dean K, Hotopf M, et al. Investigating exposure to violence and mental health in a diverse urban community sample: data from the South East London Community Health (SELCoH) Survey. *PloS one* 2014;9:e93660.
36. Al-Modallal H. Depressive symptoms in college women: Examining the cumulative effect of childhood and adulthood domestic violence. *Journal of interpersonal violence* 2016;31:2708-28.

4.3 ESTUDO 2
Violência psicológica e burnout

Relações transversais e longitudinais da violência psicológica e *burnout* em professores

Highlights

1. Transversalmente, violência psicológica tem relação positiva com exaustão e despersonalização;
2. Longitudinalmente, violência psicológica em T1 não tem efeito direto sobre a exaustão e despersonalização em T2, porém tem efeito indireto, via exaustão emocional ou despersonalização em T1, e via violência psicológica em T2;
3. A exposição repetida à violência tem maior efeito sobre o *burnout*.

Resumo

Objetivo: Analisar o efeito da exposição à violência psicológica (VP) sobre *burnout* (exaustão emocional e despersonalização) em professores. **Métodos:** Estudo longitudinal com coleta de dados em dois momentos, com 24 meses de intervalo, por entrevistas e com o preenchimento de um questionário por 430 professores do ensino fundamental e médio da rede pública de uma cidade do sul do Brasil. VP foi definida como relato de insultos de alunos, humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores e ameaças. *Burnout* foi medido por meio das subescalas exaustão emocional e despersonalização do *Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey*. Foram realizadas análises por modelos de equações estruturais, no programa R. **Resultados:** Idade menor e relacionamento ruim/regular com alunos apresentaram efeito direto sobre VP. Tipo de vínculo permanente e percepção ruim/regular da quantidade de alunos por sala apresentaram efeito direto sobre exaustão emocional. Transversalmente, a VP apresentou efeito direto sobre exaustão emocional e despersonalização, em T1 e T2. Longitudinalmente, a VP em T1 não teve efeito direto significativo sobre *burnout* em T2. No entanto, foram observados efeitos indiretos da VP sobre a exaustão emocional e despersonalização em T2. **Conclusão:** Com base nos achados transversais, conclui-se o efeito da violência psicológica sobre o *burnout* parece ocorrer em curto período de tempo. No entanto, o efeito a longo prazo deve ser considerado, já que há uma carga cumulativa da exposição à violência ao longo do tempo, tanto em exaustão emocional, quanto em despersonalização.

Palavras-chave: violência no trabalho, exaustão emocional, despersonalização, estudos de coortes.

Introdução

A violência na escola, especialmente aquela perpetrada contra professores, tem ganhado destaque na literatura científica nos últimos anos (Bauer et al. 2007; Gerberich et al. 2011; Melanda et al. 2017; Moon and McCluskey 2016; Wilson et al. 2011). Violências de natureza psicológica são as mais comumente relatadas por essa população. Por exemplo, abuso verbal (32,9%), ameaças (20,6%) e *bullying* (11,6%) foram relatados por professores nos EUA nos 12 meses anteriores à pesquisa (Gerberich et al. 2011). No Canadá, durante a carreira, 61% e 50% referiram ter sofrido, respectivamente, insultos e gestos grosseiros ou obscenos com a intenção de ofender ou discriminar (Wilson et al. 2011). Revisão sistemática sobre violência escolar no Brasil apontou que em dois, dos três estudos realizados com professores, mais de 70% deles relataram ter sofrido agressões por alunos (Nesello et al. 2014).

Diversos estudos transversais evidenciaram que a violência está associada a problemas de saúde e no trabalho dos professores, como distúrbios relacionados à voz (Fillis et al. 2016), transtornos mentais (Bauer et al. 2007; Moon et al. 2015), maior sensação de medo e insegurança (Wilson et al. 2011), menor satisfação com a vida (Dzuka and Dalbert 2007), desengajamento e descontentamento profissional (Galand et al. 2007), absenteísmo (de Medeiros et al. 2012) e piores níveis de *burnout* (Koga et al. 2015).

A Síndrome de *Burnout* é um fenômeno psicossocial e refere-se a um estado de exaustão física, emocional e psicológica, em resposta a estressores crônicos presentes no ambiente do trabalho (Maslach et al. 2001). Caracteriza-se por três dimensões relacionadas entre si, mas independentes: exaustão emocional, despersonalização (ou cinismo) e reduzida realização profissional. Exaustão emocional refere-se ao esgotamento dos recursos físicos e psíquicos por desgaste emocional e resulta em falta de energia e de entusiasmo em relação ao trabalho. A despersonalização representa o distanciamento interpessoal, com diminuição do envolvimento emocional no trabalho e desenvolvimento de atitudes impessoais e

desumanizadas no relacionamento interpessoal. Reduzida realização profissional corresponde à dimensão de autoavaliação negativa e relaciona-se a sentimentos de incompetência, baixa produtividade e fracasso profissional (Maslach and Leiter 2016; Maslach et al. 2001).

A relação entre violência no ambiente de trabalho e *burnout* em professores foi verificada por meio de estudos transversais. Na Polônia, um estudo com uma amostra aleatória nacional de 1.214 professores revelou que aqueles que experienciaram comportamentos agressivos e foram vítimas de *bullying* na escola relataram mais sintomas de *burnout* (Mościcka-Teske et al. 2014). Outro estudo, realizado com 451 professores turcos, identificou correlação significativa positiva entre assédio moral e exaustão emocional e despersonalização, e negativa com realização profissional (Tanhan and Çam 2011). No Brasil, Koga et al. (2015) verificaram associação entre sofrer insultos de alunos e exaustão emocional, após ajustes por idade, características do trabalho e de percepção quanto ao relacionamento com superiores, alunos e pais de alunos. *Bullying* também esteve associado ao *burnout* em estudos realizados com enfermeiros (Allen et al. 2015; Laschinger et al. 2010; Giorgi et al. 2016), trabalhadores da área da saúde (Karsavuran and Kaya 2017; Livne and Goussinsky 2017) e funcionários do sistema prisional suíço (Isenhardt and Hostettler 2016).

Todavia, estudos longitudinais, por permitir a observação da sequência temporal das variáveis, são mais adequados na identificação dos efeitos da violência. Ademais, esses estudos permitem avaliar também os efeitos de uma exposição prolongada à violência, medida ao longo do tempo. Foi localizado apenas um estudo longitudinal que verificou a relação temporal entre violência no trabalho e *burnout*, realizado na província de Quebec, Canadá, com população de 508 enfermeiros (Trépanier et al. 2015). A exposição ao *bullying* no local de trabalho em T1 previu positivamente o *burnout* após 12 meses de seguimento, independente da posição no trabalho (Trépanier et al. 2015). Não foram localizados estudos longitudinais com o tema violência e *burnout* na população de professores.

Sendo assim, destacamos que, em que pese o incremento recente das contribuições científicas na área, ainda são escassos estudos sobre a relação entre violência e *burnout* em professores, e apontamos a necessidade de investigações longitudinais para melhor compreensão dos efeitos da exposição à violência

psicológica (VP) tanto transversalmente como ao longo do tempo. Portanto, o objetivo deste estudo foi identificar relações transversais e longitudinais, após dois anos de seguimento, entre violência psicológica e *burnout*.

Métodos

Trata-se de um estudo de coorte, parte de uma pesquisa com professores do ensino fundamental e médio de uma cidade do sul do Brasil. O estudo de linha de base (T1) foi realizado entre agosto de 2012 e junho de 2013. Nesta fase, todos os professores responsáveis por disciplinas do ensino fundamental e médio regular das 20 escolas públicas com maior número de docentes do município de Londrina, Estado do Paraná, Brasil, foram selecionados para o estudo, representando aproximadamente 70% do número total de professores do ensino regular do município. Foram consideradas perdas os professores que estavam em licença e não retornaram às atividades após 30 dias do encerramento da coleta em cada escola, aqueles que não aceitaram participar da pesquisa e aqueles cujo contato não foi possível após a quinta tentativa. O estudo de seguimento (T2) foi desenvolvido após 24 meses, aproximadamente, entre agosto de 2014 e abril de 2015. Os mesmos professores participantes da pesquisa anterior foram novamente contatados. Professores que não exerciam mais a atividade docente foram excluídos da pesquisa. Aqueles transferidos para outra escola foram entrevistados no novo local de trabalho. Por motivo de greve dos professores, a coleta de dados foi interrompida em abril de 2015. Nesta fase do estudo, foram consideradas perdas os professores não contatados devido à greve, os que não foram localizados após cinco tentativas e aqueles que se recusaram a participar do estudo.

As informações foram obtidas por entrevista face a face, exceto as variáveis raça/cor, renda e situação conjugal, que foram respondidas pelo entrevistado com o preenchimento de um questionário. As entrevistas e a aplicação do questionário tinham duração aproximada de 45 minutos e somente eram realizados após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido em ambas as etapas de coleta. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina.

As informações sobre situações de violências psicológicas (VP) vivenciadas no ambiente de trabalho pelos professores referiam-se aos 12 meses anteriores às

pesquisas e foram coletadas de igual maneira em T1 e T2, através das seguintes questões: Você recebeu insultos ou gozações de seus alunos? Foi ameaçado (ameaças à integridade física, a familiares etc.)? Sentiu-se humilhado ou constrangido por seus superiores ou colegas? As opções de resposta eram sim e não.

Burnout foi medido por meio do *Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey (MBI-HSS)*. A Editora Mind Garden Inc.[®] possui, desde 2010, os direitos autorais da escala e, portanto, seu uso está vinculado à compra de uma licença que autoriza sua aplicação neste estudo. Trata-se de um questionário autoaplicável com 22 itens, que avaliam três dimensões sintomatológicas: exaustão emocional (nove itens), despersonalização (cinco itens) e realização profissional (oito itens). A escala desenvolvida originalmente prevê que os itens sejam respondidos de acordo com a frequência com a qual ocorrem, em uma escala *likert* de sete pontos. No entanto, neste estudo, optou-se por utilizar a versão brasileira do MBI, validada por Carlotto e Câmara (2004) em uma amostra de professores, com respostas em uma escala *likert* de cinco pontos: nunca (1 ponto), algumas vezes ao ano (2 pontos), algumas vezes no mês (3 pontos), algumas vezes na semana (4 pontos) e diariamente (5 pontos). Os escores mínimos e máximos são, respectivamente, de nove e 45 para a exaustão emocional, de cinco e 25 para despersonalização, e de oito a 40 para realização profissional. Neste estudo, não foi utilizado nenhum ponto de corte para classificação dos níveis de *burnout*, sendo esta variável tratada como quantitativa.

Para Shaufeli e Taris (2005), *burnout* é uma forma de fadiga ocupacional caracterizada essencialmente pela exaustão emocional e cinismo (despersonalização), considerados como a essência ou o “núcleo” da síndrome, que podem ser convenientemente estudados separadamente. Assim, neste estudo, optou-se por trabalhar somente com essas duas dimensões. Ademais, esses autores argumentam que o terceiro componente do MBI, baixa realização profissional, pode atuar tanto como precursor como consequência da fadiga ocupacional, o que sugere que esta dimensão pode não fazer parte da síndrome. Estudos recentes têm utilizado o termo *burnout* ao tratar as duas principais dimensões separadamente nas análises (Laschinger and Grau 2012a; Laschinger et al. 2012b; Allen et al. 2015; Livne and Goussinsky 2017).

Também foram coletadas informações sobre sexo (masculino, feminino), idade (em anos, contínua), raça/cor (branca, amarela, preta/parda/indígena),

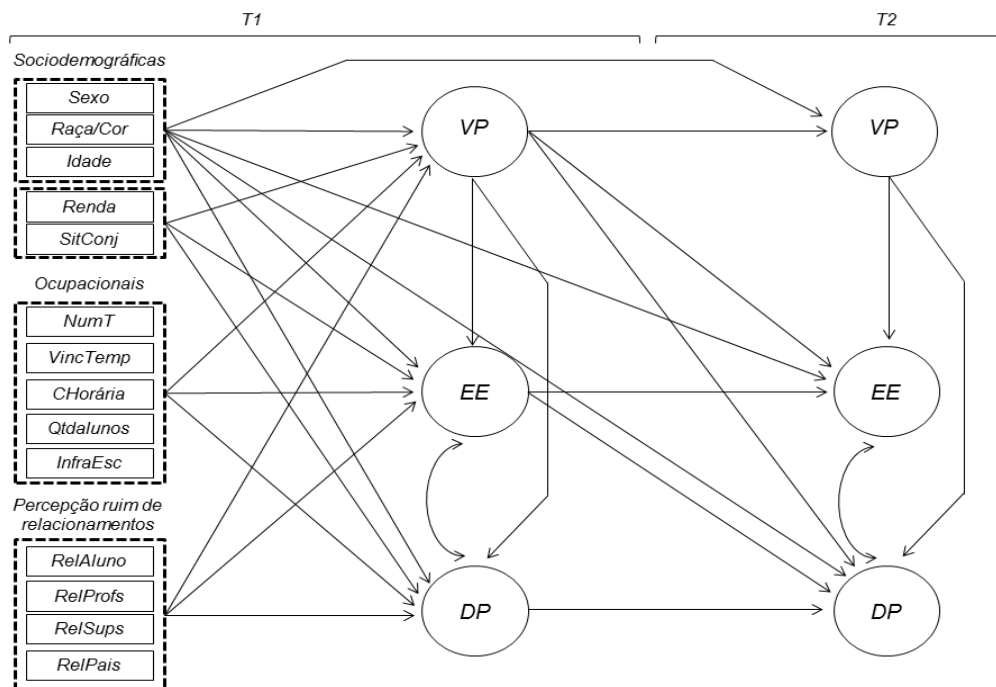
situação conjugal (com companheiro, sem companheiro), renda mensal familiar (de R\$ 600,00 até R\$1.500,00, de R\$ 1.501,00 até R\$ 2.000,00, de R\$ 2.001,00 até R\$ 3.000,00, de R\$ 3.001,00 até R\$ 4.000,00, de R\$ 5.001,00 até R\$ 7.000,00 e acima de R\$ 7.000,00), vínculo de trabalho (temporário, permanente), número de locais de trabalho (um, dois ou mais), carga horária semanal (em horas, contínua), percepção da quantidade de alunos em sala de aula (excelente/bom, regular/ruim) e da infraestrutura da escola (excelente/bom, regular/ruim), percepção sobre o relacionamento com alunos (excelente/bom, regular/ruim), com demais professores (excelente/bom, regular/ruim), com superiores (excelente/bom, regular/ruim) e com pais dos alunos (excelente/bom, regular/ruim, sem relacionamento).

