

FACULDADE DE CAMPO LIMPO PAULISTA

FACCAMP

GIOVANA ROBERTA GONÇALVES RA: 9917

TAMIRES DE CÁSSIA NOGUEIRA RA: 9904

**ESTRESSE E QUALIDADE DE VIDA DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAMPO LIMPO
PAULISTA-SP: ESTUDO COMPARATIVO**

**CAMPO LIMPO PAULISTA
2011**

GIOVANA ROBERTA GONÇALVES RA:9917

TAMIRES DE CÁSSIA NOGUEIRA RA:9904

**ESTRESSE E QUALIDADE DE VIDA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE CAMPO LIMPO PAULISTA – SP: ESTUDO COMPARATIVO**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado para obtenção do
título de Licenciatura em
Pedagogia, sob orientação da
Professora Dra . Wilma da Silva.**

**CAMPO LIMPO PAULISTA
2011**

DEDICATÓRIAS

Giovana Roberta Gonçalves

Dedico este trabalho a todos os profissionais da área da educação e da saúde, que embora não valorizados continuam realizando suas “missões” com amor e respeito pelo ser humano. À Samanta (in memória). Mesmo você não podendo ler, mas essa dedicatória deixarei aqui registrado o lamento que foi sua perda, e a força que você nos deu para continuar. Sentimos sua falta, sua alegria, mas aí estamos nós, nos formando como era o nosso desejo.

Tamires de Cássia Nogueira

Dedico este trabalho a todos os alunos de Pedagogia que acreditam em um futuro melhor para as nossas crianças. Aos professores que realizam seu trabalho com muita dedicação e respeito. À Samanta (in memória) que sempre acreditou em meus sonhos e esteve ao meu lado quando eu precisava. A todas as pessoas que estiveram ao meu lado transmitindo boas energias para que eu pudesse me empenhar cada vez mais em meus estudos.

AGRADECIMENTO

Giovana Roberta Gonçalves

Primeiramente agradeço ao responsável por tudo o que tenho e por tudo o que sou: DEUS. Aquele que me dá forças quando já estou esgotada, aquele que me capacita, aquele que me mostra que posso ir muito mais além do que eu imagino ir. Agradeço aos meus pais, eles são meus exemplos de amor, hombridade, valores, garra, caráter, persistência, enfim, tudo aquilo que eu sou devo a eles. E agradeço a Deus por ter escolhido vocês para cuidarem de mim. Ao meu irmão, meus aplausos, um exemplo de profissional, de pessoa, de homem. Espelho-me nele tanto profissionalmente quanto pessoalmente, pois sempre que todos diziam “não, você não vai conseguir”, assim como meu pai, ele dava a volta por cima, e mostrava que conseguiria SIM! Muito obrigada pela ajuda em todos os sentidos. Aos amigos, namorado e familiares meu muito obrigado, tanto pelas horas de alegrias e festas, quanto naqueles momentos difíceis, obrigado por estarem lá me levantando

Tamires de Cássia Nogueira

Agradeço primeiramente a Deus, minha principal fonte de energia, inspiração, empenho e fé. Agradeço-lhe por me dar a inteligência, saúde e força de vontade para seguir meu caminho sempre em paz. Aos meus pais que sempre confiaram em meus sonhos, mesmo nos mais loucos, e me ensinaram a acreditar que é possível realizá-los. Aos meus colegas, amigos e familiares, pelo estímulo, amizade, carinho e paciência. Enfim, é muito difícil agradecer a todos sem esquecer, inevitavelmente de alguém, mas aos que esqueci meu pedido de perdão e meus agradecimentos sinceros.

“O futuro tem muitos nomes. Para os fracos, é o inatingível. Para os temerosos, o desconhecido. Para os valentes, é a oportunidade.”

(Victor Hugo)

RESUMO

O presente trabalho enfoca o estresse e a qualidade de vida dos professores da educação infantil do município de Campo Limpo Paulista, baseando-se em dados resultantes de pesquisas de campo, utilizando questionários e escalas como ferramentas, bem como, pesquisas bibliográficas. A falta de pesquisas nesta área nos instigou saber mais sobre a atual situação destes profissionais, afinal, muito se fala e se preocupa com os alunos, mas pouco se faz em prol do professor da educação infantil.

Palavras - chaves: Estresse. Qualidade de vida. Professor da educação infantil.

ABSTRACT

The present study focuses the stress and the quality of life of childish education teachers in the city of Campo Limpo Paulista, based on data resulting from fieldwork researches, using questionnaires and scales, as well, as bibliography searching. The lack of researches on this area instigated us to know more about the current situation of these professionals, after all, so much is said and cared about the students, but little is done on behalf of the childish education teachers.

Key words: Stress. Quality of life. Childish education teachers.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. EDUCAÇÃO INFANTIL	13
2.1. A trajetória da Educação Infantil.....	14
2.2. O papel do professor.....	18
3. QUALIDADE DE VIDA	22
3.1. Qualidade de Vida no Trabalho	24
3.2. Adoecimento dos Professores	27
4. ESTRESSE.	30
4.1. Fatores Estressantes.....	31
4.2. Estresse Ocupacional.....	32
4.3. Síndrome de <i>Burnout</i>	34
5. DEPRESSÃO	40
6. MATERIAIS E MÉTODOS	42
7. RELATOS DA PESQUISA	44
8. RESULTADOS	48
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS 1- Aprovação do comitê de ética em pesquisa	59
ANEXOS 2- Escala de Zung para autoavaliação da depressão.....	60
ANEXOS 3- Escala para avaliação de depressão de Hamilton	62
ANEXOS 4- Escala de estresse no trabalho	69
ANEXOS 5 - Versão brasileira do questionário qualidade de vida- SF-36....	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Resultados da Escala de Zung	48
Gráfico 2- Escala de Depressão de Hamilton.....	49
Gráfico 3- Escala de Estresse no trabalho aplicada em professores de escolas públicas	49
Gráfico 4- Escala de Estresse no trabalho aplicada em professores de escolas particulares.....	50
Gráfico 5- Escala SF-36 aplicada em professores de escolas públicas	51
Gráfico 6- Escala SF-36 aplicada em professores de escolas particulares.	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Resultados da escala de estresse no trabalho	50
Tabela 2- Resultados sobre o ambiente de trabalho da escala de estresse no trabalho	51
Tabela 3- Média dos resultados por repetição de resposta da escala SF-36 de escolas públicas e particulares.....	52

1. INTRODUÇÃO

Atualmente muitas são as atribuições impostas ao professor, aparte de seu interesse e, muitas vezes, de sua carga horária. Além das classes, deve fazer trabalhos administrativos, planejar, reciclar-se, investigar, orientar alunos e atender aos pais. Também deve organizar atividades extra-escolares, participar de reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, efetuar processos de recuperação, preenchimento de relatórios periódicos e individuais e, muitas vezes, cuidar do patrimônio material, recreios e locais de refeições. Entretanto, é excluído das decisões institucionais, das reestruturações curriculares, do repensar da escola, sendo concebido como mero executor de propostas e idéias elaboradas por outros. Com isso, estabelece-se uma tendência ao trabalho individualista que não permite ao professor confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho. Essa intensificação do fazer docente lhe ocasiona conflitos, pois, ao ter que arcar com essa sobrecarga, vê reduzido seu tempo disponível para estudos individuais ou em grupo, participação de cursos ou outros recursos que possam contribuir para a sua qualificação, favorecer seu desenvolvimento e sua realização profissional (ESTEVE, 1999; NACARATO, VARANI E CARVALHO, 2000; SCHNETZLER, 2000). No Brasil, pouco se tem feito para avaliar as repercussões do trabalho sobre a saúde do professor, cujos riscos são menos visíveis quando comparados a outros trabalhadores como metalúrgicos, petroquímicos etc. (REIS et al., 2005).

