

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ENGENHARIA
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM ENGENHARIA**

SÍNDROME DE *BURNOUT*:

**UM ESTUDO JUNTO AOS EDUCADORES (PROFESSORES E EDUCADORES
ASSISTENTES) EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

DIONE PEREIRA WAGNER

Porto Alegre,
2004

DIONE PEREIRA WAGNER

**SÍNDROME DE *BURNOUT*:
UM ESTUDO JUNTO AOS EDUCADORES (PROFESSORES E EDUCADORES
ASSISTENTES) EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissionalizante em Engenharia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção modalidade Profissionalizante – Ênfase Ergonomia, na Universidade Federal do Rio Grande Sul.

Orientador:
Prof^ª Dr^ª Lia Buarque de Macedo Guimarães

Porto Alegre
2004

DIONE PEREIRA WAGNER

SÍNDROME DE *BURNOUT*:
UM ESTUDO JUNTO AOS EDUCADORES (PROFESSORES E EDUCADORES
ASSISTENTES) EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este Trabalho de Conclusão foi analisado e julgado adequado para a obtenção do título de Mestre em Engenharia e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pelo Coordenador do Mestrado Profissionalizante em Engenharia, Escola de Engenharia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof^a. Lia Buarque de Macedo Guimarães, Dr^a.
Escola de Engenharia/UFRGS

Coordenador MP: Prof^o Helena Beatriz Bettella Cybis, Dr^a.
Escola de Engenharia/UFRGS

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Marcia Elisa Soares Echebeste, Dr^a.
Estatística/UFRGS

Prof^a Maria da Graça Jacques, Dr^a.
Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional/UFRGS

Prof. Paulo Antonio Barros de Oliveira, Dr.
CEDOP/UFRGS

DATA APROVAÇÃO

*Dedico este trabalho à minha filha,
fonte maior de minha força e perseverança.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço às escolas pela oportunidade de realizar o trabalho e aos professores que dispuseram de seu tempo para colaborarem comigo na pesquisa.

Às professoras Lia Guimarães e Maria da Graça Jacques pelo auxílio e orientação.

Ao Dr. Wanderley Codo e a Dra^a Ione Vasques-Menezes pelas informações enviadas.

À minha família, e principalmente à minha mãe pela eterna compreensão e pelas palavras de conforto que nunca me faltaram.

Ao meu marido pela compreensão, paciência e apoio.

À Dr^a Norma Escosteguy por ter me escutado de forma incansável.

À Dr^a Rogéria Recondo pelo apoio.

À minha amiga e colega Daniela que esteve sempre presente nos momentos bons e difíceis desta nossa jornada, pela troca de material e pelas horas de estudos que tivemos junta

À todos o meu mais sincero muito obrigada.

RESUMO

O presente estudo investigou o nível de *burnout*, em cada uma de suas três dimensões, dos educadores (professores e educadores assistentes), que trabalham em escolas de Educação Infantil do Município de Porto Alegre, sendo duas da rede privada, duas da rede pública e uma escola comunitária. Também verificou os fatores reconhecidos como estressores no trabalho desses profissionais e a representação de estresse que fazem de seu trabalho. Os resultados evidenciaram níveis altos para a dimensão “Exaustão Emocional”, baixo para “Despersonalização” e baixo para a dimensão “Reduzida Realização Profissional” independentemente do tipo de escola ou da função exercida pelos sujeitos da amostra. Das variáveis demográficas, apenas o tempo disponível para o lazer apresentou associação significativa com a dimensão “Exaustão Emocional”, indicando que os educadores que não dispunham de tempo para o lazer encontravam-se mais cansados emocionalmente. Com relação às variáveis ocupacionais, somente o número de alunos influenciou significativamente os níveis de *burnout* na dimensão “Exaustão Emocional”. Os educadores avaliados consideraram como baixo seu estresse no trabalho e relacionaram o relacionamento com os familiares dos alunos como principal fator estressor. Os fatores estressores, organizados por ordem de importância, ao serem avaliados por tipo de escola, não apresentaram associação significativa entre as variáveis em estudo. Os fatores demanda mental e frustração causaram impacto na dimensão “Exaustão Emocional”. Constatou-se, portanto, que as características do trabalho e a exigência das relações interpessoais são os possíveis fatores desencadeantes da síndrome no grupo amostrado segundo os participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educadores. Síndrome de *Burnout*.

ABSTRACTS

The present study investigated the burnout level in each of its three dimensions, from the educators, (professors and assistants), who work in Elementary Education Schools from the city of Porto Alegre, being two from the private net, two from the public net and a communitarian school. It also verified the factors recognized as stressors in the work of these professionals and the representation of stress that they make of their work. The results evidenced high levels in the dimension of “Emotional Exhaustion”, low for “Depersonalization” and low for the dimension of “Reduced Personal Accomplishment” independently of the type of school or function exerted by the citizen in sample. From the demographic variable, only the time available for leisure presented a significant association with the dimension of “Emotional Exhaustion”, indicating that the educators that didn't have time for leisure were found to be more tired emotionally. In relation to the occupational variable, the number of students only influenced significantly the burnout levels in the dimension of “Emotional Exhaustion”. The educators evaluated consider their stress at work low, and related the relationship with the student's family to be the main stressor factor. The stressors factors, organized by order of importance, when being evaluated by the type of school, had not presented significant association between the variable of study. The mental demand factors and frustration had caused impact to the dimension of “Emotional Exhaustion”. It was ascertained, however, that the work characteristics and the demands of interpersonal relations are the possible factors unlinking the syndrome in the group shown according to the participants of the research.

Key-Words: Elementary Education, Educators, Burnout Syndrome

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos Educadores por Escola.....	51
Tabela 2 – Avaliação dos Níveis de <i>Burnout</i> em Cada Dimensão.....	54
Tabela 3 – Consistência Interna.....	58
Tabela 4 – Caracterização da Amostra.....	59
Tabela 5 – Características Ocupacionais.....	63
Tabela 6 – Distribuição dos Indivíduos nos Níveis da Dimensão.....	65
Tabela 7 – Variável Disponibilidade de Tempo de Lazer e Exaustão Emocional.....	66
Tabela 8 – Número de Alunos e a Dimensão Exaustão Emocional.....	68
Tabela 9 – Distribuição dos Indivíduos nos Níveis da Dimensão.....	69
Tabela 10 – Nível de Escolaridade e Despersonalização.....	70
Tabela 11 – Variável Tempo Disponível de Lazer e Despersonalização.....	71
Tabela 12 – Distribuição dos Indivíduos nos Níveis da Dimensão Reduzida Realização Profissional.....	72
Tabela 13 – Distribuição dos Níveis de Estresse Percebido pelos Educadores das Escolas de Educação Infantil.....	74
Tabela 14 – Distribuição dos Fatores Estressores por Ordem de Importância.....	76
Tabela 15 – Relação Idade e Dimensões Exaustão Emocional e Despersonalização.....	101
Tabela 16 – Estado Civil e as Dimensões de <i>Burnout</i>	101
Tabela 17 – Ter Dependentes e as Dimensões.....	102
Tabela 18 – Nível de Escolaridade e as Dimensões.....	102
Tabela 19 – Disponibilidade de Tempo para o Lazer e a Dimensão Reduzida Realização Profissional.....	103
Tabela 20 – Atividade Física Regular e as Dimensões.....	103
Tabela 21 – Carga Horária e as Dimensões.....	104
Tabela 22 – Tempo de Exercício Profissional e as Dimensões.....	104
Tabela 23 – Função e as Dimensões.....	105

Tabela 24 – Tipo de Escola e as Dimensões.....	105
Tabela 25 – Idade dos Alunos e as Dimensões.....	106
Tabela 26 – Número de Alunos e as Dimensões.....	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	OBJETIVOS	14
1.1.1	Objetivo Geral	14
1.1.2	Objetivos Específicos	14
1.2	ESTRUTURA DE DISSERTAÇÃO	14
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	16
2.1	ESTRESSE	16
2.2	ESTRESSE OCUPACIONAL	19
2.3	SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	20
2.3.1	Processo de Desenvolvimento da Síndrome de <i>Burnout</i>	26
2.3.2	Antecedentes e Sintomas da Síndrome	27
2.4	<i>BURNOUT</i> EM EDUCADORES	31
2.5	EDUCAÇÃO INFANTIL	37
3	MÉTODO	43
3.1	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	43
3.1.1	Escola de Educação Infantil Criança Arteira	44
3.1.2	Escola de Educação Infantil – Creche Comunitária Nossa Senhora Aparecida- Vila São Pedro	46
3.1.3	Escola Municipal de Educação Infantil Unidos da Paineira	48
3.1.4	Escola Municipal Walter Silber	49
3.2	AMOSTRA	50
3.3	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	52
3.3.1	Questionário de Dados Sociodemográficos	52
3.3.2	Protocolo de Fatores de Estresse	53
3.3.3	Escala de <i>Burnout</i>	53
3.3.4	Entrevistas	55
3.3.4.1	Entrevistas com os educadores	55

3.3.4.2	Entrevista com a direção das Escolas	55
3.4	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	55
3.4.1	Entrevistas com os Educadores	56
3.4.2	Entrevista com Direção e Coordenação Pedagógica	57
3.5	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	57
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
4.1	ANÁLISE DESCRITIVA	59
4.1.1	Características Sociodemográficas da Amostra Estudada	59
4.1.2	Características Ocupacionais	63
4.1.3	Resultados das Análises dos Escores de <i>Burnout</i> e das Análises das Variáveis Sociodemográficas e Ocupacionais com os Escores de cada uma de suas Dimensões.....	65
4.1.3.1	Exaustão Emocional.....	65
4.1.3.2	Despersonalização.....	69
4.1.3.3	Reduzida Realização Profissional.....	72
4.1.4	Resultado da Representação do Nível de Estresse.....	74
4.1.3	Fatores Estressores.....	76
5	CONCLUSÕES.....	84
	REFERÊNCIAS.....	88
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICO.....	96
	APÊNDICE B - PROTOCOLO DE FATORES DE ESTRESSE.....	99
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	100
	APÊNDICE D - TABELAS DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E OCUPACIONAIS E AS DIMENSÕES DE BURNOUT.....	101
	ANEXO A - ESCALA DE <i>BURNOUT</i>.....	107
	ANEXO B - RECODIFICAÇÃO PARA AVALIAR A ESCALA DE <i>BURNOUT</i>.....	110

1 INTRODUÇÃO

O conceito de estresse vem da física e significa tensão. Foi definido num sentido biológico na década de 30, por Hans Selye, médico endocrinologista, para designar um estado intermediário entre a saúde e a doença manifesta e como um elemento inerente a doença que produz modificações na composição química e física do corpo. (FILGUEIRAS; HIPPERT, 2002; SELIGMANN-SILVA, 1994). Selye deu o nome de Síndrome Geral de Adaptação ao conjunto de modificações não específicas que ocorrem no organismo, ou seja, um conjunto diverso de situações de alarme e adaptação às condições ambientais que incluem respostas fisiológicas, psicológicas e comportamentais que se manifestam nos sujeitos submetidos à tensão. (FRANÇA, 1999; NUNES; TEIXEIRA, 2000).

Para Klamen e Doblin (1995), a definição de estresse deve ser dinâmica, pois o que pode ser estressante para uma pessoa, pode não ser para outra, e vêem os estresses como o equilíbrio entre as demandas externas (estressores) que se impõem sobre a pessoa e a capacidade desse indivíduo para lidar com essas demandas em um determinado momento. O estresse constitui-se, então, de uma relação entre a pessoa, seu ambiente e as circunstâncias as quais está submetida. Esta situação pode ser considerada como ameaça ou algo que põe em risco a integridade e o bem estar do indivíduo. (SILVA, 2000).

Uma situação específica de estresse refere-se a situações em que o indivíduo percebe seu ambiente de trabalho como ameaçador ou que exige dele mais do que suas próprias habilidades. (FRANÇA, 1999). Fatores como a organização do trabalho, as condições ambientais, a falta de equidade, conflito de valores e falta de recompensa são apontados como elementos de desequilíbrio entre o indivíduo e o trabalho. (MASLACH; LEITER, 1999).

De acordo com Seligmann-Silva (1994), diversas pesquisas foram realizadas sobre profissionais que atuam diretamente em ações junto à população e esses pesquisadores desenvolveram um conceito novo apoiados na concepção de estresse – o de uma síndrome especial de esgotamento profissional, divulgada por psicólogos americanos como *burnout*.

O *burnout* é uma síndrome que afeta, principalmente, profissionais que atuam na área de serviços e necessitam do contato constante com seus usuários e em atividades de cuidado. Entre os profissionais apontados como mais suscetíveis à síndrome estão os de saúde, educação, policiais e agentes penitenciários. (VASQUES-MENEZES, 2002).

Fica evidente portanto, que é a natureza do trabalho e o contexto em que os indivíduos desenvolvem suas atividades, a fonte de tensão que acarretam para esses sujeitos experiências estressoras impondo-lhes a necessidade de reagir de forma estereotipada. (NUNES; TEIXEIRA, 2000).

As características apontadas atingem todos os grupos de trabalhadores que prestam serviços diretamente à população. No entanto, fazendo-se um recorte, chega-se ao foco do presente estudo, a busca de dados que possam esclarecer o estresse no trabalho dos educadores e seus desencadeantes. Para tanto, torna-se necessário entender a prática desses profissionais e sua estreita relação com o estresse.

No que se refere à educação, o *burnout* em professores vem sendo uma das preocupações de profissionais e pesquisadores da saúde e já tem tradição na América do Norte. No Brasil, poucos estudos (CARLOTTO, 2002; CODO; VASQUES-MENEZES, 1999b; GARCIA; BENEVIDES-PEREIRA, 2003; MOURA, 1997) abordam este tema específico.

No modelo atual de ensino, são muitas as atribuições impostas ao professor e às vezes a parte de sua carga horária na instituição, tendo que dar continuidade de seu trabalho em casa, estes são alguns dos problemas enfrentados na prática docente. (CARLOTTO, 2003). Seguindo esta linha, Pedrabissi, Rolland e Santinello¹ (1993 apud MOURA, 1997), atribuem como as dez maiores fontes de esgotamento para docentes: a desmotivação dos alunos, comportamento indisciplinado dos alunos, falta de oportunidade de ascensão na carreira profissional, baixos salários, más condições de trabalho, turmas grandes, pressões de tempo e prazo, baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão, conflitos com colegas e superiores, rápidas mudanças nas exigências de adaptação dos currículos.

¹ PEDRABISSI, L.; ROLLAND, J. P.; SANTINELLO, M. Stress and Burnout: among teachers in Italy and France. **The Journal of Psychology**, Washington, v. 127, n. 5, p. 529-535, Sept. 1993.

Professores, no entanto, não são um grupo homogêneo, pois dentro desta categoria, há diferenças de funções e atribuições. O trabalho apresenta diferentes desafios, demandas e recompensas, dependendo de variáveis como o tipo de escola, sua localização, o nível de ensino, bem como a idade dos alunos e, principalmente, o contexto social em que está inserida a escola. (CARLOTTO, 2002).

Os profissionais que atuam nas escolas de Educação Infantil fazem parte de um grupo de docentes que possuem um perfil próprio e o peso do componente das relações interpessoais é muito forte. (ZABALZA, 1998). A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e envolve, simultaneamente, dois processos indissociáveis: cuidar e educar. Neste contexto, o educador assume o papel de agente socializador e de apoio afetivo. (BUJES, 1998).

Segundo Ceccon e Ceccon (2000) são no espaço da Educação Infantil que o educador, adulto responsável pela criança, pode dialogar, trocando experiências e sentindo-se mais confiante no desempenho de seu papel insubstituível, no qual o amor dedicado à criança é fundamental. No entanto, os espaços de Educação Infantil não são a reprodução do ambiente familiar, suas atividades têm caráter pedagógico, são planejadas e organizadas.

Fica evidente que na tarefa desenvolvida por esses profissionais, é condição básica para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, a relação de afeto. Esta necessidade de estabelecimento de um vínculo afetivo e a impossibilidade de concretizá-lo na íntegra pode gerar tensão e desgaste levando o educador ao *burnout*. (CODO; GAZZOTTI, 1999).

Apesar da existência de estudos sobre *burnout* em professores, pouca atenção tem sido dirigida à Educação Infantil.

Nos estudos anteriormente citados, esta categoria é apenas referida como o nível de ensino que se apresenta com o maior índice de cansaço emocional, não sendo discutidas as suas possíveis causas. No entanto, em face da natureza dos serviços prestados nessas escolas, as questões vinculadas à síndrome de *burnout* desses educadores assumem considerável relevância, já que neste nível de ensino busca-se um atendimento personalizado, onde as diferenças individuais são consideradas e respeitadas.

Evidencia-se, assim, o interesse em estudar e compreender os mecanismos pessoais e laborais que desencadeiam esta síndrome neste nível de ensino com objetivos posteriores de prevenção de saúde nesta área específica de trabalho.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo deste estudo é investigar junto aos educadores, professores e educadores assistentes, que desenvolvem suas atividades laborais em Escolas de Educação Infantil, os níveis de *burnout* em cada uma de suas três dimensões e sua associação com determinadas variáveis sociodemográficas, profissionais e com fatores estressores percebidos no exercício profissional.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) identificar qual a representação que este educador faz do seu grau de estresse;
- b) verificar os fatores reconhecidos como estressores no trabalho destes educadores.

1.2 ESTRUTURA DE DISSERTAÇÃO

O presente estudo é composto de mais 4 capítulos, além desta introdução.

O capítulo 2 refere-se à revisão de literatura sobre estresse e síndrome de *burnout*.

O capítulo 3 descreve o Método utilizado para a elaboração desta dissertação.

O capítulo 4 apresenta os resultados dos protocolos aplicados, bem como sua análise e discussão.

O capítulo 5 apresenta as conclusões deste estudo.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 ESTRESSE

O termo estresse, tem sido muito utilizado atualmente, e este uso tão difundido, faz com que muitas vezes seja empregado em lugar de outros termos como cansaço, ansiedade, frustração, dificuldades, entre outros. Isto acontece devido a uma série de idéias que tem sobrevivido ao longo dos tempos. A experiência de estresse, em geral e no trabalho, é normalmente associada a sensações de desconforto e mal estar. (FILGUEIRAS; HIPPERT, 2002; LIPP, 1990; STACCIARINI; TRÓCCOLI, 2002).

Já na Segunda metade do século XIX, o fisiologista francês Claude Bernard defendeu que um dos aspectos fundamentais para a manutenção do bem estar dos seres vivos é a habilidade de manter a constância de seu meio interno. (SELYE, 1959). As propriedades químicas e físicas do nosso organismo tendem naturalmente ao equilíbrio, no entanto, se acontece de falhar esta capacidade de auto-regulação, sobrevém a doença. (SELYE, 1959).

Walter Cannon, fisiologista de Harvard denominou a habilidade para manter o equilíbrio interno de homeostase e o estendeu para parâmetros emocionais, além dos físicos. Descreveu, também, a reação de luta ou fuga ligadas às respostas fisiológicas. (NEVES, 1994; STACCIARINI; TRÓCCOLI, 2002).

Hans Selye, médico endocrinologista, ampliando os estudos de Cannon definiu o termo estresse como: “o estado manifestado por uma síndrome específica constituída por todas as alterações não específicas produzidas num sistema biológico”. (SELYE, 1959). Atribui-se a Selye, a definição do termo estresse num sentido biológico como um elemento inerente à doença que produz modificações na estrutura física e química do corpo. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a; FILGUEIRAS; HIPPERT, 2002).

França (1999) e Stacciarini e Tróccoli (2002) esclarecem que Selye denominou estresse como o conjunto de reações que um organismo desenvolve ao ser submetido a uma situação que exige esforço de adaptação e, buscando interpretar as repercussões fisiológicas do estresse, descreveu a Síndrome Geral de Adaptação ou Síndrome do Estresse Biológico, como uma reação defensiva fisiológica do organismo, que surge como resposta a qualquer estímulo aversivo.

A Síndrome Geral de Adaptação consiste em três fases. A primeira, a fase de alarme, é onde o organismo se mobiliza para confrontar a ameaça, ou seja, o organismo é exposto ao agente estressor quando se ativa o estado de alerta, caracterizada por manifestações agudas. Nesta fase o organismo apresenta uma reação de luta ou fuga onde todas as energias são mobilizadas diante de um perigo externo. (LIPP, 1990; STACCIARINI; TRÓCCOLI, 2002).

Na segunda fase, estágio de resistência, a reação continua se a exposição permanente ao estressor é compatível com a adaptação. Caso o indivíduo elimine o estressor, ocorre o restabelecimento do equilíbrio do organismo e o processo de estresse se encerra. Em caso negativo, entra em curso a terceira fase, a fase de esgotamento ou fase de exaustão. Esta fase representa o estágio mais severo. Ocorre quando o organismo fracassa na superação da ameaça e esgota seus recursos fisiológicos nessa tentativa. Reaparecem os sintomas da etapa de alarme, com conseqüente deterioração do organismo. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a; FILGUEIRAS; HIPPERT, 2002; NEVES, 1994; STACCIARINI; TRÓCCOLI, 2002).

A partir das descobertas de Selye, pode-se determinar que cada pessoa reage de forma peculiar regulando o próprio corpo conforme a mensagem que envia, disparando o mecanismo biológico e acionando uma cadeia química alertando todo o corpo. Se este irá submeter-se aos três estágios, dependerá da mensagem enviada, e o corpo deixa então transparecer sinais que podem ser chamados de sintomas. (NAKAYAMA, 1999).

Lipp (1990) e França (1999) destacam que além do conhecimento das fases do estresse, também é importante saber de onde ele vem, pois existem estressores externos e internos. Os estressores externos podem ser configurados pelas situações em que vivemos no cotidiano e os estressores internos podem ser nossas características pessoais, valores, crenças e formas de interpretar determinadas situações. No entanto, para Stacciarini e Tróccoli (2002), não é a situação nem a resposta da pessoa que definem o estresse, mas a percepção do indivíduo sobre

a situação. Esta percepção está diretamente relacionada com os sentimentos e emoções. (NAKAYAMA, 1999).

Segundo França (1999), o estresse por si só não é o suficiente para desencadear uma enfermidade orgânica ou provocar uma disfunção na vida da pessoa. Para que isso ocorra, é necessário que outras condições sejam satisfeitas, tais como vulnerabilidade orgânica ou uma forma inadequada de avaliar e enfrentar a situação estressante.

De acordo com Lipp (2000), quando conseguimos utilizar estratégias de enfrentamento para restabelecer a ordem interior, o estresse é eliminado. A volta ao equilíbrio ocorre pelo término da fonte de estresse ou mesmo em sua presença quando se apreende a lidar com ele adequadamente.

Lazarus e Folkman (1984) entendem por enfrentamento (*coping*), o conjunto de esforços que uma pessoa desenvolve para manejar ou lidar com as solicitações externas específicas ou internas, que são avaliadas por ela como excessivas ou acima de suas possibilidades. Esta definição determina que as estratégias de enfrentamento são ações deliberadas que podem ser aprendidas. (ANTONIAZZI; DELL'AGLIO; BANDEIRA, 1998). Por meio do uso eficaz destas estratégias, o indivíduo procura tolerar, diminuir, confrontar-se, aceitar ou ignorar a ameaça. Desta forma, não existe uma estratégia boa ou ruim, poderia ser funcional ou disfuncional, dependendo da eficácia no sentido da consecução dos objetivos de recuperação do equilíbrio. (GARROSA-HERNÁNDEZ et al., 2002).

