

Prevalência de transtorno mental comum em professores da educação infantil

Prevalence of common mental disorder in children's education teachers

Marcela de Moraes

Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO – Irati – Brasil
marcela_moraes18@hotmail.com

Jorge William Pedroso Silveira

Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO – Irati – Brasil
jwps1989@gmail.com

Erivelton Fontana de Laat

Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO – Irati – Brasil
eriveltonlaat@hotmail.com

Resumo

O objetivo do presente estudo foi estimar a prevalência de transtornos mentais comuns (TMC) dos professores da educação infantil. Para tal, utilizou-se um instrumento desenvolvido pela OMS para identificar tais transtornos, o SRQ-20 explicitado em quatro fatores: humor ansioso e depressivo; sintomas somáticos; decréscimo de energia; e pensamentos depressivos. Participaram do estudo 76 professores das séries iniciais do município de Irati-PR, sendo 75 mulheres e 01 homem com idade média de $36,9 \pm 11,4$ anos e $9,7 \pm 7$ anos de experiência. Identificou-se que 24 dos 76, ou seja, 31,57% dos participantes com indicativos de TMC. As respostas mais frequentes foram correspondentes a sentir-se nervoso, tenso ou preocupado, seguida o fato de sentir-se triste e ter dificuldades em realizar com satisfação as tarefas diárias. As pressões decorrentes da prática laboral, bem como as transformações próprias da profissão aliadas à inexperiência de grande parte dos entrevistados podem ter contribuído para esses escores. Assim, pode-se concluir que se faz necessária uma pesquisa longitudinal que busque analisar tanto o processo de desenvolvimento do profissional quanto sua percepção intrínseca de qualidade de vida no trabalho.

Palavras-chave: saúde ocupacional, transtornos mentais comuns, SRQ-20.

Abstract

The aim of the present study was to estimate the prevalence of common mental disorders (CMD) in early childhood teachers. To this, an instrument developed by the WHO was used to identify such disorders, the SRQ-20 explained in four factors: anxious and depressed mood; somatic symptoms; decrease in energy; and depressive thoughts. Seventy-six teachers from the initial grades of the municipality of Irati-PR participated in the study, 75 women and 01 men with an average age of 36.9 ± 11.4 years and 9.7 ± 7 years of experience. It was identified that 24 of the 76, that is, 31.57% of the participants with indications of CMD. The most frequent responses corresponded to feeling nervous,

tense or worried, followed by the fact of feeling sad and having difficulties in satisfying daily tasks. The pressures resulting from work practice, as well as the transformations inherent to the profession, combined with the inexperience of a large part of the interviewees, may have contributed to these scores. Thus, we concluded that a longitudinal research that seeks to analyze both the process of professional development and its intrinsic perception of quality of life at work is necessary.

Keywords: occupational health, common mental disorders, SRQ-20.

1. Introdução

Mundialmente trabalhadores estão enfrentando significativas mudanças tanto na organização quanto nas relações de trabalho. A *International Labour Organization* (Organização Internacional do Trabalho) aponta que os riscos psicossociais, como o aumento da concorrência, jornadas de trabalho mais longas e maior expectativa quanto ao desempenho estão contribuindo para um ambiente de trabalho cada vez mais estressante. Além disso, devido a atual recessão econômica, os trabalhadores estão com o trabalho cada vez mais precário, as oportunidades de empregos estão reduzidas, demissões em massa, desemprego, diminuição da estabilidade financeira e medo de perder o emprego, têm trazido graves consequências para a saúde mental e bem-estar (ILO, 2016).

Segundo a Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho os riscos psicossociais decorrem de deficiência na concessão, organização e gestão do trabalho e de um contexto social de trabalho problemático, afetando negativamente níveis psicológicos, físicos e sociais tais como o estresse relacionado ao trabalho, esgotamento e depressão (EU-OSHA, 2014). Estudos sobre estresse no trabalho têm aumentado desde a década de 1990, principalmente sobre o impacto do estresse relacionado a saúde do trabalhador, dando-se uma atenção cada vez maior nos efeitos do estresse no trabalho referente aos riscos psicossociais.