A partir das considerações acima podemos questionar: como estão os professores da Educação Infantil desse Município acerca de sua qualidade de vida? Quais os principais fatores estressantes no contexto escolar? Quais tipos de assistências que as escolas proporcionam aos seus professores? Há diferenças ou igualdades em relação aos professores da rede pública com os das escolas privadas?

Hoje, o professor vive sob contínua tensão, pois, além de suas habituais responsabilidades, a alta competitividade das escolas exige dele aprendizado constante e enfrentamento de novos desafios, o que faz com que, muitas vezes, supere seus próprios limites, levando ao estresse. Existe pouco conhecimento sobre estas condições de trabalho e a vida do professor na escola, principalmente sobre a qualidade de vida de docentes do ensino infantil, os quais, geralmente, subestimam as suas necessidades de saúde e se conformam com o quadro desanimador em que

se encontram, o que chama a atenção para a necessidade do desenvolvimento de ações de promoção de saúde para este grupo de trabalhadores (ROCHA e FERNANDES, 2008).

Portanto, o principal objetivo deste estudo é verificar o nível de estresse e da qualidade de vida dos professores da educação infantil do município de Campo Limpo Paulista.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizadas pesquisas bibliográficas, consultando-se diversos autores referentes ao tema, o Referencial Curricular Nacional e artigos científicos acerca do assunto. Realizamos pesquisa de campo, por meio de questionários, envolvendo todos os professores da educação infantil das escolas públicas e privadas.

No primeiro capítulo será abordada a definição de Educação no Brasil. No segundo capítulo, será abordado o que consideramos sobre qualidade de vida. No terceiro capítulo, esclareceremos o que é Estresse. No quarto capítulo, falaremos acerca da Depressão. E, por fim, no quinto capítulo teremos descrito a pesquisa de campo apresentando os resultados e análises adquiridas por meio dos questionários.

2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da Educação no Brasil começou em 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas. Durante mais de 200 anos, os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil, movidos por sentimento religioso de propagação da fé. Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, deixando um grande vazio na Educação brasileira. Somente no começo do século seguinte, em 1808, com a vinda da família Real para o Brasil-Colônia é que a educação e a cultura tiveram um novo impulso. Foram criadas instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores, como os de medicina nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia.

Porém, a educação de D. João VI voltou-se para as necessidades imediatas da corte portuguesa no Brasil, com o objetivo de preencher demandas de formação profissional através de aulas e cursos, algo que determinaria uma enorme influência na evolução da educação superior brasileira. E ainda, a política educacional de D. João VI, deu continuidade à marginalização do ensino primário.

Em 1822, com a independência do Brasil, algumas mudanças começaram a se esboçar no panorama sócio-político e econômico, mas foi na Constituição de 1824 que essas mudanças começam a surgir, assegurando “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, confirmado pela lei de 15 de Outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos. Mas alguns anos depois da promulgação do Ato Adicional de 1834, que delegou às províncias a prerrogativa de legislar sobre a educação primária, o futuro da educação básica se comprometeu, pois com isso, o governo central se afastou das responsabilidades de assegurar a educação elementar para todos.

Em 1834 foi instituída a descentralização da educação básica, que foi mantida pela República fazendo com que o governo central fosse impedido de assumir uma posição estratégica de formulação e coordenação da política de universalização do ensino fundamental, afastando ainda mais as elites do país e as camadas sociais populares.

Na década de 1920, o Brasil começou a se repensar sobre os diversos setores sociais, dentre eles o setor educacional que participou do movimento de renovação. Surge, então, a primeira grande geração de educadores, dentre eles,

Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros, que lideraram o movimento e tentaram implantar no Brasil os ideais da Escola Nova e divulgaram o Manifesto dos Pioneiros em 1932, documento histórico que compreendeu os pontos centrais desse movimento, redefinindo o papel do Estado em matéria educacional.

A Constituição promulgada em 1934 registrou avanços significativos na área educacional, incorporando muito do que havia sido debatido em anos anteriores. No entanto, em 1937, instaurou-se o Estado Novo trazendo uma Constituição autoritária, acarretando um grande retrocesso na educação. Mas, com a queda do Estado Novo, em 1945, foram retomados muitos dos ideais e consubstanciados no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi aprovado somente em 1961, após uma difícil trajetória.

No período que vai desde a queda do Estado Novo, em 1945, até a Revolução de 1964, quando se teve um novo período autoritário, o sistema educacional brasileiro passou por muitas mudanças significativas, interrompendo até mesmo a tendência que se procedeu da LDB/ 61, que se defendia a escola pública, universal e gratuita.

Após o movimento pela redemocratização do País, a Constituição de 1988 foi promulgada, procurando introduzir inovações e compromissos, com o intuito de promover a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo.

2.1A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em meados do século XVIII e ao longo do século XIX, é que a criança passou a ser o centro de interesse educativo dos adultos. Segundo OLIVEIRA,

[...] a criança começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam freqüentá-la) um instrumento fundamental (2005, p.62).

Nesta época, a educação era prioridade da elite, onde a criança pobre não possuía a mesma atenção, pois neste contexto o ser pobre era aquele merecedor de piedade.

Segundo LUZURIAGA,

[...] do século XIX, procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis de instrução pública de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte leiga ou extraconfessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: as escolas da primeira infância e as escolas normais para a preparação do magistério (1987, p. 180).

A educação propriamente dita como primeira infância surge com Friedrich Froebel, na Alemanha, que fundou os Kindergarden (jardins-de-infância), fazendo uma comparação com o jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que ela cresça bem, uma vez que se considera que os primeiros anos de vida de uma criança são primordiais para um bom desenvolvimento. Froebel considera as atividades lúdicas de extrema importância por perceber que dessa forma, se obtenha um melhor desenvolvimento sensório-motor das crianças, onde as habilidades são aperfeiçoadas a partir dos métodos por elas criados. Também considera o canto e a poesia como meios de facilitar a educação moral e religiosa.

Para Conrad (2000), os jardins-de-infância de Froebel foram apoiados no pressuposto de que o conjunto de crianças pequenas oferece um grande potencial educativo, onde a capacidade mental é maior fator de desenvolvimento dessas crianças. Ele estuda e pesquisa as leis da natureza, tentando interpretar o desenvolvimento do homem.

Froebel, por sua vez, considera o homem como criação de Deus e já é bom de natureza, onde a educação apenas fará com que a criança não seja direcionada de modo errado. Para CONRAD,

Froebel considerou o jardim-de-infância como primeira etapa de um ensino educacional unificado direcionado a todos. [...] com isso fica evidente que seu jardim-de-infância não se reduzia ao atendimento de crianças, cujas mães trabalhavam, mas como instituição para todos e longe do modelo vigente de uma infância apenas cuidada para proteger (2000, p. 55).