Lazarus e Folkman (1984) propõem dois tipos de estratégias de enfrentamento, as focadas na emoção e as que são focadas no problema. Entre as estratégias de enfrentamento focadas na emoção encontram-se a evitação, a minimização, o distanciamento, a atenção seletiva, as comparações positivas e a atribuição de valores positivos aos acontecimentos negativos. Esta forma de enfrentamento consiste em regular a resposta emocional, diminuindo, desta maneira, os transtornos emocionais. Estas estratégias não atuam diretamente sobre o agente estressor, mas são utilizadas quando este não pode ser modificado e existe a necessidade de interação com o mesmo. (GARROSA-HERNÁNDEZ et al., 2002).

O enfrentamento orientado para o problema atua diretamente sobre o agente estressor, buscando alternativas para a solução do problema, tanto sobre o meio como no próprio

indivíduo. (GARROSA-HERNÁNDEZ et al., 2002). As estratégias que afetam o ambiente tentam modificar o estressor por meio de mudanças externas, nos obstáculos, nos recursos, nos procedimentos. As que afetam o sujeito incluem modificações nas aspirações do indivíduo, redução da participação do Eu, busca de canais de participação alternativos, desenvolvimento de novas pautas de conduta e a aprendizagem de novos procedimentos e recursos. (TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002b).

2.2 ESTRESSE OCUPACIONAL

Segundo Filgueiras e Hippert (2002), as questões do estresse relacionadas com o trabalho e suas conseqüências à saúde do trabalhador aparecem desde a Revolução Industrial onde a causa das doenças focava-se na exposição do organismo a agentes físicos, químicos ou biológicos.

Dentro de uma perspectiva mais ampla, França (1999, p. 31) define o estresse relacionado ao trabalho como:

as situações em que a pessoa percebe seu ambiente de trabalho como ameaçador a suas necessidades de realização pessoal e profissional, e /ou a sua saúde física e mental, prejudicando a interação desta com o trabalho e com o ambiente de trabalho, à medida que esse ambiente contém demandas excessivas a ela, ou que não contém recursos adequados para enfrentar tais situações.

Cox² (1978 apud NAKAYAMA, 1999) reforça que o nível da demanda e da exigência não é o mais importante na determinação do estresse, mas sim a discrepância entre a percepção das demandas e suas condições para enfrentá-la.

Grandjean (1998) afirma que se convencionou chamar de adaptação do homem ao seu ambiente as questões relacionadas ao estresse ocupacional e que o bem estar do trabalhador vai depender do grau de adaptação das características individuais de uma pessoa ao ambiente e da sua capacidade de produção.

² COX, T. **Estresse**. London: McMillan, 1978.

O estresse ocupacional também pode ser visto como consequência de relações complexas entre condições de trabalho, condições externas ao trabalho e características do trabalhador, onde as demandas do trabalho excedem as habilidades do trabalhador para enfrentá-las. (ROSS; ALTMAIER³, 1994 apud TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002a).

Participando desta forma de conceber o estresse ocupacional, Codo, Sampaio e Hitomi (1993) destacam que do choque entre o indivíduo carregado de subjetividade e a organização do trabalho, portadora de uma injunção despersonalizante, ocorre uma vivência e um sofrimento que determinarão a saúde na organização e seu funcionamento.

Desta forma, o trabalho, além de possibilitar crescimento, transformações, reconhecimento e independência pessoal, também causa problemas de insatisfação, desinteresse, apatia e irritação. A pressão organizacional leva o indivíduo a estados de estresse que afeta diretamente a qualidade de vida no trabalho. (SILVA, 2000).

Para França (1999), o estresse nem sempre é prejudicial, no entanto o estresse prolongado é uma das causas do esgotamento que pode levar ao *Burnout* e afirma que hoje, o conceito de *Burnout* é considerado um dos desdobramentos mais importantes do estresse profissional. Entretanto, é necessário delimitar conceitualmente estes constructos psicológicos a fim de não confundi-los. O estresse tem caráter geralmente transitório, agudo e não necessariamente relacionado a experiências negativas ou ao trabalho. (CARLOTTO, 2002).

2.3 SÍNDROME DE *BURNOUT*

Os estudos sobre *burnout* começam a tomar corpo com os artigos de Herbert Freudenberger no ano de 1974, um psiquiatra que trabalhava em uma clínica de drogados e por Cristina Maslach, uma psicóloga social que pesquisava sobre a influência da carga emocional do trabalho no comportamento dos profissionais de serviços humanos. (MASLACH, SCHAUFELI; LEITER, 2001; TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002a). No entanto, o primeiro

³ ROSS, R. R.; ALTAMAIER, E. M. **Intervention in occupational stress**. London: SAGE, 1994.

artigo sobre *burnout* data de 1969, escrito por Bradley que utilizava a expressão *staff burn-out*, referindo-se ao desgaste profissional e propondo medidas organizacionais de enfrentamento. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a).

Os primeiros artigos de Freudenberg relatavam o sentimento de exaustão de energia experimentado por voluntários e profissionais de tarefas assistenciais e de ajuda. (MORENO-JIMÉNEZ et al., 2002). Freudenberg descreve o processo de depleção emocional, perda de motivação e compromisso que ele e outros experimentavam em função de seu trabalho, nomeando este sentimento com um termo que é coloquial para recorrer aos efeitos de abuso de droga crônico: *burnout*. (MASLACH, SCHAUFELI; LEITER, 2001).

As pessoas que abusavam de drogas freqüentemente, esclarece Skovholt⁴ (2001 apud FERENHOF; FERENHOF, 2002), eram chamadas de “*burnouts*”, o que significava que a pessoa não ligava mais para nada, apenas para as drogas, como consequência de um longo processo de desmotivação.

Na mesma época, a psicóloga social Cristina Maslach, estudava as respostas emocionais de profissionais de serviços humanos. Elegeu, então, o mesmo termo, “*burnout*”, que era utilizado por advogados que atuavam como defensores públicos, para descrever o processo de exaustão gradual, perda de responsabilidade e desinteresse, por entender que este termo identificava-se com os participantes de sua pesquisa. (MINGOTE ADÁN, 1998; TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002a).

A primeira fase da pesquisa em *burnout* foi influenciada por perspectivas psicológicas-clínicas e sociais. Em uma abordagem clínica, o foco estava em sintomas de *burnout* e saúde mental. No lado social, os estudos centravam-se nas relações interpessoais do trabalhador e o usuário de seus serviços e o contexto organizacional. Nesta fase, a maioria dos estudos era de natureza descritiva e qualitativa, utilizando-se de técnicas como entrevistas, estudos de caso e observações. (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Já nos anos oitenta, Cristina Maslach e Susan Jackson, também pesquisadora, desenvolvem o Maslach Burnout Inventory (MBI), instrumento que mede os aspectos da síndrome do

⁴ SKOVHOLT, T. M. **The resilient practitioner**: burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals. Needham Heights: Allyn and Bacon, 2001.

burnout. Inicialmente, o MBI foi construído para o uso em profissionais de serviços humanos e uma segunda versão para ocupações educacionais. (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001). Este instrumento é referência obrigatória para avaliação da síndrome. (MORENO-JIMÉNEZ et al., 2002).

Assim, os estudos de *burnout* tiveram suas raízes nos serviços do tipo assistencial, onde os profissionais, pela natureza de seu trabalho, necessitavam manter o contato direto com outras pessoas. (CARLOTTO; GOBBI, 1999; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Esta síndrome tem sido abordada ao longo de seu processo de construção a partir de quatro perspectivas, conforme aponta Carlotto e Gobbi (1999):

- a) **a Concepção Clínica** - proposta por Freudenberger, considera *burnout* um estado de exaustão resultante de um trabalho intenso onde necessidades do indivíduo não são atendidas. Nesta perspectiva, a síndrome de *burnout* é caracterizada como um conjunto de sintomas que podem levar o indivíduo a conseqüências como depressão e até mesmo ao suicídio. Dentre os sintomas, encontra-se a fadiga física e mental, desinteresse pelo trabalho, sentimento de impotência e inutilidade e baixa auto-estima. Freudenberger vê a síndrome como um estado e não como um processo e, de acordo com esta concepção, o *burnout* ocorre não em função da atividade laboral, mas por características individuais (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a);
- b) **a Concepção Social-Psicológica** - foi introduzida por Maslach e Jackson, que identificaram ser o ambiente de trabalho, principalmente suas características, a base das variáveis preditoras de *Burnout*. Desta forma, aspectos individuais associados às condições de trabalho, assim como uma experiência negativa e individual decorrente das relações interpessoais de trabalho, propiciam o aparecimento dos fatores da síndrome, Exaustão Emocional, Reduzida Realização Profissional e Despersonalização, tendo como alvo, profissionais de serviços humanos (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a; CARLOTTO; GOBBI, 1999; TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002a);
- c) **Perspectiva Organizacional** - tendo Chernis (1992) como seu representante, enfatiza que os sintomas que compõem a síndrome de *burnout* são resultantes das

características organizacionais. Defende que as três dimensões da síndrome, “Exaustão Emocional”, “Reduzida Realização Profissional” e “Despersonalização” representam três mecanismos de enfrentamento usados contra o estresse, a frustração e o trabalho monótono (CARLOTTO; GOBBI, 1999);

- d) **Perspectiva Social-Histórica** - Carlotto e Gobbi (1999) apontam Sarason como a autora de maior destaque nesta corrente. Enfatiza o impacto da sociedade como determinante de *burnout* mais que características organizacionais ou individuais onde em um modelo social atual baseado em valores individualistas e competitivos, não canaliza o interesse de uma pessoa para ajudar a outra e que portanto, dificilmente o compromisso com o trabalho de atendimento será mantido.

No Brasil a primeira publicação sobre *burnout* foi em 1987, por França e as leis de auxílio ao trabalhador já contemplam a síndrome conforme mostram Ferenhof e Ferenhof (2002) e Benevides-Pereira (2002a, p. 24):

no Decreto n° 3048/99 de 6 de maio de 1996, que dispõe sobre a Regulamentação da Previdência Social, em seu Anexo II, que trata dos Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais, conforme previsto no Art. 20 da Lei n° 8.213/91, ao se referir aos transtornos mentais e do comportamento relacionados com o trabalho (Grupo V da CID-10), no inciso XII aponta a Sensação de Estar Acabado (“Síndrome de Burn-Out”, “Síndrome do Esgotamento Profissional”) (Z73.0).

De acordo com Codo e Vasques-Menezes (1999b, p. 240), não é possível determinar desde quando *burnout* existe e afirma: “A importância do trabalho de Freudenberg foi exatamente nomear um sentimento que já estava ali”.

Estudos indicam que ainda não existe uma definição única sobre esta síndrome, mas existe um consenso de que *burnout* seria definido como uma resposta à tensão emocional crônica decorrente do trabalho que implica em relações diretas com pessoas. É o resultado final de um processo na qual indivíduos motivados e comprometidos perdem o entusiasmo, encontram-se emocionalmente esgotados. (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999b; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; MORENO-JIMÉNEZ et al., 2002; PINES, 2002; PINES et al., 2002; SILVA, 2000).

Para Moreno-Jiménez, González e Garrosa (2001) o conceito ainda supõe deteriorização, desgaste e uma problemática interna percebida. É representado como a descrição de um

problema generalizado em múltiplas profissões, que afetam a satisfação laboral, o envolvimento profissional, a eficácia e a qualidade do trabalho.

Benevides-Pereira (2002a) acrescenta que Freudenberger (1975) admite que outros profissionais também estão susceptíveis ao *Burnout*, mas a diferença é que no caso dos profissionais que trabalham em assistência são mais vulneráveis à síndrome.

Entretanto, apesar das diversidades conceituais, ocorre uma unanimidade entre os pesquisadores na medida em que todos assinalam o mundo do trabalho como condição determinante da síndrome e a definição mais aceita e consolidada entre estudiosos do tema é descrita por Maslach e Jackson (1981). De acordo com as autoras, a síndrome tem sido definida como um fenômeno multidimensional formado por três dimensões: “Exaustão Emocional”, “Despersonalização” e “Realização Profissional Reduzida”. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a; CARLOTTO; GOBBI, 1999; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Segundo Tamayo e Tróccoli (2002a), “Exaustão Emocional” é considerada pela literatura como a primeira etapa da síndrome e o seu fator central. Caracteriza-se por uma falta de energia, um sentimento de esgotamento físico e emocional onde o indivíduo sente que está sendo exigido mais do que pode dar. Refere-se a uma perda e diminuição dos recursos emocionais. Este sentimento de esgotamento e fadiga do indivíduo pode manifestar-se fisicamente, psicologicamente ou em uma combinação de ambos. (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; MINGOTE ADÁN, 1998; VASQUES-MENEZES, 2002).

Maslach e Leiter (1999, p. 34) consideram o desgaste físico e emocional como um “índice de deslocamento entre o que as pessoas são e o que elas têm de fazer”. Acreditam que este desgaste não é um problema das pessoas e, sim, do ambiente social em que trabalham. Afirmam que a estrutura e o funcionamento do trabalho determinam a relação das pessoas e a forma como realizam suas tarefas e que outro fator que aumenta o risco de desgaste é quando o lado humano destas tarefas não é reconhecido.

O sentimento de exaustão emocional também pode vir do desgaste gerado pela tensão entre a necessidade de se estabelecer um vínculo afetivo para se obter um trabalho efetivo e este não se concretizar ou romper-se, o que é característico nos trabalhos que envolvem cuidados. (VASQUES-MENEZES, 2002).

Considerada como fase subsequente da síndrome, de acordo com Carlotto e Gobbi (1999), a “Despersonalização” é caracterizada por um distanciamento entre si e o usuário de seu trabalho, onde o profissional assume atitudes de frieza e cinismo considerando seus clientes como objetos. (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001). Os autores reforçam, ainda, que este distanciamento é um modo de proteger a si mesmo de uma intensa exigência emocional que poderia interferir no funcionamento efetivo de seu trabalho.

Maslach e Leiter (1999) complementam o entendimento desta dimensão, afirmando que quando as pessoas se sentem descrentes, minimizam seu envolvimento no trabalho e até desistem de seus ideais. Para Codo e Vasques-Menezes (1999b), a “Despersonalização” ocorre quando o “vínculo afetivo é substituído pelo racional”.

Esta dimensão aparece acompanhada de ansiedade, irritabilidade, perda de motivação e diminuição das metas de trabalho e de suas responsabilidades: a pessoa experimenta um sentimento de fracasso e retira-se emocionalmente. Para proteger-se deste sentimento, o indivíduo isola-se e diminui a intensidade das relações com outras pessoas. Este recurso é um primeiro esforço para tentar controlar a situação e aliviar a tensão. (CHERNIS⁵, 1980 apud LAUTERT, 1997). Moreno *et al.* (1990) afirmam que o elemento chave da síndrome de *burnout* pode ser a “Despersonalização” por ser específica desta, enquanto as outras dimensões podem ser associadas a outras síndromes.

A última dimensão é a Realização Profissional Reduzida, onde aparece o sentimento de inadequação e incompetência profissional e reflete o aspecto de auto-avaliação do *burnout*. (TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002a).

Maslach e Leiter (1999) afirmam que a falta de eficácia parece surgir da combinação do esgotamento emocional e de atitudes de cinismo no trabalho e argumentam que é difícil ganhar senso de realização ao se sentir exausto ou ter que ajudar uma pessoa que lhe é indiferente. De acordo com Codo e Vasques-Menezes (1999b), o baixo envolvimento no trabalho é decorrente da perda do investimento afetivo.

⁵ CHERNIS, C. **Professional burnout human service organizations**. New York: Praeger, 1980.

2.3.1 Processo de Desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*

Cada pessoa expressa a síndrome de uma forma única, mas de maneira geral, esta aparece como um processo gradual, que ocorre de forma lenta acometendo o indivíduo progressivamente. O indivíduo vai perdendo o significado, a importância e o fascínio pelo trabalho e sentimentos como energia, envolvimento e eficácia são opostos às três dimensões. (LAUTERT, 1997; MASLACH; LEITER, 1999; MORENO-JIMÉNEZ; GONZÁLEZ; GARROSA, 2001).

Benevides-Pereira (2002a) afirma que a visão do *burnout* como um processo multidimensional é compartilhado pela maioria dos autores, porém a diferença está na ordem em que cada uma das dimensões aparece no desenvolvimento do processo.

O modelo de Maslach, é o mais conhecido e aceito na maior parte dos estudos dedicados ao *burnout*. Este modelo enfatiza a importância das características do trabalho como fatores causadores da síndrome, principalmente pela grande disseminação do *Maslach Burnout Inventory* (MBI), (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a). Cordes e Dougherty (1993) participam desta forma de conceber a síndrome, ou seja, consideram que a primeira dimensão a surgir é a “Exaustão Emocional”, geralmente associada às grandes demandas do trabalho. A seguir, como estratégia defensiva, surge o afastamento psicológico do profissional de sua clientela aparecendo, então, a dimensão “Despersonalização”. Como resultado desta atitude defensiva, surge o sentimento de incompetência e de inadequação, a chamada “Reduzida Realização Pessoal”.

Já Moreno-Jiménez *et al.* (2002) ressaltam esta tendência nos últimos anos e apontam o *burnout* como um processo caracterizado por antecedentes (características da tarefa, contexto organizacional e ocupacional), síndrome (Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Profissional) e conseqüentes (físicos, sociais, psicológicos) ou sintomas. A partir desta perspectiva, desenvolveram diferentes instrumentos específicos para cada profissão, utilizando-se além das variáveis apresentadas, também as variáveis de personalidade (GARROSA-HERNÁNDEZ *et al.*, 2002).

Gil-Monte e Peiró (1997) descrevem que a síndrome deve ser entendida como uma resposta a fontes de estresse crônico e que é um tipo particular de mecanismo de enfrentamento e autoproteção frente ao estresse gerado pela relação profissional-cliente e pela relação profissional-organização. Afirmam que esta resposta aparece quando falham as estratégias funcionais de enfrentamento. Este fato supõe a sensação de fracasso profissional e de fracasso nas relações interpessoais. Nesta situação, ocorre sentimento de baixa realização pessoal e profissional e de esgotamento emocional. Diante destes sentimentos o indivíduo desenvolve atitudes e condutas de despersonalização como uma nova forma de enfrentamento. De outra forma, se o sujeito não pode enfrentar os estressores por meio de estratégias ativas, estratégias centradas na emoção ou qualquer outro tipo e percebe que não pode evitar os estressores, desenvolve então sentimentos de esgotamento emocional e baixa realização pessoal e, posteriormente, atitudes de despersonalização. Estes modelos foram elaborados para explicar o processo de desenvolvimento da síndrome e como progredem os seus sintomas. (GIL-MONTE; PEIRÓ, 1997).

2.3.2 Antecedentes e Sintomas da Síndrome

Vários estudos tem sido realizados para detectar as variáveis responsáveis pelo desencadeamento do estresse e *burnout*. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a; MORENO-JIMÉNEZ et al., 2002). Neste sentido, Cordes e Dougherty (1993) afirmam que os fatores que compõe os antecedentes de *burnout* podem ser agrupados em três amplas categorias: características do trabalho, características organizacionais e características pessoais, além destas, Benevides-Pereira (2002a) acrescenta as características sociais.

Na primeira categoria, que consiste nas características do trabalho, diversas variáveis têm sido estudadas em virtude de estarem presentes na vida de todos os indivíduos e devido ao potencial que possuem para criar, por si só, uma sensação de satisfação ou insatisfação. (LAUTERT, 1997). Dentre estas variáveis, Benevides-Pereira (2002a) destaca o tipo de ocupação, tempo de serviço, tempo na instituição, o trabalho por turno. A sobrecarga de trabalho tem sido apontada como uma das variáveis que mais predispõe ao *burnout*, tanto no que diz respeito à quantidade como à qualidade excessiva de demandas, que ultrapassam a

capacidade de desempenho, o contrário também é verdadeiro e pode apresentar conseqüências. Para Cordes e Dougherty (1993), das variáveis vinculadas ao trabalho, as mais correlacionadas têm sido a relação entre o ocupante do cargo e sua clientela, conflito e ambigüidade de papel.

A segunda categoria compreende as características organizacionais como ambiente físico, mudanças organizacionais, normas institucionais, clima social que impera no trabalho e inclui as variáveis de contexto e contingências de recompensas e punições. (CARLOTTO; GOBBI, 1999).

Segundo Lautert (1997), as características pessoais incluem as variáveis idade, o sexo, as variáveis familiares, as de personalidade e os aspectos cognitivos do indivíduo.

Quanto às variáveis de personalidade, estas têm demonstrado forte interferência no desenvolvimento da síndrome de burnout e que interagem de modo complexo com os agentes estressores, tanto no sentido de incrementá-los como no sentido de inibi-los ou eliminá-los. Diferenças de personalidade fazem com que os sintomas e os sinais se apresentem de diferentes formas e graus de intensidade. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; GIL-MONTE, 2003).

Hardness, a personalidade resistente, foi um conceito elaborado por Kobasa⁶ (1981 apud BENEVIDES-PEREIRA, 2002a) que é a capacidade em interpretar os estressores como passíveis de controle e/ou como um desafio a ser vencido. Este mesmo estressor pode ser percebido por outra pessoa como nocivo. Pessoas com personalidade resistente têm menos propensão ao *burnout*. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Locus de Controle Externo. Pessoas com estas características de personalidade, atribuem a suas possibilidades e os acontecimentos de vida a eventos externos ou a capacidades de outros, a sorte ou ao destino, estas pessoas são mais vulneráveis à síndrome. Já aquelas pessoas que possuem locus de controle interno destinam atribuições e sucessos à própria habilidade e esforço. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

⁶ KOBASA, S. Strssful Life Events, personality, and health: na inquiry into hardness. **Journal of Personality and Social Psychology**. [S.l.], n. 37, p. 1-11, 1979.

As pessoas que têm um padrão de personalidade Tipo A, são mais competitivas, esforçadas, com um estilo de vida em função do tempo, hostilidade e necessidade excessiva de controle, apresentam dificuldades em tolerar frustrações, estão propensas ao *burnout* e denotam níveis altos para a dimensão “Exaustão Emocional”. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Pessoas com auto-estima elevada, autoconfiança e auto-eficácia evidenciam menores pontuações nas dimensões da síndrome. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a). A autora ainda aponta para outras variáveis de personalidade que podem influenciar os níveis de *burnout* em cada uma de suas dimensões como tipo emocional, sentido de coerência, motivação e idealismo. Gil-Monte (2003) afirma que a existência de sentimentos de altruísmo e idealismo acentuados pode facilitar o desenvolvimento do processo. Estes sentimentos levam o profissional a envolver-se de forma excessiva com os problemas dos usuários.

Os aspectos cognitivos individuais estão também relacionados às expectativas que alguns profissionais possuem em relação ao seu trabalho. Expectativas muito altas e um nível de idealismo elevado e às vezes irreal são considerados como um fator de risco para o *burnout*. (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; MORENO-JIMÉNEZ; GONZÁLEZ; GARROSA, 2001).