Os dados foram duplamente digitados em banco criado no programa Epi Info®, versão 3.5.4 para Windows® e, após a checagem e correção das discordâncias, o banco de dados consolidado foi analisado.

Modelos de equações estruturais (MEE) foram utilizados para investigar relações entre VP e exaustão emocional (EE) e despersonalização (DP). Esta análise permite examinar uma série de relações de dependência simultaneamente (Hair et al. 2009) e considera a complexidade teórica das variáveis sob estudo, por meio da definição de um sistema de equações lineares que represente efeitos hipotéticos, estabelecidos pelo pesquisador, das variáveis independentes ao longo da cadeia causal do desfecho de interesse (Greenland 2000). São várias as etapas relacionadas com a implementação dos MEE: desenvolvimento de um modelo teórico-conceitual, especificação do modelo estatístico, determinação da sua identificabilidade, ajuste e avaliação da qualidade do ajuste, e verificação da necessidade de modificação do modelo (Amorim et al. 2014).

Para a elaboração do modelo teórico-conceitual, um diagrama de caminhos foi elaborado tendo como base estudos anteriores sobre a relação entre violência e *burnout*, considerando o envolvimento de características sociodemográficas, de condições de trabalho e relacionamento. Esse modelo foi considerado como inicial (Figura 7).

Figura 7. Modelo teórico-conceitual da violência psicológica e *burnout* em professores da rede estadual de ensino de Londrina/PR, em T1 (2012-2013) e T2 (2014-2015).



SitConj = situação conjugal sem companheiro; NumT = Número de locais de trabalho; VincTemp= vínculo de trabalho temporário; CHorária = carga horária semanal; QtdAlunos = percepção ruim/regular da quantidade de alunos por sala; InfraEsc= percepção ruim/regular da infraestrutura da escola; RelAluno=relacionamento ruim/regular com alunos; Relprofs= relacionamento ruim/regular com professores; RelSups = relacionamento ruim/regular com superiores; Relpais = relacionamento ruim/regular com pais de alunos; VP=Violência Psicológica; EE= Exaustão Emocional; DP=Despersonalização

Nesta fase, também foram definidas as variáveis observadas, diretamente mensuradas, e as latentes, representadas por equações de mensuração, e apenas parcialmente mensuradas por combinações lineares das variáveis observadas. Foram consideradas como variáveis observadas: sexo, idade, raça/cor, situação conjugal (SitConj), renda familiar (Renda), vínculo de trabalho (VincTemp), número de locais de trabalho (NumT), carga horária semanal (CHorária), percepção ruim ou regular sobre quantidade de alunos por sala de aula (QtdAlunos) e da infraestrutura da escola (InfraEsc), percepção ruim ou regular do relacionamento com alunos (RelAluno), demais professores (RelProfs), superiores (RelSups) e pais dos alunos (RelPais).

As variáveis latentes de VP, EE e DP foram construídas de igual maneira em ambos os estudos, de linha de base (T1) e de seguimento (T2). VP foi construída a

partir de três variáveis observadas: insultos de alunos, humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores e ameaças. EE resultou de cada um dos nove itens da escala do MBI referente à dimensão exaustão emocional e DP, de cinco variáveis observadas, correspondentes aos itens referentes à dimensão de despersonalização da escala MBI. As variáveis observadas com maior carga sobre o constructo tiveram seus coeficientes fixados em um.

A especificação do modelo estatístico em MEE é composta por dois submodelos: o modelo de mensuração e o modelo estrutural. O modelo de mensuração mostra como as variáveis observadas representam constructos ou variáveis latentes, enquanto que o estrutural mostra como os constructos estão associados uns aos outros (Amorim et al. 2014). No modelo de mensuração, as cargas fatoriais devem ser, no mínimo, estatisticamente significantes e são consideradas elevadas quando maiores do que 0,7 (Hair et al. 2009). Para o ajuste do modelo estrutural utilizou-se o método de estimação de máxima verossimilhança robusta (*Maximum Likelihood Robust – MLR*). A qualidade do ajuste foi verificada por meio da raiz padronizada do resíduo médio (*Standardized Root Mean Square Residual - SRMR*) (referência de bom ajuste <0,08), da raiz do erro quadrático médio de aproximação (*Root Mean Square Error of Approximation - RMSEA*) (referência de bom ajuste <0,05), do Índice de *Tucker-Lewis* (TLI) (referência de bom ajuste TLI >0,90) e do índice de ajustamento comparativo (*Comparative Fit Index - CFI*) (referência de bom ajuste >0,90). Ao final desta etapa, índices de modificação foram analisados. Relações não consideradas na especificação do modelo foram incluídas e variáveis que não apresentaram relações significativas foram retiradas. A análise resulta em um modelo final, que inclui efeitos diretos e indiretos (calculados pela multiplicação dos efeitos diretos que o formam), e efeito total, constituído pela soma das relações diretas e indiretas.

Todas as análises foram realizadas por meio do programa de domínio público R, versão 2.4.1 (*The R Foundation for Statistical Computing* - <http://www.R-project.org>). As variáveis idade e carga horária foram padronizadas para evitar problemas de discrepância nos valores da variância, por meio do comando *scale* no software R. Para o ajuste do modelo de equações estruturais utilizou-se o pacote estatístico “Lavaan”.

Resultados

Dos 1.126 professores elegíveis para o estudo de linha de base (T1), 978 foram entrevistados (taxa de resposta=86,9%). Quando contatados para o estudo de seguimento, 101 não mais exerciam atividade docente na rede pública estadual de ensino, restando 877 elegíveis para entrevista. Destes, 385 (43,9%) não foram contatados devido à greve, 40 (4,6%) não foram localizados e 22 (2,5%) recusaram-se a participar, resultando em uma amostra final de 430 professores (taxa de resposta=49,0%).

Foi realizada análise das perdas a fim de avaliar possíveis diferenças entre respondentes e não respondentes em T2. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas para as variáveis sexo, idade, situação conjugal, carga horária semanal, número de locais de trabalho, percepção quanto ao relacionamento com alunos ou com professores, formas de violências e *burnout*. A proporção de não respondentes no estudo de seguimento foi significativamente maior ($p < 0,05$) entre os professores de raça/cor indígena, preta ou parda, com menor renda familiar, com tipo de vínculo temporário, com percepção boa ou excelente da quantidade de alunos em sala de aula, da infraestrutura da escola e do relacionamento com superiores e sem relacionamento com pais dos alunos.

Na população estudada, observou-se predominância do sexo feminino (65,8%), de pessoas de raça/cor branca (75,8%) e que possuíam companheiro (61,9%). Em T1, a média da idade foi de 41,7 anos (desvio padrão=9,6 anos), com mínima de 19 e máxima de 67 anos. Aproximadamente três quartos dos professores tinham vínculo permanente com o Estado (75,8%) e trabalhavam em mais de um local (73,5%). A carga horária semanal média foi de 38,5 horas (desvio padrão=11,1 horas). A maioria avaliou como ruim ou regular a quantidade de alunos em sala de aula (73,5%) e a infraestrutura da escola (60,0%). A grande maioria dos professores avaliou como bom ou excelente seu relacionamento com alunos (91,6%), com os demais professores (97,2%) e com superiores (90,5%). Cerca de um em cada quatro professores relatou não ter nenhum tipo de relacionamento com os pais dos alunos (Tabela 8).

Tabela 8. Características sociodemográficas, ocupacionais e de saúde (em T1) de professores participantes do estudo de seguimento (n=430), Londrina/PR.

Variáveis Sociodemográficas	n (%)
Sexo	
Masculino	147 (34,2)
Feminino	283 (65,8)
Raça/cor*	
Branca	326 (75,8)
Amarela	24 (5,6)
Indígena/preta/parda	78 (18,1)
Situação Conjugal**	
Com companheiro	266 (61,9)
Sem companheiro	163 (37,9)
Renda familiar mensal**	
De R\$ 600,00 até R\$1.500,00	6 (1,4)
De R\$ 1.501,00 até R\$ 2.000,00	26 (6,0)
De R\$ 2.001,00 até R\$ 3.000,00	57 (13,3)
De R\$ 3.001,00 até R\$ 4.000,00	148 (34,4)
De R\$ 5.001,00 até R\$ 7.000,00	120 (27,9)
Acima de R\$ 7.000,00	72 (16,7)
Variáveis Ocupacionais	
Tipo de vínculo	
Permanente	326 (75,8)
Temporário	104 (24,2)
Número de locais de trabalho	
Um local	114 (26,5)
Dois ou mais locais	316 (73,5)
Quantidade de alunos por sala de aula	
Ruim/regular	316 (73,5)
Bom/excelente	114 (26,5)
Infraestrutura da escola	
Ruim/regular	258 (60,0)
Bom/excelente	172 (40,0)
Percepção sobre relacionamentos	
Relacionamento com alunos	
Ruim/regular	36 (8,4)
Bom/excelente	394 (91,6)
Relacionamento com professores	
Ruim/regular	12 (2,8)
Bom/excelente	418 (97,2)
Relacionamento com superiores	
Ruim/regular	41 (9,5)
Bom/excelente	389 (90,5)
Relacionamento com pais de alunos***	
Ruim/regular	70 (16,3)
Bom/excelente	244 (56,7)
Sem relacionamento	116 (27,0)

*n=428 **429 Nota: Em 2012, o dólar apresentava cotação de R\$2,02

Em T1, 55,1% (n=237) dos professores reportaram insultos de alunos, 19,5% (n=84) ameaças e 16,7% (n=72), humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores nos 12 meses anteriores à pesquisa. Em T2, essas frequências foram de 50,0% (n=211), 21,8% (n=92) e 9,2% (n=39), respectivamente. De maneira geral, a proporção de professores que relatou pelo menos uma forma de violência psicológica foi de 64,0% em T1, e de 56,9% em T2. Na Tabela 9 estão apresentadas as correlações entre as variáveis de violência psicológica, exaustão emocional e despersonalização. Todas as correlações foram estatisticamente significativas ($p < 0,001$). Correlações mais fortes ($\geq 0,59$) foram observadas entre VP em T1 e VP em T2, EE em T1 e EE em T2, EE e DP tanto em T1 como em T2.

Tabela 9. Valores mínimos e máximos, medianas, amplitudes interquartis e correlações entre as variáveis de violência psicológica, exaustão emocional e despersonalização.

	Varição na Escala	Varição na amostra	Mediana	Amplitude interquartil	VP (T1)	VP (T2)	EE (T1)	EE (T2)	DP (T1)	DP (T2)
VP (T1)	0-3	0-3	1,00	1,00	1,00					
VP (T2)	0-3	0-3	1,00	1,00	0,59	1,00				
EE (T1)	9-45	9-45	26,0	12,0	0,26	0,20	1,00			
EE (T2)	9-45	9-45	25,0	10,5	0,24	0,33	0,62	1,00		
DP (T1)	5-25	5-24	10,0	5,0	0,23	0,18	0,62	0,40	1,00	
DP (T2)	5-25	5-22	10,0	5,0	0,21	0,32	0,40	0,61	0,52	1,00

VP = Violência Psicológica; EE= Exaustão Emocional; DP= Despersonalização

Nota: todos os valores de correlação apresentaram $p < 0,001$

Em relação ao modelo de mensuração, insultos e gozações de alunos apresentaram maiores cargas para a variável latente de violência psicológica (VP), tanto em T1, quanto em T2, seguidos de ameaças (T1: $\lambda=0,325$, T2: $\lambda=0,428$). Humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores apresentou valores baixos (T1: $\lambda=0,197$, T2: $\lambda=0,280$), no entanto, estatisticamente significativos (Tabela 10). Em T1, um item observado na construção das variáveis latentes de exaustão emocional apresentou carga inferior a 0,60, sete entre 0,60 e 0,75 e um, entre 0,76 e 0,90. Em T2, foram sete itens com cargas entre 0,60 e 0,75 e dois, entre 0,76 e 0,90. Para a despersonalização, em T1, três itens apresentaram cargas inferiores a 0,60, um entre 0,60 e 0,75 e um, entre 0,76 e 0,90. Em T2, três itens apresentaram valores inferiores a 0,60 e dois, entre 0,60 e 0,75. Todas as cargas foram estatisticamente significativas ($p<0,001$). Os resultados referentes à EE e DP não são apresentados em detalhe devido à restrição da licença pertencente à Mind Garden Inc.®.

Tabela 10. Estimativas dos parâmetros para o modelo de mensuração das variáveis latentes de violência psicológica em professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR): cargas fatoriais padronizadas (λ), erro padrão (EP) e valor de p.

	Carga (λ)	Erro Padrão (EP)	p
Variáveis latentes (modelo de mensuração)			
Violência psicológica (T1)			
Insultos e gozações de alunos	0,620		
Ameaças	0,325	0,111	<0,001
Humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores	0,197	0,101	0,016
Violência psicológica (T2)			
Insultos e gozações de alunos	0,813		
Ameaças	0,428	0,098	<0,001
Humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores	0,280	0,078	0,008

A análise do modelo inicialmente proposto revelou índices de ajuste insatisfatórios. Variáveis sem relação significativa com VP, EE ou DP foram retiradas do modelo, e, após análises dos índices de modificações, foram incluídas correlações entre variáveis observadas que compõem as variáveis latentes (dados não apresentados) e entre idade e as variáveis ocupacionais. Os índices de ajuste dos modelos inicial e final estão apresentados na tabela 11.