Durante a primeira metade do século XIX, em outros países europeus, como Holanda e repúblicas italianas, também surgiram instituições semelhantes, para diferentes faixas etárias. Mas foram as creches, as salas de asilo, que no início tiveram uma trajetória distinta do modo de ensino de Froebel e os jardins-de-infância, depois chamadas escolas maternas, que passaram a ser mais difundidas.

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos apareceu no Brasil somente no final do século XIX, pois antes deste período, o atendimento de crianças longe da mãe em instituições como creches praticamente não existiam. Na zona rural, onde se situava a maior parte da população, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas, que muitas vezes, eram geradas através da exploração sexual da mulher negra e índia, pelo senhor branco. Na área urbana, bebês abandonados por mulheres pertencentes a famílias consideradas importantes socialmente, eram recolhidos na roda dos expostos. Segundo AQUINO,

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava (2001, p. 31).

Esta situação se modifica com a migração para a zona urbana, onde as cidades crescem, e começam a se observar iniciativas isoladas de proteção à infância, orientadas a combater as altas taxas de mortalidade infantil, criando entidades de amparo. As creches, então, que eram consideradas de modo assistencialista, serviriam de guardiãs das crianças abandonadas e filhas de trabalhadores.

Com o projeto de criação de um país moderno, no final do século XIX, as instituições de ensino passaram a ser vistas de modo educativo ao invés de assistencialista, favorecendo o crescimento da educação infantil. Em 1875, o médico Joaquim José Menezes Vieira, fundou o primeiro jardim-de-infância do país, situado em um dos melhores bairros da cidade, onde atenderia, exclusivamente, crianças do sexo masculino, pertencentes à elite.

No século XX, a educação brasileira passa por diversas mudanças, dentre elas, se destaca o debate sobre a importância do cuidado, preservação e preparação da infância. O movimento da Escola Nova procurando atender às mudanças sócio-econômicas e políticas que o país estava sofrendo, trouxe uma proposta educacional renovadora. Começaram a pensar em uma nova forma de

educar as crianças pequenas, pois até então, o que predominava eram somente as práticas baseadas em conhecimentos vindos da Europa.

Além dos princípios da Escola Nova, que era considerar a criança como centro do processo, preparando-a para a aquisição da autonomia, eram debatidas as idéias de espaço para o atendimento à infância. Os debates sobre as instituições de educação infantil foram polêmicos, pois havia intelectuais da época que não concordavam com a implantação destas instituições.

Em 1883, no Rio de Janeiro, foi realizada a Primeira Exposição Pedagógica, na qual os jardins-de-infância eram entendidos como “locais perigosos”, pois poderiam acarretar diversos traumas às crianças, entre eles a escolaridade precoce e a retirada da criança do ambiente familiar; isto poderia refletir-se em problemas de aprendizagem no ensino regular. As mudanças sociais e familiares ocorridas principalmente na segunda metade do século XX modificam e transformam a educação dos filhos, havendo uma transformação significativa quanto à criação e educação dos filhos, entre os anos 30 e os anos 80.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), pela primeira vez, incluiu-se os jardins-de-infância no sistema de ensino. A referida lei estabelecia que:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (LDB, 1961).

Embora tenham sido incluídos os jardins-de-infância em um registro legal, não seriam capazes de alcançar o poder público. Desta forma, a educação infantil continuaria oferecendo a mesma forma de ensino.

Mas com a Constituição Federal de 1988, foi garantido pela primeira vez na história da educação infantil brasileira o direito das crianças de 0 a 6 anos frequentarem creches e pré-escolas. O artigo 208, inciso IV, afirmava que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (CF, 1988).

E com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a educação infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, como a primeira etapa da

educação básica, tendo como intuito o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, definindo no título V, capítulo II, seção II, Art. 30 que a educação infantil será oferecida em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 4 a 6 anos de idade”. (LDB, 1996).

A educação infantil tem função de educar e cuidar. Educação e cuidados são entendidos como aspectos indissociáveis da educação da criança de 0 a 6 anos de idade. Segundo BUJES,

A educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativos, médico, jurídico e educacional – incluídas aqui família e escola – devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil (2002, p.42).

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento que sofreu várias críticas a respeito de sua construção, pois a proposta para educação infantil deve ser construída pelos seus sujeitos. O Referencial em sua introdução deixa claro seu objetivo:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam mover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (1998, p.13).

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR

Sabe-se que antigamente a educação sempre se mostrou “arrumadinha” ao se falar do professor: ele ensina algo inquestionável, o aluno aprende e reproduz exatamente como aprendeu. Esse procedimento continuou até pouco tempo atrás e é de se surpreender que ainda hoje a educação seja baseada na repetição e memorização. Somente nas últimas décadas começa-se a dar os primeiros passos rumo a uma educação mais humana e focada no conhecimento, não na técnica.

O professor então passa a ter uma maneira dinâmica, reflexiva, transdisciplinar e que, requer uma articulação dos saberes de forma significativa, buscando uma visão de totalidade e não fragmentação quer em sua formação continuada, quer no desenvolvimento de seu exercício pedagógico. Observamos que uma identidade profissional se constrói pelos compromissos sustentados por uma dimensão ética, mas que não deve colocar a margem perspectivas recorrentes da prática pedagógica propriamente dita, dentre as quais figuram as dimensões:

- reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.
- práticas que resistem a inovações, porque repleto de saberes válidos quanto às necessidades da realidade.
- confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas a luz das teorias existentes da construção de novas teorias.
- construção pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere a atividade docente ao seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que têm em sua vida ao ser professor, assim como baseados em sua rede de relações com outros professores, sindicatos, agrupamentos.

Para que se tenha uma educação de qualidade, o professor, no seu fazer comunicativo, deve realizar ações intencionais que valorizem o conhecimento contextualizado do aluno que contribuem para o seu bom desempenho. A ação recorrente desperta, nesta diretriz, a consciência de que o trabalho docente não é um formato misterioso cujo conhecimento centra-se na pessoa do professor, muito pelo contrário, é uma busca, uma troca em que aluno e mestre tornam-se parceiros no processo, pois ambos são atores sociais e, de maneira indissociável temos "... a alegria dos alunos em sentir-se que são importantes".

Diferente de outras profissões, o professor deve se comprometer com o desenvolvimento de seu exercício, por causa de si e do outro, respectivamente, isto é, na dimensão do trabalho docente o educador deve ter bem claro que o aluno é o centro de seu trabalho e solicita muito mais do que olhares tecnicistas ou mesmo olhares distantes de sua própria realidade. Solicita olhares que falem a sua língua, que sejam capazes de explorar suas capacidades, que sejam capazes de torná-los

cada vez mais e continuamente, atores sociais conscientes não somente da revelação do mundo e de si, mas de sua construção, de sua intervenção em sua história e na do mundo, contingenciando fazeres e pensares para a dimensão de seu destino.

É a partir de uma intervenção sistematizada que o professor poderá pontuar mais e melhor suas ações em relação ao desempenho de seus alunos. Neste sentido contribuirão para isto o conhecimento dos instrumentos mais apropriados ou reconstruídos. Não vale conhecer e aplicar qualquer aparato interventivo se, segundo a solicitação do grupo, mudanças são necessárias. O professor que desenvolve comprometidamente o seu exercício percebe onde, como e quando precisa modificar os referenciais metodológicos, porque melhor do que qualquer outro ator social da escola aproxima-se do seu aluno e consegue realizar leituras que lhe permitem reorientar a sua prática pedagógica.