De acordo com a ILO, cerca de 40 milhões de pessoas foram afetadas pelo estresse no trabalho na União Europeia. Os setores da saúde e educação foram os que mais prevaleceram os sintomas de estresse e ansiedade. Na América uma em cada dez pessoas relatou ter se sentido constantemente sob estresse ou tensão, sentimento de tristeza ou depressão e perda de sono devido as preocupações com as condições de trabalho (ILO, 2016).

No Brasil, segundo dados da Previdência Social, os transtornos mentais e comportamentais ocupam a terceira posição como motivo para afastamento do trabalho, cerca de 9% do total das concessões de auxílios-doença e aposentadorias por invalidez, no período de 2012 a 2016 (BRASIL, 2017).

Ainda a ILO alerta que mulheres têm maiores chances de apresentar os sintomas físicos e emocionais de estresse. Cita que os riscos psicossociais podem ser mais frequentes devido a fatores tais como: exercer dupla jornada no trabalho e em casa; o risco de assédio sexual no trabalho ou violência doméstica; e discriminação baseada no gênero, refletindo salários mais baixos e maiores requisitos profissionais (ILO, 2016).

No âmbito da educação, Oliveira (2004) mostra que com o processo de reestruturação produtiva, novas demandas têm sido apresentadas a educação escolar, refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola. Essas mudanças originadas das reformas educacionais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, e conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte dos trabalhadores.

Ao analisarem as condições de trabalho escolar, Silva e Souza (2013) afirmam que as reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990 no Brasil, trouxeram

definições inovadoras referente à gestão e avaliação da educação básica, buscando ampliar a eficiência da escola no alcance de metas de desempenho definidas pelo governo. Em consequência dessas reformas, contribui também para a intensificação do trabalho docente, exigindo novas demandas e mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Falando sobre a intensificação do trabalho dos professores, Assunção e Oliveira (2009) mencionam fatores caracterizados pelas transformações da atividade sem o necessário suporte social para acomodar as exigências de trabalho, e fatores relacionados ao aumento do volume de tarefas na escola.

Na educação infantil, a precarização do trabalho encontra-se ainda mais evidente. Em suas pesquisas, Pinto et al. (2012) constataram que as obrigações dos professores da educação infantil, têm sido mais numerosas. Além da docência, existe uma série de outras tarefas, tais como participação na gestão da escola e planejamento e elaboração de atividades. Entre as queixas mais presentes no cotidiano dos professores, estavam o cansaço físico devido a faixa etária das crianças, o elevado número de crianças por professor, à dificuldade em lidar com crianças com deficiências e em situação de vulnerabilidade social, e a falta de reconhecimento principalmente referente ao salário.

Veríssimo e Fonseca (2003) ao analisarem as representações de trabalhadoras de creches acerca do cuidado da criança, no Município de São Paulo, mostraram que o cuidado foi definido como atendimento às necessidades físicas e emocionais infantis, como etapa preliminar às atividades pedagógicas e como momento de aprendizado para as crianças. As trabalhadoras entendem o cuidado como fenômeno que prescinde de capacitação e habilitação específica e secundária em relação à educação. Atribui-se essa compreensão de senso comum à falta de reflexão sobre um referencial teórico-conceitual que sustente a ação cuidadora das trabalhadoras.

Rego (2010) ao investigar o cotidiano de uma creche buscando, compreender os modos de trabalho das funcionárias, percebeu altos níveis de estresse, depressão e sobrecarga psíquica, especialmente das monitoras das crianças de dois a sete anos de idade. O "cuidar" de crianças por parte das monitoras exige, além do cuidado; a superposição com o "educar", pela ocorrência constante de interação, observação, comunicação, envolvimento e vínculo afetivo, constituindo as creches na atualidade, em espaços de Educação Infantil.