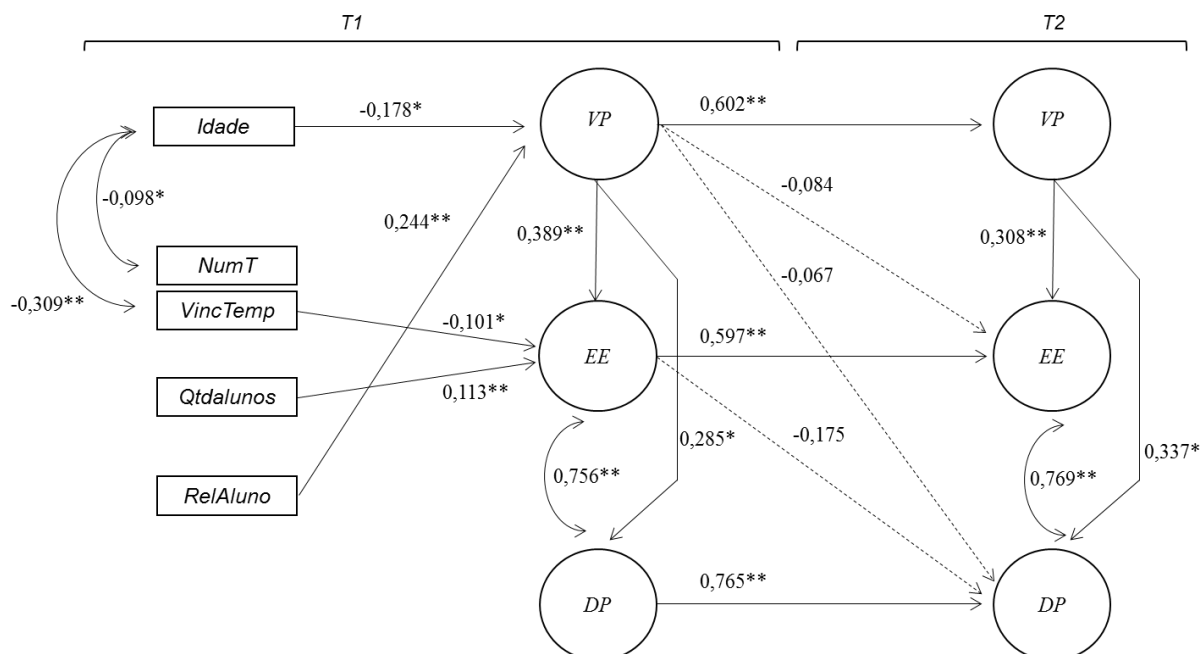
Tabela 11. Índices de qualidade de ajuste dos modelos estruturais.

Modelos	SRMR	RMSEA		TLI	CFI
		Estimativa	IC 95%		
Modelo inicial	0,055	0,059	0,056;0,063	0,782	0,802
Modelo final	0,056	0,041	0,036;0,045	0,911	0,922

O modelo final está apresentado na Figura 8. Idade menor correlacionou-se negativamente com melhores condições de trabalho (tipo de vínculo permanente e menor número de locais de trabalho). Por sua vez, menor idade e relacionamento ruim ou regular com alunos apresentaram efeito direto sobre o constructo VP em T1. Tipo de vínculo permanente e percepção ruim ou regular da quantidade de alunos em sala apresentaram efeito direto sobre EE. Despersonalização não apresentou relação com quaisquer das variáveis sociodemográficas, ocupacionais e de relacionamento com alunos.

Transversalmente, a violência psicológica teve efeito sobre exaustão emocional e sobre despersonalização, tanto em T1 como em T2. Longitudinalmente, VP em T1 não apresentou efeito direto sobre *burnout* em T2. No entanto, foram observados efeitos indiretos da VP em T1 sobre a exaustão emocional ($\beta=0,418$; $p<0,001$) e despersonalização ($\beta=0,421$; $p=0,004$) em T2, assim como efeitos totais, sobre a exaustão emocional ($\beta=0,334$; $p<0,001$) e despersonalização ($\beta=0,354$; $p=0,004$) (Tabela 12). Exaustão emocional em T1 também não apresentou efeito direto significativo em despersonalização em T2.

Figura 8. Modelo final de equações estruturais da violência psicológica e *burnout* em professores da rede estadual de ensino de Londrina/PR, em T1 (2012-2013) e T2 (2014-2015).



NumT= Número de locais de trabalho; VincTemp= vínculo de trabalho temporário; QtdAlunos= percepção ruim/regular da quantidade de alunos por sala; RelAluno=relacionamento ruim/regular com alunos; VP=Violência Psicológica; EE= Exaustão Emocional; DP=Despersonalização

**p<0,001 *p<0,05

Tabela 12. Estimativas dos efeitos (β) diretos, indiretos e totais do modelo estrutural de violência psicológica e *burnout* em professores da rede estadual de ensino de Londrina/PR, em T1 (2012-2013) e T2 (2014-2015).

Relações	Efeito (β)	Erro Padrão (EP)	p
Efeitos diretos			
Transversal			
VP (T1) » EE (T1)	0,389	0,320	<0,001
VP (T1) » DP (T1)	0,285	0,345	0,007
VP (T2) » EE (T2)	0,308	0,054	0,006
VP (T2) » DP (T2)	0,337	0,302	0,015
Longitudinal			
VP (T1) » VP (T2)	0,602	0,149	<0,001
EE (T1) » EE (T2)	0,597	0,054	<0,001
DP (T1) » DP (T2)	0,765	0,132	<0,001
VP (T1) » EE (T2)	-0,084	0,354	0,463
VP (T1) » DP (T2)	-0,067	0,426	0,652
EE (T1) » DP (T2)	-0,175	0,107	0,171
Efeitos indiretos e efeito total			
VP (T1) → EE (T2)			
Total	0,334	0,288	<0,001
Indireto	0,418	0,342	<0,001
VP (T1) » EE (T2) via EE (T1)	0,232	0,190	<0,001
VP (T1) » EE (T2) via VP (T2)	0,186	0,243	0,017
VP (T1) → DP (T2)			
Total	0,354	0,358	0,004
Indireto	0,421	0,419	0,004
VP (T1) » DP (T2) via DP (T1)	0,218	0,266	0,018
VP (T1) » DP (T2) via VP (T2)	0,203	0,271	0,031

VP = Violência Psicológica; EE= Exaustão Emocional; DP= Despersonalização

Nota: Efeito total = efeito direto + efeitos indiretos

Discussão

Este estudo teve como objetivo analisar o efeito, transversal e longitudinal, da exposição a violência psicológica na exaustão emocional e despersonalização em professores. Os resultados mostram que, transversalmente, a violência psicológica (VP) tem efeito direto tanto sobre a exaustão emocional como sobre a despersonalização. Longitudinalmente, não foram observados efeitos diretos significativos. No entanto, há um efeito indireto da VP sofrida em T1 em *burnout* observado em T2, inclusive via VP em T2, sugerindo que a exposição à violência psicológica ao longo do tempo tem efeito cumulativo sobre ambas as dimensões do *burnout*. Além disso, menor idade, correlacionada com piores condições

ocupacionais, e percepção de pior relacionamento com alunos mostraram efeitos diretos sobre a VP. Tipo de vínculo permanente e percepção ruim ou regular da quantidade de alunos em sala apresentaram efeito direto sobre EE.

As contribuições deste trabalho estão relacionadas, principalmente, a três aspectos: estudo com professores, população em que o tema ainda foi pouco explorado; análise longitudinal da relação entre violência no trabalho e *burnout* nessa população; e análise da exposição à VP e ao *burnout* medida em dois momentos. Estudos com população de professores têm elevada relevância social. No Brasil, o trabalho docente é marcado por diversas condições ocupacionais inadequadas, caracterizadas por acúmulo de locais de trabalho, expressiva carga horária em sala de aula, excesso de tarefas burocráticas, falta de autonomia e infraestrutura inadequada no ambiente escolar (Santos and Marques 2013). Esse cenário evidencia um quadro crônico de depreciação e desqualificação social dos professores, com sérias implicações para a qualidade de vida, do trabalho e no aprendizado dos alunos (Silva and Silva 2013). Além disso, professores frequentemente precisam lidar com situações de conflito e não raramente estão expostos à violência no ambiente escolar. Inquérito realizado em 24 países sobre as condições de trabalho e ambiente de aprendizagem nas escolas apontou que quase um terço dos professores no Brasil, assim como no México, Suécia e Bélgica, trabalham em escolas nas quais ocorrem intimidação ou abuso verbal entre alunos semanalmente (OECD 2014).

Em nosso estudo, menor idade se mostrou correlacionada com maior número de vínculos e contrato do tipo temporário. Esse resultado aponta para a possibilidade de um grupo de jovens professores, provavelmente no início da carreira, com piores condições de trabalho e, possivelmente, mais vulneráveis à violência. Percepção de pior relacionamento com alunos também apresentou efeito direto sobre a violência psicológica, evidenciando a importância das relações no ambiente escolar e reforçando a necessidade de se estabelecer estratégias que promovam melhores relacionamentos dentro desse ambiente. Em estudo realizado na Croácia, professores não expostos ao assédio no trabalho avaliaram melhor a qualidade de suas relações com superiores, colegas e estudantes (Russo et al. 2008). Os relacionamentos construtivos entre professor e aluno resultam em um clima escolar positivo e contribuem com o ensino e a aprendizagem na escola (OECD 2014).

Exaustão emocional esteve associada à percepção ruim ou regular da quantidade de alunos em sala de aula. É possível que a quantidade de alunos por sala represente uma sobrecarga de trabalho, que, por sua vez, tem uma consistente relação com o *burnout*, especialmente com a exaustão emocional.

A inesperada associação do tipo de vínculo permanente com a exaustão emocional talvez se explique por alguns motivos. O primeiro deles é que esse efeito foi significativo, no presente estudo, somente entre os mais jovens (dados não apresentados). Estudos anteriores mostram que pessoas mais jovens apresentam níveis mais elevados de *burnout* (Maslach et al. 2001; Carlotto 2011), pois tendem a se envolver excessivamente com o trabalho, mas, ao mesmo tempo, têm mais dificuldade para lidar com as situações adversas em sala de aula, por insegurança, falta de experiência ou por formação inadequada (Levy et al. 2009) e reportam, mais frequentemente, sentimentos de frustração e insatisfação. Por outro lado, há possibilidade de esse efeito ser resultante de alguma variável associada ao tipo de contrato de trabalho, porém não medida neste estudo. Outro motivo possível refere-se à maior perda no seguimento de professores com tipo de vínculo temporário, os quais, geralmente, apresentam piores condições de trabalho. Assim, tendo em vista que esta análise foi transversal, o efeito pode ter se concentrado nos professores com vínculo permanente.

Apesar de amplamente estudada (Gerberich et al. 2011; Melanda et al. 2017; Moon and McCluskey 2016; Wilson et al. 2011) e dos altos riscos de violência relacionada ao trabalho (Wei et al. 2013), não foram encontrados estudos longitudinais sobre o efeito da violência no *burnout* em professores. Diversos estudos transversais investigaram essa relação em trabalhadores e grande parte deles aponta o desenho de estudo como uma limitação, tendo em vista que não é possível identificar temporalidade, e, portanto, causalidade entre as variáveis (Allen et al. 2015; Giorgi et al. 2016; Isenhardt and Hostettler 2016; Livne and Goussinsky 2017). Nesses estudos, ainda que a vitimização seja um fator que contribua para o desencadeamento de *burnout*, também é possível que funcionários que experimentam exaustão emocional e despersonalização estejam mais propensos a perceber que estão sendo vítimas de violências no trabalho (Livne and Goussinsky 2017).

Assim, além de longitudinal, a análise da exposição às violências de naturezas psicológicas em dois momentos, com um intervalo de dois anos, permitiu

melhor compreensão do seu efeito sobre o *burnout*. Esse efeito foi verificado em estudo de seguimento de 12 meses realizado com enfermeiros do setor de saúde pública de Quebec, Canadá (Trépanier et al. 2015). Os autores desse estudo atribuem parte dessa relação possivelmente ao fato de que as vítimas de *bullying* no local de trabalho antecipam e se preocupam constantemente com o próximo encontro com seu agressor. Esse estado contínuo de preocupação e ruminação pode superar os recursos emocionais das vítimas para enfrentar situações de violência e resultar em *burnout* (Trépanier et al. 2015).

Nielsen e Einarsen (2012), ao propor um modelo teórico sobre as consequências do *bullying* no trabalho, explicam que estas ocorrem por meio de um mecanismo cognitivo. Em indivíduos com dificuldades para lidar com a divergência entre o que se espera e o que realmente acontece, há uma ativação cognitiva, que de forma repetida e crônica pode acarretar diversas consequências negativas à saúde e ao trabalho das vítimas, como o *burnout* (Nielsen and Einarsen 2012). Assim, a violência no trabalho, um importante estressor social, também constitui uma grande demanda ocupacional que pode provocar esgotamento dos recursos emocionais e físicos, levando ao *burnout* (Allen et al. 2015; Livne and Goussinsky 2017; Trépanier et al. 2015).

Quando apoiada ou tolerada dentro do grupo e das instituições, a violência no trabalho é um dos fatores ocupacionais que deixam os trabalhadores mais propensos ao *burnout* (Giorgi et al. 2016; Nielsen and Einarsen 2012). No entanto, faz-se importante ressaltar que esses eventos, e o consequente adoecimento, é fruto de um momento histórico e de um contexto social e econômico definidores da forma de organização do trabalho e do desenho das relações humanas neste contexto (Glina and Soboll 2012). Como uma prática contínua de hostilização pautada na ideologia da excelência e do individualismo, nos mecanismos de controle sutis ou evidentes da subjetividade, na degradação das relações e no constrangimento dos trabalhadores, a violência no trabalho não é um mero problema entre vítima e agressor, mas conjuga relações interpessoais com aspectos sociais, históricos e organizacionais (Minayo et al. 2017).

Os resultados deste estudo devem ser ponderados à luz de algumas limitações. Primeiramente, não foram incluídos, na presente análise, possíveis mediadores da relação entre violência psicológica e *burnout*. Recentes estudos têm demonstrado o importante papel de alguns desses fatores, como autonomia e auto-

eficácia (Livne and Goussinsky 2017), controle (Portoghese et al. 2017), sensação de insegurança (Isenhardt and Hostettler 2016) e medo de violência futura (Portoghese et al. 2017). Ademais, houve perda diferencial de professores com contrato temporários durante o seguimento, o que pode ter minimizado os efeitos observados neste estudo. Essa população, como elucidado anteriormente, é também aquela com piores condições de trabalho, e conseqüentemente, mais exposta à violência e ao *burnout*. Sua inclusão poderia potencializar os resultados em relação às hipóteses investigadas.