Porém, sabemos que se torna muito difícil separar o ser humano profissional do ser humano pessoal. Certamente o professor, como qualquer pessoa, terá seus problemas pessoais, chegará à escola com o seu humor diferente do que o habitual e terá mais dificuldade em desempenhar seu trabalho em sala de aula. Os alunos acabarão notando a diferença e a eventual impaciência do professor nesse dia, mas eles não sabem os motivos da sisudez do mestre e podem interpretar erroneamente. Exatamente por isso é preciso cuidar para que contrariedades pessoais não venham à tona, causando mágoas e ressentimentos.

Ao enfrentar problemas em sua vida pessoal o professor deve procurar o melhor meio para sair do estado de espírito sombrio e poder desempenhar seu trabalho com serenidade. A leitura dos clássicos, o contato com a arte, com a natureza, uma boa terapia, uma reflexão mais profunda sobre a contrariedade por que se está passando pode ajudar muito. Ninguém é mau em essência, mas um professor descontrolado deve rever seu comportamento sob pena de ser mal interpretado por seus alunos.

O professor precisa acreditar no que diz, ter convicção em seus ensinamentos para que os alunos também acreditem e se sintam envolvidos. Precisa de preparo para ir ao rumo certo e alcançar os objetivos que almeja. Dar aula cansa, frustra e adoce. Cansa porque precisamos manter os alunos quietos e prestando atenção em algo que eles, geralmente, não sentem a mínima necessidade de aprender. Para que eles supostamente aprendam (leia-se, fiquem quietos, olhando para o

professor), muitas vezes desprendemos uma energia sobre-humana, que vem geralmente acompanhada de frustração e desespero. A doença é consequência direta dessa situação.

3. QUALIDADE DE VIDA

A dificuldade encontrada por alguns autores para definir “qualidade de vida” está no fato de envolver muitos fatores e, ainda, porque qualidade de vida muda de pessoa para pessoa, depende do tipo de vida e de expectativa de cada um. Dessa forma, o termo tem sido utilizado tanto para avaliar as condições de vida urbana, incluindo transporte, saneamento básico, lazer e segurança, quanto para se referir à saúde, conforto, bens materiais.

Na visão de Nassar e Gonçalves (1999), a qualidade de vida pode ser compreendida como uma percepção subjetiva do sujeito sobre o bem estar em sua vida agrupado em algumas dimensões, como: o bem estar físico e material, as relações com outras pessoas, as atividades sociais, comunitárias e cívicas, o desenvolvimento pessoal, as realizações e as recreações.

Para Nahas (2001) em sentido amplo, a qualidade de vida é uma medida da própria dignidade humana, pois pressupõe o atendimento das necessidades humanas fundamentais. Os parâmetros individuais que afetam diretamente na qualidade de vida, principalmente os componentes do estilo de vida, influenciam na saúde e bem-estar.

Para Heckert e colaboradores (2001), o notável processo de globalização que a sociedade atual vive impõe um ritmo acelerado de produção tecnológica e altera de maneira profunda as relações desenvolvidas no mundo do trabalho, provocando, por conseqüência, queda crescente na qualidade de vida da população trabalhadora.

A escola se constitui em um importante ambiente onde tal problemática esta presente, sofrendo os impactos das mudanças políticas, tecnológicas e econômicas decorrentes da globalização. Nesse contexto, o ambiente escolar não foge a regra capitalista, para a qual tem sido, cada vez mais, impostas novas demandas no processo de formação de crianças e jovens.

Uma das categorias profissionais que mais tem exigido mudanças é a dos professores, em virtude da intensificação do ritmo de trabalho. Tradicionalmente, era atribuído a esses profissionais o papel referente ao ensino de disciplinas, tendo gradativamente assumido funções, como construir hábitos de saúde,

assessoramento psicológico, educação para o trânsito, entre outras (SANTOMÉ, 2001).

Somado a problemática citada anteriormente vem o excesso de tarefas burocráticas, a falta de autonomia e infra-estrutura do ambiente escolar, as relações conflitantes com familiares de alunos e, principalmente, a baixa remuneração, tornando evidente o quadro crônico de depreciação e desqualificação social, psicológica e biológica dos professores. Emerge dessa situação um cenário com efeitos adversos, proporcionando aos docentes um conjunto de mal-estares, em muitos casos desestabilizando a economia psicossomática e gerando doenças diversas, que influenciam fortemente na qualidade de vida destes profissionais (GOMES, 2002).

Qualidade de vida foi definida, de modo mais genérico, como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores, nos quais ele vive em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHOQOL, 1995). Dois aspectos são relevantes dentro do conceito de qualidade de vida: a subjetividade, que considera a percepção da pessoa sobre o seu estado de saúde e sobre os aspectos não médicos do seu contexto de vida; e a multidimensionalidade, que se refere ao reconhecimento de que o construto é composto por diferentes dimensões (SEIDI e ZANNON, 2004).

Na concepção de trabalhar a saúde coletivamente no ambiente escolar, não se pode perder de vista a noção de saúde individual, o que remete a reflexão sobre a saúde dos professores com os quais se pretende trabalhar, pois uma escola promotora de saúde deve incluir a idéia do docente saudável, possuindo bem-estar em diversos aspectos, como físico, mental, espiritual, entre outros.

A proposta das escolas promotoras de saúde, lançadas pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS [Organização Mundial de Saúde]) em 1995, reafirma a prática de promoção de saúde, proposta pela Carta de Ottawa, a qual consiste do “processo de capacitação da comunidade para atuar na melhora da sua qualidade de vida e saúde, incluindo maior participação no controle deste processo” (WHO, 1998). O professor, portanto, deve ser capacitado a cuidar de si e agir em grupo na defesa da promoção de qualidade de vida, devendo perceber a escola como espaço de humanização e promoção de saúde, onde as práticas educativas não devam se limitar as tradicionais ações pedagógicas, e, sim, a possibilitar também as transformações individuais e sociais (MOURA, 2007).

3.1 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO (QVT)

O termo qualidade de vida no trabalho, segundo Alves (2000), surgiu na década de 50 com Erich Trist estudando os sistemas sócio-técnicos. Com a evolução dos estudos na área social, as exigências das pessoas e o conhecimento das necessidades delas em relação ao trabalho, as organizações passam a investir na melhoria da Qualidade de Vida das pessoas no trabalho, cujo resultado deste investimento é um ambiente mais humanizado, e tem por objetivo, atender tanto às aspirações mais altas quanto as mais básicas, procurando encorajar o desenvolvimento das habilidades e capacidades dos trabalhadores, considerando o espaço que o trabalho ocupa na vida das pessoas e, que por sua vez, não deve prejudicar a capacidade delas desempenharem outros papéis na sociedade.