Nylander et al. (2012) em estudo com cuidadoras de creches, apontou que, as maiores dificuldades estiveram direcionadas primeiramente ao relacionamento com os pais dos alunos, seguidas pelo salário e o ambiente físico da escola. Sobre os aspectos cansativos de sua rotina de trabalho, destacaram o esforço físico e as emoções presentes no relacionamento com as crianças e a comunicação com os pais. Os resultados encontrados ressaltam a importância de se compreender o trabalho realizado em contextos como creches e escolas a partir do ponto de vista dos próprios educadores infantis, oferecendo elementos que possam sustentar intervenções que motivem o seu contínuo aperfeiçoamento profissional, a prevenção do seu desgaste físico e emocional e potencializar o impacto positivo de tais medidas no desenvolvimento da criança.

Silva e Silva (2013) ao verificar as condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino da cidade de Pelotas, RS; notou que, 66,7% relataram trabalhar em posição incômoda, 40,5% consideraram o mobiliário de trabalho inadequado e 50,5% responderam que as pausas realizadas durante o trabalho são insuficientes para o descanso. A prevalência de dores nas regiões lombar, torácica, pescoço e ombros foram elevadas e 17,8% das entrevistadas apresentaram positividade para transtornos psiquiátricos menores.

A creche enquanto instituição de formação que, através da prática pedagógica de seus educadores, tem a função de auxiliar no papel educativo das famílias. Sendo assim, a creche deve ser como um ambiente de socialização diferente do familiar, pois ela é um espaço de formação do futuro cidadão. Embora se saiba da importância das creches,

pouco se sabe sobre os agentes envolvidos no processo de cuidado e formação das crianças. Deste modo, este projeto justifica-se pelo fato de melhor investigar e conhecer a relação trabalho-saúde dos professores da educação infantil, bem como as relações ente demandas psicológicas e prevalência de transtornos mentais comuns. Para tal, o presente estudo visa estimar a prevalência de transtornos mentais comuns dos professores da educação infantil, descrever as variáveis sócio-demográficas do grupo em questão, a fim de demonstrar quem são esses profissionais, além de conhecer aspectos da formação profissional dos educadores infantis relacionando o índice de transtorno mental comum com a idade e tempo de trabalho.

2. Revisão de Literatura

Durante muitos séculos, a educação da criança sempre esteve sob a responsabilidade exclusivamente da família, onde neste convívio aprendia as regras e culturas, e participava das tradições familiares. Com o surgimento da indústria, modificou a estrutura social, alterando os hábitos e costumes das famílias. Com a inserção da mulher no trabalho industrial, as mães operárias não tinham onde e com quem deixar os filhos, começaram a levar seus as crianças para trabalhar nas fábricas, ou utilizavam os serviços das mães mercenárias, que vendiam seus serviços para cuidar e abrigar os filhos de outros (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

O primeiro jardim de infância no Brasil surgiu em 1875, no Rio de Janeiro e foi fundado por Menezes Vieira. Era uma instituição privada, cujo atendimento favorecia as crianças da elite. Somente em 1896 em São Paulo surge o primeiro jardim de infância público, e em 1899 no Rio de Janeiro é fundado o IPAI-RJ (Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro), o qual mais tarde abriria filiais em todo país; e ao mesmo tempo se implanta uma creche com vínculo uma fábrica de tecidos (SANTOS, 2006).

Segundo Kuhlmann Jr. (2000) as creches e jardins de infância fizeram parte do conjunto de instituições modelos de uma sociedade civilizada, sob grande influência europeia. O autor ainda descreve que em tais instituições, a educação tinha um caráter assistencial e promovia uma pedagogia de submissão, onde preparava os pobres para aceitar a exploração social. Andrade (2010) destaca que indicadores como o crescimento da industrialização, o agravamento do estado de miséria e a inserção da mulher nas fábricas, contribuíram para que as creches se tornassem pauta de reivindicações da classe operária por melhores condições de vida, na década de 1920. A partir da década de 1930, o governo assume oficialmente as responsabilidades do atendimento infantil, com a criação do Ministério da Educação e Saúde. Junto ao Ministério, é criado em 1940, o Departamento Nacional da Criança, que tinha como finalidade estabelecer normas para o funcionamento das creches. (NASCIMENTO, 2015).