Tendo em vista que a violência no local de trabalho reduz a vitalidade e a dedicação dos trabalhadores (Trépanier et al. 2015), e os importantes impactos do *burnout* na saúde física, psicológica e no trabalho (Salvagioni et al. 2017), é crucial que as organizações identifiquem a ocorrência desses eventos e assegurem políticas e procedimentos de prevenção e gerenciamento da violência e do esgotamento no trabalho (Allen et al. 2015). Em revisão sobre estudos de intervenção em assédio moral no trabalho, Glina e Soboll (2012) distinguem três níveis de prevenção: primária, constituída por ações proativas que visam a promoção de políticas e planos de ação antiassédio moral, registro de incidentes violentos e replanejamento do ambiente psicossocial de trabalho; secundária, com objetivo de aumentar os recursos individuais, como treinamentos e técnicas de resolução de conflitos; e terciária, cujas ações têm por alvo a redução e a cura dos danos causados pelo assédio moral e a violência. Os autores ressaltam ainda, dada a natureza do fenômeno, que as intervenções isoladas e pontuais não funcionam. A abordagem precisa ser abrangente e o acompanhamento das ações, sistemático (Glina and Soboll 2012).

Em resumo, concluímos que, com base nos achados significativos transversais, o efeito da violência psicológica sobre o *burnout* parece ocorrer em curto período de tempo. No entanto, o efeito a longo prazo deve ser considerado, já que há uma carga cumulativa da exposição à violência no tempo, tanto em exaustão emocional, quanto em despersonalização.

Referências

- Allen BC, Holland P, Reynolds R (2015) The effect of *bullying* on *burnout* in nurses: the moderating role of psychological detachment. *J Adv Nurs* 71:381-390 doi:10.1111/jan.12489
- Amorim LDAF, Santos CAST, Moraes LTLP, Santos TNL (2014) Modelos de equações estruturais em epidemiologia. In: Filho NA, Barreto ML (eds) *Epidemiologia & saúde: fundamentos, métodos e aplicações*. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, p 273-281
- Bauer J, Unterbrink T, Hack A, Pfeifer R, Buhl-Grießhaber V, Müller U, Wesche H, Frommhold M, Seibt R, Scheuch K (2007) Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International archives of occupational and environmental health* 80:442-449
- Carlotto MS, Câmara SG (2004) Análise fatorial do Maslach *Burnout* Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicologia em estudo* 9:499-505
- Carlotto MS. (2011) Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 27:403-10 doi.org/10.1590/S0102-37722011000400003.
- de Medeiros AM, Assunção AA, Barreto SM (2012) Absenteeism due to voice disorders in female teachers: a public health problem. *International archives of occupational and environmental health* 85:853-864 doi:10.1007/s00420-011-0729-1
- Dzuka J, Dalbert C (2007) Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist* 12:253-260 doi:10.1027/1016-9040.12.4.253
- Fillis MMA, González AD, Andrade SM, Melanda FN, Mesas AE (2016) Frequência de problemas vocais autorreferidos e fatores ocupacionais associados em professores da educação básica de Londrina, Paraná, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública* 32:e00026015-e00026015 doi:10.1590/0102-311X00026015
- Galand B, Lecocq C, Philippot P (2007) School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology* 77:465-477 doi:10.1348/000709906X114571
- Gerberich SG, Nachreiner NM, Ryan AD, Church TR, McGovern PM, Geisser MS, Mongin SJ, Watt GD, Feda DM, Sage SK (2011) Violence against educators: A population-based study. *J Occup Environ Med* 53:294-302
- Giorgi G, Mancuso S, Fiz Perez F, Castiello D'Antonio A, Mucci N, Cupelli V, Arcangeli G (2016) *Bullying* among nurses and its relationship with *burnout* and organizational climate. *International journal of nursing practice* 22:160-168 doi:10.1111/ijn.12376
- Glina DMR, Soboll LA. (2012) Intervenções em assédio moral no trabalho: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional* 37:269-283.
- Greenland S (2000) Causal analysis in the health sciences. *Journal of the American Statistical Association* 95:286-289 doi:10.1080/01621459.2000.10473924
- Hair JF, Black WC, Babin BJ, Anderson RE, Tatham RL (2009) Modelagem de equações estruturais: uma introdução. In: Hair JF, Black WC, Babin BJ, Anderson RE, Tatham RL (eds) *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora, Porto Alegre, p 539-586
- Isenhardt A, Hostettler U (2016) Inmate violence and correctional staff *burnout*: the role of sense of security, gender, and job characteristics. *Journal of*

- interpersonal violence Epub ahead of print:0886260516681156
doi:10.1177/0886260516681156
- Karsavuran S, Kaya S (2017) The relationship between *burnout* and mobbing among hospital managers. *Nursing ethics* 24:337-348
doi:10.1177/0969733015602054
- Koga GKC, Melanda FN, Santos HG, Sant'Anna FL, Durán González A, Eumann Mesas A, de Andrade SM (2015) Fatores associados a piores níveis na escala de *Burnout* em professores da educação básica. *Cadernos Saúde Coletiva* 23 doi:10.1590/1414-462X201500030121
- Laschinger HKS, Grau AL, Finegan J, Wilk P (2010) New graduate nurses' experiences of *bullying* and *burnout* in hospital settings. *J Adv Nurs* 66:2732-2742 doi:10.1111/j.1365-2648.2010.05420.x
- Laschinger HKS, Grau AL (2012a) The influence of personal dispositional factors and organizational resources on workplace violence, burnout, and health outcomes in new graduate nurses: A cross-sectional study. *International journal of nursing studies* 49:282-91
- Laschinger HKS, Wong CA, Grau AL (2012b) The influence of authentic leadership on newly graduated nurses' experiences of workplace bullying, burnout and retention outcomes: A cross-sectional study. *International journal of nursing studies* 49:1266-76
- Levy GCTM, Nunes Sobrinho FP, Souza CAA (2009). Síndrome de Burnout em professores da rede pública. *Produção* 19:458-65. doi: 10.1590/S0103-65132009000300004.
- Livne Y, Goussinsky R (2017) Workplace *bullying* and *burnout* among healthcare employees: The moderating effect of control-related resources. *Nursing & health sciences* Epub ahead of print doi:10.1111/nhs.12392.
- Maslach C, Leiter MP (2016) Understanding the *burnout* experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry* 15:103-111
doi:10.1002/wps.20311
- Maslach C, Schaufeli WB, Leiter MP (2001) Job *burnout*. *Annual review of psychology* 52:397-422 doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Melanda FN, dos Santos HG, Urbano MR, de Carvalho WO, González AD, Mesas AE, de Andrade SM (2017) Poor Relationships and Physical Violence at School Are Associated With More Forms of Psychological Violence Among Brazilian Teachers: A Cross-Sectional Study. *J Interpers Violence* Epub ahead of print:0886260517696857 doi:10.1177/0886260517696857
- Minayo MCS, Assis SG, Souza ER (2017) Os múltiplos tentáculos da violência que afeta a saúde. In: Minayo MCS, Assis SG (Org). *Novas e velhas faces da violência no século XXI: visão da literatura brasileira no campo da saúde*. Editora Fiocruz: 39-61.
- Moon B, McCluskey J (2016) School-based victimization of teachers in Korea: focusing on individual and school characteristics. *Journal of interpersonal violence* 31:1340-1361
- Moon B, Morash M, Jang JO, Jeong S (2015) Violence against teachers in South Korea: negative consequences and factors leading to emotional distress. *Violence and victims* 30:279-292 doi:10.1891/0886-6708.VV-D-13-00184
- Mościcka-Teske A, Drabek M, Pyżalski J (2014) Experienced *bullying* and hostile behavior in the workplace and symptoms of *burnout* in teachers. *Medycyna pracy* 65:535-542

- Nesello F, Sant'Anna FL, Santos HGd, Andrade SMd, Mesas AE, González AD (2014) Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. *Rev Bras Saude Mater Infant*
- Nielsen MB, Einarsen S (2012) Outcomes of exposure to workplace *bullying*: A meta-analytic review. *Work & Stress* 26:309-332
- OECD (2014) Organization for Economic Cooperation and Development. TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning. Paris: OECD
- Portoghese I, Galletta M, Leiter MP, Cocco P, D'Aloja E, Campagna M (2017) Fear of future violence at work and job *burnout*: A diary study on the role of psychological violence and job control. *Burnout Research* 7:36-46 doi:10.1016/j.burn.2017.11.003
- Russo A et al.(2008) Harassment in workplace among school teachers: development of a survey. *Croatian Medical Journal* 49:545-52.
- Salvagioni DAJ et al. (2017) Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PloS one* 12:e0185781
- Santos MND, Marques AC(2013) Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva* 18:837-46.
- Schaufeli WB, Taris TW (2005) The conceptualization and measurement of *burnout*: Common ground and worlds apart *Work & Stress* 19:256-262
- Silva LG, Silva MC (2013) Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva* 18:3137-3146 doi:10.1590/S1413-81232013001100004
- Tanhan F, Çam Z (2011) The relation between mobbing behaviors teachers in elementary schools are exposed to and their burnout levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 15:2704-09
- Trépanier S-G, Fernet C, Austin S (2015) A longitudinal investigation of workplace *bullying*, basic need satisfaction, and employee functioning. *Journal of occupational health psychology* 20:105-16 doi:10.1037/a0037726
- Wei C, Gerberich SG, Alexander BH, Ryan AD, Nachreiner NM, Mongin SJ (2013) Work-related violence against educators in Minnesota: Rates and risks based on hours exposed. *Journal of safety research* 44:73-85
- Wilson CM, Douglas KS, Lyon DR (2011) Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of interpersonal violence* 26:2353-2371

5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve dois principais objetivos: analisar se a exposição prévia à violência no ambiente escolar aumenta o risco de os professores sofrerem novamente violência após dois anos; e identificar relações transversais e longitudinais, após dois anos de seguimento, entre violência psicológica no ambiente escolar e *burnout*. A pesquisa do tipo longitudinal estudou 430 professores que atuavam no ensino fundamental ou médio da rede estadual de ensino do município de Londrina.

Em relação ao primeiro objetivo, observou-se redução de 65,4% (T1) para 56,9% (T2) de violência reportada por professores, porém devido apenas à diminuição da frequência de relatos de humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores. Ter sofrido uma determinada forma de violência aumentou em até três vezes o risco de sofrê-la novamente em dois anos. Além disso, professores que relataram três ou quatro formas de violências em T1 apresentaram risco relativo de 2,23 (IC95%1,70-2,93) de sofrer qualquer violência em T2, em comparação àqueles que não sofreram qualquer forma de violência em T1. Não foram encontradas evidências de que estar exposto à violência psicológica em T1 aumenta o risco de sofrer violência física em T2 ou que violência física em T1 aumenta o risco de violência psicológica em T2.

Em relação ao segundo objetivo, a violência psicológica, constituída por insultos de alunos, humilhações ou constrangimentos por colegas ou superiores e ameaças, apresentou efeito direto sobre a exaustão emocional e sobre a despersonalização, quando analisados transversalmente. Longitudinalmente, não foram observados efeitos diretos significativos. No entanto, observou-se um efeito indireto da violência psicológica em T1 sobre ambas as dimensões de *burnout* em T2. Estes resultados sugerem que o efeito da violência psicológica sobre o *burnout* parece ocorrer em curto período de tempo. No entanto, o efeito a longo prazo deve ser considerado, já que há uma carga cumulativa da exposição a violência ao longo do tempo. Este estudo mostrou, portanto, que a violência contra professores é recorrente e tem efeito sobre o *burnout*.

A violência na escola certamente é constituída de suas especificidades. Todavia, tem relações intrínsecas com a violência estrutural brasileira (MINAYO, 1994), e pode ser entendida como uma extensão da violência na sociedade contemporânea (BECKER; KASSOUF, 2016), fundamentada no contexto de

profundas desigualdades sociais, exclusão de parte da população aos direitos mais elementares, formação urbana desacompanhada de políticas sociais de proteção e de uma elite política, em boa parte corrupta e desatenta aos anseios da população (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2017).

Em todos os tempos e lugares, em diferentes proporções, as sociedades são cenários de lutas econômicas e políticas internas e externas que envolvem indivíduos, grupos, culturas e instituições (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2017). É utópico pensar, portanto, em eliminação da violência. No entanto, é possível reduzi-la e preveni-la.

A conquista da paz é mais do que um processo cultural e envolve a transformação de valores e práticas, expressados em políticas que promovam a cultura saudável, coíbam práticas agressivas e que recuperem os vitimados pela violência. A cultura da paz, conceito relativamente novo, envolve todos os setores da vida pública e privada, coletiva e individual, e é um exemplo de como a humanidade expressa sua ideia de bem (GUIMARÃES, 2007).

É possível identificar três dimensões no conceito de cultura de paz. A primeira delas, é que a expressão cultura de paz e suas noções correlatas, como violência e guerra, possui a marca humana e insere-se no âmbito da cultura, mais do que da natureza (GUIMARÃES, 2007). Nesse sentido, a paz apresenta-se como um projeto a ser construído e assumido pela civilização, e a naturalização da violência e da guerra constitui um dos maiores obstáculos para a construção de alternativas à violência.

A segunda dimensão refere-se ao aspecto sistêmico e estrutural que favorece, possibilita e até mesmo impede determinadas interações dos macroprocessos ou microprocessos sociais (GUIMARÃES, 2007). Essa dimensão retoma, de certa forma, o peso da violência denominada como sistêmica (ŽIŽEK, 2014) ou estrutural (MINAYO, 2006), que, naturalizada nas relações sociais, assegura dominação e exploração política, social e econômica. Tal violência é infligida por instituições clássicas da sociedade e expressa, sobretudo, os esquemas de dominação de classe, de grupos e do Estado, quando, por exemplo, governantes organizam suas políticas públicas a fim de atender aos interesses do capital financeiro e a alocação de recursos para atender às demandas da sociedade civil fica prejudicada e restringida, quando se beneficiam do tráfico de drogas ou ainda,

quando tem suas campanhas políticas financiadas pelas indústrias de armas e munições. O conceito de cultura de paz permite a superação da tentação do voluntarismo e individualismo de cada um fazer apenas sua parte, para pensar estruturas e interações sociais (GUIMARÃES, 2007).