Fernandes (1996) considera que a expressão qualidade de vida tem sido usada com crescente frequência para descrever certos valores ambientais e humanos, negligenciados pelas sociedades industriais em favor do avanço tecnológico, da produtividade e do crescimento econômico. Diante deste quadro desenvolveu um modelo de pesquisa sobre qualidade de vida no trabalho. Nessa pesquisa identificou os principais fatores determinantes de qualidade de vida, dividindo em oito categorias conceituais:

- **Compensação justa e adequada** – busca-se a obtenção de remuneração adequada pelo trabalho realizado, assim como o respeito à equidade interna (comparação com outros colegas) e a equidade externa (mercado de trabalho);
- **Condições de trabalho** – mede-se as condições prevaletentes no ambiente de trabalho, envolvendo uma jornada e carga de trabalho, materiais e equipamentos disponibilizados para a execução das tarefas e ambiente saudável, ou seja, esse tópico analisa as condições reais oferecidas ao empregado para a consecução de sua tarefa;
- **Uso e desenvolvimento de capacidades** - implica o aproveitamento do talento humano, ou capital intelectual, como está em voga atualmente. É forçoso, portanto, reconhecer a necessidade de concessão de autonomia, incentivo à utilização da capacidade plena de cada indivíduo no desempenho

de suas funções e *feedbacks* constantes acerca dos resultados obtidos no trabalho do processo como um todo;

- **Oportunidade de crescimento e segurança** – Abarca as políticas da instituição no que concerne ao desenvolvimento, crescimento e segurança de seus empregados, ou seja, possibilidade de carreira, crescimento pessoal e segurança no emprego. Neste fator pode-se observar através das ações implementadas pelas empresas, o quanto a prática empresarial está de fato sintonizada com o respeito e a valorização dos empregados;
- **Integração social na organização** – pode-se efetivamente observar se há igualdade de oportunidades, independente da orientação sexual, classe social, idade e outras formas de discriminação, bem como há o cultivo ao bom relacionamento;
- **Constitucionalismo** – mede o grau em que os direitos do empregado são cumpridos na instituição. Implica o respeito aos direitos trabalhistas, à privacidade pessoal (praticamente inexistente no mundo empresarial moderno), à liberdade de expressão (atualmente em cheque, tendo-se em vista as enormes dificuldades de trabalho com registro em carteira);
- **Trabalho e espaço total da vida** – deveríamos encontrar o equilíbrio entre a vida pessoal e o trabalho. Todavia, como veremos mais adiante estamos muito distantes de uma prática minimamente ideal nesse campo;
- **Relevância do trabalho na vida** – investiga-se a percepção do empregado em relação à imagem da empresa, à responsabilidade social da instituição na comunidade, à qualidade dos produtos e à prestação de serviços.

O trabalho tem um papel fundamental na inserção dos indivíduos no mundo. Contribui para a formação de sua identidade – a construção da subjetividade – e permite que os indivíduos participem da vida social, elementos essenciais para a saúde. Entretanto, na forma como ele está organizado e é executado por um grande contingente de trabalhadores, na sociedade atual, preponderam seus efeitos negativos, entre eles o adoecimento e a morte. Para a saúde do trabalhador, a explicação do adoecer e morrer dos trabalhadores extrapola os fatores presentes nos ambientes de trabalho e incorpora o significado cultural, político e econômico que a sociedade lhes atribui. Os fenômenos biológicos são observados na sua dimensão social, e o corpo do trabalhador não mais é visto como um agregado de

células, que formam órgãos e sistemas, mas é considerado em suas relações com a natureza, na sua capacidade de criar-se e recriar-se por meio do trabalho (CODO, 1999).

A fundamentação teórica que envolve a qualidade de vida no trabalho é vasta, vários autores definem modelos conceituais que englobam questões gerais na área de QVT, dentre eles podemos citar vários, tais como, o modelo conceitual de competências definido por Limongi-França (2003), o que parece ser o mais adequado ao seguimento deste estudo. Assim, a discussão sobre um modelo de competências vai ajudar a esclarecer o lado profissional do professor, isto é, a sua inserção dentro do ambiente de trabalho.

- **Modelo de Walton (1973)** – prioriza a humanização e a responsabilidade social utilizando oito critérios básicos, são eles: compensação justa e adequada, condições de trabalho seguras e saudáveis, oportunidades para desenvolver e usar capacidades humanas, oportunidades futuras para o crescimento contínuo e garantia de emprego, integração social na organização, constitucionalismo na organização, o trabalho e o espaço total na vida do indivíduo e, por fim, relevância social no trabalho.
- **Modelo de Hackman e Oldham (1975)** – sustentam a positividade pessoal e o resultado do trabalho (motivação, satisfação, qualidade). Utilizam três estados psicológicos (significação percebida, responsabilidade percebida, conhecimento dos resultados do trabalho). Na área do trabalho obtém-se cinco dimensões básicas: variedade de habilidade, identidade da tarefa, significado da tarefa, autonomia e *feedback*.
- **Modelo de Werther e Davis (1983)** – voltado para a valorização dos cargos, tem como base a análise de elementos organizacionais, ambientais e comportamentais. É referencial para construção de carreira individual, já que sustenta a tese de que o cargo deve incluir as competências de cada trabalhador, com o aumento das competências, ocorre a mudança de cargo.
- **Modelo de Belanger (1983)** – considera algumas variáveis, como: trabalho em si, crescimento pessoal e profissional, tarefas com significados, funções e estruturas organizacionais abertas.
- **Modelo de Huse e Cummings (1985)** – relaciona a QVT com a produtividade, envolvendo-se em quatro programas: participação do

trabalhador, projeto de cargos, inovação no sistema de recompensas e melhoria no ambiente de trabalho. Estes modelos são adaptáveis às situações escolares, pois os professores são profissionais como outro qualquer, necessitando acabar a crença de que professor trabalha por amor à profissão, como se ele não fosse um ser humano como outro qualquer, com desejos e necessidades.

3.2 ADOECIMENTO DOS PROFESSORES

A dimensão presente nos estudos, que foi enquadrada nesta perspectiva, está na tentativa de tentar desvendar e compreender como os processos de trabalho dos professores, contribuem para favorecer o desgaste e o adoecimento dos trabalhadores desta categoria, revelados por situações particulares de doença que impedem o exercício da profissão. Os motivos ou situações que mobilizaram os pesquisadores nessa área foram às ocorrências sistemáticas e em elevação de licenças médicas, em diferentes sistemas educacionais. São investigações amparadas pela perspectiva da Medicina do Trabalho, mas que se contrapõem a uma visão tradicional da área médica, de cunho individual e biológico, onde as causas das doenças são procuradas nas condições do próprio sujeito. No enfoque sobre processos de adoecimento dos professores, o que se procura é a explicação da doença ou do quadro de desgaste do sujeito produzido nas relações de trabalho.

As pesquisas sobre a situação de adoecimento na profissão docente são reforçadas por outras sobre a saúde do trabalhador que têm crescido, diante das evidências entre saúde e condições estressantes, e da constatação de que o trabalho, na sociedade atual, assume um caráter cada vez mais antinatural e degradante para determinados segmentos da sociedade. Há evidências de que, para quase todas as categorias profissionais, cerca de 50% dos casos de stress e de outros tipos de doenças de seus trabalhadores, têm como causa situações do ambiente de trabalho (LIPP, 1996).

Neste sentido, os docentes são analisados em função de situações adversas a que são expostos no próprio trabalho e tomam, como ponto de partida, a existência, cada vez mais crescente, de um contingente de professores que se encontram sob tratamento médico e são portadores de laudo médico para justificar afastamento de sala de aula, situação que é registrada nas secretarias e delegacias

de ensino que gerenciam os contratos de trabalho dos professores de escolas públicas. Essa perspectiva também se ampara nas dimensões das análises de perfis profissionais e condições de trabalho desenvolvidas pela Organização Internacional do Trabalho (O.I.T.) (DOMINGUES, 1997; LIPP, 1996).