O final dos anos de 1970 e início de 1980 foi um período de grande importância, onde a educação infantil no Brasil recebeu influência do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Os modelos de educação difundidos por tais órgãos contribuíram para a criação de programas e projetos, como o Projeto Casulo e o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (ANDRADE, 2010).

Com a Constituição de 1988, as creches e pré-escolas deixariam o viés assistencialista e começariam a fazer parte dos sistemas educacionais. Outro marco importante é a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, onde assegura a criança e ao adolescente os direitos fundamentais (PASCHOAL e MACHADO, 2009). Em 1996, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional – (LDB 9.394/96) compreende a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, garantindo atendimento gratuito às crianças de zero a cinco anos (SILVA e FRANCISCHINI, 2012).

2.1 A educação Infantil no Estado do Paraná

Assim como no Brasil, as instituições de educação infantil no Estado do Paraná tinham como principal objetivo atender as crianças pobres. Historicamente, a educação infantil teve início quando o Paraná foi desmembrado da comarca de São Paulo, se tornando um estado autônomo (LARA, 2006). Segundo os estudos de Silva (2012) em 1904 foi inaugurado o primeiro Jardim de Infância do Paraná. A partir de 1905, buscou-se melhorias nas instalações dos jardins de infância, onde foi criado o Instituto de Proteção à Infância, que tinha como objetivo informar as famílias pobres noções básicas de higiene infantil, e atender mães que estavam nos últimos meses de gestação.

De acordo com Paschoal e Machado (2008), em 1911 foi inaugurado o jardim de infância “Emilia Eriksen”, em Curitiba. No ano de 1915, foram criados jardins de infância em Ponta Grossa e em Paranaguá. Outra data importante foi a de 1921, ano em que foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Já Silva (2012) destaca que em 1924, houve crise nos jardins de infância, devido a falta de materiais e professores. Visando encontrar soluções para tais problemas, em 1927 foi realizada a I Conferência Nacional de Educação no Estado do Paraná. No período de 1935 existiam 14 jardins de infância financiados pelo estado e 19 particulares. A partir da década de 1940, a educação infantil no Estado do Paraná seguiu os mesmos rumos da educação infantil no Brasil, conforme já mencionado.

Com o objetivo de implantar uma proposta pedagógica na educação infantil, o Projeto Araucária teve grande importância. No período de 1989 a 1992, o projeto se transformou em Centro de Apoio à Educação Pré-Escolar, e era responsável por: curso de aperfeiçoamento para as diferentes categorias de profissionais da Educação Infantil, elaboração e implantação de proposta pedagógica para o atendimento da criança de 0 a 6 anos, produção de material didático-pedagógico e realização de pesquisas (PARANÁ, 2006, p.11).

2.2 A educação infantil no Município de Irati

A instalação do primeiro jardim de infância que se tem registro, de acordo com Orreda (1972) ocorreu após a inauguração do prédio do Grupo Escolar Duque de Caxias, em novembro de 1939, onde para seu funcionamento foi conseguido com a boa vontade dos professores. Outro colégio de significância na cidade de Irati, o Colégio Nossa Senhora das Graças, instalado em 1931 sob direção da Irmã Helena Olek com tradição educativa das irmãs vicentinas, dedicou atenções a educação infantil em seu jardim de infância somente no início dos anos 40. Outros jardins de infância foram instalados em Irati, principalmente por iniciativa particular ao longo dos tempos.