Por fim, a terceira dimensão aponta para o caráter histórico e social da cultura de paz, e a entende como uma ação em processo e não como uma meta a ser alcançada (GUIMARÃES, 2007). Evidências disso são os crescentes movimentos que surgem como resposta de grupos, classes, nações e indivíduos oprimidos pela violência estrutural. Definida por Minayo (1994) como de violência de resistência, esses movimentos são expressos, por exemplo, na luta pelo direito à cidadania e pela igualdade de direitos de gêneros. Recentemente, um escândalo sexual envolvendo um produtor de Hollywood deu início a uma grande campanha on-line, com anônimas e atrizes revelando na rede mundial de computadores, com a utilização da *hashtag* #MeToo (eu também), que também foram vítimas de abusos no passado (O GLOBO, 2017). Outro exemplo recente é o movimento estudantil antiarmas nos EUA, uma reação às chacinas nas escolas, liderado por adolescentes que pedem restrições para compra e porte de armas de fogo. No Brasil, a Campanha da Fraternidade 2018 tem como o tema “Fraternidade e Superação da Violência”. O documento aponta formas e tipos de violência no país, dando destaque às praticadas contra os negros, os jovens e as mulheres (PEDUZI, 2017).

A avanço na concretização das culturas de paz ocorre por meio de diversos indicadores, como educação para a paz, políticas que promovam a igualdade entre homens e mulheres, tolerância e solidariedade, participação democrática, curso livre de informações, direitos humanos, desarmamento e segurança humana, resolução não violenta de conflitos, pluralidade étnico-racial, desenvolvimento sustentável e desmilitarização. Sendo assim, as medidas de prevenção à violência no ambiente escolar devem ser capazes de incorporar a complexidade do fenômeno. Silva e Assis (2017), em revisão de literatura sobre prevenção da violência escolar, destacam que as ações desenvolvidas por programas de prevenção e enfrentamento da violência podem ser, basicamente, de dois tipos: no primeiro, essas ações visam realizar alterações no ambiente escolar, como melhora do clima organizacional escolar, promoção da cultura de paz na escola, abertura das escolas aos finais de semana e inclusão de atividades curriculares que estimulem a

resolução de situações de conflito. No segundo, são realizadas intervenções individualizadas com alunos, como orientações profissionais, promoção de atividades para redução do comportamento de *bullying* e promoção de regras de convivência. Essas autoras apontam ainda que as estratégias exitosas são aquelas que assumem uma perspectiva holística, interdisciplinar, com intervenções em nível individual, didático e institucional, que envolvem estudantes, docentes e responsáveis. As intervenções devem ser permanentes, sistemáticas e contextualizadas com a realidade local da escola (SILVA, ASSIS, 2017).

O contexto social deve ser considerado em ações de prevenção da violência, o que inclui fatores mais amplos, como valores culturais, econômicos, costumes e leis. Portanto, essas estratégias devem, principalmente, envolver a redução da desigualdade social e oferta igualitária de serviços e oportunidades (KRUG et al., 2002).

Ademais, a redução dos eventos violentos no ambiente de trabalho também pode minimizar seus efeitos, como o *burnout*. Essa síndrome pode ocasionar inúmeras consequências, como dores musculoesqueléticas, fadiga prolongada, insônia e sintomas depressivos (SALVAGIONI et al., 2017) que podem culminar em insatisfação no trabalho, absenteísmo e até mesmo abandono da profissão.

Assim, é crucial que as organizações identifiquem a ocorrência da violência e do esgotamento no trabalho, compreendam que constituem fenômenos inter-relacionados e determinados por múltiplos fatores e que assegurem políticas protetoras da qualidade do ensino, trabalho e saúde dos professores.

REFERÊNCIAS

ABBUD, M. L. M. Contribuições da história da formação e atuação de professores para o entendimento da questão da indisciplina e violência na escola. In: HENNING, L. M. P. ; ABBUD, M. L. M. (Ed.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: EDUEL, 2010. p.53-60.

ABO-HASSEBA, A. et al. Difference in Voice Problems and Noise Reports Between Teachers of Public and Private Schools in Upper Egypt. **Journal of Voice**, New York, v. 31, n. 4, 2016.

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009. 496 p.

AKIBA, M. et al. Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. **American educational research journal**, Newark, v. 39, n. 4, p. 829-853, 2002.

ALI, P. A.; DHINGRA, K.; MCGARRY, J. A literature review of intimate partner violence and its classifications. **Aggression and Violent Behavior**, New York, v. 31, p. 16-25, 2016.

ALLEN, B. C.; HOLLAND, P.; REYNOLDS, R. The effect of *bullying* on *burnout* in nurses: the moderating role of psychological detachment. **Journal of advanced nursing**, Oxford, v. 71, n. 2, p. 381-390, 2015.

AL-MODALLAL, H. Depressive symptoms in college women: Examining the cumulative effect of childhood and adulthood domestic violence. **Journal of interpersonal violence**, Thousand Oaks, v. 31, n. 16, p. 2708-2728, 2016.

AMARO, M. C. P.; ANDRADE, S. M. D.; GARANHANI, M. L. A violência sob o olhar de lideranças comunitárias de Londrina, Paraná, Brasil. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 19, p. 302-9, 2010.

AMORIM, L. D. A. F. Modelos de Equações Estruturais em Epidemiologia. In: ALMEIDA FILHO, N.; BARRETO, M. L. **Epidemiologia & Saúde**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. p. 273-81.

AQUINO, E. M. L.; BARRETO, S.; SZKLO, M. Estudos de coorte. In: ALMEIDA FILHO, N.; BARRETO, M. L. **Epidemiologia & Saúde**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. p. 203-224.

ASSIS, S. G.; MARRIEL, N. S. M. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. ; AVANCI, J. Q. (Ed.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p.41-64.

ATTELL, B. K.; BROWN, K. K.; TREIBER, L. A. Workplace *bullying*, perceived job stressors, and psychological distress: Gender and race differences in the stress process. **Social Science Research**, Geneva, v. 65, p. 210-221, 2017.

BARRETO, M.; HELOANI, R.. O assédio moral como instrumento de gerenciamento. In: CRESPO, A. R.; BOTTEGA, C. G.; PEREZ, K. V. (Orgs.). **Atenção à saúde mental do trabalhador: sofrimento e transtornos psíquicos relacionados ao trabalho**. Porto Alegre: Evangarf, 2014. p. 52-74.

BARROS, M. V. G. et al. **Análise de dados em saúde**. 3 ed. Londrina: Midiograf, 2012. 307 p.

BATTAMS, S. et al. Workplace risk factors for anxiety and depression in male-dominated industries: a systematic review. **Health Psychology and Behavioral Medicine: an Open Access Journal**, London, v. 2, n. 1, p. 983-1008, 2014.

BAUER, J. et al. Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. **International Archives of Occupational and Environmental Health**, New York, v. 80, n. 5, p. 442-9, apr. 2007.

BECKER, K. L.; KASSOUF, A. L. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, 2016.

BENEDICT, F. T.; VIVIER, P. M.; GJELSVIK, A. Mental health and *bullying* in the United States among children aged 6 to 17 years. **Journal of Interpersonal Violence**, Thousand Oaks, v. 30, n. 5, p. 782-795, 2015.

BERKOWITZ, R.; BENBENISHTY, R. Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. **American Journal of Orthopsychiatry**, Greenwich, v. 82, n. 1, p. 67, 2012.

BERNOTAITE, L.; MALINAUSKIENE, V. Workplace *bullying* and mental health among teachers in relation to psychosocial job characteristics and *burnout*. **International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health**, Philadelphia, v.30, n.4, p.629-640, 2017.

BERTHELSEN, M. et al. Do they stay or do they go? A longitudinal study of intentions to leave and exclusion from working life among targets of workplace *bullying*. **International Journal of Manpower**, Bradford, v. 32, n. 2, p. 178-193, 2011.

BISPO, F. S. ; LIMA, N. L. Violência no contexto escolar: Uma leitura interdisciplinar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 161-180, 2014.

BOLLEN K.A. **Structural equations with latent variables**. Chichester: John Wiley & Sons; 1989.

BONDE, J. P. et al. Health correlates of workplace *bullying*: a 3-wave prospective follow-up study. **Scandinavian journal of work, environment & health**, Helsinki, v. 42, n. 1, p. 17-25, 2016.

- BOTH, J. et al. Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física ao longo da carreira. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 24, p. 233-46, jun. 2013.
- BOWLING, N. A. et al. Target personality and workplace victimization: A prospective analysis. **Work & Stress**, London, v. 24, n. 2, p. 140-158, 2010.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996. p. 27833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 07 out 2017.
- _____. **Decreto nº 7.872, de 26 de dezembro de 2012**. 2012. Regulamenta a Lei nº 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez 2011. Seção 1, p. 5. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7655.htm> Acesso em 02 set. 2013
- BROWN, T.A. **Confirmatory factor analysis for applied research**. New York: Guilford Publications; 2014.
- 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. 125-45, mar./jun. 2012.
- BUTTERWORTH, P.; LEACH, L. S.; KIELY, K. M. Why it's important for it to stop: Examining the mental health correlates of *bullying* and ill-treatment at work in a cohort study. **Australian & New Zealand Journal of Psychiatry**, London, v. 50, n. 11, p. 1085-1095, 2016.
- CAMPOS, I. C. et al. Moral harassment of public schools teachers. **Work: A Journal of Prevention, Assessment, and Rehabilitation**, Amsterdam, v. 41 Suppl 1, p. 2001-7, out. 2012.
- CARAN, V. C. S. et al. Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 23, p. 737-44, 2010.
- CARAZZAI, E. H. Chacina instiga movimento estudantil antiarmas nos EUA. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 fev. 2018, Caderno mundo, p. A15.
- CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise fatorial do Maslach *Burnout* Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 499-505, 2004.
- CARLOTTO, M.S. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011.
- CARNEIRO, J. D. Tragédia em Goiânia: massacres de Columbine e Realengo despertaram em adolescente 'interesse em matar', diz delegado. **BBC Brasil**, Rio

de Janeiro, 20 out. 2017. Disponível em < <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41702797>> Acesso em 28 fev. 2018.

CASTRO, M. D. L.; CUNHA, S. S. D.; SOUZA, D. P. O. D. Comportamento de violência e fatores associados entre estudantes de Barra do Garças, MT. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, p. 1054-61, dez. 2011.

CEZAR-VAZ, M. R. et al. Mental Health of Elementary Schoolteachers in Southern Brazil: Working Conditions and Health Consequences. **The Scientific World Journal**, New York, 2015.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-43, jul./dez. 2002.

CHAVEZ, L. J. et al. Racial/ethnic workplace discrimination: association with tobacco and alcohol use. **American Journal of Preventive Medicine**, Amsterdam, v. 48, n. 1, p. 42-49, 2015.

CHEN, J.; AVI ASTOR, R. School violence in Taiwan: Examining how Western risk factors predict school violence in an Asian culture. **Journal of Interpersonal Violence**, Thousand Oaks, v. 25, n. 8, p. 1388-1410, 2010.

CHOR, D. Desigualdades em saúde no Brasil: é preciso ter raça Health inequalities in Brazil: race matters Desigualdades en salud en Brasil: la raza importa. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 7, p. 1272-1275, 2013.

COOPER-THOMAS, H. et al. Neutralizing workplace *bullying*: the buffering effects of contextual factors. **Journal of Managerial Psychology**, Bradford, v. 28, n. 4, p. 384-407, 2013.

D'ANGELO, L. A.; FERNÁNDEZ, D. R. **Clima, conflictos y violencia en la escuela**. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2011. 212p.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1163-78, 2007.

DE RAEVE, L. et al. Interpersonal conflicts at work as a predictor of self-reported health outcomes and occupational mobility. **Occupational and environmental medicine**, Stamford, v. 66, n. 1, p. 16-22, 2009.

DEMEROUTI, E. et al. Present but sick: a three-wave study on job demands, presenteeism and *burnout*. **Career Development International**, v. 14, n. 1, p. 50-68, 2009.

DIAS, D. F. et al. Insufficient free-time physical activity and occupational factors in Brazilian public school teachers. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 51, p. 68, 2017.

DILALLA, L. F. A structural equation modeling overview for medical researchers. **Journal of developmental and behavioral pediatrics**, Baltimore, v. 29, n.1, p. 51-54, 2008.

DILLON, B. L. Workplace violence: impact, causes, and prevention. **Work: a journal of prevention, assessment, and rehabilitation**, Reading, v. 42, n. 1, p. 15-20, 2012.

DOMINGUEZ ALONSO, J.; LOPEZ-CASTEDO, A.; PINO JUSTE, M. School violence: evaluation and proposal of teaching staff. **Perceptual and Motor Skills**, Louisville, v. 109, n. 2, p. 401-6, 2009.

DWORKIN, A. G.; HANEY, C. A.; TELSCHOW, R. L. Fear, victimization, and stress among urban public school teachers. **Journal of Organizational Behavior**, Chichester, v. 9, n. 2, p. 159-171, 1988.

DZUKA, J.; DALBERT, C. Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. **European Psychologist Journal**, Kirkland, v. 12, n. 4, p. 253-60, 2007.

EINARSEN, S.; NIELSEN, M. B. Workplace *bullying* as an antecedent of mental health problems: a five-year prospective and representative study. **International Archives of Occupational and Environmental Health**, New York, v. 88, n. 2, p. 131-142, 2015.

ERVASTI, J. et al. Work-related violence, lifestyle, and health among special education teachers working in Finnish basic education. **Journal of School Health**, Kent, v. 82, n. 7, p. 336-43, jul. 2012.