Consideram-se esses estudos como precursores da abordagem de pesquisa sobre a síndrome de “*burnout*” que preferimos tratar como categoria particular. Apesar de revelarem dimensões da profissão docente a partir de um olhar externo ao próprio corpo profissional, as pesquisas conduzidas segundo a abordagem da Sociologia do Trabalho (Relatórios da OIT) e da Medicina do Trabalho (adoecimento dos professores), revelaram uma realidade que penetrou facilmente no campo educacional, como também foi apropriada por sindicatos profissionais, que assumiram a crítica das condições de trabalho dos professores e a defesa do resgate da qualidade de vida e de trabalho dos profissionais desta categoria.

Sua grande positividade foi a repercussão que tiveram nos setores envolvidos com a pesquisa e a formação de professores, decorrendo daí uma abordagem particular da crise da profissão docente que tem sido abordada como “o mal estar docente”. Essa nova vertente procura não isolar as situações vividas pelos professores em um quadro de doenças ou de crise profissional, mas enfatiza os aspectos relacionais e produzidos na instituição escolar devido ao enfrentamento real dos docentes das questões sociais e pedagógicas, do seu tempo, que fazem novas exigências à educação a aos professores e agravam as suas condições de trabalho (ESTEVE, 1999).

As contribuições mais significativas, divulgadas no Brasil, são os trabalhos de Nóvoa e sua equipe sobre a situação dos professores em Portugal, e de Perrenoud, na Suíça. A estas contribuições soam-se as análises sobre a história da profissão docente e os processos particulares de percursos de carreira e de profissionalização, associados a padrões culturais específicos, como ingredientes necessários para viabilizar e repensar o papel do educador nas atuais condições da sociedade e, ainda, do que ela demanda da escola (PEREIRA, 2001; CASTRO E VILELA, VILELA 2001; BARBOSA, 2003).

Os problemas vividos pelos professores, no atual contexto da pós-modernidade, são examinados e explorados para se tentar chamar a atenção da sociedade, de que o insucesso escolar não é de responsabilidade única do professor, mas está relacionado com a forma em que a sociedade atual trata a

própria escola e a educação. Nessa perspectiva, um elemento importante reconhecido com um dos responsáveis para desencadear e moldar o “mal estar docente”, é a falta de apoio, as críticas, a negação de legitimidade à escola para desempenhar um papel significativo na formação de sujeitos profissionais e cidadãos (PERRENOUD, 1997; ESTEVE, 1999; NÓVOA, 1995).

Estudar o “mal estar docente” significa estudar a profissão docente na sua relação, por inteiro: com a escola e o lugar que lhe cabe ou que lhe é negado na sociedade. É estudar o trabalho dos professores no microcosmo da sala de aula, nas relações estabelecidas com os alunos, com os pares e com o conhecimento escolar; é desvendar as representações sociais sobre a docência, o lugar atribuído aos professores nas reformas educacionais e nas políticas públicas, é defender os professores devido à importância da profissão, é assumir que é necessário e urgente devolver para a escola e para os professores o papel de ser responsável e insubstituível no processo educativo (NÓVOA, 1995; ESTRELA, 1997; PERRENOUD, 1997).

Conforme Roy *et al* (2004), a voz é um dos instrumentos de trabalho do professor de maior importância, entretanto, convive com algumas situações que acabam por causar sérios desconfortos ao professor, contribuindo consideravelmente para baixa qualidade de vida. São elas: jornada de trabalho estendida; o que causa o uso da voz por muitas horas seguidas; grande quantidade de turmas o que acarreta em levar trabalho para casa, diminuindo assim seu tempo de lazer; turmas com excesso de alunos, precisando o professor elevar o tom de sua voz para ser ouvido pela turma; salas de aula mal projetadas, sem acústica e sofrendo com barulhos externos e internos à ela; desconhecimento de orientações quanto o cuidado necessário com a voz.

Essa situação contribui muito para que o professor sinta-se desvalorizado pela instituição quanto à sua boa saúde, causando stress e, conseqüentemente, contribuindo para a baixa qualidade de vida. São aspectos que, de forma isolada, não possuem grande peso, entretanto, fazem parte de um conjunto de outros fatores que desagradam o professor no seu sentimento de respeito humano. O profissional sente-se desprestigiado e desmotivado para desempenhar suas funções, rendendo menos do que poderia render.

4. ESTRESSE

O tipo de desgaste a que os professores estão submetidos permanentemente nos ambientes e as relações com o trabalho são fatores determinantes de doenças. Os agentes estressores psicossociais são tão potentes quanto os microorganismos e a insalubridade no desencadeamento de doenças. Tanto o professor, como o diretor, pode apresentar alterações diante dos agentes estressores psicossociais (LIPP, 2002).

Segundo Lipp (2002), o estresse surge quando a pessoa julga não estar sendo capaz de cumprir as exigências sociais, sentindo que seu papel social está ameaçado. Então, o organismo reage de modo a dominar as exigências que lhe são impostas. Entretanto, no mundo moderno, não é socialmente aceitável que o estresse cumpra sua função natural de preparar o indivíduo para a fuga ou para a luta. Tal reação seria considerada inadequada do ponto de vista da adaptação dos seres humanos ante um mundo cheio de conflitos e de pseudo-harmonia.

Selye (1956) é conhecido como o *Pai da teoria de Stress*, pois foi o primeiro pesquisador dedicado a realizar experimentos que comprovassem a ligação entre emoção e desencadeamento de reação neuro-endócrina. Após essa fase, chamada de estudos voltados ao estresse biológico, surgiram as pesquisas voltadas à associação entre emoção e a liberação de hormônios responsáveis pelo surgimento de sintomas físicos e comportamentais, destacando-se Lazarus e Launier (1978) e o modelo interacionista de estresse.

Assim, o professor, ao confrontar-se com um estímulo estressor no trabalho é impedido de manifestar reações, ficando prisioneiro da agressão ou do medo, e é obrigado a aparentar um comportamento emocional ou motor incongruente com sua real situação neuroendócrina. Se durar tempo suficiente essa situação de discrepância entre a reação apresentada e o estado fisiológico real, ocorrerá um elevado desgaste do organismo, o que pode conduzir às doenças (LIPP, 1999).

Alguns estímulos foram classificados, segundo o tempo necessário para produzirem estresse, em estressores de curto prazo e de longo prazo. Entre os estressores de curto prazo temos o fracasso, a carga de trabalho, a pressão de tempo, ameaça indução do medo etc. e, em longo prazo, as situações de competição, serviços em zonas de perigo, trabalho monótona (FRANÇA, 1999).

Selye (1995), informa que o estresse pode afetar o organismo de diversas formas e seus sintomas podem variar de pessoa para pessoa. Existe uma sensibilidade pessoal que reage quando enfrentamos um problema, e essa particularidade explica como lidamos com situações desafiadoras, decidindo enfrentá-las ou não. Não são situações ruins que nos deixam estressados, todas as grandes mudanças que passamos na vida são situações estressantes, mesmo se elas forem boas e que estejam nos fazendo felizes.