No início dos anos 80, ocorreu a instalação de uma classe de jardim de infância em escola pública de Irati. Depois disso, outras classes de pré-escola foram sendo instaladas e mantidas pelo estado. Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a Constituição do Estado e a Lei Orgânica Municipal, o trabalho com as pré-escolas se intensificou. Em 1993 o Município assumiu os encargos da Educação Infantil, criando pré-escolas nas escolas municipais e mesmo em escolas mantidas pelo Estado e inclusive as creches (PARANÁ, 2011). De acordo com a secretaria municipal de educação (SME, 2020), hoje em dia é possível encontrar 13 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) em Irati, atendendo cerca de 710 alunos de 0 - 04 anos, com um quadro de 150 funcionários distribuídos entre professores e estagiários.

2.3 A Legislação da Educação Infantil

Com a Constituição de 1988, se afirma como dever do Estado, o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças. O processo do qual resultou

nessa conquista teve plena participação dos movimentos comunitários, dos movimentos dos trabalhadores, dos movimentos das mulheres, além das lutas dos profissionais da educação (BRASIL, 2010). Em seu Artigo 54, Inciso IV, o Estatuto da Criança e do Adolescente regulamenta e reforça a Constituição Brasileira “que é dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Vinculando esse atendimento à área da educação, se configura sua origem não só social, mas também educacional (BRASIL, 1990).

Referente ao município, o Estatuto prevê a municipalização do atendimento às crianças, estabelecendo leis e diretrizes municipais. Entre as diretrizes encontramos também referências sobre a estrutura e organização, bem como dos profissionais da educação. Quanto a organização, a Deliberação Nº 02/14, aprovada em 03 de dezembro de 2014, em seu Capítulo II, Artigo 9, declara que:

A organização de grupos infantis deve respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas singularidades, bem como os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes na escola, tendo como parâmetro a seguinte relação professor/criança:

I - do nascimento a um ano de idade - até seis crianças por professor;

II - de um a dois anos de idade - até oito crianças por professor;

III - de dois a três anos de idade - até doze crianças por professor;

IV - de três a quatro anos de idade - até quinze crianças por professor;

V - de quatro e cinco anos de idade - até vinte crianças por professor. (PARANÁ, 2014, p. 3).

No que se diz a respeito dos profissionais da educação infantil, e mesma deliberação já citada, no Capítulo IV, Artigo 19, afirma:

O profissional do Magistério para atuar na docência na Educação Infantil, deve ter a formação em nível superior em curso de licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal Superior, admitida como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (PARANÁ, 2014, p. 7).

O cuidado e a educação das crianças necessitam tanto de formação adequada, quanto de espaço e instrumentos de trabalhos apropriados, assim como também a remuneração deve ser equivalente com a importância social dos profissionais da educação. É dever dos sistemas de ensino promover a valorização dos profissionais que atuam nas pré-escolas e nas creches referente à formação profissional, plano de carreira, remuneração digna e condições de trabalho.

3. Metodologia

3.1 Delineamento do Estudo e Participantes

Trata-se de um estudo populacional de corte transversal, com abordagem quantitativa. Os participantes da pesquisa serão abordados de forma intencional, e informados sobre os procedimentos utilizados referentes à execução do estudo, condicionando uma participação voluntária, concordando com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), sob o Parecer número 146486/2017.

O estudo foi realizado com os professores das creches da rede municipal de ensino do município de Irati, Paraná, Brasil. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, Irati conta com 11 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) com um

abrangente de 87 professores e atendendo aproximadamente 700 crianças de 0-4 anos. De acordo com o resultado do cálculo amostral, utilizará uma amostra de 72 participantes. No entanto dos 87 professores abordados, 05 não devolveram os questionários e 06 foram descartados por não estarem preenchidos de forma correta, restando então 76 participantes, que serão utilizados como amostra.

3.2 Instrumentos e Variáveis

Foi utilizado um questionário auto-aplicável, não identificado, composto por dados sócio-demográficos, vínculo empregatício e tempo de trabalho; e o *Self Reporting Questionnaire* (SRQ-20). O SRQ-20 é um subconjunto de instrumento SQR desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que tem como objetivo rastrear a presença de transtornos mentais comuns. Das 20 questões apresentadas 04 são sobre sintomas físicos e 16, sobre distúrbios psicoemocionais. As respostas são do tipo sim (sintoma presente) ou não (sintoma ausente), onde o participante deve avaliar se algum sintoma ocorreu nos últimos 30 dias. Cada resposta afirmativa pontua com valor 01, sendo feito o escore final por meio de somatória desses valores.