ESPELAGE, D. et al. Understanding and preventing violence directed against teachers: recommendations for a national research, practice, and policy agenda. **The American Psychologist**, Washington, v. 68, n. 2, p. 75-87, feb/mar. 2013.

ESTEVE, J. M. Z. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. 3. ed. Baurú: Edusc, 1999. 175 p.

FARIA, N. K. A. G. **Depressão em professores da rede estadual de ensino de Londrina/PR: caracterização e fatores associados**. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina

FERREIRA, L. P.; LATORRE, M. R. D. O.; GIANNINI, S. P. P. A violência na escola e os distúrbios de voz de professores. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 165-72, ago. 2011.

FILLIS, M. M. A. et al. Frequência de problemas vocais autorreferidos e fatores ocupacionais associados em professores da educação básica de Londrina, Paraná, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. e00026015-e00026015, 2016.

FINNE, L. B.; KNARDAHL, S.; LAU, B. Workplace *bullying* and mental distress—a prospective study of Norwegian employees. **Scandinavian Journal of Work, Environment & Health**, Helsinki, v. 37, n. 4, p. 276-287, 2011.

GABROVEC, B.; ERŽEN, I. Prevalence of violence towards nursing staff in Slovenian nursing homes. **Slovenian Journal of Public Health**, Ljubljana, v. 55, n. 3, p. 212-217, 2016.

GALAND, B.; LECOCQ, C.; PHILIPPOT, P. School violence and teacher professional disengagement. **British Journal of Educational Psychology**, London, v. 77, n. Pt 2, p. 465-77, jun. 2007.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 2679-91, dez. 2006.

GERBERICH, S. G. et al. Violence against educators: a population-based study. **Journal of Occupational and Environmental Medicine**, Baltimore, v. 53, n. 3, p. 294-302, 2011.

GERBERICH, S. G. et al. Case-control study of student-perpetrated physical violence against educators. **Annals of epidemiology**, New York, v. 24, n. 5, p. 325-332, 2014.

GIORGI, G. *Bullying* among nurses and its relationship with *burnout* and organizational climate. **International journal of nursing practice**, Carlton, v. 22, n. 2, p. 160-168, 2016.

GIORGI, G. et al. Distress and job satisfaction after robbery assaults: a longitudinal study. **Occupational medicine**, Oxford, v. 65, n. 4, p. 290-295, 2015.

GLAMBEK, M. et al. Workplace *bullying* as an antecedent to job insecurity and intention to leave: a 6-month prospective study. **Human Resource Management Journal**, v. 24, n. 3, p. 255-268, 2014.

GLAMBEK, M.; SKOGSTAD, A.; EINARSEN, S. Take it or leave: a five-year prospective study of workplace *bullying* and indicators of expulsion in working life. **Industrial health**, Kawasaki, v.53, n.2, p. 160-170, 2015.

GOMES, V. L. D. O.; FONSECA, A. D. D. Dimensões da violência contra crianças e adolescentes, apreendidas do discurso de professoras e cuidadoras. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 14, p. 32-7, 2005.

GREENLAND, S. Causal Analysis in the Health Sciences. **Journal of the American Statistical Association**, Washington, v. 95, n. 449, p. 286-289, 2000.

_____. Response and follow-up bias in cohort studies. **American Journal of Epidemiology**, Baltimore, v.106, n.3, p. 184-87, 1977.

GUIMARÃES, M. R. Desafios para a construção de uma cultura de paz. **Divulgação em saúde para debate: Revista do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde, CEBES**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 14-22, 2007.

GULLANDER, M. et al. Are changes in workplace *bullying* status related to changes in salivary cortisol? A longitudinal study among Danish

employees. **Journal of psychosomatic research**, Oxford, v. 79, n. 5, p. 435-442, 2015.

GULLANDER, M. et al. Exposure to workplace *bullying* and risk of depression. **Journal of occupational and environmental medicine**, Baltimore, v. 56, n. 12, p. 1258-1265, 2014.

GUSSO, A. M. et al. **Ensino fundamental de nove anos : orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: 2010. 176 p.

HAIR, J. F. et al. Modelagem de Equações Estruturais: Uma introdução. In: HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. p. 540-586.

HANSEN, Å. M. et al. Workplace *bullying* and sleep difficulties: a 2-year follow-up study. **International archives of occupational and environmental health**, New York, v. 87, n. 3, p. 285-294, 2014.

HENRY, S. What Is School Violence? An Integrated Definition. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, v. 567, n. 1, p. 16-29, jan. 2000.

HEPONIEMI, T. et al. The prospective effects of workplace violence on physicians' job satisfaction and turnover intentions: the buffering effect of job control. **BMC Health Services Research**, London , v. 14, n. 1, p. 19, 2014.

HOGH, A.; BORG, V. MIKKELSEN, K. L. Work-related violence as a predictor of fatigue: A 5-year follow-up of the Danish Work Environment Cohort Study. **Work & Stress**, London, v. 17, n. 2, p. 182-194, 2003.

HOGH, A.; SHARIPOVA, M.; BORG, V. Incidence and recurrent work-related violence towards healthcare workers and subsequent health effects. A one-year follow-up study. **Scandinavian Journal of Social Medicine**, Stockholm, v. 36, n. 7, p. 706-712, 2008.

HOGH, A.; VIITASARA, E. A systematic review of longitudinal studies of nonfatal workplace violence. **European journal of work and organizational psychology**, Hove, v. 14, n. 3, p. 291-313, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades: Londrina**, Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>, 2013. Acesso em: 06 jul 2013.

ISENHARDT, A.; HOSTETTLER, U. Inmate violence and correctional staff *burnout*: the role of sense of security, gender, and job characteristics. **Journal of interpersonal violence**, Thousand Oaks, p. 0886260516681156, 2016.

JARDIM, R.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. Condições de trabalho, qualidade de vida e disfonia entre docentes. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 2439-61, out. 2007.

KADRA, G. et al. Investigating exposure to violence and mental health in a diverse urban community sample: data from the South East London Community Health (SELCoH) Survey. **PloS one**, San Francisco, v. 9, n. 4, p. e93660, 2014.

KARSAVURAN, S.; KAYA, S. The relationship between *burnout* and mobbing among hospital managers. **Nursing ethics**, London, v. 24, n. 3, p. 337-348, 2017.

KHOURY-KASSABRI, M. Perpetration of aggressive behaviors against peers and teachers as predicted by student and contextual factors. **Aggressive Behavior**, New York, v. 38, n. 4, p. 253-62, 2012.

KHOURY-KASSABRI, M.; ASTOR, R. A.; BENBENISHTY, R. Middle Eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. **Journal of interpersonal violence**, Thousand Oaks, v. 24, n. 1, p. 159-182, 2009.

KIVIMAKI, M. et al. Workplace *bullying* and the risk of cardiovascular disease and depression. **Occupational and environmental medicine**, Stamford, v. 60, n. 10, p. 779-783, 2003.

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

KOURMOUSI, N.; ALEXOPOULOS, E. C. Stress sources and manifestations in a nationwide sample of pre-primary, primary, and secondary educators in Greece. **Frontiers in Public Health**, Lausanne, v. 4, Article 73, 2016.

KRISTMAN, V.; MANNO, M.; COTÉ, P. Loss to follow-up in cohort studies: how much is too much? **European Journal of Epidemiology**, Dordrecht, v. 19, p.751–60, 2004.

KRUG, E. G. et al. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva: World Health Organization, 2002.

LAHELMA, E. et al. Workplace *bullying* and common mental disorders: a follow-up study. **Journal of Epidemiology and Community Health**, London, v. 66, n. 6, p. e3-e3, 2012.

LALLUKKA, T. et al. Workplace *bullying* and subsequent psychotropic medication: a cohort study with register linkages. **BMJ open**, London, v. 2, n. 6, p. e001660, 2012.

LALLUKKA, T.; RAHKONEN, O.; LAHELMA, E. Workplace *bullying* and subsequent sleep problems-the Helsinki Health Study. **Scandinavian journal of work, environment & health**, Helsinki, p. 204-212, 2011.

LANNO, P. Tiroteio em escola da Flórida deixa ao menos 17 mortos. **El País**, Miami, 15 fev. 2018, Caderno Internacional. Disponível em <
https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/14/internacional/1518638962_648309.html
> Acesso em 28 fev. 2018.

- LASCHINGER, Heather K. Spence et al. New graduate nurses' experiences of *bullying* and *burnout* in hospital settings. **Journal of advanced nursing**, Oxford, v. 66, n. 12, p. 2732-2742, 2010.
- LASCHINGER, H. K. S.; GRAU, A. L. The influence of personal dispositional factors and organizational resources on workplace violence, *burnout*, and health outcomes in new graduate nurses: A cross-sectional study. **International journal of nursing studies**, v. 49, n. 3, p. 282-291, 2012a.
- LASCHINGER, H. K. S.; WONG, C. A.; GRAU, A. L. The influence of authentic leadership on newly graduated nurses' experiences of workplace *bullying*, *burnout* and retention outcomes: A cross-sectional study. **International journal of nursing studies**, v. 49, n. 10, p. 1266-1276, 2012b.
- LETTIERE, A.; NAKANO, A. M. S.; BITTAR, D. B. Violência contra a mulher e suas implicações na saúde materno-infantil. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 25, p. 524-9, 2012.
- LEVANDOSKI, G.; OGG, F.; CARDOSO, F. L. Violência contra professores de educação física no ensino público do estado do Paraná. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 17, p. 374-83, jul./set. 2011.
- LIMA, R.S. et al. **10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2016. Disponível em http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf. Acesso em 10 out 2017.
- LIVNE, Y.; GOUSSINSKY, R. Workplace *bullying* and *burnout* among healthcare employees: The moderating effect of control-related resources. **Nursing & Health Sciences**, Carlton, *Epub ahead of print*, 2017.
- LUCENA, K. D. T. et al. Analysis of the cycle of domestic violence against women. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 139-146, 2016.
- MACEDO, R. M. A.; BOMFIM, M. C. A. Violências na escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 605-18, set./dez. 2009.
- MADSEN, I. E. H. et al. Work-related violence and incident use of psychotropics. **American Journal of Epidemiology**, Baltimore, v. 174, n. 12, p. 1354-1362, 2011.
- MALTA, D. C. et al. Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 3053-63, out. 2010a.
- MALTA, D. C. et al. *Bullying* nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 3065-76, out. 2010b.
- MALTA, D. C. et al. Situações de violência vivenciadas por estudantes nas capitais brasileiras e no Distrito Federal: resultados da Pesquisa Nacional de

Saúde do Escola (PeNSE 2012). **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v.17, suppl.1, p.158-171, 2014.

MARTINS, C. B. G.; JORGE, M. H. P. M. Violência física contra menores de 15 anos: estudo epidemiológico em cidade do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 12, p. 325-37, 2009.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. Understanding the *burnout* experience: recent research and its implications for psychiatry. **World Psychiatry**, Milan, v. 15, n. 2, p. 103-111, 2016.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job *burnout*. **Annual review of psychology**, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E.; LEITER, M. P. Maslach *burnout* inventory. In: ZALAQUETT, C. P.; WOOD, R. J. (Ed.). **Evaluating stress: a book of resources**. Lanhan, MD: The Scarecrow Press, 1997. p. 191-218.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. **MBI: Maslach Burnout Inventory: manual research edition**. Palo Alto, CA: University of California, 1986.

MCCMAHON, S. D. et al. Violence directed against teachers: Results from a national survey. **Psychology in the Schools**, Brandon, v. 51, n. 7, p. 753-766, 2014.

MEDEIROS, A. M. D.; ASSUNÇÃO, A. Á.; BARRETO, S. M. Absenteeism due to voice disorders in female teachers: a public health problem. **International Archives of Occupational and Environmental Health**, New York, v. 85, n. 8, p. 853-64, nov. 2012.

MELANDA, F. N. et al. Poor Relationships and Physical Violence at School Are Associated With More Forms of Psychological Violence Among Brazilian Teachers: A Cross-Sectional Study. **Journal of Interpersonal Violence**, Thousand Oaks, p. 0886260517696857, 2017.

MIGUEL, L. F. Violência e política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 30, n. 88, 2015.

MINAYO, M. C. S. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 7-18, 1994.

_____. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. 132 p.

_____. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde infantil e coletiva. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. (Org.). **Impactos da violência na saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p. 21-42.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 7-23, 1999.

_____. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 513-31, fev. 1998.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. Os múltiplos tentáculos da violência que afeta a saúde. In: Minayo MCS, Assis SG (Org). **Novas e velhas faces da violência no século XXI: visão da literatura brasileira no campo da saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017. p. 39-61.

MIRANDA, H.; PUNNETT, L.; GORE, R. J. Musculoskeletal pain and reported workplace assault: a prospective study of clinical staff in nursing homes. **Human Factors**, Santa Monica, v. 56, n. 1, p. 215-227, 2014.

MOON, B. et al. Violence against teachers in South Korea: negative consequences and factors leading to emotional distress. **Violence and victims**, New York, v. 30, n. 2, p. 279-292, 2015.

MOON, B.; MCCLUSKEY, J. School-based victimization of teachers in Korea: focusing on individual and school characteristics. **Journal of interpersonal violence**, Thousand Oaks, v. 31, n. 7, p. 1340-1361, 2016.

MOŚCICKA-TESKE, A; DRABEK, M; PYŻALSKI, J. Experienced *bullying* and hostile behavior in the workplace and symptoms of *burnout* in teachers. **Medycyna pracy**, Lodz, v. 65, n. 4, p. 535-542, 2014.

NESELLO, F. et al. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 14, n. 2, p. 119-136. 2014.

NESELLO, F. **Violência escolar contra professores da rede estadual de ensino de Londrina: caracterização e fatores associados**. 2014. 156 f. Mestrado (Dissertação em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Londrina, 2014.

NIELSEN, M. B. et al. Workplace *bullying* and subsequent health problems. **Tidsskr Nor Lægeforen**, Oslo, v. 134, n. 12-13, p. 1233-1238, 2014.

NIELSEN, M. B. et al. Workplace *bullying* and suicidal ideation: a 3-wave longitudinal Norwegian study. **Journal Information**, New York, v. 105, n. 11, 2015.