Atualmente, os professores vivenciam um momento delicado no mundo do trabalho caracterizado por intensas mudanças e pressões que conduzem a diversas conseqüências, tais como excesso de preocupação com a sua profissão e com a necessidade de atualizações educacionais constantes Lipp (2002). Esses componentes, por sua vez, podem induzir queda na qualidade de vida emocional, com aumento da pressão em nível físico e psicológico que conduzem a sintomas de stress intenso (LIPP, 2000).

As atividades docentes do ensino infantil encontram-se inseridas no contexto de mudanças, nas quais as alterações ambientais (políticas, econômicas, sociais e culturais) e as pressões decorrentes da atividade do professor são situações que merecem atenção especial por parte dos estudiosos. O papel do professor tem se modificado na tentativa de atender às expectativas e necessidades da sociedade atual, que se encontra em constante processo de mudança. As transformações que vêm ocorrendo, segundo Esteve (1999), supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que procuram responder às novas expectativas que são projetadas sobre eles.

Lipp (2002) associa a jornada de trabalho do professor, altamente estressante, quando aponta que este profissional em situação que envolve horas excessivas dentro e fora da escola, necessidade de ter mais de um emprego e conseqüente falta de tempo livre como componentes que se apresentam como negativos pelo professor e provocadores de stress. Igualmente Esteve (1999), afirma em seus estudos que o professor sente falta de apoio no contexto social, pois a cada dia surgem novas exigências que provocam no professor um mal-estar docente.

4.1 FATORES ESTRESSANTES

É interessante apresentar uma breve revisão dos principais estressores na escola apontados na literatura que influenciam no estresse ocupacional.

Em relação aos estressores no ambiente escolar, estes podem ser de natureza física (por exemplo, barulho, ventilação e iluminação do local de trabalho) ou psicossocial, sendo que os últimos têm despertado maiores interesses na literatura. Entre os estressores psicossociais, destacam-se os estressores baseados nos papéis, os fatores intrínsecos ao trabalho, os aspectos do relacionamento interpessoal no trabalho, a autonomia/controle no trabalho e os fatores relacionados ao desenvolvimento da carreira (PASCHOAL e TAMAYO, 2004).

Jex (1998), relata que grande parte dos estudos que enfocam estressores organizacionais têm se apoiado nas teorias de papéis. Dois fatores principais constituem esta categoria de estressores: o primeiro refere-se ao conflito entre papéis, o qual ocorre quando informações advindas de um membro ou contexto do trabalho entra em conflito com as informações de outro membro ou contexto; o outro estressor associado aos papéis refere-se à ambiguidade do papel. Neste caso, as informações associadas ao papel que o empregado deve desempenhar são pouco claras e inconsistentes.

Ainda como fatores de risco para o stress do professor, há o trabalho intenso, pressão do tempo, indisciplina e ausência de motivação do estudante, situações conflitantes e condições precárias de ensino. De modo geral, há uma tendência em se considerar o estresse ocupacional como um processo estressora-resposta, já que este consiste no enfoque mais completo e engloba aquele baseado nos estressores e o baseado nas respostas (SILVA, 2009).

4.2 ESTRESSE OCUPACIONAL

Apesar das peculiaridades de cada tipo de definição e de modelos existentes para explicar o estresse ocupacional, tem-se constatado um consenso entre os estudiosos da área de que as percepções dos indivíduos são mediadoras do impacto do ambiente de trabalho sobre o indivíduo; para algo na organização ser um estressor, ele precisa ser percebido como tal pelo empregado. O estresse ocupacional pode ser definido, portanto, como um processo em que o indivíduo percebe demandas do trabalho como estressores, os quais, ao exceder sua habilidade de enfrentamento, provocam no sujeito reações negativas (JEX, 1998).

De acordo com Glowinkowski e Cooper (1987), os estressores podem ser fatores intrínsecos ao trabalho, os quais se referem a aspectos como repetição de tarefas, pressões de tempo e sobrecarga. Dentre eles, a sobrecarga de trabalho tem recebido considerável atenção dos pesquisadores.

Este estressor pode ser dividido em dois níveis: quantitativo e qualitativo. A sobrecarga quantitativa diz respeito ao número excessivo de tarefas a serem realizadas; isto é, a quantidade de tarefas encontra-se além da disponibilidade do trabalhador. A sobrecarga qualitativa refere-se à dificuldade do trabalho, ou seja, o indivíduo depara-se com demandas que estão além de suas habilidades ou aptidões.

Para Glowinkowski e Cooper (1987), outra categoria de estressores refere-se ao relacionamento interpessoal no trabalho. A ocupação discente envolve interações entre pessoas, sejam entre colegas de mesmo nível hierárquico, diretores, coordenadores, seja entre professor e aluno. Quando essas interações resultam em conflitos tem-se outra fonte de estresse.

Na categoria dos fatores relacionados ao desenvolvimento da carreira, os autores destacam os aspectos relacionados à falta de estabilidade no trabalho, ao medo de obsolescência frente às mudanças tecnológicas e às poucas perspectivas de promoções e crescimento na carreira.

Há também, outro tipo de estressor, comumente relatado na literatura, refere-se ao controle/autonomia no trabalho. Segundo Kahn e Byosiere (1992), o controle tem sido tratado em termos da autonomia do trabalhador em relação às decisões e aos métodos de trabalho.

Na sala de aula o professor se depara com alunos com várias características pessoais distintas e oriundos de famílias cujo ambiente é muito variado em cultura, valores, clima, estrutura, relações interpessoais etc., não estando adequadamente preparado para tanto acaba enfrentando uma situação de alta pressão. O estresse atinge níveis que tornam seu comportamento ainda mais inadequado à situação. Não tendo aprendido a controlar o estresse, o problema evolui para um quadro ainda mais negativo.

Segundo Lazarus (1995) e Lazarus e Folkman (1984), a simples presença de eventos que podem se constituir como estressores em determinado contexto, no qual o indivíduo esteja inserido, não caracteriza um fenômeno de estresse. Para que isto ocorra, é necessário que o indivíduo perceba e avalie os eventos como

estressores, o que quer dizer que fatores cognitivos têm um papel central no processo que ocorre entre os estímulos potencialmente estressores e as respostas do indivíduo a eles. A existência de um evento potencialmente estressor na organização não quer dizer que ele será percebido desta forma pelo indivíduo.

Como exemplo, professor que relata a existência de excesso de trabalho pode não percebê-la como prejudicial, mas sim, como positiva e estimulante (SILVA, 2009). Entre a problemática vivenciada e pesquisada no que concerne ao docente está à questão do estresse. O estresse ocupacional de professores, conforme aponta Reinhold (1996), refere-se a uma síndrome de respostas a sentimentos negativos, que geralmente acompanhadas de mudanças fisiológicas e bioquímicas, potencialmente patogênicas¹, resultantes de aspectos do trabalho do professor e mediadas pela percepção de que as exigências profissionais constituem uma ameaça à sua autoestima ou bem-estar.

4.3 SÍNDROME DE *BURNOUT*

Fica evidente que, tanto na natureza do trabalho do professor como no contexto em que exerce suas funções, existem diversos estressores que, se persistentes, podem levar à Síndrome de *Burnout*. Essa síndrome é considerada por Harrison (HARRISON, et al 1999) como um tipo de estresse de caráter duradouro vinculado às situações de trabalho, sendo resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada ao intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo.