Benevides-Pereira (2002a) considera como características sociais àqueles fatores que podem prover um suporte social que tem sido referido como um moderador efetivo no processo de *burnout* bem como o suporte familiar. Destaca a cultura como detentora de um papel relevante onde suas normas, valores e sua influência na coletividade podem incrementar ou minimizar o impacto dos agentes estressores no desencadeamento do *burnout*. Ainda refere que o prestígio social que envolve uma profissão pode ser decisivo na manifestação da síndrome mais que outros fatores como o salário.

Em relação às conseqüências da síndrome, Vasques-Menezes (2002) afirma que um trabalhador que entra em *burnout* sofre e compromete suas relações afetivas e sociais, conseqüentemente suas vidas. Carlotto e Gobbi (1999) argumentam que o profissional afetado pela síndrome sente-se exausto, freqüentemente está doente, apresenta uma série de sintomas físicos e que pode haver correlação entre *burnout* e alcoolismo, doenças mentais, conflitos

conjugais e suicídios. Como forma de lidar com seus problemas físicos, os profissionais afetados, por vezes, fazem uso excessivo de medicamentos.

Estas conseqüências são apresentadas também na literatura como sintomas associados ao *burnout*. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a; GIL-MONTE, 2003; MASLACH; LEITER, 1999; MINGOTE ADÁN, 1998; MORENO-JIMÉNEZ; GONZÁLEZ; GARROSA, 2001).

Os referidos autores apresentam como sintomas físicos à fadiga constante e progressiva, distúrbio do sono, dores musculares ou osteomusculares, cefaléias entre outros.

Os sintomas psíquicos denotam a falta de atenção, de concentração, alterações de memória, sentimento de alienação, sentimento de insuficiência, baixa auto-estima, labilidade emocional, astenia e disforia. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a).

Moreno-Jiménez, González e Garrosa (2001) destacam que os sintomas cognitivos têm grande importância na síndrome, apesar de seus estudos serem ainda parciais e fragmentados. Reforça que a perda do contexto cognitivo é justificativa do trabalho e do esforço que está se realizando e que é um fator crítico insuficientemente analisado. O autor afirma que a perda das expectativas laborais iniciais marcam de forma importante o começo do processo da síndrome, pois ocorre uma espécie de depressão cognitiva ao comprovar que valores iniciais aparecem como falidos, incapazes de solucionar o problema laboral delineado. Neste contexto, se produzem conseqüências como correlatos cognitivos de estresse crônico, tais como a dificuldade de concentrar-se e tomar decisões.

Para os sintomas comportamentais são apontados a negligência ou excesso de escrúpulos, irritabilidade, incremento de agressividade, incapacidade de relaxar, dificuldades na aceitação de mudanças, aumento no consumo de substâncias como bebidas alcoólicas, ou mesmo café, fumo, tranqüilizantes, substâncias lícitas ou até mesmo ilícitas. O comportamento de alto risco refere uma tendência a buscar atividades procurando sobressair-se ou demonstrar coragem como forma de minimizar o sentimento de insuficiência. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a).

Nos sintomas defensivos, pode-se estabelecer a tendência ao isolamento, sentimento de onipotência, ou seja, para compensar o sentimento de frustração e incapacidade, alguns reagem demonstrando uma imagem de auto-suficiência, perda de interesse pelo trabalho ou

até pelo lazer, absenteísmo, vontade de abandonar o trabalho, ironia e cinismo. (BENEVIDES-PEREIRAa, 2002; GIL-MONTE, 2003).

De acordo com Benevides-Pereira (2002a), uma pessoa com *burnout* não necessariamente deva vir a apresentar todos os sintomas. O grau, o tipo e o número de manifestações dependerão da configuração de fatores individuais, ambientais e a etapa em que a pessoa se encontra no processo de desenvolvimento da síndrome. A autora destaca que vários destes sintomas também são característicos dos estados de estresse, no entanto, os que se referem aos distúrbios defensivos são mais freqüentemente apresentados nos processos de *burnout*.

Para Maslach e Leiter (1999) o *burnout* não é um problema do indivíduo e sim do ambiente social onde seu trabalho é desenvolvido e caracterizam o ensino como o mais elevado nível em esgotamento emocional.

A severidade da síndrome entre os profissionais da educação tem sido considerada, hoje, como preocupante (CARLOTTO, 2002). Alguns professores encontram em seus trabalhos estressores decorrentes das demandas profissionais e da escola muitas vezes difíceis de lidar. Estes estressores resultam em burnout com conseqüências sérias para a saúde e felicidade dos professores, para os estudantes, colegas e familiares. O *burnout* é um processo que aparece com o passar do tempo e seus resultados tem implicações significantes para o desígnio de procedimentos de intervenção que poderiam ser apontados à modificação de estressores para aliviar o desgaste dos professores. (BURKE; GREENGLASS, 1996; WOOD; McCARTHY, 2002).

2.4 BURNOUT EM EDUCADORES

Nos últimos anos, ocorreram mudanças no contexto social que desencadearam um aumento das exigências e responsabilidades que se fazem aos professores. A principal delas é o contínuo saber. Também o aumento das exigências elevam o sentimento de confusão sobre as competências de que o professor necessita para exercer a sua complexa função. Além do domínio de sua matéria, o professor tem que ser um facilitador da aprendizagem, sem

esquecer de aspectos psicológicos que ficam a seu encargo como as relações afetivas e a integração social. Estas transformações supõem um desafio pessoal aos professores. (ESTEVE, 1999).

De acordo com Gatti (1997), o enaltecimento teórico da profissão de professor faz com que a situação precária e pouco compensadora, tanto pessoal como econômica da profissão seja disfarçada. Nestas condições, questiona como o professor pode investir no autodesenvolvimento e no de seus alunos. Afirma, então, que estas questões podem ser a chave para o entendimento do desinteresse crescente dos jovens pelo magistério.

A mesma autora ainda enfatiza que o docente passa por uma crise devido a vários fatores como a desmotivação pessoal, insatisfação profissional, tensões organizacionais entre outros. No entanto, para que ocorra o processo ensino-aprendizagem faz-se necessário que o professor estabeleça com seu aluno uma relação de afeto. Esta relação é um pré-requisito para que os objetivos do seu trabalho possam ser atingidos com sucesso, principalmente quando o trabalho é com crianças pequenas. (CODO; GAZZOTTI, 1999).

O autor argumenta que apesar desse vínculo ser obrigatório nem sempre se concretiza de forma satisfatória e que este fato se dá por ser um trabalho formal e uma atividade mediada. Neste caso, o indivíduo investe sua energia afetiva, mas esta nunca retorna de forma integral, dissipa-se.

De acordo com Vasques-Menezes (2002), a tensão gerada por esse esforço de vincular-se versus desvincular-se provoca um desgaste no profissional.

O desgaste profissional no que se refere à educação recebeu atenção de pesquisas extensas e contínuas, muitas dessas documentam a existência de *burnout* nesses profissionais e tentam identificar suas possíveis causas. (PINES, 2002). Demo (1997) afirma que nenhuma profissão se desgasta mais rapidamente que a do professor. A síndrome nessa categoria tem se mostrado superior a profissionais da saúde, e sua ocorrência é considerada atualmente como um problema social. (CARLOTTO, 2002).

Carlotto (2002) destaca que esta síndrome se encontra relacionada a problemas organizacionais devido à rotatividade de pessoal, absentéismo, problemas de produtividade e

qualidade e também por estar associada a vários tipos de disfunções pessoais, como o surgimento de problemas físicos e psicológicos. Professores com *burnout* influenciam o local de trabalho assim como interferem na obtenção dos objetivos pedagógicos, tornando-os menos cuidadosos em seus planejamentos e os alunos tratados com indiferença. (GARCIA; BENEVIDES-PEREIRA, 2003; MASLACH; LEITER, 1999).

A educação também pode ser associada ao *burnout* devido aos altos níveis de expectativas de seus profissionais que muitas vezes não são preenchidas. (MASLACH; JACKSON⁷ 1984 apud CARLOTTO, 2002). Quando o professor está desgastado, o aluno percebe. Vê sua impaciência, sua desatenção no trabalho e a falta de suporte a ele oferecido. Assim uma escola que não busca meios para que seu professor permaneça engajado, também não contribui para o crescimento de seu aluno. (MASLACH; LEITER, 1999).

Moreno-Jiménez *et al.* (2002) afirmam que os docentes formam uma categoria especialmente exposta aos riscos psicossociais e que estes se defrontam com desencadeantes de estresse próprios do contexto ocupacional, da organização escolar, do nível de ensino em que atuam, além das contradições decorrentes das expectativas individuais do profissional e a realidade. A sobrecarga de trabalho, conforme destacam Ben-Ari, Krole e Har-Even (2003) e Pines (2002), também causa *burnout* por decorrer de um sentimento de incapacidade para cumprir com as exigências de seu papel e o volume de demandas a serem cumpridas em um determinado tempo, além da falta de avaliação positiva dos colegas e da administração.

Os mesmos autores acrescentam que como nas outras profissões, o *burnout* não se apresenta de forma abrupta, constitui-se da fase final de um processo contínuo que vai se instalando e pode ser identificado com sinais como sensação de inadequação, falta de recursos para afrontar seu trabalho, sentimentos de falta de capacitação necessária, diminuição de recursos para a resolução de problemas, entre outros.

Carlotto (2002) destaca que vários modelos para tentar explicar a síndrome em professores a partir de diversas perspectivas tem se apresentado. O modelo sociológico de Woods (1999) apresenta a síndrome dividida em três fatores: em nível micro, aborda a biografia pessoal e profissional do professor (valores, comprometimento, carreira e papel desenvolvido); os

⁷ MASLACH, C.; JACKSON, S. E. Burnout in organizational settings. **Applied Social Psychology Annual**, Beverly Hills, n. 5, p. 133-153, 1984.

fatores intermediários são considerados os institucionais (tipo de escola, aspectos culturais do professor e dos alunos e éticos da escola) e por fim, os fatores macro que englobam políticas governamentais.

Outro modelo trazido pela autora é mostrado sob a visão de Farber (1999), que acredita que o entendimento do *burnout* está centrado na abordagem psicológica, principalmente quando existe o sentimento de que o trabalho é pouco significativo. Não se preocupa com os fatores estressores crendo que a síndrome ocorre quando o professor percebe que seus esforços são maiores que suas recompensas.

No modelo existencial apresentado por Pines (2002), a raiz do *burnout* reside na necessidade das pessoas acreditarem que suas vidas são significativas, que as coisas que fazem são importantes, úteis e até mesmo heróica. Nessa abordagem, só as pessoas que entram na profissão com altas esperanças e objetivos pessoais, que são idealistas e motivados, desenvolvem a síndrome. Quando sentem que falharam, que o seu trabalho é insignificante e que não fazem diferença, começam a desenvolver um sentimento de desamparo e desespero, entram em *burnout*.

A autora ainda reforça que a relação entre as metas e as expectativas profissionais ao ingressarem em uma carreira, e as tensões próprias da profissão é que geram o *burnout* numa perspectiva existencial.

Para os profissionais da educação, a meta mais importante é ensinar, influenciar, inspirar e contribuir na construção de personalidades e na preparação para o futuro de seus alunos. (VOLI, 1997). No entanto, problemas com disciplina, falta de interesse, alunos desmotivados em classe, impossibilitam este profissional de alcançar seus objetivos a contento e tornam óbvio o sentimento de frustração. (PINES, 2002).

Segundo Ben-Ari, Krole e Har-Even (2003), o sentimento de frustração, além de outras emoções desagradáveis como tensão, ansiedade, raiva e depressão contribuem para incrementar o grau de *burnout* experimentado por estes profissionais. Estes sentimentos, acrescido do desejo de abandonar a profissão, são considerados por Friedman⁸ (1993 apud

⁸ FRIEDMAN, I. A. Burnout in teacher: the concept and its unique core meaning. **Educational and Psychological Measurement**, Durham, v. 53, n. 4, p. 1035-1044, Winter 1993.

MOURA, 1997) como o pico da síndrome em professores. Maslach e Leiter (1999) destacam que esta decisão de abandonar uma carreira pode ser muito dolorosa, principalmente se esta foi fonte de orgulho, prestígio e identidade pessoal.

De acordo com Dillon e Tanner⁹ (1995 apud CARLOTTO, 2002) e Birne (1991), as variáveis que afetam o *burnout* em professores do ensino fundamental e médio são diferentes das que afetam professores do ensino superior. Estudos têm apontado para a dimensão “exaustão emocional” como o fator central da síndrome encontrada em professores da educação básica, não ocorrendo o mesmo com os professores universitários. (CARLOTTO, 2002).

O estudo de Birne (1991) investigou o impacto das variáveis demográficas no desenvolvimento da síndrome como sexo, idade, estado civil e nível de instrução do professor. O estudo foi realizado com profissionais dos níveis de ensino fundamental, médio e universitário do Canadá. Foi constatada uma diferença significativa na variável gênero no que se refere aos fatores “Esgotamento Emocional” e “Realização Pessoal”, onde os professores homens do ensino fundamental exibiam níveis mais baixos de esgotamento do que as mulheres. Já em relação à idade, encontrou que esta interfere apenas na dimensão “Realização Pessoal”. No nível universitário, seu estudo mostrou que os professores apresentavam níveis médios de *burnout* para as três dimensões. Identificou, também, que fatores de tensão relacionados ao trabalho afetam os professores da mesma forma, independente do nível de ensino em que atuam. Afirma que compartilham de frustrações semelhantes, burocracias e falta de apoio administrativo.

Russell, Altmaier e Van Velzen (1987) examinaram uma amostra de professores de escolas públicas da cidade de Iowa e encontraram que idade, sexo e nível de instrução dos professores são preditores significativos de *burnout* e que o maior esgotamento emocional foi informado por professores mais jovens. A despersonalização apareceu com diferenças significantes para professores homens e que atuavam no nível médio de ensino, já o senso de realização pessoal maior é informado por professores do ensino fundamental.

No Brasil, ainda são poucos os estudos que abordam o estresse ocupacional e a síndrome de *burnout* em professores. O estudo de Codo e colaboradores (1999) foi o mais amplo e

⁹ DILLON, J. F.; TANNER, G. R. Dimensions of career burnout among educators. **Journalism Mass Communication Educator**, Columbia, v. 50, n. 2, p. 4-14, Summer 1995.

diversificado sobre o assunto, tendo mostrado que, em uma amostra de 39.000 trabalhadores, 48,4% da categoria apresenta problemas em pelo menos uma das sub-escalas que compõem o *burnout*.

Ferenhof e Ferenhof (2002), ao investigar *burnout* em um grupo de professores da rede municipal de uma cidade do estado do Rio de Janeiro que atuavam no ensino fundamental e médio, afirma que estes docentes apresentam transtornos mentais pois 100% de sua amostra (n=71) apresentaram nível de despersonalização alta.

No estudo de Moura (1997), foram avaliados uma amostra de professores do Rio Grande do Sul de escolas da rede particular que atuavam em diferentes níveis de ensino. Os resultados foram que, embora não houvesse diferença significativa nos escores médios de *burnout* para os diferentes níveis de ensino, infantil, fundamental, médio e universitário, o desempenho geral da amostra revelou uma tendência a altos escores em “realização pessoal”, médios escores em “exaustão emocional” e baixos escores em “despersonalização”. Entretanto, no que se refere a diferenças importantes entre os níveis de adiantamento de ensino, encontrou uma tendência significativa ($p=.059$) para a dimensão “exaustão emocional” indicando que os professores da pré-escola estão mais cansados emocionalmente do que os professores dos demais estratos da amostra. A autora revela, ainda, que os professores do nível superior não foram os que apresentaram níveis mais baixos de *burnout* e que este resultado não era o esperado, uma vez que supunha ser esta categoria a que trabalha em melhores condições de ensino.

Benevides-Pereira e Volpato (2003) buscaram investigar a existência da sintomatologia de *burnout* nos professores da rede municipal de Maringá (PR) que atuavam no ensino fundamental. Os resultados apontaram para um maior nível de esgotamento emocional com 55,3% da amostra apresentando níveis altos para esta dimensão, o que a autora sugere como sendo a existência de um processo de desenvolvimento de *burnout* em curso. No que se refere à dimensão “reduzida realização profissional” no trabalho, encontraram pontuações moderadas ou elevadas. Em relação à dimensão “despersonalização” verificaram que uma parcela maior dos sujeitos amostrados situa-se no nível médio. Outro achado do estudo mostrou que a intenção de vir a mudar de ocupação foi indicada por quase metade dos participantes e que estes apresentavam níveis significativamente elevados em todas as sub-escalas de *burnout*. O resultado da investigação mostrou que o *burnout* está levando os

professores a abandonarem seus postos de trabalho, perdendo, assim, todo o investimento dedicado à profissão e à carreira.

Os estudos mencionados mostram que diferentes resultados relacionados à síndrome de *burnout* podem surgir dentro dos diversos subgrupos formados nesta categoria profissional que se reveste de peculiaridades diferentes em cada nível de ensino.

2.5 EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil tem sido alvo de significativos avanços nos dispositivos legais nos direitos da criança, que precisa ser valorizada e respeitada em todos os seus níveis de desenvolvimento. Neste sentido, existem diferentes legislações que objetivam fortalecer estes avanços: Constituição Federal/1988; Estatuto da Criança e do Adolescente; Leis de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN), (Resolução n ° 003/2001 CME -Conselho Municipal de Educação).

Em Porto Alegre, a partir da aprovação da Lei Municipal 8198/98 cria-se o Sistema Municipal de Ensino (SME) que define o Conselho Municipal de Educação (CME) como órgão competente para normatizar sobre as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, Educação Infantil. Assim, em 25 de janeiro de 2001, o CME aprova a Resolução 003/2001 que é baseada nos fundamentos da LDBEN. A Resolução n ° 003, de 25 de janeiro de 2001, estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A Educação Infantil é, portanto, a primeira etapa da educação básica e destina-se ao atendimento de crianças em idade anterior aos sete anos em instituições que podem ser mantidas tanto pelo poder público como em instituições particulares. Neste sentido, a expressão “Educação Infantil” busca integrar o atendimento a estas crianças rompendo com a característica assistencialista encontradas historicamente nas creches e no tradicional ensino pré-escolar, sendo acrescido de preocupações pedagógicas (PERES, 1995; Resolução n ° 003/2001–CME).

O caráter assistencialista encontrado historicamente nas instituições de atendimento à crianças pequenas tem origem no século XVIII nos chamados “refúgios” onde as crianças, filhos de operárias, eram amontoadas em uma cozinha e guardadas por uma dona de casa.

(MECHEREFFE, 1995).

No Brasil e no mundo, o atendimento institucional à criança pequena apresentava diferentes concepções sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições tinha como objetivos atender crianças de baixa renda. O uso destas creches e de programas pré-escolares como estratégias para combater a pobreza justificava o atendimento de baixo custo, instalações precárias, profissionais pouco qualificados e uma alta proporção de criança por adulto. Este atendimento era entendido como um favor e marcado por características assistencialistas.

(BRASIL, 1998).

Atualmente com uma perspectiva interdisciplinar na Educação Infantil, os contextos educativos buscam na relação com as áreas de conhecimentos a qualificação necessária para a superação da concepção assistencialista. Estes contextos abordam os assuntos da vida cotidiana das crianças e suas especificidades, caracterizando elementos importantes da lógica infantil. Evolvem temas que fazem parte da construção da subjetividade das crianças, educadores e famílias. Traduzem no fazer pedagógico a superação da dicotomia entre cuidado e educação que não acontecem separadamente. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) da cidade de Porto Alegre aponta sete contextos educativos: identidade (gênero, etnia e religiosidade na trama das diferenças), proteção, afeto e aconchego; brincadeiras e jogos; imaginação e fantasia; sexualidade; socialização; saúde, higiene e alimentação. (PORTO ALEGRE, 2002).

O atendimento nestas escolas é organizado segundo o nível de desenvolvimento da criança com peculiaridades comuns em relação à idade, e a elas, a escola deve assegurar condições para que seu desenvolvimento ocorra de forma harmoniosa e integral. (PERES, 1995).

Para tanto, encontra-se na educação da criança nesta faixa etária dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças nesta idade necessitam de atenção, carinho e segurança para sua sobrevivência e devem ser respeitadas como sujeitos que vivem um momento onde predominam os sonhos, a fantasia, a afetividade, as brincadeiras e as manifestações subjetivas. É, nesta etapa, que as crianças tomam contato com o mundo que as cercam por meio das pessoas e das coisas deste mundo dando-lhes significado. Esta inserção

da criança no mundo só é possível em função das atividades voltadas simultaneamente para o cuidar e o educar. (BUJES, 1998; OSTETTO, 2000).

Para Codo e Gazzotti (1999), o cuidado é uma relação entre dois seres humanos, onde a ação de um resulta no bem estar do outro. Na medida em que cuida de outrem, o cuidador se transforma, na mesma medida em que transfere para o outro, parte de si e vê neste o seu trabalho realizado.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), o cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades e que o cuidado é expresso como um ato em relação ao outro e a si próprio que envolve uma dimensão expressiva e requer procedimentos específicos como estar comprometido com o outro, respeitar sua individualidade e atender as suas necessidades.

Cuidar, na educação infantil, pode significar muitas vezes ações como alimentação, higiene, o sono, os jogos e as brincadeiras, assim como preocupações que envolvem o horário de atendimento da escola que deve ser compatível com a jornada de trabalho dos responsáveis pelas crianças, a organização de espaços, respeito às manifestações das crianças e aos materiais oferecidos. Desta forma, o cuidar se coloca de forma indissociável do processo educativo. (BUJES, 1998).

Para Bujes (1998), educar é fazer com que a criança participe de uma experiência cultural própria de seu grupo social e reforça que a participação na experiência cultural não ocorre de forma isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto que lhes de suporte.

A este respeito, Winnicott (1975) aponta para a escola de Educação Infantil como uma ampliação da família com a função de suplementar e ampliar o papel que nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Considera que ao entrar na escola, a criança amplia sua vida afetiva relacionando-se com os educadores e outras crianças com diferentes valores familiares e culturais.

O eixo em torno do qual se situará a relação da criança com o educador e com outras crianças é estabelecido nas rotinas como alimentação, higiene e descanso encontrados nas escolas. São

nestes momentos que se estabelecem os vínculos, as relações de afeto e a comunicação. (BASSEDAS, 1999).

Entretanto, a Educação Infantil não se restringe ao aspecto afetivo e social. Figueiredo (2003) afirma que a organização do trabalho pedagógico também deve ser orientada pelo princípio básico de proporcionar o desenvolvimento da autonomia. Este modelo pedagógico deve oferecer situações em que a criança vivencie descobertas, experiências diversificadas, consiga fazer escolhas e tomar decisões, apropriar-se de diferentes tipos de linguagem e interagir com o meio ambiente. Trata-se de uma organização do trabalho pedagógico em que o educador e a criança possuem um papel ativo. (FIGUEIREDO, 2003).

Sendo assim, para efetivar uma ação qualificada voltada para a criança sujeito de direitos, a escola de Educação Infantil requer um profissional qualificado com competência para articular educação-cuidado na sua prática cotidiana e no seu fazer educativo. (OSTETTO, 2001).