NIELSEN, M. B.; EINARSEN, S. Outcomes of exposure to workplace *bullying*: A meta-analytic review. **Work & Stress**, London, v. 26, n. 4, p. 309-332, 2012.

O GLOBO. Campanha #MeToo expõe questão global do assédio contra mulheres. **O Globo**, Rio de Janeiro, 17 out. 2017. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/campanha-metoo-expoe-questao-global-do-assedio-contra-mulheres-21954699#ixzz58aF1USWS>> Acesso em 01 mar. 2018.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). **TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning**. Paris: OECD; 2014.

OPAS. **Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen**. Organización Panamericana de la Salud. Washington, D.C. 2002.

ORTEGA, A. et al. One-year prospective study on the effect of workplace *bullying* on long-term sickness absence. **Journal of nursing management**, Oxford, v. 19, n. 6, p. 752-759, 2011.

PAIVA, V. et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e Educação**, v. 3, n.3, p. 44, 1998.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php>. 2013. Acesso em: 13 julho 2013.

_____. **Lei n. 103, de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Diário Oficial 6687, Curitiba, PR, 15 mar 2004. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=120073>> Acesso em 15 dez. 2013.

_____. **Decreto nº 7.872, de 26 de dezembro de 2012**. 2012a. Regulamenta a Lei nº 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez 2011. Seção 1, p. 5. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7655.htm> Acesso em 02 set. 2013.

PAVAO, A. L. B. et al. Racial discrimination and health in Brazil: evidence from a population-based survey. **Ethnicity & Disease**, Atlanta, v. 22, n. 3, p. 353-359, 2012.

PEDUZI, P. Ao lançar Campanha da Fraternidade 2018, CNBB diz que corrupção é violência. **EBC Agência Brasil**, Brasília, 14 fev. 2018. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-02/cnbb-diz-ao-lancar-campanha-da-fraternidade-2018-que-corrupcao-e-violencia>> Acesso em 01 mar. 2018.

PORTOGHESE, I. et al. Fear of future violence at work and job *burnout*: A diary study on the role of psychological violence and job control. **Burnout Research**, Munich, v. 7, p. 36-46, 2017.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

QUEIROZ, Z. P. V. D.; LEMOS, N. D. F. D.; RAMOS, L. R. Fatores potencialmente associados à negligência doméstica entre idosos atendidos em

programa de assistência domiciliar. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 2815-24, set. 2010.

ROCHA, V. M. D.; FERNANDES, M. H. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 57, p. 23-7, 2008.

RODRÍGUEZ-MUÑOZ, A. et al. Cross-lagged relationships between workplace *bullying*, job satisfaction and engagement: Two longitudinal studies. **Work & Stress**, London, v. 23, n. 3, p. 225-243, 2009.

ROMEO, L. et al. MMPI-2 personality profiles and suicidal ideation and behavior in victims of *bullying* at work: a follow-up study. **Violence and victims**, New York, v. 28, n. 6, p. 1000-1014, 2013.

RUSSO, A. et al. Harassment in workplace among school teachers: development of a survey. **Croatian Medical Journal**, Zagreb, v. 49, n. 4, p. 545-52, aug. 2008.

SALLES, L. F. et al. Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 16, 2014.

SALVAGIONI, D. A. J. et al. Physical, psychological and occupational consequences of job *burnout*: A systematic review of prospective studies. *PloS one*, san Francisco, v. 12, n. 10, p. e0185781, 2017.

SAMPAIO, M. D. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, M. N. D.; 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, p. 837-46, mar. 2013.

SCHAT, A. C. H.; FRONE, M. R.; KELLOWAY, E. K. Prevalence of workplace aggression in the U.S. workforce. In: KELLOWAY, E. K.; BARLING, J.; HURELL, J. J. Jr. (Eds.). **Handbook of workplace violence**. Thousand Oaks: SAGE, 2006. p.47-89.

SCHAUFELI, W. B.; TARIS, T. W. The conceptualization and measurement of *burnout*: Common ground and worlds apart. **Work & Stress**, London, v. 19, n. 3, p. 256-262, 2005.

SILVA, F. R.; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. [no prelo]. 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017005005102&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em 10 nov 2017.

SILVA, J. M. A. P.; FERREIRA SALLES, L.M. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 217-32, 2010.

SILVA, L. G. D.; SILVA, M. C. D. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 3137-46, nov. 2013.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TANHAN, F; ÇAM, Z. The relation between mobbing behaviors teachers in elementary schools are exposed to and their burnout levels. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 15, p. 2704-2709, 2011.

TIESMAN, H. et al. Workplace violence among Pennsylvania education workers: differences among occupations. **Journal of Safety Research**, Chicago, v. 44, p. 65-71, feb. 2013.

TRÉPANIÉ, S. G.; FERNET, C.; AUSTIN, S. A longitudinal investigation of workplace *bullying*, basic need satisfaction, and employee functioning. **Journal of Occupational Health Psychology**, Washington, v. 20, n. 1, p. 105, 2015.

TRIANA, M. C.; JAYASINGHE, M.; PIEPER, J. R. Perceived workplace racial discrimination and its correlates: A meta-analysis. **Journal of Organizational Behavior**, Chichester, v. 36, n. 4, p. 491-513, 2015.

VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, M. I. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 42, p. 291-7, jun. 2008.

VELASQUE, L. S. **Aplicação dos modelos de Cox e Poisson para obter medidas de efeito em um estudo de coorte**. 2011. 69f. Doutorado (Tese em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2011.

VERKUIL, B.; ATASAYI, S.; MOLENDIJK, M. L. Workplace *bullying* and mental health: a meta-analysis on cross-sectional and longitudinal data. **PloS one**, San Francisco, v. 10, n. 8, p. e0135225, 2015.

VIITASARA, E.; SVERKE, M.; MENCKEL, E. Multiple risk factors for violence to seven occupational groups in the Swedish caring sector. **Industrial relations**, Québec, v. 58, n. 2, p. 202-231, 2003.

WAGNER, A. F. et al. O assédio moral nas relações de trabalho e a saúde do trabalhador. **Universitas**, n. 21, p. 52-64, 2017.

WEI, C. et al. Work-related violence against educators in Minnesota: Rates and risks based on hours exposed. **Journal of Safety Research**, Chicago, v. 44, p. 73-85, 2013.

WILSON, C. M.; DOUGLAS, K. S.; LYON, D. R. Violence against teachers: prevalence and consequences. **Journal of Interpersonal Violence**, Thousand Oaks, v. 26, n. 12, p. 2353-71, aug. 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Prevenindo a violência juvenil: um panorama das evidências**. Geneva: World Health Organization, 2015.

Disponível em

<<http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/181008/5/9789241509251-por.pdf>>

Acesso em 02 out 2017.

YANG, L. Q. et al. Psychosocial precursors and physical consequences of workplace violence towards nurses: a longitudinal examination with naturally occurring groups in hospital settings. **International Journal of Nursing Studies**, Oxford, v. 49, n. 9, p. 1091-1102, 2012.

ŽIŽEK, S. **Violência: seis reflexões laterais**. São Paulo: Boitempo, 2014. 195 p.

ZOU, G. A modified poisson regression approach to prospective studies with binary data. **American Journal of Epidemiology**, Baltimore, v. 159, n. 7, p. 702-706, 2004.

APÉNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDO DE LINHA DE BASE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	Número				
--	--------	--	--	--	--

Titulo da pesquisa:

“SAÚDE, ESTILO DE VIDA E TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “SAÚDE, ESTILO DE VIDA E TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ”, realizada nas escolas estaduais de Londrina. O objetivo da pesquisa é analisar as relações entre o estado de saúde e o estilo de vida com o processo de trabalho em professores. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: entrevista para preenchimento de um formulário com perguntas referentes à sua saúde, ao estilo e hábitos de vida e sobre aspectos referentes ao trabalho, além do preenchimento de um questionário com escalas para avaliação de sua saúde.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Entre os benefícios esperados do estudo, destacam-se as possíveis repercussões dos resultados nas condições de trabalho e na atenção à saúde do trabalhador, com vistas à melhoria na qualidade de vida e no estado de saúde dos professores. Além disso, caso haja identificação de problemas de saúde, os professores afetados serão orientados a buscar atenção profissional apropriada a cada caso.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode entrar em contato com o Professor Arthur Eumann Mesas (coordenador da pesquisa), que poderá ser encontrado na Rua Robert Koch, nº 60 – Vila Operária – CEP: 86038-440 – Londrina – PR, nos telefones (43) 3371-2398 ou (43) 9908-3910, ou ainda no e-mail: aemesas@hotmail.com. O(a) Sr.(a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Koch, nº 60, ou no telefone 3371-2490. Este

termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Entrevistador Responsável

Nome: _____

RG.: _____

_____ (*nome do entrevistado*),
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em
participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Data: ____/____/____

Assinatura do entrevistado: _____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDO DE SEGUIMENTO)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Participação na entrevista)

ID					Nome:	
----	--	--	--	--	-------	--

“PRÓ-MESTRE II (2014-2015) - Saúde, estilo de vida e trabalho em professores da rede pública do Paraná”

Prezado(a) Professor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**PRÓ-MESTRE II (2014-2015)**”, a ser realizada com professores das escolas estaduais participantes da primeira etapa do estudo **PRÓ-MESTRE (2012-2013)**. O objetivo da pesquisa é analisar com profundidade aspectos da saúde, do estilo de vida e do trabalho que se destacaram nos resultados da primeira etapa. Sua participação é muito importante e ela se daria respondendo a uma nova entrevista com perguntas sobre as características do seu trabalho, seu estado de saúde e alguns hábitos do seu cotidiano.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Entre os benefícios esperados do estudo, destacam-se as possíveis repercussões dos resultados nas condições de trabalho e na atenção à saúde do trabalhador, com vistas à melhoria na qualidade de vida e no estado de saúde dos professores. Além disso, caso haja identificação de problemas de saúde, os professores afetados serão orientados a buscar atenção profissional apropriada a cada caso.

Apêndices

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar o Professor Arthur Eumann Mesas (coordenador da pesquisa), que poderá ser encontrado na Rua Robert Koch, nº 60 – Vila Operária – CEP: 86038-440 – Londrina – PR, nos telefones (43) 3371-2398 ou (43) 9908-3910, ou ainda no e-mail: aemesas@hotmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455 ou por e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, ___ de _____ de 201_.

Pesquisador Responsável

Nome: _____ RG: _____

_____, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE C

Tabela 12. Análises bivariadas entre as formas de violências e características sociodemográficas, ocupacionais e de saúde, Londrina/PR, 2012-2013.

Variáveis	Insultos de alunos			Humilhações por colegas/superiores			Ameaças recebidas			Violências psicológicas			Violências Físicas			
	Total	n (%)	p	n (%)	p	n (%)	p	n (%)	p	n (%)	p					
Sexo																
Masculino	147	76 (51,7)	0,305	21 (14,3)	0,325	31 (21,1)	0,558	91 (61,9)	0,524	10 (6,8)	0,465					
Feminino	283	161 (56,9)		51 (18,0)		53 (18,7)		184 (65,0)		25 (8,8)						
Raça/cor*																
Branca	326	178 (54,6)	0,502	57 (17,5)	0,610	63 (19,3)	0,601	210 (64,4)	0,859	25 (7,7)	0,585					
Amarela	24	16 (66,7)		4 (16,7)		3 (12,5)		17 (66,7)		1 (4,2)						
Preta/Parda/Indígena	78	42 (53,8)		10 (12,8)		17 (21,8)		48 (61,5)		8 (10,3)						
Tipo de vínculo																
Permanente	326	178 (54,6)	0,704	54 (16,6)	0,860	59 (18,1)	0,183	209 (64,1)	0,904	18 (5,5)	<0,001					
Temporário	104	59 (56,7)		18 (17,3)		25 (24,0)		66 (63,5)		17 (16,3)						
Ansiedade*																
Sim	89	48 (53,9)	0,801	18 (20,2)	0,323	20 (22,5)	0,433	58 (65,2)	0,789	10 (11,2)	0,230					
Não	349	189 (55,4)		54 (15,8)		64 (18,8)		217 (63,6)		25 (7,3)						
Depressão**																
Sim	59	35 (59,3)	0,484	14 (23,7)	0,122	15 (25,4)	0,219	40 (67,8)	0,508	7 (11,9)	0,260					
Não	371	202 (54,4)		58 (15,6)		69 (18,6)		235 (63,3)		28 (7,5)						
		Insultos de alunos			Humilhações por colegas/superiores			Ameaças recebidas			Violências psicológicas			Violências Físicas		
		Sim	Não	p	Sim	Não	p	Sim	Não	p	Sim	Não	p	Sim	Não	p
Idade	Mediana (interquartil)	43,0 (14,0)	42,0 (15,0)	0,088	42,0 (15,0)	42,5 (16,0)	0,928	42,0 (15,0)	41,5 (15,0)	0,218	43,0 (13,0)	42,0 (14,0)	0,204	42,0 (14,0)	42,0 (18,0)	0,566
Carga horária	Mediana (interquartil)	40,0 (13,0)	40,0 (10,0)	0,371	40,0 (10,0)	37,5 (13,0)	0,032	40,0 (9,0)	40,0 (14,0)	0,083	40,0 (13,0)	40,0 (10,0)	0,325	40,0 (10,0)	37,0 (43,0)	0,218

*Relato de diagnóstico médico de ansiedade

** Relato de diagnóstico médico de depressão

ANEXO A- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UUEL (ESTUDO DE LINHA DE BASE)

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Estadual de Londrina - UEL/ Hospital Regional do Norte do Paraná

PROJETO DE PESQUISA

Título: SAÚDE, ESTILO DE VIDA E TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO

Pesquisador: ARTHUR EUMANN MESAS

Versão: 1

Instituição: Universidade Estadual de Londrina - UEL/
Hospital Regional do Norte do Paraná

CAAE: 01817412.9.0000.5231

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 22562

Data da Relatoria: 16/05/2012

Apresentação do Projeto:

O projeto aponta a necessidade de se conhecer as condições do processo de trabalho de professores do ensino fundamental e médio por considerar que a atividade docente implica em assumir responsabilidades de grande relevância social, embora muitas vezes as condições do processo de trabalho do professor não sejam suficientemente adequadas e possam, inclusive, associar-se a problemas de saúde nesses trabalhadores

Objetivo da Pesquisa:

1. Caracterizar os professores quanto às atividades profissionais, situação sócio-econômica e demográfica, condições de saúde física e mental, hábitos do estilo de vida, capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse ocupacional.
2. Relacionar o ambiente e as condições de trabalho com a capacidade para o trabalho, estresse ocupacional e absenteísmo.
3. Analisar a associação da qualidade de vida relacionada com a saúde com a capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse laboral.
4. Analisar a associação entre distúrbios na duração e na qualidade do sono e sonolência diurna excessiva com a capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse laboral.
5. Analisar a associação entre depressão, ansiedade e síndrome de Burnout com a capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse laboral.
6. Examinar a relação entre dor crônica e condição vocal com a capacidade para o trabalho.
7. Investigar a relação da atividade física, dos hábitos alimentares e do consumo de tabaco e álcool com a capacidade para o trabalho, satisfação com o trabalho e estresse laboral.
8. Descrever o perfil dos professores quanto à sua alfabetização funcional em saúde, e investigar sua possível relação com o estado de saúde e com o processo de trabalho docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos. Entre os benefícios do estudo, destacam-se as possíveis repercussões dos resultados encontrados nas condições de trabalho e na atenção à saúde do trabalhador, com vistas à melhoria na qualidade de vida e no estado de saúde dos professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os resultados obtidos poderão auxiliar na orientação da organização do ambiente escolar e das condições de trabalho de modo a favorecer o processo de trabalho dos professores, além de possibilitar a identificação dos principais problemas de saúde a serem abordados para a manutenção ou potencialização da capacidade e da satisfação com o trabalho desses profissionais, bem como contribuir para planejamento estratégico de ações que abarquem o sistema de ensino com um todo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Toda a documentação está correta e adequada.