Além disso, foram utilizadas as recomendações de Iacoponi e Mari (1989) delineando os quatro fatores que participaram da composição das dimensões específicas do instrumento de coleta utilizado no presente trabalho (fator I: humor ansioso e depressivo; fator II: sintomas somáticos; fator III: decréscimo de energia; fator IV: pensamentos depressivos). Também foram utilizadas as mesmas recomendações sobre os pontos de corte, que foi de 07 respostas afirmativas.

3.3 Análise dos dados

A análise foi feita por meio de estatística descritiva dos dados, utilizando moda e média, valores mínimos e máximos, com distribuição de frequência e percentual através de tabelas e gráficos. Também serão aplicados testes de correlações e regressão linear. Os dados serão tratados recorrendo ao programa de tratamento estatístico SPSS versão 18.0.

4. Resultados

A amostra composta de 76 professores, sendo 75 do sexo feminino e 01 do sexo masculino, com idade média de 36,9 ($\pm 11,4$ anos). Dos 76 professores, 62 trabalhavam em regime estatutário e 14 estagiários com contrato temporário. A Tabela 1 demonstra os valores de média, mínimo, máximo e desvio padrão correspondente à idade, renda mensal e tempo de trabalho dos participantes, mostrando grande dispersão entre as variáveis, sugerindo um grupo heterogêneo onde se podem classificar diversos perfis.

Tabela 1: Estatística descritiva referente à idade, renda mensal e tempo de trabalho

Variável	Média	Mínimo	Máximo	DP
Idade	36,9	17	66	11,4
Renda mensal	2.239,13	400,00	3.000,00	933,39
Tempo de trabalho	9,7	1	27	7,04

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Sobre a formação profissional 59,2% dos professores possuem formação em pedagogia, 18,4% possuem o ensino médio, com curso superior em andamento (Tabela 2).

Tabela 2: Formação Profissional dos professores

Curso	Frequência	Porcentagem
Pedagogia	45	59,2%
Ensino Médio/Superior em andamento	14	18,4%
Magistério	11	14,5%
Licenciatura em História	2	2,6%
Licenciatura em Letras	2	2,6%
Licenciatura em Geografia	1	1,3%
Licenciatura em ciências	1	1,3

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Em relação ao SRQ-20, identificou-se 24 dos 76, ou seja, 31,57% dos participantes com indicativos de TMC. As respostas mais frequentes foram correspondentes a sentir-se nervoso, tenso ou preocupado, seguida o fato de sentir-se triste e ter dificuldades em realizar com satisfação as tarefas diárias conforme a Tabela 3.

Tabela 3: Frequência absoluta (FA) e relativa (FR) das respostas do SRQ-20

Dimensões SRQ-20	FA	FR
Humor depressivo-ansioso		
Sente-se nervoso, tenso ou preocupado?	50	65,8
Assusta-se com facilidade?	21	27,6
Sente-se triste ultimamente?	22	28,9
Você chora mais do que de costume?	13	17,1
Sintomas somáticos		
Tem dores de cabeça frequentemente?	35	46,1
Você dorme mal?	33	43,4
Você sente desconforto estomacal?	22	28,9
Você tem má digestão?	20	26,3
Você tem falta de apetite?	9	11,8
Tem tremores nas mãos?	13	17,1
Decréscimo da energia vital		
Você se cansa com facilidade?	31	40,8
Tem dificuldade em tomar decisão?	21	27,6
Tem dificuldades de ter satisfação em suas tarefas?	25	32,9
O seu trabalho traz sofrimento?	7	9,2
Sente-se cansado todo o tempo?	23	30,3
Tem dificuldade de pensar claramente?	22	28,9
Pensamentos depressivos		
Sente-se incapaz de desempenhar papel útil em sua vida	3	3,9
Tem perdido o interesse pelas coisas?	14	18,4
Tem pensado em dar fim à sua vida?	0	0
Sente-se inútil em sua vida?	6	7,9