Entretanto, definir quem é o profissional da Educação Infantil, qual deverá ser sua formação, que competências lhes serão exigidas, é uma questão que vem sendo foco de debates entre pesquisadores e profissionais desta área. (OSTETTO, 2001). A autora afirma que existe uma diversidade de situações e aponta diferenças que vão de profissionais com curso do ensino fundamental incompleto a profissionais com graduação ou pós- graduação.

Estudos com professores da educação básica do país mostram que existe um percentual significativo de educadores mais qualificados do que o necessário para o exercício da função, independente de programas de incentivo oficiais à continuidade dos estudos, mas que ainda existe um número de educadores menos qualificados que merece atenção. (CODD, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996, traz o mínimo comum exigido para a atuação em escolas de Educação Infantil e define que os professores tenham formação mínima em nível médio na modalidade Normal ou em curso de Licenciatura com graduação plena. Também são admitidos profissionais com formação mínima do ensino fundamental acrescido de curso de capacitação específica para o atendimento à criança nesta faixa etária, denominado educador assistente (Resolução n ° 003/2001, CME).

O professor e o educador assistente atuam em conjunto dividindo responsabilidades e o Conselho Municipal de Ensino de Porto Alegre (CME/POA), entende que esta troca de saberes e ações compartilhadas qualifica o processo pedagógico de forma integrada não dissociando educação e cuidado (Resolução n.º. 003/2001-CME). Bassedas (1999), comenta que a responsabilidade profissional destes educadores é a mesma, o que os difere é a remuneração salarial.

Desta forma, o educador tem responsabilidades diante dos pais, de outros colegas e por um grupo de alunos, cuidando-os e educando-os. A ele compete perceber características individuais de cada criança, seu jeito de ser e de se relacionar com o ambiente, com os colegas e com as pessoas que dela cuidam e educam. É sua função fazê-los sentir-se à vontade e favorecer sua aprendizagem, assim como oferecer pontos de referência estáveis, que se repitam a cada dia. (BASSEDAS, 1999; CRAIDY, 1998).

Ao contrário do que possa parecer, individualizar o atendimento na Educação Infantil não significa estigmatizar as crianças e sim respeitá-las. Portanto, cabe ao educador para cumprir com esta tarefa, planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente às demandas do grupo e às individuais (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasil 1998).

Para Rossetti-Ferreira *et al.* (1998) a construção de uma relação do educador como grupo e com cada criança em particular gera segurança, valoriza as produções e potenciais de cada criança e contribui para a construção de sua autonomia, que é a capacidade de construir suas próprias regras e meios de ação.

Para o processo de desenvolvimento de autonomia, é necessário que o educador e a criança construam vínculos, favorecendo a adaptação da criança em diferentes momentos da sua vida, onde se defronta com novas experiências que a desafiam (PORTO ALEGRE, 2002). O apego ou vínculo é a especial ligação que se desenvolve entre o cuidador e criança para garantir uma proximidade adequada. (RECONDO, 2003).

O vínculo afetivo, emocional e intelectual estruturado é apontado como o alicerce tanto para o sucesso do educando quanto do profissional, é a base de sustentação do processo ensino-aprendizagem e o recurso fundamental na hora de trabalhar com crianças pequenas.

(BASSEDAS, 1999; ZABALZA, 1998). Desta forma, as competências que definem o profissionalismo docente na Educação Infantil possuem perfis próprios. (ZABALZA, 1998).

Para a definição deste perfil profissional, as características pessoais do professor de Educação Infantil apresentam um peso significativo. Principalmente, aquelas que são fundamentais para estabelecer conexões adulto-criança: cordialidade, proximidade e calor, originalidade, capacidade de quebra de formalidade, bem como estabelecer limites e de manter a estabilidade dos contatos. (KAMII; DEVRIES, 1991; ZABALZA, 1998).

De acordo com Zabalza (1998), fica claro a intensidade do trabalho nas escolas de Educação Infantil e que a saturação de componentes emocionais, os imperativos de envolvimento pessoal, são muito maiores ao trabalhar com crianças pequenas do que ao fazê-lo com crianças maiores. Portanto, não são poucos os educadores que sucumbem a esta demanda constante de envolvimento pessoal e de forte autocontrole. Dinis (1998) afirma que percebe que no cotidiano escolar existe uma insatisfação generalizada por parte dos professores, manifestando-se como uma negação das discussões inerentes ao espaço pedagógico. Diante de frustrações e de um ideal fracassado, resta-lhe o mal-estar. Este, por não se poder explicitar no cotidiano da escola, afeta o sujeito sob a forma de adoecimento (DINIS, 1998). No entanto, Campbell e Williamson¹⁰ (1998 apud MOURA, 1997) evidenciam que quando se discute a qualidade da educação ocorre uma tendência a buscar explicações nas questões técnicas e metodológicas do processo ensino-aprendizagem e a abordagem deste problema sob a ótica humanística prioriza o aluno e concebe o contexto de trabalho isento de falhas e dificuldades capazes de provocar alterações à saúde física e mental do professor.

Os capítulos a seguir apresentam o estudo de caso realizado com educadores (professores e educadores assistentes), que trabalham em escolas de Educação Infantil no Município de Porto Alegre- RS, sendo duas a rede privada, duas da rede pública e uma escola comunitária.

¹⁰ CAMPBELL, Lloyd; WILLIAMSON, John. Principals perceptions and control of teacher stress. **NASSP Bulletin**, Reston, v. 73, n. 517, p. 123-125, May 1989.

3 MÉTODO

A natureza desta pesquisa é descritiva e aplicada com abordagem quantitativa complementada por observações e depoimentos para investigar os níveis de *burnout*, em cada uma de suas dimensões, no trabalho de professores e educadores assistentes de algumas escolas de Educação Infantil. Além disso, ela objetiva verificar os fatores reconhecidos como estressores no trabalho e qual a representação que os educadores fazem do seu grau de estresse. Para tanto, foi utilizado quatro instrumentos de coleta de dados. Esta opção baseou-se na abordagem que Le Guillard¹¹ (1984 apud LIMA, 2002) chamou de “pluridimensional” que consiste em uma relação entre os dados estatísticos e a subjetividade do sujeito, buscando aproximar-se ao máximo do objeto pesquisado, ou seja, trata-se de uma abordagem que busca informações através de vários instrumentos.

O estudo foi realizado na cidade de Porto Alegre, em cinco escolas de Educação Infantil da rede privada e pública. Os referidos estabelecimentos de ensino foram escolhidos intencionalmente por meio de contatos realizados pela pesquisadora, junto à uma escola já conhecida que indicou outras que abriram suas portas para a realização deste estudo, conforme descrito a seguir.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

A caracterização das escolas foi obtida a partir de uma entrevista com a direção e coordenação pedagógica. Cabe ressaltar que uma das escolas não está descrita, pois a responsável permitiu apenas a aplicação dos questionários.

¹¹ LE GUILLAND, L. *Quell psychiatrie pour notre temps?* Paris: Érès, 1984.

3.1.1 Escola de Educação Infantil Criança Arteira

A Escola foi fundada no ano de 1969, sendo a primeira da rede privada a ser credenciada na Secretaria de Educação. Em 1987, sob nova direção, atribuiu-lhe então um enfoque pedagógico.

A partir de 1998, passa a ser chamada de Escola de Educação Infantil Criança Arteira e segue o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Subsídio oferecido às escolas pelo Ministério da Educação) para a construção de sua Proposta Política Pedagógica, sendo fiscalizadas então, pelo município (SMED).

A Escola se estrutura com uma filosofia construtivista e desenvolve seus trabalhos através de projetos. Conta com professores em classe, especializados (música, balê, computação, judô, educação física e inglês), assessoria técnica composta de uma nutricionista, uma psicóloga e uma pedagoga, tem ainda uma cozinheira e uma auxiliar de serviços gerais.

A Escola está organizada por turmas de sete a dez alunos no máximo e que se dividem da seguinte forma:

- a) Berçário: dois professores, crianças de 0 a 1,6 anos;
- b) Pré-Maternal: dois professores, crianças de 1,6 anos a 2,6 anos;
- c) Maternal 1 A: um professor e um volante, crianças de 2,6 anos;
- d) Maternal 1 B: um professor, crianças de 3,6 anos;
- e) Maternal 2: um professor, crianças de 3,5 a 4,5 anos;
- f) Jardim A: um professor, crianças de 4,5 a 5,5 anos;
- g) Centro de Alfabetização (CA): um professor, crianças de 5,5 a 6,5 anos.

A assessoria técnica, além das necessidades da Escola, atende casos particulares de pais e alunos quando solicitado.

A formação mínima dos professores da Escola é ensino médio, modalidade Magistério e cursos de recreação, sendo que em sua maioria apresenta curso superior ou superior incompleto. A carga horária destes profissionais é de 6 horas diárias, sendo que dois trabalham 8 horas diárias. As pausas para 6 horas de trabalho são de 15min. E para os professores que trabalham 8 horas, 1 hora de almoço e 15min. de intervalo. O salário médio destes educadores é de R\$500,00 mensais.

O horário de funcionamento da Escola é das 7 às 19 horas e recebe as crianças em turnos:

- a) integral: das 7 às 19 horas;
- b) semi integral: das 11 às 19 horas;
- c) turnos: das 7 às 13 horas ou das 13 às 19 horas.

Além do material escolar trazido pelas crianças no início de cada ano letivo, que inclui um jogo pedagógico, um brinquedo livre, folhas e papéis diversos, tintas, lápis e material de higiene, a Escola possui recursos pedagógicos diversos como biblioteca, TV e vídeo, diversos jogos, computador, aparelho de som, máquina de fotocópia, material para educação física como arcos, bolas, saquinhos de areia, cordas, colchonetes entre outros, materiais para as crianças brincarem no pátio como as motocas, casinhas de bonecas, escorregadores, balanços e gangorras.

A alimentação das crianças é feita na Escola sendo que um dia da semana, o lanche da tarde é livre e deve ser trazido de casa.

A Escola tem um total de 58 alunos que pagam mensalidades de acordo com o turno que frequentam e apresentam um perfil sócio econômico denominado de A e B, segundo IBGE (2002).

3.1.2 Escola De Educação Infantil – Creche Comunitária Nossa Senhora Aparecida- Vila São Pedro

A comunidade da Vila São Pedro é muito carente e os trabalhadores que nela residem, em sua maioria, são catadores de papel. No local onde hoje é a Escola existia uma capela. Nela, alguns voluntários faziam e distribuíaam sopa para as crianças com o auxílio das mães da própria comunidade. No ano de 1993, o mesmo grupo de voluntários percebeu a necessidade de criar um espaço onde as crianças pudessem ficar enquanto as mães saíam para trabalhar. A capela foi transformada em escola e passou a atender crianças de 0 a 6 anos. Era um grande galpão com todas as crianças juntas sendo atendidas por apenas uma professora.

Sobrevivia com a ajuda da comunidade, da igreja do bairro e de voluntários. Em agosto de 1995, com a ajuda do Conselho Tutelar, a Escola conseguiu um convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Receberam desde então um valor mensal para as despesas e adequações. Foram realizadas reformas para a criação de salas que possibilitaram a divisão das crianças por faixa etária e receberam mais professores.

A administração e orientação da Escola são realizadas pela associação da Comunidade dos Moradores da Vila São Pedro. A Escola conta com uma assessoria pedagógica que define com os professores os projetos e o planejamento baseados na teoria construtivista.

As turmas são divididas da seguinte forma:

- a) Berçário 1: crianças de 3 meses a 1 ano, uma professora;
- b) Berçário 2: crianças de 1 ano a 1,8 anos, uma professora;
- c) Berçário 3: crianças de 1,8 anos a 2,5 anos, uma professora. O berçário tem 18 crianças no total e ficam todas na mesma sala;
- d) Maternal 1: crianças de 2,5 a 3,5, uma professora (12 crianças);
- e) Maternal 2: crianças de 3,5 anos a 4,5 anos, uma professora (12 crianças);

f) Jardim A: crianças de 4,5 anos a 5,5 anos, uma professora (16 crianças);

g) Jardim B: crianças de 5,5 anos a 6,5 anos, uma professora (15 crianças).

A Escola tem professoras em classe e uma coordenadora pedagógica. Conta com uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha e volante (volante é a pessoa que atende as turmas quando necessário) e uma auxiliar de serviços gerais.

Não existe professores especializados ou corpo técnico. Contam com alguns serviços voluntários de um psicólogo, um pediatra, uma nutricionista e um dentista que visitam a escola uma vez por mês.

O horário de funcionamento da escola é das 7:30h às 17:30h e todos os professores e funcionários trabalham em turno integral. As crianças permanecem na escola também em turno integral. As pausas para os professores e funcionários são de 15 min. pela manhã, uma pausa de 1 hora para o almoço e 15 min. pela tarde.

A formação dos professores vai desde ensino fundamental incompleto até superior completo com especialização. Recebem seu salário, em torno de R\$ 200,00 mensais, com verba fornecida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

A alimentação das crianças é fornecida pela Escola: café da manhã, almoço, lanche da tarde e janta. Os alimentos são adquiridos com as mensalidades (simbólicas) e doações.

Os recursos pedagógicos são adquiridos com recursos próprios e também com doações. A Escola possui jogos, biblioteca, TV e vídeo, aparelho de som, material de Educação Física. O material de higiene, assim como o pedagógico, é trazido em parte pelas crianças e o restante é fornecido pela escola.

O perfil sócio econômico e de escolaridade das famílias é baixo. Em média, 30% das crianças não tem pai reconhecido (dados fornecidos pela própria escola).

3.1.3 Escola Municipal de Educação Infantil Unidos da Paineira

Sua história começa no ano de 1990 quando os moradores da Rua Antonio Farias pertencentes a Associação dos Moradores Unidos da Paineira, doaram um pedaço do seu terreno para a construção de um prédio para o funcionamento da “Casa da Criança”, um projeto desenvolvido pela prefeitura, organizada pela Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social, que previa o atendimento integral para crianças de 0 a 6 anos, repassando a responsabilidade de manutenção e atendimento para as comunidades. Esta Casa não funcionou, mas o mesmo prédio abrigou a Escola Unidos da Paineira, inaugurada no ano de 1991 já como Escola Municipal.

A proposta de ensino desenvolvida na Escola parte de uma Pedagogia Crítica Social que se fundamenta nas vivências da comunidade e as especificidades do desenvolvimento infantil. O método de trabalho baseia-se em projetos, relacionando problemáticas cotidianas retiradas da observação da realidade, das falas da comunidade e das crianças, através de Temas Transversais de relevância social que são inseridos no planejamento. Também são realizados projetos que partem do interesse e das curiosidades dos alunos frente ao mundo.

A Escola conta hoje com direção e vice-direção, setor de nutrição com uma técnica, funcionários de serviços gerais, coordenação pedagógica, três professores e monitores que atuam como volantes ou como auxiliares fixos junto ao professor de turma.

A Escola atende crianças de 2,9 anos a 6,9 anos divididos nas seguintes turmas:

- a) Maternal 1 : crianças de 2,9 a 3,8 anos , 15 alunos;
- b) Maternal 2 : crianças de 3,9 a 4,8 anos , 20 alunos;
- c) Jardim A : crianças de 4,9 a 5,8 anos , 23 alunos;
- d) Jardim B : crianças de 5,9 a 6,8 anos, 23 alunos;

As crianças permanecem na Escola em turno integral, das 7h30min às 18h30min.

A Escola não conta com professores especializados para atividades extraclasse. A carga horária de trabalho dos professores e monitores (educadores assistentes) é de 20, 30 e 40 horas semanais e não existem pausas programadas, somente os professores com regime de 40 horas tem um intervalo de 1 hora para o almoço. O salário de um professor com regime de trabalho de 20 horas semanais é aproximadamente R\$ 1.000,00.

Todos os professores possuem curso superior completo e especialização. Dos seis monitores, três possuem o ensino médio concluído e os outros, curso superior completo.

O perfil sócio-econômico dos alunos da Escola é de classe popular (denominação da própria prefeitura). Famílias que têm um ganho mensal de no máximo 1 (um) salário mínimo e na sua maioria possuem emprego informal. O grau de instrução médio das famílias é até a 4ª série do Ensino Fundamental. A alimentação das crianças também é fornecida pela prefeitura.

A Escola possui os seguintes recursos materiais: som portátil, dois aparelhos de TV, dois aparelhos de vídeo cassete, três computadores, biblioteca com 600 livros, material de Ed. Física (diversos), brinquedos e jogos pedagógicos, dois pátios com pracinha (balanço, gangorra, escorregador), casinha de bonecas. A cozinha é completa: (fogão industrial, forno elétrico, forno de micro-ondas), possui também lavanderia com máquina de lavar e secar, refeitório, e cobertas para as crianças descansarem.

3.1.4 Escola Municipal Walter Silber

A história da Escola inicia no ano de 1962 com dois pavilhões que abrigavam crianças de 0 a 6 anos que recebiam cuidados e alimentação e crianças de 7 a 12 anos que faziam complementação do horário escolar.

Em 1973, ano considerado como a data de aniversário da escola, foi construído um prédio de alvenaria denominado Centro Assistencial Dr. Walter e era administrado pela secretaria municipal de saúde.

Em 1991 passa a se chamar Escola Municipal Infantil São José e administrada pela Secretaria Municipal de Educação e, em 1996, passa a ser chamada definitivamente de Escola Municipal Infantil Dr. Walter Silber.

A Escola é construtivista e fundamenta-se em Piaget e Paulo Freire trabalhando com “Tema Gerador”, que vem a ser a base da seleção e articulação de conteúdos, que são extraídos de algumas fontes, como por exemplo “a fala significativa da comunidade”, uma fala que tenha contradição, uma fala que incomode, uma fala que tenha possibilidade de transformação por meio de ações.

A Escola atende crianças de 2,9 anos a 6,8 anos e tem atualmente seis turmas com 21 crianças em cada divididas em maternal 1, maternal 2, 2 turmas de jardim A e 2 turmas de jardim B. Estas turmas são atendidas por quatro professores, sendo que dois cumprem 40 horas na própria Escola. Os monitores revezam o turno de atendimento às crianças com os professores. Estes possuem curso superior e os monitores em sua maioria. O horário de funcionamento da Escola é das 7 às 19 horas. Seus recursos pedagógicos são diversos além de um espaço físico externo amplo. Também conta com cozinha, lavanderia e refeitório.

A escola possui uma nutricionista e uma assessora pedagógica ligada à Secretaria Municipal de Educação.

As crianças pertencem, em sua maioria, à chamada classe popular e não pagam mensalidades. O material escolar e a alimentação é todo fornecido pelo município.

3.2 AMOSTRA

Os sujeitos da pesquisa foram profissionais da Educação Infantil, professores e educadores assistentes que exerciam sua atividade laboral no contato direto com os alunos nas duas escolas municipais (Escola Municipal de Educação Infantil Unidos Da Paineira e Escola Municipal de Educação Infantil Walter Silber), na escola comunitária (Escola de Educação Infantil – Creche – Nossa Senhora Aparecida) e nas escolas da rede privada (Escola de

Educação Infantil Criança Arteira e Escola de Educação Infantil Carrossel). Estes educadores foram convidados a participar da pesquisa pela direção de sua respectiva escola, sendo que a maioria demonstrou-se disposta a colaborar.

Foram incluídos no estudo aqueles profissionais que exerciam cargo administrativo, como direção, vice-direção e setor pedagógico, por desenvolverem atividades que envolviam o contato direto com os usuários das escolas: pais, alunos e comunidade.

A amostra estudada constituiu-se de 46 profissionais que atuavam na direção da escola, na coordenação pedagógica e com diferentes grupos de crianças divididas em turmas por faixa etária: berçário, pré- maternal, maternal 1, maternal 2, jardim A e jardim B, que atendem crianças nas faixas etárias de 0 a 1,8 anos, 1,9 a 2,6 anos, 2,7 a 3,8 anos, 3,9 a 4,8 anos 4,9 a 5,8 anos e 5,9 a 6,8 anos respectivamente. Deve ficar claro que este enquadramento varia de escola para escola. Por esta razão, foi definido um intervalo para padronizar as idades das crianças entre as escolas.

Cabe ressaltar que o profissional de Fonoaudiologia foi incluído no estudo por trabalhar no cargo de professora de música com todas as turmas de uma das escolas da rede privada.

A distribuição dos educadores por tipo de escola, a faixa etária dos alunos que atendem e o número de sujeitos que participaram da pesquisa por escola estão descritos na tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos Educadores por Escola

Escola	Tipo	Faixa etária em anos	Ed. na Escola	N. de Sujeitos
A	Particular	0 a 6	11	11
B	Comunitária	0 a 6	8	8
C	Pública	2,9 a 6,8	8	8
D	Pública	2,9 a 6,8	13	13
E	Particular	0 a 6	13	6

3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Os dados da pesquisa foram obtidos a partir de quatro instrumentos: questionário de dados sociodemográficos adaptado de Fensterseifer (1999) e do Protocolo Para Investigação de Condições de Trabalho da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) & e Laboratório de Psicologia de Trabalho- Universidade de Brasília (LabPT-UnB), protocolo de fatores de estresse sendo os fatores de um a cinco extraídas do protocolo Task Load Index (NASA-TLX), Luximon (2001), e os fatores seis a nove que se referiam ao relacionamento com chefia, colegas, alunos e familiares dos alunos, o inventário de *burnout* de Maslach e Jackson (1986) e entrevistas para complementar a análise quantitativa.

3.3.1 Questionário de Dados Sociodemográficos

O questionário de Dados Sociodemográficos (APÊNDICE A) foi adaptado de Fensterseifer (1999), que já havia acrescentado algumas questões elaboradas por Eizirik *et al.* (1993 apud FENSTERSEIFER, 1999). A primeira parte do questionário é composta de nove questões de identificação e caracterização do sujeito, (sexo, estado civil, idade, profissão, tempo de exercício na profissão, tempo de exercício na instituição, setor em que trabalham, carga horária semanal na instituição) e duas questões de marcar sim ou não identificando se o sujeito trabalhava em outra instituição e se recebiam ligações em casa para tratar de assuntos do seu trabalho. Ao questionário adaptado de Fensterseifer (1999), foram acrescentadas 16 questões adaptadas do Protocolo Para Investigação de Condições de Trabalho, Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação e Laboratório de Psicologia de Trabalho da Universidade de Brasília. Destas, dez questões solicitavam marcar sim ou não: se a escola é da rede privada, se gasta mais de 30min. para chegar à escola, se exerce cargo de chefia, se tem auxiliar, se necessita de tempo para trabalhar em casa, se ainda está estudando, se esteve afastado do trabalho nos últimos seis meses, se tem tempo para lazer e se pratica regularmente atividade física. Outras seis questões solicitavam informar o turno em que trabalhavam, a turma, o número de alunos e a idade deles, se o sujeito trabalhava em outra escola e que tipo, o grau de escolaridade e sobre o seu salário.

Uma questão deste questionário solicitava aos sujeitos que avaliassem o quanto se sentiam estressados com o trabalho que desenvolviam marcando o “nível de estresse” em uma escala de sete pontos com variações de 1 (não estressado) a 7 (muito estressado) conforme Fensterseifer (1999).

3.3.2 Protocolo de Fatores de Estresse

Neste protocolo (APÊNDICE B), os sujeitos deveriam ordenar, por ordem de importância, uma lista de fatores contributivos para o seu estresse no trabalho, sendo 1 o mais importante e 9 o menos importante. Os fatores de um a cinco foram extraídos do protocolo Task Load Index (NASA- TLX), de Luximon (2001). Os fatores seis a nove referiam-se ao relacionamento dos profissionais com chefia, colegas, alunos e familiares dos alunos.