Recomendações:

Recomenda-se envio de relatório final de cada subprojeto ao CEP/UUEL.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado.

LONDRINA, 16 de Maio de 2012

Assinado por:

Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO NÚCLEO REGIONAL DE ENSINO DE LONDRINA/ SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Of. CHEFIA/NRE n.º 87/2012

Londrina, 04 de abril, de 2012

Prezada Senhora
Prezado Senhor

A Chefiã do Núcleo Regional de Educação de Londrina, em conformidade com orientações da SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná, autoriza a realização da pesquisa intitulada, "Saúde, Estilo de Vida e Trabalho de Professores da Rede Pública do Paraná", junto às instituições de ensino da rede estadual de ensino de Londrina.

Informamos que deverá ser comunicado a este NRE, por escrito, qualquer modificação que ocorrer no desenvolvimento da pesquisa e que deverá também ser providenciado o preenchimento do formulário de Cadastro de Pesquisador, bem como a devolutiva dos resultados e dos diagnósticos os quais deverão ser enviados à SEED, via Núcleo Regional de Educação de Londrina.

Atenciosamente

Lucia Aparecida Cortez Martins
CHEFE DO NRE/LONDRINA
DECRETO Nº 788/2011

Ilmos Srs
Profª Drª Selma Maffei de Andrade - Coord. do Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva
Prof. Dr. Arthur Eumann Mesas - Coordenador do Projeto de Pesquisas
UEL - Londrina/PR

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE LONDRINA



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ

Of. 609/2012 - GABINETE DA SECRETÁRIA -S.M.E.

Londrina, 20 de abril de 2012

Ilustríssimos Senhores
Profª Drª Selma Maffei de Andrade
Prof. Dr. Arthur Eumann Mesas
Coordenadores do Programa de Pós Graduação
UEL

Somos sabedores de que a realização da pesquisa intitulada "Saúde, Estilo de Vida e Trabalho de Professores da Rede Pública do Paraná", apresentada a esta secretaria, com o objetivo de ampliar o debate e a reflexão acerca de problemáticas sociais relacionadas à Saúde Coletiva no contexto das escolas estaduais de Londrina constitui-se como ferramenta de extrema relevância para a educação do município.

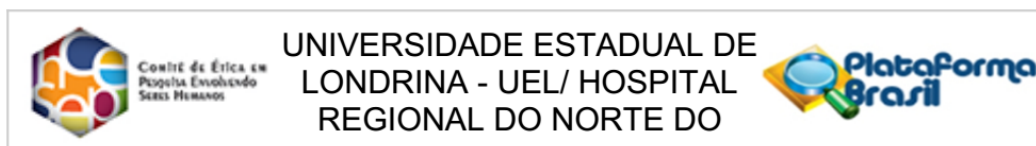
Informamos que deverá ser encaminhada a devolutiva dos resultados e dos diagnósticos os quais deverão ser enviados à SME, aos cuidados de Artemis Torres Nascimento.

Atenciosamente,


Virginia Pelisson Laço

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Secretaria Municipal de Educação
Dec. 390/12 - Mat. 22625-4

ANEXO D- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UEL (ESTUDO DE SEGUIMENTO)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÓ-MESTRE II (2014-2015) - Saúde, estilo de vida e trabalho em professores da rede pública do Paraná

Pesquisador: ARTHUR EUMANN MESAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33857114.4.0000.5231

Instituição Proponente: CCS - Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva

Patrocinador Principal: Fundação Araucária

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 742.355

Data da Relatoria: 31/07/2014

Apresentação do Projeto:

A atividade docente constitui uma das profissões com maior relevância social, sobretudo na Educação Básica, e geralmente apresenta condições de trabalho desafiadoras para o professor e com possíveis implicações para a sua saúde. Este projeto visa dar continuidade ao estudo Pró-Mestre, cuja etapa inicial consistiu em um estudo seccional quantitativo realizado no período de agosto de 2012 a junho de 2013, com levantamento de dados de 978 professores ativos em sala de aula e 102 professores readaptados das 20 escolas com maior número de professores da cidade de Londrina, PR. Considerando os dados obtidos no primeiro levantamento, o presente projeto - Pró-Mestre II (2014-2015) - propõe-se um novo levantamento de dados após cerca de 2 anos, visando identificar a incidência de alguns desfechos entre expostos e não expostos a determinadas condições de trabalho, de saúde ou de estilo de vida que, em teoria,

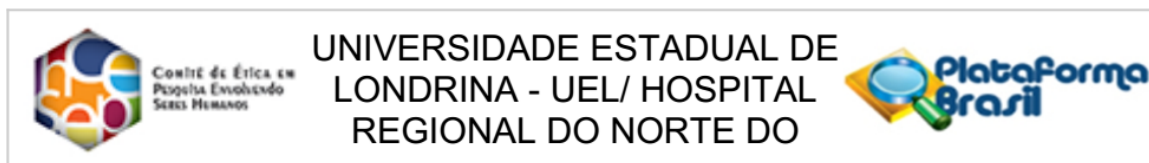
Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445)

Bairro: Campus Universitário **CEP:** 86.057-970

UF: PR **Município:** LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 742.355

poderiam conferir maior risco. Além dessa análise prospectiva, faz-se necessário aprofundar o conhecimento acerca de questões que receberam destaque na etapa inicial, seja por terem apresentado expressiva prevalência em professores ou pelos possíveis impactos sobre a saúde e, em consequência, sobre o seu trabalho. Entre essas questões, o grupo de pesquisas desenvolverá novo estudo transversal com maior detalhamento sobre oscilações de humor, sintomas depressivos, consumo de cafeína, qualidade do sono, distúrbios vocais e alterações cervicais, dor musculoesquelética e percepção postural, entre outros. Paralelamente, uma abordagem qualitativa será desenvolvida para uma maior aproximação com a realidade e os sentimentos dos professores que se encontram readaptados. Os resultados desta segunda etapa ampliarão o conhecimento científico acerca da saúde do professor e poderão fundamentar a elaboração de políticas públicas voltadas à melhoria das condições de saúde e de trabalho desses profissionais.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a relação entre as condições de trabalho, de saúde e de estilo de vida 24 meses após uma entrevista inicial.

Caracterizar os professores quanto à mudança do tipo de vínculo e das condições de trabalho após 2 anos de seguimento.

Identificar se a menor satisfação no trabalho aumenta o risco de absenteísmo e de uso de serviços de saúde por professores da rede básica.

Conhecer a prevalência de sintomas depressivos em professores pertencentes ao grupo de estudo.

Identificar quais sintomas característicos da depressão são mais frequentes para então compreender a possível relação desses com a profissão docente. Caracterizar as atividades diárias de professores e analisar de que forma elas se relacionam com a percepção de bem estar físico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos envolvidos serão mínimos, pois os procedimentos envolvem apenas entrevistas, resposta a questionários não identificável e o registro de parâmetros de qualidade do sono, voz e audição, não sendo realizado nenhum procedimento invasivo. Caso haja identificação de problema de saúde, os professores afetados serão orientados a buscar atenção profissional apropriada a cada caso.

Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445)

Bairro: Campus Universitário

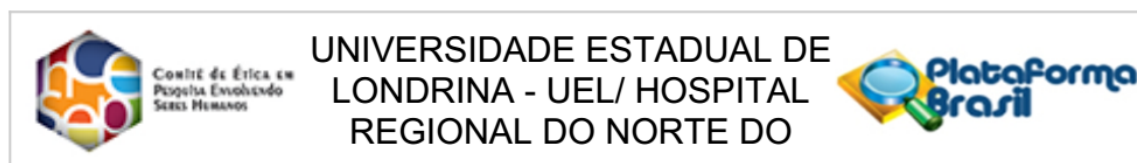
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 742.355

Benefícios:

Os resultados desta segunda etapa ampliarão o conhecimento científico acerca da saúde do professor e poderão fundamentar a elaboração de políticas públicas voltadas à melhoria das condições de saúde e de trabalho desses profissionais

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

(UEL) que se propõe a analisar a saúde dos professores da Educação Básica da rede pública estadual sob diferentes perspectivas, incluindo metodologias quantitativas e qualitativas. A etapa inicial do estudo PróMestre

consistiu em um estudo seccional quantitativo realizado no período de agosto de 2012 a junho de 2013, com levantamento de dados de 978 professores ativos em sala de aula e 102 professores readaptados das 20 escolas com maior número de professores da cidade de Londrina, PR. Diversos dados foram obtidos na ocasião, entre os quais variáveis de caracterização sociodemográfica, perfil do tipo de vínculo e condições de trabalho, percepção do docente sobre determinadas cargas de trabalho e suas possíveis causas e consequências, aspectos do estilo de vida e de saúde autorreferida. Análises transversais vêm sendo feitas para identificar prevalências e características, sobretudo ocupacionais, associadas aos principais desfechos de interesse, como dor crônica, violência escolar, absenteísmo, dentre outros. Considerando os dados obtidos no primeiro levantamento, o presente projeto - Pró-Mestre II (20142015)

- propõe-se um novo levantamento de dados após cerca de 2 anos, visando identificar a incidência de alguns desfechos entre expostos e não expostos a determinadas condições de trabalho, de saúde ou de estilo de vida que, em teoria, poderiam conferir maior risco. Buscar-se-á analisar fatores de risco para mudanças de estilo de vida, síndrome de Burnout, absenteísmo e utilização de serviços de saúde. Por outro lado, pretende-se investigar outras

Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445)

Bairro: Campus Universitário

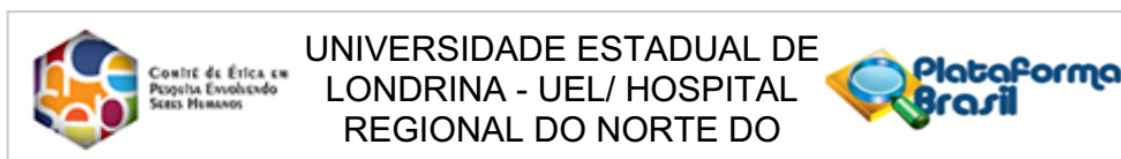
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 742.355

possíveis

consequências de condições observadas na coleta inicial, como o letramento em saúde insuficiente, a pior qualidade do sono, o relato de dor crônica ou de violência escolar sofrida pelo professor. Além dessa análise prospectiva, faz-se necessário aprofundar o conhecimento acerca de questões que receberam destaque na etapa inicial, seja por terem apresentado expressiva prevalência em professores ou pelos possíveis impactos sobre a saúde e, em consequência, sobre o seu trabalho. Entre essas questões, o grupo de pesquisas desenvolverá novo estudo transversal com maior detalhamento sobre oscilações de humor, sintomas depressivos, consumo de cafeína, qualidade do sono, distúrbios vocais e alterações cervicais, dor musculoesquelética e percepção postural, entre outros. Paralelamente, uma abordagem qualitativa será desenvolvida para uma maior aproximação com a realidade e os sentimentos dos professores que se encontram readaptados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto não está preenchida adequadamente.

Apresenta autorização do Núcleo Regional de Educação de Londrina

Apresenta também:

APÊNDICE A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Participação na entrevista)

APÊNDICE B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Participação na actigrafia)

APÊNDICE C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Participação na avaliação vocal)

APÊNDICE D. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores readaptados)

Apresenta financiamento de RS112.730,00 da CAPES - PROEQUIPAMENTOS, editais 065/2010 e 024/2013.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445)

Bairro: Campus Universitário

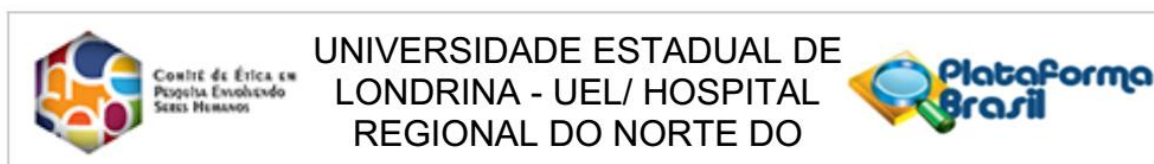
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 742.355

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A correção da instituição proponente foi realizada adequadamente.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

LONDRINA, 07 de Agosto de 2014

Assinado por:
Paula Mariza Zedu Alliprandini
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445)

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br