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Baldaçara et al. (2015) ao avaliarem 109 professores de uma escola pública em Palmas (TO/BR), destes 54, ou seja, 49,5% dos professores tinham sintomas suficientes para identificar um diagnóstico de transtorno mental. Em estudo com 679 professores de escolas primárias de Porto Alegre (RS/BR), Carlotto e Câmara (2015) encontraram uma prevalência de 29,7% de transtornos mentais comuns. Entre os sintomas mais presentes estavam em sentir dores de cabeça frequentes e dormir mal.

Em pesquisa sobre trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista/BA de Reis et al. (2005), 55,9% dos 711 professores apresentaram distúrbios psíquicos. Entre as respostas com mais frequência estavam: “*sente-se nervoso, tenso ou preocupado*” (78,1%), “*você se cansa com facilidade*” (59,8%), “*tem dores de cabeça frequentemente*” (51,6%). As questões com menos apontamentos foram às classificadas dentro do grupo de pensamentos depressivos.

Tais achados vão ao encontro com o presente estudo, onde as respostas mais frequentes foram: “*sente-se nervoso, tenso ou preocupado*” (65,8%), “*tem dores de cabeça frequentemente*” (46,1%) e “*dorme mal*” (43,4%). Deixando cada vez mais clara a importância de se identificar e tratar sinais de transtornos comuns. Embora o SRQ-20 não forneça um diagnóstico específico, estar atentos aos sintomas assinalados pode ser de grande eficácia em um tratamento. Quando correlacionadas as variáveis do SRQ-20 com a idade e tempo de trabalho, não se encontrou correlação significativa, conforme a Tabela 4.

Tabela 4: Correlação do SRQ-20 com a idade e tempo de trabalho

	Idade (anos)	Tempo de Trabalho (anos)
SRQ	-0,215	-0,48
	0,062	0,678
	76	76

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Talvez esse resultado se justifique devido ao número de estagiários com prevalência de transtornos mentais comuns. Dos 24 professores que apresentaram índice positivo para transtornos mentais, 06 eram estagiários, com 02 anos ou menos de tempo de profissão. Tal índice pode estar relacionado com a falta de experiência em lidar com certas situações presentes em sala de aula.

5. Conclusão

Os transtornos mentais comuns podem ser relativamente normais, contudo, afetam diretamente a saúde do trabalhador o que pode ocasionar o afastamento temporário ou até mesmo definitivo de professores das suas atividades. Os distúrbios mais comuns identificados neste trabalho foram associados ao humor depressivo-ansioso sugerindo estando nervosismo, tensão e preocupação como fatores de transtornos mais citados. A inexperiência pode estar atrelada a essas pressões, ratificando a necessidade de formação continuada e acompanhamento psicológico para os trabalhadores envolvidos nessa fase que é tão importante na formação do aprendiz.

Embora este trabalho tenha sido realizado com uma amostra pequena, seus resultados podem ser utilizados para o direcionamento de campanhas com objetivos mais precisos quanto aos cuidados de saúde da população exposta aos TMC no ambiente de trabalho, que vêm sendo evidenciados no seara do trabalho docente em momentos de instabilidade política e econômica, além de ressignificações da profissão o que sugere a necessidade constante de atualização profissional e criação de conteúdos mesmo nas séries iniciais, perfazendo assim pressões sobre essa classe que acabam corroborando para absenteísmo derivado de transtornos mentais quando exacerbados.