3.3.3 Escala de *Burnout*

Para a identificação dos níveis de *burnout*, foi utilizada a Escala de *Burnout* (ANEXO A) desenvolvida por Maslach, em 1986, que foi traduzida e validada semanticamente para o português por Tamayo e validado e normatizado para o uso no Brasil, pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT/UnB, 1998), (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999b). A escala envolve três dimensões, “Exaustão Emocional” (EE), “Realização Profissional” (RP) e “Despersonalização” (DE) com um total de 22 questões. Cada questão do questionário foi respondida em uma escala de 1 a 7 que foram somadas de acordo com a resposta assinalada em cada item. Considera-se em *burnout* uma pessoa que revele altas pontuações em EE e DE, associadas a baixos valores em RP que apresenta um escore reverso (MASLACH; LEITER, 1999). Vale ressaltar que no presente estudo conforme Garcia e Benevides-Pereira, (2003), as pontuações para a dimensão Realização Profissional foram invertidas, denominando-se então, reduzida Realização Profissional, rRP. A inversão do escore para a análise dos resultados e

diagnóstico da síndrome de burnout na dimensão Realização Profissional ocorre porque suas questões são antagônicas às demais.

Para avaliar os resultados da escala de *Burnout*, fez-se um somatório de todas as 22 questões, divididas nas três dimensões:

- a) Esgotamento ou Exaustão Emocional com nove questões;
- b) R. Realização Profissional com oito questões;
- c) Despersonalização com cinco questões.

Os componentes da escala foram analisados separadamente de acordo com as respostas marcadas e a avaliação dos níveis de cada dimensão considerada conforme apresentada na tabela 2:

Tabela 2 – Avaliação dos Níveis de *Burnout* em Cada Dimensão

EXAUSTÃO EMOCIONAL	
Soma das Questões	Nível
9 até 16	Baixo
17 até 26	Moderado
27 até 63	Alto
Reduzida Realização Profissional	
Soma das Questões	Nível
8 até 32	Baixo
33 até 38	Moderado
39 até 56	Alto
Despersonalização	
Soma das Questões	Nível
Até 7	Baixo
8 até 12	Moderado
13 até 45	Alto

Em relação às variáveis que foram analisadas junto aos resultados dos níveis de *burnout* em cada uma de suas dimensões, optou-se por selecionar aquelas que mais frequentemente aparecem na literatura associadas à Síndrome em educadores, sendo elas: variáveis sociodemográficas, atividades extralaborais e características organizacionais como proporção aluno/professor, idade dos alunos, carga horária, tipo de escola, tempo de exercício da profissão na instituição. (CARLOTTO; GOBBI, 1999; MORENO-JIMÉNEZ et al., 2002).

3.3.4 Entrevistas

3.3.4.1 Entrevistas com os educadores

A entrevista foi aberta e teve uma questão norteadora: “fale sobre seu trabalho”.

As entrevistas foram utilizadas para obtenção de informações sobre os estímulos ou experiências no trabalho dos educadores e serviram para complementar e ampliar o entendimento do estudo quantitativo, já que podem revelar informações favorecendo a compreensão das respostas obtidas dos questionários. (SELLTIZ, COOK, 2001).

3.3.4.2 Entrevista com a direção das Escolas

A entrevista com a direção e/ou coordenação pedagógica das escolas teve por objetivo levantar dados pertinentes à organização e caracterização das mesmas.

3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Inicialmente, houve um contato com a direção das escolas tanto da rede privada como da rede municipal e a escola comunitária para informações sobre o tema, os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados.

Para a realização do trabalho junto às escolas do município, foi preenchido um documento de autorização para a realização de atividades com fins acadêmicos de pesquisa. O documento é um encaminhamento de solicitação de trabalho científico/ acadêmico na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e autorizado pela Secretaria Municipal de Educação, através da

Supervisão de Educação. No documento constou o nome do requerente, a instituição, o tema da pesquisa, a duração, o público alvo, as escolas e a síntese do trabalho.

A seguir cada escola recebeu uma cópia do projeto de pesquisa para aprovação e autorização da diretoria para a realização da mesma.

Após a aprovação do projeto, houve uma reunião com a direção de cada escola para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa e como orientar os sujeitos quanto ao preenchimento dos questionários. Os mesmos foram deixados nas escolas e respondidos num prazo de duas semanas. Apenas na escola comunitária, a pesquisadora esteve com os sujeitos enquanto respondiam o questionário.

Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Informado (APÊNDICE C).

No transcorrer da coleta de dados, uma das escolas do município solicitou à pesquisadora que participasse de um encontro realizado na escola uma vez por mês, denominado de “formação”. O convite para uma palestra sobre o tema da pesquisa teve origem no interesse e dúvidas surgidas nos educadores participantes da pesquisa. A palestra foi realizada no mês de agosto de 2003, após todos os educadores terem preenchido os questionários.

3.4.1 Entrevistas com os Educadores

Para complementar a investigação quantitativa, a pesquisadora solicitou autorização da direção para realizar uma entrevista com os educadores. A participação foi voluntária. Foi utilizada uma questão norteadora, “fale sobre seu trabalho” e abordadas, quando necessário, questões sobre o sentimento em relação ao trabalho, sobre as relações com as crianças e seus pais, sentimento de frustração e satisfação a fim de levantar a opinião dos educadores sobre sua vivência profissional em busca de uma relação existente entre os diferentes significados atribuídos a essa experiência com as variáveis da síndrome de burnout. Participaram da entrevista dois profissionais de uma das escolas da rede privada, dois profissionais da rede municipal e quatro profissionais da escola comunitária. A entrevista teve duração flexível de

aproximadamente 15 minutos e contou com o recurso da gravação que foi previamente acordada com os sujeitos.

3.4.2 Entrevista com Direção e Coordenação Pedagógica

Os dados sobre a escola, ou seja, números de alunos, horário de funcionamento, organização da ação educativa (diferentes formas de planejamento), recursos materiais e humanos, salário médio dos profissionais, dentre outros, foram levantados em uma entrevista com a direção e ou coordenação pedagógica de cada escola. Foi utilizado o recurso de gravação nesta etapa.

Apenas uma escola não atendeu a esta solicitação, permitindo apenas a aplicação dos questionários.

3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para o processamento das respostas, foi montado um banco de dados e as análises realizadas no programa estatístico Statistical Package for Social Science (SPSS) para Windows, versão 10.0, com as informações obtidas do questionário de Dados Sociodemográficos, a Escala de *Burnout* e a Lista de Fatores que contribuía com o estresse no trabalho.

A análise descritiva dos dados foi utilizada para caracterizar a amostra, determinar o nível de estresse, os escores de *Burnout* e os fatores de estresse.

A medida do Alfa de Cronbach foi feita para o questionário de Burnout para verificar a consistência do mesmo. O cálculo do Alfa de Cronbach permite identificar se as questões realmente pertencem ao mesmo grupo e se a utilização da escala foi compreendida pelos respondentes (FOGLIATO, 2002). Os resultados indicam boa consistência interna, pois apresentou um alfa de Cronbach, $> 0,55$ para as três dimensões, Exaustão Emocional,

Reduzida Realização Profissional e Despersonalização. Estes resultados estão demonstrados na tabela 3.

Tabela 3 – Consistência Interna

Dimensões	E.Emocional	R.R.Profissional	Despersonalização
Alfa	0,86	0,9	0,7
N.itens	9	8	5
N.casos	46	46	46

O teste exato de Fisher, por simulação de Monte Carlo, com uma significância de 5%, foi realizado para verificar a associação entre as variáveis sociodemográficas e os fatores de estresse e as dimensões da Síndrome de *Burnout* (Exaustão Emocional, R. Realização Profissional e Despersonalização). Optou-se por este teste devido ao tamanho da mostra, pois ele é recomendado para amostras pequenas. O teste de Fisher calcula a probabilidade exata de ocorrência dos resultados obtidos nas caselas da tabela cruzada. Já o teste do Qui-quadrado, mais comumente utilizado, necessita de no mínimo 5 respondentes por casela para ser validado. (JACQUES, 2003).

Os fatores de estresse listados no estudo foram organizados por nível de severidade em ordem decrescente, do mais importante ao menos importante de acordo com a intensidade percebida pelos sujeitos da amostra.

Os resultados das análises serão apresentadas detalhadamente no próximo capítulo e serão objeto de discussão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a apresentação dos resultados da presente investigação foi adotada a seguinte sistemática: a) na primeira etapa são apresentadas as variáveis sociodemográficas e ocupacionais dos educadores que compõe a amostra; b) na segunda, apresenta-se a análise descritiva dos escores do Inventário de *Burnout* e a análise das associações dos escores de *burnout* com as variáveis sociodemográficas; c) na terceira etapa, estão descritos os resultados da representação do nível de estresse experimentado pelos educadores; e) na última etapa são apresentados os fatores estressores por ordem de importância bem como a associação destes com as dimensões do *burnout*.

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA

4.1.1 Características Sociodemográficas da Amostra Estudada

Sexo	Número	%
Feminino	45	97,9
Masculino	1	2,1
Total	46	100
Idade	Número	%
De 20 a 30 anos	15	32,6
De 31 a 40 anos	16	34,8
De 41 a 50 anos	12	26,1
De 51 a 60 anos	3	6,5
Total	46	100
Estado Civil	Número	%
Solteiro	18	39,1
Casado	22	47,8
Divorciado	5	10,9
Viúvo	1	2,2
Total	46	100

Tabela 4 – Caracterização da Amostra - Cont.

Dependentes		%
Sim	20	43,5
Não	23	50,0
NR	3	6,5
Total	46	100
Salário	Número	%
Somente p/ despesas próprias	16	34,8
Toda a renda familiar	7	15,2
Maior parte da renda familiar	4	8,7
Metade da renda familiar	7	15,2
Menor parte da renda familiar	12	26,1
Total	46	100
Grau de Instrução	Número	%
Fundamental Incompleto	1	2,2
Fundamental Completo	4	8,7
Ensino Médio Incompleto	1	2,2
Ensino Médio Completo	6	13,0
Superior Incompleto	8	17,4
Superior Completo	11	23,9
Especialização	14	30,4
NR	1	2,2
Total	46	100
Tempo de Lazer	Número	%
Sim	38	82,6
Não	8	17,4
Total	46	100
Atividade Física Regular	Número	%
Sim	18	39,1
Não	28	60,9
Total	46	100
Está Estudando Regularmente	Número	%
Sim	18	39,1
Não	28	60,9
Total	46	100
Esteve afastado por motivo de doença	Número	%
Sim	10	21,7
Não	36	78,3
Total	46	100

Conclusão

A tabela 4 apresenta a distribuição das variáveis sociodemográficas dos indivíduos da amostra das Escolas de Educação Infantil que participaram do estudo.

A predominância de educadores do gênero feminino, 97,9% (n=45), é corroborada por Batista e Codo (1999) que mostra em seu estudo que ainda hoje os profissionais da educação

constituem uma categoria essencialmente feminina quando trata do cuidar e educar, porém afirma que uma análise mais aprofundada permite relativizar este dado quando faz uma divisão nos níveis de ensino em que atuam estes profissionais. No ensino fundamental ocorre uma presença marcante de mulheres e os homens comparecem com uma proporção maior nos outros níveis. O autor aponta para o processo de desfeminização da categoria que vem ocorrendo paulatinamente, mas este fato aparece em um ritmo menor no ensino fundamental, onde a identidade com a reprodução no trabalho de cuidar é mais evidente.

As idades, foram divididas em faixas etárias e variam de 20 a 60 anos, sendo que a idade prevalecente é a que se localiza na faixa entre 30 e 40 anos representando 34,8% (n=16) da amostra. Distribuição semelhante foi encontrada por Moura (1997), que ao investigar burnout em uma amostra de professores de instituições de ensino particular, caracteriza sua amostra como sendo majoritariamente jovem. Já Vieira (2003), que apresenta uma pesquisa realizada em dez Estados do Brasil, em todos os níveis de ensino, mostra uma predominância de educadores na faixa entre 40 e 59 anos e destaca ser um dado preocupante pois estes educadores estão próximos à aposentadoria. O interesse de pessoas mais jovens pelo magistério é pouco evidenciado e não existem políticas públicas que melhorem as condições de trabalho para atrair novos profissionais.

Em relação aos salários, o estudo focou apenas a participação na renda familiar onde se destaca que a maioria dos indivíduos, 34,8% (n=16), usa sua renda somente para despesas próprias. Este achado talvez se deva ao fato de que a maioria também é casada ou vive com a família. Entretanto em percentuais menores, há um dado que é confirmado por Odelius e Codo (1999), o de que o salário do educador tem função de complementar a renda familiar ou ser toda a renda familiar.

O autor ainda destaca que existe uma diferença salarial para cada tipo de escola, qualificação do educador e carga horária trabalhada, o que vem ao encontro do que foi constatado no estudo, ou seja, as Escolas Públicas oferecem o maior salário em comparação com as Escolas Particulares. A Escola Comunitária paga o menor salário por uma carga horária de trabalho maior que as outras escolas.

Observando o nível de escolaridade dos indivíduos, percebe-se a predominância de educadores graduados com especialização perfazendo 30,4% (n=14), ou seja, capacitação superior ao mínimo

exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta, aprovada em dezembro de 1996, define que os professores tenham formação mínima em nível médio na modalidade Normal ou em curso de Licenciatura com graduação plena e que também são admitidos profissionais com formação mínima do ensino fundamental acrescido de curso de capacitação específica para o atendimento à criança nesta faixa etária (Resolução n° 003/2001, CME). Porém, faz-se necessário enfatizar que apesar do percentual mínimo, encontram-se educadores com apenas o ensino fundamental e com ensino fundamental incompleto.

Codo (1999) também encontrou que o grau de escolaridade dos profissionais da educação é mais elevado que o exigido para suas funções, mas que a existência de educadores não qualificados para sua função é um fato grave e um problema que merece atenção.

Vieira (2003) destaca que a formação dos professores é um dado positivo: ao avaliar a situação dos professores da rede estadual do Brasil, encontrou que quase todos os entrevistados têm habilitação adequada para o cargo e que apenas uma pequena parte não é qualificada.

Sobre este aspecto, Jesus (2002) evidencia a importância da formação educacional dos professores e que esta pode torná-los mais eficazes no confronto com fatores estressores, pois a aquisição de competências pode estar diretamente ligada à autoconfiança.

Com relação a tempo disponível para o lazer, a maioria dos indivíduos, 82,6% (n=38) dispõe desse tempo, porém poucos, 39,1% (n=28) praticam atividade física regular.

Por meio das entrevistas e observações realizadas nas escolas, constata-se que os educadores deste nível de ensino fazem parte de um grupo de trabalhadores que são submetidos continuamente a tarefas que exigem esforço físico e mental além de não possuírem, em suas salas, mobiliário adequado, ou seja, a mesa e a cadeira do educador é igual dimensionalmente às das crianças, o que pressupõe um acréscimo de exigência física nas suas tarefas diárias. Portanto, a atividade física seria fundamental para a preservação da saúde física e mental considerando que a aptidão física é uma condição na qual o indivíduo ganha energia e vitalidade suficientes para realizar suas tarefas diárias e de atividades recreativas sem fadiga. (NIEMAN, 1999).

Ainda pensando em saúde, observa-se que a maior parte dos educadores declarou não ter se afastado nos últimos seis meses por doença.

4.1.2 Características Ocupacionais

Tabela 5 – Características Ocupacionais

Tipo de Escola	Número	%
Pública	29	63
Privada	17	37
Total	46	100
Função	Número	%
Professor	23	50
Ed. Assistente	23	50
Total	46	100
Carga Horária	Número	%
20horas	8	17,4
30horas	13	28,3
40horas	24	52,2
NR	1	2,2
Total	46	100
Idade dos alunos	Número	%
0 a 1,8 anos	6	13
1,9 a 2,8 anos	2	4,3
2,9 a 3,8 anos	9	19,6
3,9 a 4,8 anos	8	17,4
4,9 a 5,8 anos	5	10,9
5,9 a 6,8	5	10,9
5 e 7 anos ou 2 turmas	6	13,0
NR	5	10,9
Total	46	100
Trabalha em casa	Número	%
Sim	27	58,7
Não	13	28,3
NR	6	13
Total	46	100
Tempo de Profissão	Número	%
0 a 5 anos	16	34,8
6 a 15 anos	20	43,5
16 a 30 anos	10	21,7
Total	46	100
Número de alunos	Número	%
6 a 10	13	28,2
11 a 20	14	30,4
21 a 42	14	30,4
NR	5	10,9
Total	46	100

A tabela 5 apresenta a distribuição das características ocupacionais dos indivíduos da amostra. Em relação a estas características foram analisados: natureza da escola, tempo de exercício profissional e carga horária, tarefas realizadas em casa, idade e número de alunos atendidos pelos sujeitos da amostra.

Quanto à natureza da escola, observa-se que a maior concentração dos profissionais pertenciam à escola pública 63.0% (n=29), ressaltando que a escola comunitária foi incluída neste grupo. No que se refere à função 50,0% é professor e 50% é educador assistente e trabalham 40 horas semanais na sua maioria, representando 53,3% (n=24) dos indivíduos.

Para melhor avaliar o tempo de exercício profissional, os educadores foram agrupados por faixa de tempo de serviço e constata-se que a maioria 43,5% (n=20) atua nesta área entre 6 e 15 anos.

Para a análise da idade dos alunos com quem os indivíduos da amostra trabalham, primeiramente foi realizada uma padronização das idades entre as escolas. Os educadores que trabalham com crianças na faixa de 0 a 2,8 anos apresentam-se em minoria, 17,3% (n=8) dos indivíduos. Este fato é explicado pela ausência de atendimento a esta faixa etária nas escolas municipais.

No estudo também se encontrou que a maior parte dos educadores, 58,7% (n= 27), responderam que necessitam de tempo em casa para a preparação e organização de suas tarefas para a escola. Este achado é corroborado por Soratto e Pinto (1999), que afirma que a profissão de professor exige disponibilidade de tempo em casa e que suas tarefas vão além da sala de aula. É preciso que o professor prepare suas atividades, tenha tempo para criar e tornar suas aulas atraentes para que seus objetivos sejam cumpridos a contento, porém, sem que isto seja remunerado. Dados semelhantes também foram encontrados em Moura (1997), onde 47,3% dos sujeitos de seus estudos afirmam dedicar-se até no máximo uma hora à preparação e ou correção de tarefas escolares.

Em relação ao número de alunos, encontrou-se que a maioria dos educadores 30.4% (n=14), trabalha com grupos que variam de 11 a 42 alunos, considerando-se que alguns dos sujeitos trabalham nos dois turnos na mesma escola com diferentes turmas. De acordo com a Resolução n. 003/2001 – Conselho Municipal de Educação (CME), a organização dos grupos

de crianças deve levar em consideração o espaço físico, a proposta pedagógica e a idade dos alunos. Baseados nos dados fornecidos nas entrevistas, podemos afirmar que as Escolas cumprem com a determinação da Resolução que estabelece uma relação específica criança/adulto.

4.1.3 Resultados das Análises dos Escores de *Burnout* e das Análises das Variáveis Sociodemográficas e Ocupacionais com os Escores de cada uma de suas Dimensões

Os escores encontrados pelo Inventário de Burnout foram tabulados por dimensões ou sub escala (Exaustão Emocional, Despersonalização e Reduzida Realização Profissional), considerando o grupo como um todo, professores e educadores assistente. Os resultados destas análises são apresentados nas tabelas 6 a 12, bem como a análise estatística das variáveis sociodemográficas e das características ocupacionais sobre cada uma das dimensões. Para tanto, utilizou-se o Teste Exato de Fisher com o nível de significância de 5%.

4.1.3.1 Exaustão Emocional

Na tabela 6 são apresentados os escores da Dimensão Exaustão Emocional do Inventário de *Burnout* para os profissionais da amostra estudada.

Tabela 6 – Distribuição dos Indivíduos nos Níveis da Dimensão

Exaustão Emocional		
Nível	Frequência	%
Baixo	13	28,3
Moderado	15	32,6
Alto	18	39,1
Total	46	100

De acordo com LPT/UnB (RECODIFICAÇÃO ENVIADA POR VASQUES, 2004) (ANEXO B), o nível de Exaustão Emocional é baixo para valores até 16, moderados para valores entre 17 e 26 e alto para valores entre 27 e 63. Considerando os resultados apresentados na tabela para a dimensão Exaustão Emocional, identifica-se que 32,6% (n=15), dos sujeitos da amostra, apresentam níveis moderados para a dimensão e 39,1% (n=18) níveis altos da dimensão. Este resultado é considerado pela literatura como preocupante e sugere a existência de um processo de desenvolvimento da síndrome em curso. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; CODO; VASQUES-MENEZES, 1999; MASLACH; LEITER, 1999; VASQUES-MENEZES, 2002).

Os achados são corroborados por Moura (1997), que encontra que os profissionais da pré-escola estão mais cansados emocionalmente que os demais professores dos diferentes níveis de ensino. Esta dimensão também aparece com níveis considerados preocupantes no trabalho dos professores do ensino superior. (CARLOTTO, 2002).

A Exaustão Emocional é considerada como a primeira manifestação a surgir e o fator central da síndrome, geralmente decorrente das exigências do trabalho. (BURKE; GREENGLASS, 1996; MASLACH; LEITER, 1999). Maslach e Leiter (1999), também afirmam que a Exaustão pode ser um preditor da Despersonalização que, conseqüentemente, leva à Reduzida Realização Pessoal.

A partir deste resultado, verificou-se, estatisticamente, a influência das variáveis sociodemográficas e das características ocupacionais sobre esta dimensão. Das variáveis sociodemográficas estudadas, apenas a disponibilidade de tempo de lazer apresentou associação significativa com a dimensão ($p=0.01$).

Tabela 7 – Variável Disponibilidade de Tempo de Lazer e Exaustão Emocional

Exaustão Emocional			
LAZER	NÍVEL	Freqüência	%
Sim	Baixo	13	34,2
	Moderado	14	36,8
	Alto	11	28,9
Não	Baixo	0	0
	Moderado	1	12,5
	Alto	7	87,5

* $p=0,01 < 0,05$

Conforme, demonstrado na tabela 7, os educadores que indicam ter disponibilidade de tempo para o lazer apresentam níveis menores de burnout na dimensão Exaustão Emocional.

Este achado é corroborado por Carlotto (2002), que encontrou que os professores de sua amostra que possuíam uma atividade específica de lazer apresentavam índices médios de burnout e de Exaustão Emocional significativamente menor que seus colegas de trabalho que não dispunham deste tempo.

De acordo com Maslach¹² (1982 apud CARLOTTO, 2002), acredita-se que o profissional, ao dispor de tempo para o lazer, torna-se menos vulnerável ao burnout.

Seligmann-Silva (1986) afirma que Gardell (1982) alerta para o fato de que não devam ser confundidas as necessidades de lazer e de repouso. Especialmente aqueles que trabalham em condições mais especialmente tensiógenas e destaca que normalmente os trabalhadores usam seu tempo de não trabalho para o descanso não dispendo desta forma de tempo para o lazer. Nestes casos, ocorre a concomitância entre intenso desgaste físico e exposição à múltiplas fontes de tensão. Para Madsen (1999), o lazer promove a sensação de satisfação e bem-estar e afirma que estas atividades propiciam descanso e divertimento além de agir como fator positivo para o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo e reforça que a falta deste espaço resulta em maiores índices de estresse e de outras doenças laborais.

No entanto, de acordo com Vieira (2003), é preciso considerar as possibilidades dos educadores tanto de tempo livre quanto de poder aquisitivo. A autora refere que muitos destes profissionais ganham pouco e muitas das atividades de lazer terminam por serem preteridas ou adiadas. Em relação ao tempo, considera a jornada de trabalho extensa e que muitas vezes inclui os sábados.

Em relação as variáveis ocupacionais, somente a variável número de alunos apresentou associação significativa com a dimensão Exaustão Emocional conforme mostra a tabela 8.

¹² MASLACH, C. **Burnout**: the cost of caring. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1982.

Tabela 8 – Numero de Alunos e a Dimensão Exaustão Emocional

N.Alunos	Exaustão Emocional		
	Nível	Freqüência	%
De 6 a 10	Baixo	8	61,5
	Moderado	4	30,8
	Alto	1	7,7
De 10 a 20	Baixo	2	14,3
	Moderado	5	37,7
	Alto	7	50
De 20 a 42	Baixo	2	14,3
	Moderado	4	28,6
	Alto	8	57,1

*p= 0,02 < 0,05

Muitos estudos têm relacionado o número de alunos por turmas como um fator relevante para o aparecimento da síndrome. (BEN-ARI; KROLE; HAR-EVEN, 2003; BIRNE, 1991; MORENO-JIMÉNEZ et al., 2002; PINES, 2002). Observando a tabela 8, verifica-se a existência de associação significativa para o variável número de alunos e a dimensão Exaustão Emocional com (p=0,02) sendo que os educadores que trabalham com maior número de alunos apresentam nível de Exaustão Emocional mais elevado do que aqueles que têm uma turma menor, corroborando a literatura.

Segundo Ben-Ari, Krole e Har-Even (2003), muitas vezes fatores que geram estresse em professores encontram-se ancorados mais na estrutura das classes do que propriamente na estrutura organizacional das escolas. O autor ainda afirma que uma classe com muitos alunos requer do profissional habilidades para lidar com problemas disciplinares além da heterogeneidade dos alunos que apresentam diferentes níveis de dificuldades, onde o professor então deverá ajustar sua forma de ensinar buscando a atenção de todos.

Em relação à Educação Infantil, um fato que ajuda a compreender a influência do número de alunos na Exaustão Emocional dos educadores é que o ensino de crianças nesta faixa etária implica em não padronizar comportamentos, bem como respeitar o ritmo de cada um e o seu jeito próprio de aprender (Cadernos Pedagógicos, n. 15, 2002).

De acordo com Bassedas (1999), o educador de escolas de Educação Infantil deve propor às crianças situações que as façam perguntar, que aprendam a escutar e a explicar coisas que vivenciaram ou que sabem; deve ser capaz de captar seu interesse pelo mundo, pois isto também repercutirá positivamente na percepção do que poderá abordar na escola contribuindo

para um crescimento futuro de seu aluno. Deve observar a conquista da autonomia nos hábitos pessoais (vestir, comer, higiene pessoal), o que significa que é sua tarefa trabalhar estes hábitos na aula, dedicando tempo suficiente para dar possibilidades a todas as crianças de chegarem lá. O alcance dessa autonomia segundo a autora, ocorrerá de acordo com o grau de ajuda que o adulto possa dar à criança e destaca a importância da compreensão das diferenças individuais dos alunos.

As atribuições do educador, citadas pela autora, justificam o fato do número de alunos contribuir com o nível elevado de exaustão emocional nos sujeitos amostrados.

4.1.3.2 Despersonalização

Tabela 9 – Distribuição dos Indivíduos nos Níveis da Dimensão

Despersonalização		
Nível	Frequência	%
Baixa	20	43,5
Moderado	17	37
Alto	9	19,6
Total	46	100

Para a dimensão Despersonalização consideram-se os valores até 7, nível baixo para a dimensão, para valores entre 8 e 12, nível moderado e valores entre 13 e 45 nível alto.

Observando a tabela 9, verifica-se que 43,5% (n=20) dos sujeitos da amostra apresentou nível baixo de despersonalização e 37,% (n=17) nível moderado para a dimensão. O resultado aponta para baixa frequência de referência de endurecimento e distanciamento emocional nas relações interpessoais. No entanto, níveis moderados e altos merecem atenção e vale ressaltar que segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), distanciarem-se é uma reação imediata à Esgotamento Emocional como já foi mencionado, e Codo (1999) reforça que a despersonalização surge como resposta ao sofrimento instalado, uma vez que se sentindo esgotado, o educador desenvolve um sentimento de impotência diante de suas responsabilidades.

De acordo com Benevides-Pereira e Volpato (2003), ao considerar que o trabalho do educador é permeado de contato direto com o aluno, principalmente em se tratando de crianças pequenas, onde o afeto e o diálogo tônico afetivo é pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem, pode-se ter uma amplitude do problema.

Ao verificar estatisticamente a influência das variáveis sociodemográficas e ocupacionais sobre esta dimensão, encontrou-se associação significativa apenas para as variáveis sociodemográficas, nível de escolaridade e tempo disponível de lazer. Os resultados são apresentados nas tabelas 10 e 11.

Tabela 10 – Nível de Escolaridade e Despersonalização

Despersonalização			
Nível	Nível	Frequência	%
Escolaridade	Baixo	9	45
	Moderado	4	20
	Alto	7	35
Univ/Esp.	Baixo	11	44
	Moderado	13	52
	Alto	1	4

* $p=0,012 < 0,05$

Para verificar a associação do nível de escolaridade com a dimensão Despersonalização, agrupamos os indivíduos da amostra em dois níveis: indivíduos que possuem nível superior e especialização e indivíduos sem nível superior.

Conforme mostra a tabela 10, a variável nível de escolaridade associa-se significativamente com a dimensão Despersonalização ($p=0,012$), o que permite afirmar que os educadores da amostra que não possuem nível superior apresentam nível mais alto nesta dimensão que seus colegas com curso superior e ou especialização.

Segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), é possível que as pessoas com níveis mais elevados tenham trabalhos com maior responsabilidades e conseqüentemente maior tensão, ou que suas tarefas não correspondam às suas expectativas.

De acordo com Benevides-Pereira (2002), algumas pesquisas têm apontado que grupos com nível educacional mais elevados encontram-se com pontuações maiores para as dimensões Exaustão Emocional e Despersonalização e na dimensão Realização Pessoal estes se sentem menos realizados.

Segundo Maslach e Leiter (1999), a Despersonalização, ou seja, o comportamento frio e impessoal do profissional é também uma tentativa de se proteger da exaustão emocional e dos desapontamentos, onde as pessoas sentem-se mais seguras ficando indiferentes.

Em relação aos profissionais de ensino, a formação profissional pode ser um instrumento importante para a aquisição de competência e sucesso tornando estes profissionais mais eficazes para lidarem com fatores estressantes, pois além dos componentes pessoais para o desenvolvimento da síndrome de burnout, a influência da formação profissional, ou seja, onde existe um desequilíbrio entre o conhecimento teórico e a prática, a ausência de habilidades para enfrentar o estresse do trabalho, são elementos que influenciam o aparecimento de desgaste profissional. (JESUS, 2002; ALVAREZ; FERNANDEZ¹³, 1991 apud LAUTERT, 1997).

Quanto à variável tempo disponível para o lazer, o resultado é apresentado na tabela 11.

Tabela 11 – Variável Tempo Disponível de Lazer e Despersonalização

Despersonalização			
Lazer	Nível	Frequencia	%
Sim	Baixo	19	50
	Moderado	11	28,9
	Alto	8	21,1
Não	Baixo	1	12,5
	Moderado	6	70
	Alto	1	12,5

* $p=0,047 < 0,05$

O resultado apresentado na tabela 11 mostra associação significativa da variável tempo disponível de lazer e a dimensão Despersonalização ($p=0,047$). Este dado permite afirmar que

¹³ ALVAREZ, E.; FERNANDEZ, L. El síndrome de “Burnout” o el desgaste profesional (I): revisión de estudios. R. Asoc.Esp. Neuropsiquiatria, La Coruña, v. 11, n. 39, p. 257-265, 1991.

os educadores que indicam disponibilidade de tempo para lazer apresentam níveis menores de despersonalização que seus colegas de trabalho que não dispunham deste tempo.

4.1.3.3 Reduzida Realização Profissional

Tabela 12 – Distribuição dos Indivíduos nos Níveis da Dimensão Reduzida Realização Profissional

Reduzida Realização Pessoal		
Nível	Frequência	%
Baixo	36	78,3
Moderado	3	6,5
Alto	7	15,2
Total	46	100

Apoiando-se na perspectiva de *Burnout* como Sobrecarga Emocional (MASLACH; JACKSON, 1986; MASLACH¹⁴, 1993 apud TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002a), a síndrome é um processo sequencial que começa com Exaustão, continua com despersonalização e termina com a diminuição da Realização Profissional, consequência do baixo desempenho, da deteriorização do relacionamento com os alunos e dos fracassos na tentativa de lidar adequadamente com estes.

Para a avaliação desta dimensão, Reduzida Realização Profissional, considera-se que pontuações com valores entre 8 e 32 representam níveis baixos para a dimensão, pontuações entre 33 e 38 níveis moderados e de 39 até 56 níveis altos para a dimensão.

Na análise da tabela 12, verifica-se que a maioria dos profissionais, 78,3% (n = 36) dos sujeitos da amostra apresentou níveis baixos para a dimensão Reduzida Realização Profissional, o que permite inferir que estes profissionais apresentam-se envolvidos com o seu

¹⁴ MASLACH, C. Burnout: a multidimensional perspective. In: SCHAUFELI, W. B.; MASLACH, C.; MAREK, T. (Orgs.) **Professional Burnout: recent developments in theory and research**. Washington: Taylor & Francis, 1993. p. 19-32

trabalho. Carlotto (2002) encontra resultados semelhantes em um grupo de professores universitários, e Moura (1997) destaca o sentimento de satisfação e realização pessoal no trabalho encontrados no seu estudo com professores de diferentes níveis de ensino da rede particular de educação e aponta que sentimentos como frustração, ansiedade, angústia, descontrolo emocional, insatisfação, medo, etc., não poderiam fazer parte da experiência subjetiva destes profissionais, visto que estão obtendo prazer e satisfação no trabalho.

De acordo com Codo (1999), este resultado pode estar relacionado com o compromisso do educador em cumprir com as expectativas do outro, alunos, colegas e pais, e apesar do seu cansaço físico e emocional mantém seu alto envolvimento com o trabalho.

No entanto, o mesmo autor argumenta que considerando as características do trabalho do professor, ou seja, um trabalho que desafia, estimula, explora potencialidades e leva-os a descobrirem novas, faz com que o trabalhador tenha prazer no que faz e, apesar de nem sempre ter condições organizacionais adequadas, ainda assim se mostra bem, o que determina, então, que não são as condições do trabalho que o move e, sim, o próprio trabalho.

Este sentimento também aparece nos testemunhos fornecidos pelos educadores entrevistados:

[...] gosto do que eu faço e tento dar de mim o que eu posso, não levo em consideração o salário, não levo em consideração o que acontece em relação a administração, a problemas internos aqui dentro, quando se trata da criança, tem que se esquecer de tudo, com a criança tem que ser um relacionamento muito puro.
(Escola Criança Arteira)

“[...] me sinto realizada com o meu trabalho, foi uma opção de vida [...]”. (Escola Municipal Walter Silber).

Ao verificar a influência das variáveis sociodemográficas, (idade, estado civil, ter dependentes, atividade física regular) bem como as variáveis ocupacionais, (tipo de escola, função do educador, tempo de exercício profissional, carga horária e idade dos alunos) não foi possível detectar associação com os níveis de burnout identificados em cada uma das dimensões, Exaustão Emocional, Despersonalização e Reduzida Realização Profissional (APÊNDICE D). Este resultado contraria a literatura, que mostra serem estas as variáveis predictoras da síndrome. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; CARLOTTO, GOBBI, 1999; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; MORENO-JIMÉNEZ et al., 2002).

4.1.4 Resultado da Representação do Nível de Estresse

Para avaliar a representação do nível de estresse com o trabalho desenvolvido, os sujeitos da amostra marcaram uma escala de sete pontos com variações de 1 (não estressado) a 7 (muito estressado). As frequências e percentuais obtidos para esta representação estão demonstrados na Tabela 13.

Tabela 13 – Distribuição dos Níveis de Estresse Percebido pelos Educadores das Escolas de Educação Infantil

Nível de Estresse	Número	%
Baixo	28	60,9
Moderado	14	30,4
Alto	2	4,3
NR	2	4,3
Total	46	100

O fato de que 60,9% (n=28) da amostra estudada considera como baixo, o seu nível de estresse, talvez possa ser explicado com base em Codo e Vasques-Menezes (1999), que afirma a existência de uma representação subjetiva do professor em acreditar no que faz, e que proporcionar aprendizagem é algo importante e sério.

O mesmo autor ainda argumenta que é possível encontrar profissionais que apesar das condições de trabalho não serem sempre favoráveis, sentem-se gratificados e satisfeitos com os resultados que produzem e que esta satisfação associada à realização pessoal mantém o comprometimento de professor com a instituição da qual pertence.

Esta explicação se reflete na fala de alguns destes profissionais que participaram do estudo:

“Me sinto realizada com o meu trabalho, foi uma opção de vida, trabalhar com criança é muito bom , ver a parte afetiva, te sentir parte da vida do outro, fazer alguma coisa que contribui com o crescimento do outro [...]”. (Escola Municipal Walter Silber).

“Eu adoro o meu trabalho, é a melhor coisa que tem pra mim [...] O trabalho com a pré-escola requer uma responsabilidade muito grande e tudo que tu fizeres na pré-escola vai marcar o resto da vida desta criança [...]”. (Escola Criança Arteira).

Não me imagino fazendo outra coisa [...], gosto muito da Educação infantil, está sendo uma experiência fantástica [...] os aspectos positivos são muitos, as crianças nos surpreendem a cada dia, a cada dia aprendemos mais com elas [...], mais um dia eu consegui me doar, eu aprendi com eles e eles comigo. (Escola Criança Arteira)

No entanto, alguns educadores consideram como moderado seu nível de estresse, 30,4% (n=14) e 4,3 % (n=2) o representam como alto. Este fato merece atenção.

Algumas hipóteses podem auxiliar no entendimento deste resultado. Os salários normalmente baixos podem interferir no desempenho profissional. Segundo Gatti (1997), esta questão pode estar associada à auto-estima e valor social. Osiecki e Isaia (1999) também encontraram que os professores sentem-se frustrados com os baixos salários.

No estudo, puderam-se observar realidades sócio-econômicas diferentes. Algumas se opõem à realidade do professor, como conviver com a fome dos seus alunos, sofrimento e maus tratos das crianças. O conflito de papéis o qual os educadores são submetidos pela exigência do vínculo afetivo que seu trabalho exige, também pode ser um preditor de percepção de estresse alto.

Estas hipóteses apoiam-se nas observações realizadas durante as visitas às escolas e vão ao encontro das afirmações de Codo (1999), quando se refere que os professores de escolas públicas precisam lidar com crianças muitas vezes “cooptadas pela socialização das ruas”.

“[...] uma menina disse: ‘o meu pai fuma pedra’[...] são coisas que desanimam [...] é muito difícil [...] tenho que dar carinho [...]”.

Trabalho há três anos e cada ano a turma é de uma maneira, às vezes eu programo trabalhar de uma maneira e não dá, a turma é muito agitada ou a metade não quer. Tem dias que é muito difícil lidar, porque eles trazem muitos problemas de casa, agressividade, às vezes estão chorosos, aí até tu lidares com estes problemas para depois fazer teu trabalho fica mais difícil [...].

“[...] é difícil tentar resolver problemas que as vezes surgem sem se poder contar com o apoio dos pais, não adianta educar apenas na escola ou tentar resolver só de um lado [...]”.

Preferiu-se nesta etapa não identificar as escolas que deram tais depoimentos a fim de evitar constrangimentos. Neles, se evidencia a falta de participação dos pais na educação de seus filhos e este fato independe do nível social da criança e do tipo de escola a qual pertence.

4.1.5 Fatores Estressores

Tabela 14 – Distribuição Dos Fatores Estressores por Ordem de Importância

Fator por ordem de importância	Frequência	%
Rel. com familiares dos alunos	12	26,1
Rel. com os alunos	11	23,9
Frustração	8	16,4
Demanda Mental	7	15,2
Demanda Física	6	13
Rel. com chefia	6	13
Re. Com colegas	5	10,9
Demanda Temporal	5	10,9
Performance	3	6,5

Os fatores estressores listados neste estudo, e apresentados na tabela 14 foram organizados em ordem decrescente de importância pelos sujeitos da amostra. Destes, quatro se destacam: o relacionamento com familiares dos alunos, relacionamento com os alunos, frustração e demanda mental. Na seqüência, com média importância, estão a demanda física e o relacionamento com a chefia, a seguir o relacionamento com colegas e demanda temporal e por último a performance.

Ao verificar a importância destes fatores estressores por tipo de escola, não foram encontradas associações significativas ($p=0,703$) entre as variáveis em estudo. Isto contraria as expectativas, já que na literatura, o ambiente escolar, o tipo de organização e o suporte técnico ou apoio, bem como a falta de um deles, é fator de tensão entre os professores. (BEN-ARI; KROLE; HAR-EVEN, 2003). No entanto, Birne (1991) identificou fatores estressores comuns a todas as categorias de ensino, o que também implica em diferenças organizacionais.

Ainda em busca de respostas para as causas da sintomatologia de burnout nestes profissionais, procurou-se identificar se alguns destes fatores contribuíam para o desenvolvimento da síndrome em alguma de suas dimensões. Estes resultados serão discutidos a seguir, junto com cada um dos fatores apresentados.

O “relacionamento com os familiares dos alunos” foi o fator de estresse apontado como o mais agravante. A razão para este resultado pode estar vinculada à falta de entendimento dos pais sobre o papel do educador e da instituição de Educação Infantil, assim como o grau de comprometimento com o aprendizado de seus filhos, justificativas reveladas na fala de alguns professores.

Winnicott (1975) contribui para este entendimento, quando refere que muitas vezes um problema que se manifesta em um ambiente pode acarretar em manifestações no outro, o que pressupõe uma interação família-educadores-escola. Esta aproximação entre escolas e família aumenta a construção de vínculos de confiança entre os adultos que se refletem nas relações com as crianças.

No entanto, encontrou-se no estudo uma realidade diferente do que se refere anteriormente o autor e que se aproxima dos achados descritos Batista e El-Moor (1999) que mostra que a falta de participação e interesse dos pais é uma queixa constante dos professores, fato que dificulta a atuação destes profissionais.

Russell, Altmaier e Van Velzen (1987) corroboram com este achado quando identificam estressores particularmente ligados ao ensino apontando que exigências em demasia ou a falta de suporte dos pais para o desenvolvimento do trabalho, são fatores que contribuem para o estresse entre professores.

O depoimento de alguns professores ilustra nossas afirmações:

[...] é difícil tentar resolver problemas que as vezes surgem sem poder contar com o apoio dos pais, não adianta educar apenas na escola ou tentar resolver só de um lado. Muitas vezes se percebe que tem coisas que os pais não querem ver, é necessário uma educação paralela, o desenvolvimento da criança aqui na escola será a base do desenvolvimento dela e só um lado tentando não se tem o resultado que se espera [...]. (Escola Criança Arteira).

[...] não tem nada que me frustre, tive alguns problemas no início com algumas crianças que são bem difíceis de trabalhar, pelo seu dia a dia e pelo

comportamento com os pais, eles são drogados, o dia a dia deles com os pais é muito difícil principalmente fim de semana, eles vêm com histórias assim [...]. [...] o que me frustra é não poder resolver o problema deles, não adianta resolver aqui dentro se lá fora vai continuar, não tem a ajuda dos pais. (Escola Comunitária).

“[...] algumas vezes que preciso conversar com os pais sobre o comportamento, fica ruim pois alguns deles já batem e a criança volta pior, pois a ‘profe falou de mim por isso eu apanhei’ isso também é ruim [...]”. (Escola Comunitária).

Ao verificar se este fator estressor, “relacionamento com os familiares dos alunos”, contribui para o desenvolvimento da síndrome entre os sujeitos da amostra, não se encontrou associações positivas entre as variáveis em estudo, haja vista que, para a dimensão Exaustão Emocional ($p=.831$), para Reduzida Realização Profissional ($p=.656$) e para Despersonalização ($p=.833$).

O relacionamento com os alunos aparece como o segundo fator estressor mais importante no trabalho destes profissionais. Algumas questões podem ser determinantes para a expressão desse sentimento, destacando-se a diferença do contexto social entre os professores e seus alunos, fato que aparece quando a maioria dos sujeitos da amostra exerce suas funções em escolas públicas com crianças carentes.

Outro fato a considerar são as peculiaridades de cada criança, como afirma Bassedas (1999), onde algumas se fazem entender bem desde cedo e outras são mais difíceis de conectar-se e de se relacionar. Também contribuindo com este entendimento, Angotti (1994) reforça a necessidade do professor descer de seu patamar para fazer parte, se envolver, conhecer e participar do mundo de seus alunos.

Por outro lado, Batista e Codo (1999) enfatizam a necessidade dos professores terem paciência com as crianças pequenas ou com problemas, só que esta atribuição seria das mães, o que resulta em um trabalho contraditório. É um trabalho que exige competência profissional e envolvimento afetivo, predispondo uma situação de vida privada. Mas este vínculo é necessário e limitado. Os professores não são mães dos alunos e a influência que podem ter sobre eles é limitada.

A literatura aponta para uma forte relação entre a quantidade de tempo despendido em situações de trabalho que impliquem nas relações interpessoais e altos níveis nas dimensões de burnout. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; MASLACH; LEITER, 1999). No entanto, não se encontrou associação significativa deste fator de estresse com as dimensões de *burnout* tanto para Exaustão Emocional ($p = .770$), para Reduzida Realização Profissional ($p = .247$) e para Despersonalização ($p = .913$).

A fala de alguns educadores nos relata os motivos do relacionamento com os alunos serem um dos fatores estressores:

[...] os aspectos negativos é quando a criança tem algum problema e a gente tenta ajudar e vai além , a gente não pode resolver sozinha, tem que chamar os pais, a psicóloga, isto me frustra um pouco, porque como professora tu acha que pode resolver tudo , porem vai além do que tu pode [...]. (Escola Criança Arteira).

“[...] eu fico com pena das crianças, do futuro delas, isso daí pra mim é o pior [...]. Eu tenho vontade de abraçá-los e levar para casa, [...] eles vêm mas não entendem [...]”. (Escola Comunitária).

A Demanda Mental, um dos meios que avalia a carga de trabalho mental, foi indicada como o terceiro fator estressor no trabalho destes profissionais. A carga mental pode ser definida como “o resultado de uma situação em que a demanda de uma tarefa traga a um operador/ usuário/ trabalhador um esforço que exige um nível acima de sua capacidade/ habilidade para lidar com a demanda”. (DE WAARD¹⁵, 1996 apud DINIZ; GUIMARÃES, 2002).