Em suma, os participantes do estudo apresentaram dados onde 31,76% dos participantes do estudo atingiram escores maiores que 07 indicando a presença de TMC e corroborando com a necessidade de se investigar mais a fundo quais os meios de se controlar a eclosão desses durante o desenvolvimento das atividades laborais para que se possa promover saúde no trabalho do professor. Portanto, sugerem-se estudos longitudinais que envolvam não só a qualidade do trabalho, mas a saúde ocupacional do trabalhador para que se possa oferecer um serviço de qualidade aos usuários deste.

Referências

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 193 p.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos Professores. **Educ. Soc., Campinas**, v.30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BALDAÇARA, L. et al. Common psychiatric symptoms among public school teachers in Palmas, Tocantins, Brazil. An observational cross-sectional study. **São Paulo Medical Journal**, v. 133, n. 5, p. 435-438, 2015.

BRASIL. **Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. Brasília: Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Previdência Social. **Adoecimento mental e trabalho – A concessão de benefícios por incapacidade relacionados a transtornos mentais e comportamentais entre 2012 e 2016**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/1%C2%BA-boletim-quadrimestral.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2020.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Prevalence and risk factors of common mental disorders among teachers. **Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 31, n. 3 p. 201-206, 2015.

EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK. **Psychosocial risks in Europe: Prevalence and strategies for prevention**. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2014. Disponível em: <<https://osha.europa.eu/en/publications/psychosocial-risks-europe-prevalence-and-strategies-prevention/view>>. Acesso em: 09 out. 2020.

IACOPONI E.; MARI J. J. Reliability and factor structure of the Portuguese version of Self-Reporting Questionnaire. **International Journal of Social Psychiatry**, v. 35, n. 3, p. 213-222, 1989.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **Workplace Stress: A collective challenge**. Geneva, 2016. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/ed_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms_466547.pdf>. Acesso em 09 out. 2020.

KUHLMANN J. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 1, p. 5-18, 2000.

LARA, Â. M. B. A história da Educação Infantil no Paraná de 1930 até meados de 1940. **Revista de Estudos de Educação**, v. 8, n. 1, p. 17-26, 2006.

NASCIMENTO, E. C. M. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 17439-17455, 2015.

NYLANDER, P. I. A. et al. Educadores infantis: aspectos da formação profissional e do trabalho em creche. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 571-584, 2012.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: pré- carregamento e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

ORREDA, José Maria. **Educação em Irati, em anos de História**. Irati: Edipar, 1972.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 02/14**. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2014.

PARANÁ. **Proposta curricular da rede municipal de ensino de Irati – Educação Infantil**. Irati, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. **Orientações para (re) elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil**. Curitiba, 2006.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A Educação Infantil no Estado do Paraná: a história como ponto de partida. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Maringá: PPEDU, Universidade Estadual de Maringá, 2008.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 33, v. 1, p.78-95, 2009.

PINTO, M. F. N.; et al. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set./dez. 2012.

REGO, E. F. M. Uma creche em que, as cuidadoras de crianças também requerem cuidados. In: SEMINÁRIO DE SAÚDE DO TRABALHADOR DA FRANÇA, 7., 2010, França. **Anais...** Unesp Franca, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000011201000100032&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 09 out. 2020.

REIS, E. J. F. B. et al. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1480-1490, oct. 2005.

SANTOS, I. F. Como se deu o percurso da educação infantil no Brasil ao longo do século XIX e XX. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Porto. **Anais...** Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, p. 535-541, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRATI. SME (2020). **Relação de CMEI's**. Disponível em: <<https://www.educacaoirati.com.br/noticias/cmeis.html>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SILVA, A. A. **Aspectos históricos da Educação Infantil do Município de Maringá: Elementos para estudos iniciais**. Maringá, 2012. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SILVA, A. F.; SOUZA, A. L. L. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 772-787 set./dez. 2013.

SILVA, C. V. M.; FRANCISCHINI, R. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 257-276, 2012.

SILVA, L. G.; SILVA, M. C. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 11, nov. 2013.

VERÍSSIMO, M. Ó R.; FONSECA, R. M. G. S. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, v.11, n.1, p.28-35, 2003.