De acordo com Soratto e Pinto (1999), existe realmente um problema de carga mental no trabalho do professor e Ben-Ari, Krole e Har-Even (2003) complementa afirmando que este fator afeta diretamente a tensão do professor, principalmente quando se refere às habilidades para lidar com as condições atuais das classes, ou seja, com grupos heterogêneos, problemas de disciplina e motivação.

O estudo não buscou, junto aos educadores, resposta para a expressão deste sentimento, apenas levantou-se algumas hipóteses para tentar explicar este fato. Para tanto, apontamos o

¹⁵ DE WAARD, D. **The measurement of driver's mental workload**. 1996. Thesis (PhD), University of Groningen. Haren, The Netherlands; University of Groningen, Traffic Research Centre, 1996.

número de horas trabalhadas, a idade dos alunos considerando suas especificidades, as tarefas feitas em casa relacionadas ao trabalho e a falta de suporte sócio-afetivo na escola.

A maioria dos educadores da amostra, 52,2% (n=24) trabalha em média 40 horas semanais. Conforme já mencionado, além destas horas na escola, o trabalho do professor não se restringe a sala de aula, implica em preparação constante e atualização para que seu trabalho seja realizado a contento. Sua atualização é indispensável, para manter conhecimento e habilidades suficientes para atender as demandas de seu trabalho, assim como buscar diferentes formas de explicar a “mesma coisa” (um determinado assunto). (CODO, 1999).

Outro aspecto que se destaca é o comportamento deste educador que necessariamente deve estar disposto e acessível, tem que ser criativo e manter o entusiasmo e envolvimento das crianças constantemente. (CODO; GAZZOTTI, 1999).

Constatou-se, durante as visitas nas escolas, que a falta de suporte socio-afetivo no trabalho é uma queixa constante dos educadores que expressam a vontade de ter um espaço para discussão. Esta afirmação aparece como um dado relevante na pesquisa coordenada por Codo (1999), que aponta a falta de suporte socio-afetivo como determinante da carga mental do trabalho.

Este fator estressor apresentou associação significativa entre as dimensões Exaustão Emocional com ($p=.049$) e para Despersonalização com ($p=.027$). Este resultado vai ao encontro do que se refere Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) quando afirmam que cargas de trabalho e falta de apoio social está diretamente relacionada com *burnout*. Moura (1997) também corrobora com o achado quando destaca que exigüidade de tempo, número de alunos, trabalhos em casa podem ser um dado significativo para tornar-se fonte de desgaste físico e emocional.

Também corroborando com os resultados, Soratto e Pinto (1999) mostraram que entre os professores que apresentaram alto nível de carga mental no trabalho, muitos também apresentam a síndrome em duas dimensões, Exaustão Emocional e Despersonalização. Entretanto, este fator não se associa significativamente com a dimensão Reduzida Realização Profissional, ($p=.732$).

O relatado de alguns educadores durante a entrevista ilustram o fato da demanda mental ser um fator estressor:

[...] Quanto menor é a criança mais tu tens que te doar, e quando é um número grande de crianças menores tem que se ter um esforço muito maior, eu tenho que me doar porque a educação infantil te exige muito sentimento, muita dedicação com as crianças, não é simplesmente ir ali e ensinar as letras e números, nós educadoras nos preocupamos com a formação dela, com o seu futuro, pois é justamente do zero aos seis anos que a personalidade da criança vai ser formada. Nós temos que ter uma grande responsabilidade, temos que ter cuidado com nossas palavras, gosto do que eu faço e tento dar de mim o que eu posso, não levo em consideração o salário, não levo em consideração o que acontece em relação a administração, a coisas internas aqui dentro, quando se trata da criança tem que se esquecer de tudo, com a criança tem que ser um relacionamento muito puro [...]. (Escola Criança Arteira).

[...] trabalho aqui o dia todo, são nove horas de trabalho é muito puxado e cansativo, criança é muito cansativa, eles exigem muita atenção, tem pai e mãe que não dão, então aqui eles querem carinho mas com uma turma grande nem sempre é possível, 8 horas é demais [...]. (Escola Comunitária).

[...] a gente procura ir ao encontro da criança e cada criança é um mundo muito diferente, diferente, no sentido que cada um tem a sua história. Crianças com problemas familiares [...]. Estas crianças acabam trazendo estes conflitos para a sala de aula [...]. E às vezes [...] o que vamos fazer???. Muitas vezes a gente se sente impotente [...] é se aproximar e trazer o carinho. A questão afetiva deve ser trabalhada, dentro da escola eu tenho um desafio, a criança não é uma máquina, quem quiser trabalhar com máquinas que vá dirigir um caminhão, nós devemos buscar um equilíbrio [...]. (Escola Municipal Walter Silber).

O próximo fator destacado foi a frustração. Este sentimento pode ser traduzido pela impossibilidade de alcançar seus objetivos e ou não receber o devido reconhecimento Maslach e Leiter (1999). Batista e Codo (1999) afirmam que o professor possui um perfil empreendedor que atua e corre riscos de não realizar seus projetos. No estudo encontraram-se possíveis causas para este sentimento como a falta de comprometimento dos pais com seus filhos e com a escola, o comportamento dos alunos, a carência afetiva de algumas crianças e problemas trazidos de casa que foram relatados na fala dos educadores durante as entrevistas e são questões que podem impedir o educador de desenvolver seu planejamento a contento.

No estudo de Osiecki e Isaia (1999), citando Maslow¹⁶ (1993), destacam que a frustração leva a um sentimento de inferioridade, desamparo e desânimo.

Maslach e Leiter (1999) argumentam que a frustração pode estar relacionada a falta de recursos para a realização do trabalho ou à falta de controle sobre ele e que este traço emocional é característico do desgaste físico emocional corroborando com o achado que mostra uma associação significativa entre o sentimento de frustração e a dimensão Exaustão Emocional da síndrome, ($p = .043$).

Batista e Codo (1999) sustentam que “quanto maior a defasagem entre o trabalho como deve ser e a realidade do trabalho” maior será o esforço do professor em seu investimento afetivo e cognitivo, tanto maior seu sofrimento. Esta afirmação pode ser ilustrada com as declarações de alguns sujeitos participantes do estudo:

[...] trabalho há três anos e cada ano a turma é de uma maneira, às vezes eu programo trabalhar de uma maneira e não dá, a turma é muito agitada ou a metade não quer. Tem dias que é muito difícil lidar [...], aí até tu conseguires lidar com estes problemas para depois fazer teu trabalho, fica mais difícil [...]. (Escola Comunitária).

[...] o meu maior problema é a falta de dinheiro, pois é uma creche muito carente, quando se quer fazer alguma coisa esbarra-se na falta do dinheiro. Às vezes se quer realizar um projeto e não se é compreendida tanto pela comunidade como por alguns colegas [...]. (Escola Comunitária).

[...] o que está mais cansativo é a relação família, aluno e educadores, porque, eu me preocupo demais com isso [...], se (o aluno) ele está preparado para ir para escola, atendimentos especiais como psicólogos, até mesmo uns óculos, a saúde está muito difícil. Estas coisa que a gente não pode abraçar, que a gente não tem braço para acolher todo mundo, isto é muito desgastante. Ver uma criança precisando e tu não consegue ir além do teu espaço [...] isto cansa a gente, eu fico preocupada com eles e isto me cansa [...] isto às vezes emperra o meu trabalho. (Escola Municipal Walter Silber).

A demanda temporal e a demanda física, foram apontadas como fatores estressores de média importância. A demanda temporal, quando associada às dimensões da síndrome, apresentou uma tendência de estar contribuindo com o desenvolvimento da síndrome entre os sujeitos, sendo que, para a dimensão Exaustão Emocional ($p = .055$) e para Despersonalização ($p = .058$). O fator demanda física, não apresentou associação positiva com nenhuma das dimensões.

¹⁶ MASLOW, A. **El hombre autorrealizado**. Argentina: Kairós, 1993.

A demanda temporal, apontada como fator estressor de média importância pode ter sido citada em decorrência das muitas atividades atribuídas ao educador de escolas de educação infantil e o tempo para realizá-las. Como hipótese para justificar este achado estão os atendimentos individuais de higiene que vão desde a troca de fraldas como auxílio para comer, vestir e o colo, bem como o desenvolvimento das atividades cognitivas que exigem planejamento, respeito e conhecimento das características de cada criança.

Os demais fatores apontavam para as relações com colegas e chefia e performance. Estes foram considerados como menos importantes pelos sujeitos da amostra, no entanto, o fator relacionamento com a chefia mostrou associação positiva na dimensão Despersonalização com ($p=.044$). Este achado pode ser observado nas afirmações de Osiecki e Isaia (1999), que o ambiente de trabalho é permeado de relações e se estas são negativas o convívio e o desempenho profissional será desgastante.

5 CONCLUSÕES

O presente estudo abordou as questões da realidade do cotidiano do trabalho dos educadores que trabalham em escolas de Educação Infantil do Município de Porto Alegre, RS, sendo duas da rede privada, duas da rede pública e uma escola comunitária, investigando os níveis de burnout em cada uma de suas dimensões. Além disso foi investigada a representação de estresse que estes profissionais fazem de seu trabalho bem como os fatores apontados como estressores.

Decorrente desta investigação, inicialmente destacou-se o perfil sociodemográfico dos profissionais participantes da pesquisa. Trata-se de um grupo composto majoritariamente de mulheres com idades prevaletentes entre 30 e 40 anos. Possuem predominantemente, nível superior com especialização. O salário mensal destes educadores varia de R\$200,00 a R\$1000,00 mensais.

Ao avaliar a representação do nível de estresse com o trabalho desenvolvido, embora algumas falas pareçam contrariar este resultado, os sujeitos da amostra consideram baixo o seu nível de estresse, e no contexto de seu trabalho se sentem gratificados e satisfeitos além de acreditarem na importância do papel que desempenham. O que preocupa estes profissionais, são as condições de qualidade de vida de seus alunos dentro e fora da escola e a necessidade de uma política de intervenção junto aos familiares para o entendimento da função da escola de educação infantil.

Em relação aos escores dos níveis de burnout em cada uma das suas dimensões, os sujeitos, apresentam níveis altos para a dimensão “Exaustão Emocional”, níveis baixos para a dimensão “Despersonalização” e níveis baixos para a dimensão “Reduzida Realização Profissional”. De acordo com Carlotto (2002), o nível elevado na dimensão “Exaustão Emocional” pode sugerir a existência de um processo de instalação de *burnout* em curso. Os dados obtidos na dimensão “Despersonalização” nesta pesquisa, não confirmam a maioria dos resultados de outras encontradas na literatura, isto pode ter ocorrido porque o questionário talvez não esteja adequado para esta análise ou porque ele vai de encontro à própria missão do

profissional que, portanto, não vai revelar ou assumir um sentimento que seria contrário a esta missão.

Os resultados encontrados também contrariam algumas expectativas iniciais da pesquisa: por exemplo, pensava-se que o tipo de escola, se da rede pública ou da rede privada, causaria impacto sobre os níveis das dimensões da síndrome. No entanto, este fato não foi identificado, apesar de que na fala dos educadores e nas observações realizadas durante as visitas às escolas, o contexto socioeconômico no qual estão inseridas e o fato de lidar com duras realidades como com crianças que convivem com a miséria, a fome, as dificuldades econômicas e famílias com subempregos, exige do educador um esforço para compreender estas questões que permeiam a vida de seus alunos e sem dúvidas se refletem na escola. Por outro lado, apesar de nas escolas da rede privada, encontrarem-se crianças com famílias supostamente estruturadas e pais com bons empregos, isto não contribui para que seus educadores desgastem-se menos. Outro dado que se verificou é que as escolas da rede pública dispõem de recursos pedagógicos tão ricos e diversificados como os das escolas da rede privada, com exceção da escola comunitária que sobrevive muito de doações. Conclui-se portanto, que, o ambiente escolar e o tipo de escola não são as causas do nível alto de “Exaustão Emocional” entre os educadores pesquisados.

Contudo, em relação à organização das escolas, verificou-se que o número de alunos por turma incrementa a síndrome na dimensão “Exaustão Emocional”, já que os educadores que atendem turmas com mais de dez alunos, apresentam um nível mais alto nesta dimensão que aqueles que atendem turmas menores, certamente pelo tipo de atendimento que estes profissionais necessitam dispor para respeitar as características e o ritmo de cada criança.

No que diz respeito às variáveis sociodemográficas, identificou-se que os educadores que possuíam tempo disponível de lazer apresentavam níveis mais baixos para a dimensão “Exaustão Emocional” que seus colegas que não dispunham deste tempo. Acredita-se que o lazer está diretamente ligado à qualidade de vida das pessoas e que a falta deste tempo específico, pode tornar o profissional mais vulnerável aos agentes estressores.

Observou-se, também, que alguns dos fatores estressores listados, contribuíram de forma significativa para o desgaste emocional dos educadores, dentre eles a demanda mental e a frustração. Este resultado pode ser traduzido pelo sentimento de impossibilidade de alcançar

seus objetivos, tanto no sentido de não conseguir atender às demandas de seu trabalho, como de não obter respostas satisfatórias de seus alunos, bem como a falta de suporte socio-afetivo e a compreensão e participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Este dado independe do tipo de escola.

Apesar dos outros fatores estressores, como o relacionamento com os familiares dos alunos, principal fator listado, e o relacionamento com os alunos, não apresentarem associação significativa com a dimensão Exaustão Emocional, fica claro que, de certa forma, estes aparecem inseridos nos fatores demanda mental e frustração.

Destaca-se, também, que, apesar do nível alto de Exaustão Emocional, estes educadores encontram-se envolvidos com o seu trabalho e atribuem à ele um significado especial de importância e realização conforme identificado na representação do seu nível de estresse, apontando os alunos como sua principal fonte de satisfação. Fica evidente a existência de um idealismo e uma paixão pelo que fazem, o que os mantém motivados e as vivências que envolvem sofrimento são suprimidas. Fatos que se considera relevantes diante da realidade atual, onde exercem uma profissão tão importante e exigente e não obtêm um reconhecimento no mesmo nível. Estes dados podem estar relacionados às características pessoais como o tipo de personalidade e as estratégias de enfrentamento empregadas pelo grupo amostrado. Entretanto estes aspectos não foram considerados neste estudo e percebeu-se a necessidade de avaliá-los em estudos futuros a fim de melhor entender e explicar os fenômenos da síndrome e os resultados encontrados, pois as variáveis relativas à personalidade podem interferir no desenvolvimento da síndrome, no sentido de incrementá-la ou de inibi-la.

Portanto, pode-se afirmar que a causa do desgaste emocional, ou seja, os níveis altos de *burnout* na dimensão Exaustão Emocional, não estão centrados no tipo de escola, uma vez que não foi possível detectar estatisticamente associação significativa entre o tipo de escola ou função exercida pelo educador com nenhuma das dimensões da síndrome. Conclui-se, então, que as respostas para este fato estão centradas nas próprias características e exigências do trabalho. Se estas questões não forem observadas, a saúde mental destes trabalhadores poderá ficar comprometida.

Cabe destacar que o protocolo dos fatores estressores foi o instrumento que contribuiu majoritariamente para explicar e interpretar os resultados encontrados junto aos escores de

burnout em cada uma de suas dimensões. O Inventário de *Burnout*, utilizado para o levantamento dos sintomas de *burnout* identifica as características principais da síndrome que são, “Exaustão Emocional”, “Despersonalização” e “Reduzida Realização Profissional” e os níveis de *burnout* (alto, moderado e baixo) em cada uma destas dimensões. Os dados sociodemográficos e ocupacionais avaliados junto a cada uma das dimensões, em sua maioria não apresentaram resultados significativos.

Portanto, com base no conhecimento adquirido na presente pesquisa com uma amostra de educadores de cinco escolas de Educação Infantil, acredita-se que estudos sobre *burnout* neste grupo, que se apresenta como uma categoria especial devido às características próprias deste nível de ensino, devam ser ampliados, e que questões aqui não abordadas, devem ser contempladas em próximas pesquisas, não só como meio de encontrar estratégias para o alívio do estresse e da instalação da síndrome, mas de poder resgatar o significado do trabalho destes sujeitos no meio em que se inserem, organizacional e social, pois vale destacar que os estudos sobre *burnout* neste nível de ensino são muito limitados. Como sugestões para estudos futuros propõe-se: aumentar o número da amostra e o número de escolas participantes tanto da rede privada como da rede pública, avaliar o tipo de personalidade dos sujeitos e o nível de satisfação com o trabalho.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola: revisando teorias, descortinando práticas.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1994.

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de coping: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 2, p. 273-294, jul./dez. 1998.

ATANCE-MARTINEZ, J. C. Aspectos epidemiológicos del síndrome de Burnout en personal sanitario. **Revista Española de Salud Pública**, Madrid, v. 71, n. 3, 1997.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BATISTA, A. S.; CODO W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação, carinho e trabalho.** São Paulo: Vozes, 1999. cap. 3, p. 60-85.

BATISTA, A. S.; EL-MOOR, D. Gestão/eficiência nas escolas. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação, carinho e trabalho.** São Paulo: Vozes, 1999. cap. 9, p. 174-182.

BEN-ARI, R.; KROLE, R.; HAR-EVEN, D. Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teacher stress, burnout, and satisfaction. **International Journal of Stress Management**, New York, The Educational Publishing Foundation, v. 10, n. 2, p. 173-195, Apr. 2003.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Burnout: o processo de adoecer pelo trabalho? In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 21-91.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Burnout, por que? In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 13-21.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M.; VOLPATO, D. C. Burnout: o desgaste dos professores de Maringá. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, Maringá, ano 1, n. 1, p. 90-101, 2003.

BIRNE, B. Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. **Teaching & Teacher Education**, Oxford, v. 7, n. 2, p. 197-209, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER G. E. P. S. (Orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. p. 9-17.

BURKE, R. J.; GREENGLASS, E. R. Predicting teacher Burnout over time: effects of work stress, social support and self-doubts on Burnout and its consequences. **International Journal**, EUA, v. 9, n. 3, p. 261-275, 1996.

CARLOTTO, M. S. Burnout e o trabalho docente. **Revista Eletrônica Psy**, Canoas, Universidade Luterana do Brasil, ano 1, n. 1, p. 12-18, ago. 2003.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.(Org.) **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. cap. 7, p. 187-212.

CARLOTTO, M. S.; GOBBI, M.D. Síndrome de Burnout: um problema do indivíduo ou do seu contexto de trabalho. **Caderno universitário**, Canoas: Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, 1999. p. 103-114.

CECCON, C.; CECCON, J. A **Creche saudável**: educação infantil de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: **Educação, carinho e trabalho**. São Paulo: Vozes, 1999. cap. 2. p. 48-59.

CODO, W.; SAMPAIO, J.; HITOMI, A. **Indivíduo, trabalho e sofrimento**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. São Paulo: Vozes, 1999a. cap. 1. p. 37-47.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é *Burbout*?. In: CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. São Paulo: Vozes, 1999b. cap. 13, p. 237-254.

CORDES, C. L.; DOUGHERTY, T. W. **A review and an interaction of research on job burnout**. Academy of Management Review, Mississippi, v. 18, n. 4, p. 621-656, 1993.

CRAIDY, C. M. A Educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços.** Campinas: Papirus, 1997.

DINIS, M. De que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, E. M. T. (Orgs.). **A psicanálise escuta a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

EDUCAÇÃO INFANTIL: conhecendo a resolução n. 003/2001- CME/Porto Alegre.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓNOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1999.

FENSTERSEIFER, G. P. **Assistência em saúde mental x estresse no trabalho dos profissionais de enfermagem.** 1999. Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Psicologia, Porto Alegre, 1999.

FERENHOF, I. A.; FERENHOF E. A. Burnout em professores. **Eccos - Revista Científica - avaliação e mudança,** São Paulo, Centro Universitário Nove de Julho, v. 4, n. 1, p. 131-151, 2002.

FILGUEIRAS, J. C.; HIPPERT, M. I. Estresse: possibilidades e limites. In: CODO, W.; JACQUES, M. G. **Saúde mental e trabalho: leituras.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.112-129

FIGUEIREDO, T. A. Educação infantil para que(m)?, **Psicopedagogia On Line-Artigos.** Educação e Saúde Mental. Publicado em 27/01/2002. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/html>>. Acesso em: 15 dez. 2003.

FRANÇA, A. C. L. **Stress e trabalho.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

FRANÇA, H. H. A síndrome de Burnout. **Revista Brasileira de Medicina,** São Paulo, v. 44, p. 197-199, 1987.

FRIEDMAN, I. A. Burnout in teacher: the concept and its unique core meaning. **Educational and Psychological Measurement,** Durham, v. 53, n. 4, p. 1035-1044, Winter 1993.

GARCIA, L. P.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Investigando o Burnout em professores universitários. **Revista Eletrônica InterAção Psy,** Maringá, ano 1, n. 1, 2003.

GARDELL, B. Scandinavian research on stress in working life. **International Journal of Health Services,** Westport, v. 12, n. 1, p. 31-41, 1982.

GARROSA-HERNÁNDEZ, E. et al. Prevenção e intervenção na síndrome de Burnout: como prevenir (ou remediar) o processo de Burnout. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2002. p. 227-271.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GIL-MONTE, P. R. **El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de Burnout)**: aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. España. [On line]. Disponível em: <<http://www.psicologiacientifica.com/articulos/ar-pgil.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2003.

GIL-MONTE, P. R.; PEIRÓ, J. M. **Desgaste psíquico en el trabajo**: el síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de Burnout). Madrid: Síntesis, 1997.

GIL-MONTE, P. R. El Síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de Burnout) en profesionales de enfermería. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, Maringá, ano 1, n. 1, p. 19-33, ago. 2002.

GRANDJEAN, E. **Manual de ergonomia**: adaptando o trabalho ao homem. Porto Alegre: Bookman, 1998.

JACQUES, S. M. C. **Bioestatística**: princípios e aplicações. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

JESUS, S. N. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 25, n. 48, p. 25-43, 2002.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KLAMEN, D. L.; DOBLIN, B. H. Estresse: Avaliação e redução. In: FLAHERTY, J. A. (Org.). **Psiquiatria**: diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 525-531.

KOBASA, S. Strssful Life Events, personality, and health: na inquiry into hardness. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 37, n. 1, p. 1-11, Jan. 1979.

LAUTERT, L. O desgaste profissional: uma revisão da literatura e implicações para a enfermeira. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 83-93, jul. 1997.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer, 1984.

LIMA, M. E. A., Esboço de uma crítica à especulação no campo da saúde mental e trabalho. In: CODO, W.; JACQUES, M. G. **Saúde mental e trabalho: leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 50-81.

LIPP, M. N.; MALAGRIS, L. E. N. **O stress**. São Paulo: Contexto, 1998.

LIPP, M. N. **O stress está dentro de você**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LUXIMON, A.; GOONETILLEKE, R. Simplified subjective workload assessment technique. **Ergonomics**, London, v. 44, n. 3, p. 229-243, Feb. 2001.

MACEDO GUIMARÃES, L.B. **Ergonomia cognitiva**. Porto Alegre: UFRGS, Escola de Engenharia, Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, 2002.

MADSEN, J. E. H. Lazer na empresa e lazer pela empresa: a associação da marca da empresa ao lazer e à qualidade de vida. In: MARCELINO, N. C. (Org.). **Lazer e empresa: múltiplos olhares**. Campinas: Papirus, 1999.

MASLACH, C.; JACKSON, S. **Maslach inventory manual**. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, Inc., 1986.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced Burnout. **Journal of Occupational Behavior**, [S..1.], n. 2, 1981.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?** Campinas: Papirus, 1999.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W.; LEITER, M. P. Job Burnout. **Annual Reviews**, California, v. 52, p. 397-422, 2001.

MECHEREFFE, H. M. Referencial histórico. In: EDUCAÇÃO PARA CRESCER. **Projeto melhoria da qualidade de ensino: educação pré-escolar: da reflexão à construção**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande Do Sul- Secretaria da Educação, 1991-1995. p. 25-27.

MINGOTE ADÁN, J. C. **Síndrome de Burnout o síndrome de desgaste profesional**. [On line]. Madrid, Espanha, 1998. Disponível em: <<http://db.doyma.es/cgi-bin/wdbcgi.exe/doyma/mrevista.fulltext?pidet=4767&desde=losmasleidos>>. Acesso em: 15 dez. 2003.

MORENO-JIMÉNEZ, B.; GONZÁLEZ, J. L.; GARROSA, H. Desgaste profesional (Burnout), personalidad y salud percibida. In: BUENDÍA, J.; RAMOS, F. (Eds.). **Empleo, estrés y salud**. Madrid: Pirâmide, 2001.

MORENO-JIMÉNEZ, B. et al. Avaliação do Burnout em professores: comparação de instrumentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 11-19, jan./jun.2002.

MORENO, B. et al. Una teoría y una medida de estrés laboral asistencial. In: CONGRESO SOCIAL DE PSICOLOGÍA, 2., 1990, Valencia. **Anais...**Valencia: ACTAS, 1990.

NIEMAN, D. C. **Exercício e saúde**: como se prevenir de doenças usando o exercício como seu medicamento. São Paulo: Manole, 1999.

MOURA, E. P. G. **Saúde mental e trabalho**: esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas/RS, 1997. Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Inst. de Psicologia, Porto Alegre, 1997.

NAKAYAMA, M. K. Estresse ocupacional relacionado com modos de gestão e cultura organizacional. **Revista Análise**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 137-154, 1999.

NEVES, V. T. das. O estudo do estresse. **Revista Momento**, Porto Alegre, v. 7, p.167-172, jan./dez.1994.

NUNES, M. L. T.; TEIXEIRA, R. P. Burnout na carreira acadêmica. **Revista Educação**, Santa Maria, Ano, 23, n. 41, p. 147-164, 2000.

ODELIUS, C. C.; CODO, W. O poder de compra. In: CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. São Paulo: Vozes, 1999. cap. 12. p. 204-236.

OSIECKI, A. C.; ISAIA, S. M. Stress ocupacional em professores de licenciatura. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 24, n.1, p.17-29, 1999.

OSTETTO, L. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: OSTETTO, L. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios, São Paulo: Papyrus, 2000.

PADILLA, C. A.; GONZÁLEZ, R. P. **Síndrome de Burnout**. [On line]. Disponível em: <<http://www.diezminutos.org/burnout/etipologia.html>>. Acesso em: 18 dez. 2003.

PERES, C. L. F. Conceito. In: EDUCAÇÃO PARA CRESCER. **Projeto melhoria da qualidade de ensino**: educação pré-escolar: da reflexão à construção. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande Do Sul - Secretaria da Educação, 1991-1995. p. 19-20.

PINES, A. et al. Cross-cultural investigation of social support and Burnout. **European Psychologist American Psychological Association**, London, v. 7, n. 4, p.103-113, 2002.

PINES, A. M. A psychoanalytic-existential approach to Burnout: demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager. **Psychotherapy: theory, research, practice, training the american psychological association**, New York, v. 39, n. 1, 2002.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal Educação. Proposta pedagógica da educação infantil. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, 3. ed. n. 15, ago. 2002.

RECONDO, R. **Avaliação do cortisol salivar e da frequência cardíaca na prole de portadores de transtornos de ansiedade, frente uma situação de estresse**. 2003. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2003.

ROSS, R. R.; ALTMAIER, E. M.; RUSSELL, D. W. Job stress, social support and Burnout among counseling center staff. **Journal of Counseling Psychology**, Arlington, v. 36, n. 4, 1989.

ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

RUSSELL, D. W.; ALTMAIER, E.; VAN VELZEN, D. Job-related stress, social support, and Burnout among classroom teachers. **Journal of Applied Psychology the American Psychological Association**, Washington, v. 72, n. 2, p. 269-274, May 1987.

SELIGMANN-SILVA, E. **Crise, trabalho e saúde mental no Brasil**. São Paulo: Traço, 1986.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro: Cortez, 1994.

SELLTIZ, W.; COOK, Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: EPU, 2001.

SELYE, H. **Stress: a tensão da vida**. São Paulo: Ibrasa, 1959.

SILVA, F. P. P. Burnout: um desafio à saúde do trabalhador. **Psi**, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/vol2nl.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2003.

SORATTO, L.; PINTO, R. M. Burnout e carga mental de trabalho. In: CODO, W. (Coord.) **Educação, carinho e trabalho**. São Paulo: Vozes, 1999. cap. 19, p. 282-292.

STACCIARINI, J. M.; TRÓCCOLI, B. T. Estresse Ocupacional. In: MENDES, A. M.; BORGES, L. O.; FERREIRA, M. C. (Orgs.). **Trabalho em transição, saúde em risco**. Brasília: Ed. UNB, 2002. p. 186-205.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Burnout no trabalho. In: MENDES, A. M.; BORGES, L. O.; FERREIRA, M. C. (Orgs.). **Trabalho em transição, saúde em risco**. Brasília: Ed. UNB, 2002a. p. 43-63.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de *coping* no trabalho. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 37-45, 2002b.

VASQUES-MENEZES, I. Saúde mental e trabalho: aplicações na prática clínica. In: CODO, W.; JACQUES, M. G. **Saúde mental e trabalho: leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 193-208.

VIEIRA, J. D. **Identidade expropriada**: retrato do educador brasileiro. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, 2003.

VOLI, F. **La Autoestima del Profesor**: manual de reflexión y acción educativa, Madri: PPC Editorial Y Distribuidora, 1997.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WOOD, T.; McCARTHY, C. **Understanding and preventing teacher Burnout**. **Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education**. Washington DC: [s.n.], 2002.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICO**QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICO**

1. Sexo: F () M ()

2. Estado Civil:

Solteiro () Divorciado ()

Casado () Viúvo ()

3. Possui dependentes: Sim () Não ()

4. Idade:

20 – 30 anos 51 – 60 anos

31 – 40 anos 61 – 70 anos

41 – 50 anos 71 – 80 anos

5. Profissão: _____ Especialidade: _____
Função: _____

6. Tempo de exercício na profissão: _____ anos.

7. Tempo de exercício profissional na instituição: _____ anos.

8. Setor em que trabalha na instituição: _____

9. Carga horária semanal de trabalho na instituição: _____ horas

10. Exerce atividade profissional em outro local? Sim () Não ()

11. Faz ou recebe ligações telefônicas à noite, em sua casa, para tratar de assuntos relativos ao seu trabalho na instituição?

Sim () Não ()

12. Esta escola é da rede privada?
() sim () não
13. Quanto tempo gasta para chegar neste trabalho?
Mais de 30 minutos () sim () não
14. Exerce cargo de chefia?
() sim () não
15. Você tem auxiliar?
() sim () não
16. Precisa dispor de tempo em casa para trabalhos da escola:
() sim () não
17. Você ainda está estudando regularmente?
() sim () não
18. Com que turma você trabalha atualmente nesta escola?

19. Quantos alunos tem na turma?

20. Turno em que trabalha neste emprego:
() manhã () tarde () intermediário () integral
21. Qual a idade de seus alunos?

22. No caso de trabalhar em outra escola responda:
Rede privada() Pública() () outra
Turma:_____
- Número de alunos:_____
- Idade média de seus alunos:_____

APÊNDICE B - PROTOCOLO DE FATORES DE ESTRESSE**PROTOCOLO DE FATORES DE ESTRESSE**

INDIQUE EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA OS FATORES QUE CONTRIBUEM PARA SEU ESTRESSE (1 A 9):

1. Demanda física ()
2. Demanda mental ()
3. Demanda temporal ()
4. Frustração ()
5. Performance () (como avalia seu desempenho)
6. Relacionamento com chefia ()
7. Relacionamento com colegas ()

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) colaborador(a)

Pela presente, solicito sua colaboração e autorização por escrito, para sua participação na pesquisa a ser desenvolvida por nós, que pretende investigar os índices de *Burnout* no trabalho de professores. É uma pesquisa de natureza censitária que está sendo realizada com profissionais que desenvolvem suas tarefas em uma Escola de Educação Infantil. Com este fim, será utilizada uma escala de medidas em que não há uma resposta certa, e solicitamos sua experiência do dia-a-dia. Não há qualquer obrigatoriedade em sua participação, os dados serão de absoluta confidencialidade e privacidade, devendo ser usados com fins exclusivos para esta pesquisa. Não há qualquer risco em sua participação, pois não há outro procedimento além do preenchimento do protocolo (questionário) da pesquisa. Os benefícios com a investigação poderão estender-se desde o conhecimento da situação de seu trabalho, até possíveis modificações no sistema para melhorias nas condições de trabalho. Obviamente, cada serviço poderá utilizar os resultados da maneira que desejar. A pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado do curso de pós-graduação em Engenharia de Produção com ênfase em Ergonomia da UFRGS. Os informantes ficarão anônimos (as) e os resultados serão apresentados em defesa pública e, eventualmente, poderão ser publicados. Todas as informações estarão a sua disposição se assim o desejar.

Caso tiver dúvidas ou perguntas sobre este estudo, poderá entrar em contato através dos telefones:(51)99971875 / (51)33308513

Agradeço sua colaboração.
Dione Pereira Wagner
Porto Alegre, junho de 2003

DATA: ____/____/____

APÊNDICE D - TABELAS DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E OCUPACIONAIS E AS DIMENSÕES DE BURNOUT

Tabela 15 – Relação Idade e Dimensões Exaustão Emocional e Despersonalização

Exaustão Emocional				
Idade	Nível	Número	%	p
Até 40 anos	Baixo	8	25,8	0,922
	Moderado	10	32,2	
	Alto	13	41,9	
41 ou mais	Baixo	5	33,3	
	Moderado	5	33,3	
	Alto	5	33,3	
Despersonalização				
Idade	Nível	Número	%	p
Até 40 anos	Baixo	15	48,3	0,308
	Moderado	12	38,7	
	Alto	4	12,9	
41 ou mais	Baixo	5	33,3	
	Moderado	5	33,3	
	Alto	5	33,3	

Tabela 16 – Estado Civil e as Dimensões de Burnout

Exaustão Emocional				
Est. Civil	Nível	Número	%	p
Solt./div./viu.	Baixo	8	33,3	0,757
	Moderado	7	29,1	
	Alto	9	37,5	
Casado	Baixo	5	22,7	
	Moderado	8	36,36	
	Alto	9	40,9	
Despersonalização				
Est. Civil	Nível	Número	%	p
Solt./div./viu.	Baixo	14	58,3	0,101
	Moderado	7	29,2	
	Alto	3	12,5	
Casado	Baixo	6	27,3	
	Moderado	10	45,5	
	Alto	6	27,3	
Reduzida Realização Pessoal				
Est. Civil	Nível	Número	%	p
Solt./div./viu.	Baixo	18	75	0,553
	Moderado	1	4,2	
	Alto	5	20,8	
Casado	Baixo	18	81,8	
	Moderado	2	9,1	
	Alto	2	9,1	

Tabela 17 – Ter Dependentes e as Dimensões

Exaustão Emocional				
Dependentes	Nível	Número	%	p
SIM	Baixo	5	25	0,414
	Moderado	5	25	
	Alto	10	50	
NÃO	Baixo	8	33,3	
	Moderado	9	37,5	
	Alto	7	29,2	
Despersonalização				
Dependentes	Nível	Número	%	p
SIM	Baixo	7	35	0,669
	Moderado	9	45	
	Alto	4	20	
NÃO	Baixo	12	50	
	Moderado	8	33,3	
	Alto	4	16,7	
Reduzida Realização Pessoal				
Dependentes	Nível	Número	%	p
SIM	Baixo	15	75	0,869
	Moderado	2	10	
	Alto	3	15	
NÃO	Baixo	19	79,2	
	Moderado	1	4,2	
	Alto	4	16,7	

Tabela 18 – Nível de Escolaridade E as Dimensões

Exaustão Emocional				
Nível de Escolaridade	Nível	Número	%	p
Sem Univ.	Baixo	7	35	0,803
	Moderado	6	30	
	Alto	7	35	
Univ./ Esp.	Baixo	6	24	
	Moderado	9	36	
	Alto	10	40	
Reduzida Realização Pessoal				
Nível de Escolaridade	Nível	Número	%	p
Sem Univ.	Baixo	13	65	0,171
	Moderado	2	10	
	Alto	5	25	
Univ./ Esp.	Baixo	22	88	
	Moderado	1	4	
	Alto	2	8	

Tabela 19 – Disponibilidade de Tempo para o Lazer e a Dimensão Reduzida Realização Profissional

Reduzida Realização Pessoal				
Tempo de Lazer	Nível	Número	%	p
SIM	Baixo	31	81,5	0,16
	Moderado	3	7,8	
	Alto	4	10,5	
NÃO	Baixo	5	62,5	
	Moderado	0	0	
	Alto	3	37,5	

Tabela 20 – Atividade Física Regular e as Dimensões

EXAUSTÃO EMOCIONAL				
At. Física	Nível	Número	%	p
SIM	Baixo	6	33,3	0,183
	Moderado	8	44,4	
	Alto	4	22,2	
NÃO	Baixo	7	25	
	Moderado	7	25	
	Alto	14	50	
DESPERSONALIZAÇÃO				
At. Física	Nível	Número	%	p
SIM	Baixo	10	55,6	0,357
	Moderado	6	33,3	
	Alto	2	11,1	
NÃO	Baixo	10	35,7	
	Moderado	11	39,3	
	Alto	7	25	
REDUZIDA REALIZAÇÃO PESSOAL				
At. Física	Nível	Número	%	p
SIM	Baixo	13	72,2	0,734
	Moderado	1	5,6	
	Alto	4	22,2	
NÃO	Baixo	23	82,1	
	Moderado	2	7,1	
	Alto	3	10,7	

Tabela 21 – Carga Horária e as Dimensões

		Exaustão Emocional			
C. Horária	Nível	Baixa	Moderada	Alta	p
20 horas	Número	1	2	5	0,158
	%	12,5	25	62,5	
30 horas	Número	7	2	4	
	%	53,8	15,4	30,8	
40 horas	Número	5	10	9	
	%	20,8	41,60	37,5	
DESPERSONALIZAÇÃO					
C. Horária	Nível	Baixa	Moderada	Alta	p
20 horas	Número	4	4	0	0,645
	%	50	50	0	
30 horas	Número	6	4	3	
	%	46,1	30,7	23,0	
40 horas	Número	9	9	6	
	%	37,5	37,50	25	
REDUZIDA REALIZAÇÃO PESSOAL					
C. Horária	Nível	Baixa	Moderada	Alta	p
20 horas	Número	6	0	2	0,861
	%	75	0	25	
30 horas	Número	11	1	1	
	%	84,6	7,6	7,6	
40 horas	Número	18	2	4	
	%	75,0	8,30	16,6	

Tabela 22 – Tempo de Exercício Profissional e as Dimensões

		EXAUSTÃO EMOCIONAL			
Tempo Exe. Prof.	Nível	Número	%	p	
Até 10 anos	Baixo	8	34,7	0,212	
	Moderado	9	39,1		
	Alto	6	26		
Mais de 10 anos	Baixo	5	21,7		
	Moderado	6	26		
	Alto	12	52,1		
DESPERSONALIZAÇÃO					
Tempo Exe. Prof.	Nível	Número	%	p	
Até 10 anos	Baixo	12	52,1	0,101	
	Moderado	5	21,7		
	Alto	6	26		
Mais de 10 anos	Baixo	8	34,7		
	Moderado	12	52,1		
	Alto	3	13		
REDUZIDA REALIZAÇÃO PESSOAL					
Tempo Exe. Prof.	Nível	Número	%	p	
Até 10 anos	Baixo	17	73,9	0,306	
	Moderado	3	13		
	Alto	3	13		
Mais de 10 anos	Baixo	19	82,6		
	Moderado	0	0		
	Alto	4	17,3		

Tabela 23 – Função e as Dimensões

EXAUSTÃO EMOCIONAL				
FUNÇÃO	Nível	Número	%	p
Professor	Baixo	5	21,7	0,43
	Moderado	7	30,4	
	Alto	11	47,8	
Ed. Assist.	Baixo	8	34,7	
	Moderado	8	34,7	
	Alto	7	30,4	
DESPERSONALIZAÇÃO				
FUNÇÃO	Nível	Número	%	p
Professor	Baixo	9	39,1	0,738
	Moderado	10	43,4	
	Alto	4	17,3	
Ed. Assist.	Baixo	11	47,8	
	Moderado	7	30,4	
	Alto	5	21,7	
REDUZIDA REALIZAÇÃO PESSOAL				
FUNÇÃO	Nível	Número	%	p
Professor	Baixo	18	78,2	1
	Moderado	2	8,6	
	Alto	3	13	
Ed. Assist.	Baixo	18	78,2	
	Moderado	1	4,3	
	Alto	4	17,3	

Tabela 24 – Tipo de Escola e as Dimensões

EXAUSTÃO EMOCIONAL				
Tipo de Escola	Nível	Número	%	p
Privada	Baixo	8	47	0,08
	Moderado	3	17,6	
	Alto	6	35,2	
Pública	Baixo	5	17,24	
	Moderado	12	41,3	
	Alto	12	41,3	
DESPERSONALIZAÇÃO				
Tipo de Escola	Nível	Número	%	p
Privada	Baixo	9	52,9	0,377
	Moderado	4	23,5	
	Alto	4	23,5	
Pública	Baixo	11	37,9	
	Moderado	13	44,8	
	Alto	5	17,2	
REDUZIDA REALIZAÇÃO PESSOAL				
Tipo de Escola	Nível	Número	%	p
Privada	Baixo	14	82,3	0,861
	Moderado	1	5,8	
	Alto	2	11,7	
Pública	Baixo	22	75,8	
	Moderado	2	6,8	
	Alto	5	17,2	

Tabela 25 – Idade dos Alunos e as Dimensões

Exaustão Emocional					
Idade alunos	Nível	Baixa	Moderada	Alta	p
0 a 3.8 anos	Número	6	6	5	0,252
	%	35,3	35,3	29,4	
3.9 a 6.8 anos	Número	6	6	6	
	%	33,3	33,3	33,3	
entre 5 e 7	Número	0	1	5	
	%	0	16,7	83,3	
DESPERSONALIZAÇÃO					
Idade alunos	Nível	Baixa	Moderada	Alta	p
0 a 3.8 anos	Número	10	5	2	0,357
	%	58,8	29,4	11,7	
3.9 a 6.8 anos	Número	9	5	4	
	%	50	27,7	22,2	
entre 5 e 7	Número	1	4	1	
	%	16,6	66,6	16,6	
REDUZIDA REALIZAÇÃO PESSOAL					
Idade alunos	Nível	Baixa	Moderada	Alta	p
0 a 3.8 anos	Número	12	1	4	0,903
	%	70,5	5,8	23,5	
3.9 a 6.8 anos	Número	15	1	2	
	%	83,3	5,5	11,1	
entre 5 e 7	Número	5	0	1	
	%	83,3	0	16,6	

Tabela 26 – Número de Alunos e as Dimensões

DESPERSONALIZAÇÃO					
N. Alunos	Nível	Baixo	Moderada	Alta	p
De 6 a 10 alunos	Número	9	2	2	0,297
	%	69,2	15,4	15,4	
De 10 a 20 alunos	Número	7	5	2	
	%	50	35,7	14,3	
De 20 a 42 alunos	Número	4	7	3	
	%	28,6	50	21,4	
REDUZIDA REALIZAÇÃO PESSOAL					
N. Alunos	Nível	Baixo	Moderada	Alta	p
De 6 a 10 alunos	Número	10	1	2	0,568
	%	76,9	7,6	15,3	
De 10 a 20 alunos	Número	12	1	1	
	%	85,7	7,1	7,1	
De 20 a 42 alunos	Número	10	0	4	
	%	71,4	0	28,5	

ANEXO B - RECODIFICAÇÃO PARA AVALIAR A ESCALA DE *BURNOUT*

Com relação ao burnout é necessário verificar qual a escala likert que foi usada. A proposta do MBI é de 0 a 6; nós usamos de 1 a 7, então se foi usada essa é necessário fazer o recode. A Malasch usa 0 a 25%, de 25 a 75% e acima de 75% se eu não me engano, mas estou mandando a syntax que usamos.

Fizemos modificações como vc pode ver: a escala está de 1 a 7 (o MBI é de 0 a 6) assim há necessidade de fazer um *recode* antes de montar os fatores (a syntax já considera a variação de 0 a 6).

```
COMPUTE despcat = 0.
```

```
if (desperso < 7) despcat=1 .
```

```
if (desperso > 6 and desperso lt 13) despcat=2 .
```

```
if (desperso gt 12) despcat=3.
```

```
Variable label despcat 'despersonalização categorizada'.
```

```
Value label despcat 1 "baixa" 2 "moderada" 3 "alta" 0 "missing".
```

```
COMPUTE exauscat = 0.
```

```
if (exaustao < 17) exauscat=1 .
```

```
if (exaustao > 16 and exaustao lt 27) exauscat=2 .
```

```
if (exaustao gt 26) exauscat=3.
```

```
Variable label exauscat 'exaustão emocionada categorizada'.
```

```
Value label exauscat 1 "baixa" 2 "moderada" 3 "alta" 0 "missing".
```

```
COMPUTE envolcat = 0.
```

```
if (envolvim <32) envolcat =1 .
```

```
if (envolvim > 31 and envolvim lt 39) envolcat =2 .
```

```
if (envolvim gt 38) envolcat =3.
```

```
Variable label envolcat 'envolvimento emocional categorizado'.
```

```
Value label envolcat 1 "baixa" 2 "moderada" 3 "alta" 0 "missing".
```

```
RECODE
```

```
despcat exauscat envolcat (0=SYSMIS) .
```

```
EXECUTE .
```


Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

W132s	<p>Wagner, Dione Pereira</p> <p>Síndrome de Burnout: um estudo junto aos educadores, professores e educadores assistentes em escolas de educação infantil / Dione Pereira Wagner; orientador Lia Buarque de Macedo Guimarães. – Porto Alegre, 2004.</p> <p>110 f. : il.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia – Curso de Mestrado Profissionalizante em Ergonomia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.</p> <p>1. Educação Infantil. 2. Educadores. Síndrome de Burnout. I. Macedo Guimarães, Lia Buarque, Orientador. II. Título.</p> <p>CDU - 65.015.11</p>
-------	--

Bibliotecária Responsável
Iara Breda de Azeredo
CRB 10/1379