A definição mais aceita sobre a Síndrome de *Burnout* fundamenta-se na perspectiva socialpsicológica de Maslach e Jackson (MASLACH E JACKSON, 1981). Essa considera *burnout* como uma reação à tensão emocional crônica por lidar excessivamente com pessoas. É um construto formado por três dimensões relacionadas, mas independentes: (a) exaustão emocional: caracterizada por falta de energia e entusiasmo, por sensação de esgotamento de recursos ao qual pode somar-se o sentimento de frustração e tensão nos trabalhadores, por perceberem que já não têm condições de despender mais energia para o atendimento de seu

¹ Patogênica: O agente **patogênico** pode se multiplicar no organismo do seu hospedeiro, podendo causar infecções e outras complicações.

cliente ou demais pessoas, como faziam antes; (b) despersonalização: caracterizada pelo desenvolvimento de uma insensibilidade emocional que faz com que o profissional trate os clientes, colegas e a organização de maneira desumanizada; (c) diminuição da realização pessoal no trabalho: caracterizada por uma tendência do trabalhador a autoavaliar-se de forma negativa, tornando-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional, com conseqüente declínio no seu sentimento de competência e êxito, bem como, de sua capacidade de interagir com os demais.

Burnout em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando esses profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia, ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a profissão (GUGLIELMI, TATROW, 1998; CODEIRO et al., 2003).

Ainda que esse assunto tenha sido foco de investigação em vários países, no Brasil, encontramos poucos estudos que abordam a Síndrome de *Burnout* em professores (CARVALHO, 1995; MOURA, 1997; CODO, 1999), principalmente quanto a sua associação com fatores de estresse.

Assim, considerando que *burnout* é um fenômeno psicossocial relacionado diretamente à situação laboral; que o homem busca constituir-se como sujeito através de seu trabalho e que o mesmo não se realiza de forma individual, mas sim se materializa num espaço social; e que a atividade produtiva é um elemento constitutivo da saúde mental individual e coletiva, este estudo utilizou desta ferramenta de pesquisa para avaliar a Síndrome de *Burnout* em professores da educação infantil do município de Campo Limpo Paulista - SP, verificando possíveis fatores de estresse percebidos no trabalho.

Os estudos que analisam a “Síndrome de Burnout” em professores discutem as situações da profissão docente que estão relacionadas com uma possível síndrome de desistência frente ao magistério, que se configura como uma desistência psicológica para o desempenho da profissão e que afeta diferentes grupos profissionais, como “uma síndrome da desistência de quem ainda está lá, já desistiu mais permanece no trabalho” (CODO, 1999).

Os professores, acometidos por esta síndrome, vivem sob uma situação crônica de tensão emocional, de insatisfação com o que fazem, mas persistem nesta situação de desconforto. Aqui, enquadram-se as pesquisas desenvolvidas na perspectiva da Psicologia do Trabalho, de forma particular sobre a saúde e qualidade de vida de trabalhadores na contemporaneidade e as suas repercussões

no próprio ambiente de trabalho. Trata-se de uma dimensão de análise mais recente e que, no Brasil, tem sido assumida de forma pioneira pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília. Essa equipe da UNB tem desenvolvido uma metodologia de trabalho e uma teoria de investigação sobre a relação entre saúde mental e trabalho desde 1979 (CODO, 1999).

Não existe um consenso sobre a definição da síndrome, mas ela se refere a um processo de resposta ao estresse crônico no trabalho. Não é o próprio estresse, mas, a forma de reação a ele com atitudes de desistência e alheamento durante o exercício das atividades profissionais e frente às responsabilidades do cargo ou da função. Expressa um quadro de condutas negativas com relação ao usuário ou clientes e à organização do trabalho, que acarretam problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e ao local, afastamento ou rompimento com os compromissos e as responsabilidades da profissão. A Síndrome de *Burnout* está revelada numa certa atitude não só de descontentamento, mas de negação passiva daquilo que faz: o sujeito está perdido e não tem estratégias para enfrentar o que sente. Tem como explicações ou sintomas: um estado de exaustão resultante de trabalhar até a fadiga deixando de lado as próprias necessidades; trabalho executado sob tensão emocional resultante de contato excessivo com outros seres humanos que também se encontram sob situações insatisfatórias de trabalho e de vida; o trabalho é estressante, frustrante e monótono; é resultante e resulta em discrepância entre esforço e resultado daquilo que o profissional realiza; demonstra impossibilidade de estabelecimento de vínculo afetivo com o trabalho executado (CODO, 1999).

Os estudiosos da Síndrome de *Burnout* na profissão docente, também têm procurado explicar suas causas na situação da escola da sociedade contemporânea: mudanças da função pedagógica da escola, que, diante do agravamento da crise social foi imbuída de tarefas desafiadoras para as quais os docentes não estão preparados; mudanças do estatuto social do professor marcado por desvalorização social e perda salarial; evidências da proletarização da classe docente nas atuais relações de trabalho; fragilidade da cultura docente que não se reconstruiu na nova realidade da educação e se apegou aos valores e princípios já superados; multiplicação e acúmulo de atividades atribuídas ao professor pelas atuais instituições de ensino; influência dos agentes de socialização (mídia) nas personalidades dos alunos e nas relações sociais; sobrecarga de trabalho mental;

conflitos entre a vida profissional e a vida doméstica ou familiar (CODO, 1999; GIACON, 2001; FERENHOF; FERENHOF, 2001).

Os estudos de referência para entender “*burnout*” em professores foram, portanto, os desenvolvidos por Wanderley Codo e de sua equipe, compreendidos no âmbito de uma grande pesquisa realizada para Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CUT, pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da UNB. Durante dois anos e meio de investigação, de 1996 e 1998, a pesquisa abrangeu professores, funcionários e especialistas em educação da rede pública estadual em diversas regiões do país. Foram entrevistados 52 000 sujeitos em 1 140 escolas, contando com uma equipe multidisciplinar de 15 pesquisadores, 04 coordenadores regionais e cerca de 100 aplicadores de questionários, treinados em todo o país e responsáveis também, pela observação *in loco* de cada uma das escolas.

Na perspectiva apontada pelos estudos no âmbito dessa pesquisa a Síndrome de *Burnout* em professores é uma síndrome de “desistência” frente ao magistério, uma desistência psicológica dos professores em exercer a profissão. Está configurada num quadro de apatia, desânimo, situação crônica de tensão emocional e de insatisfação com o que fazem. Tem como indicadores: a baixa produtividade do professor como consequência da síndrome; uma situação crônica de tensão emocional, de insatisfação com o que fazem, enquanto persistem nessa situação de desconforto e permanência no trabalho; a revelação de atitudes negativas frente às tarefas típicas da sua função; apresentam dificuldades de relacionamento com os colegas de trabalho e com os alunos; estão em permanente esgotamento emocional e passam a justificar, com isso, sua apatia, sua falta de esforço no trabalho.

Foram nos estudos sobre a Síndrome de *Burnout* realizados pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da UNB, que foi encontrada a primeira aproximação de questões relativas à violência na escola para a discussão de problemas que afetam a profissão docente. Duas das sub-equipes de pesquisa, que exploraram as situações de trabalho reveladas pelos professores, assinalaram como a temática da violência está presente no cotidiano dos professores. Batista e El Moor (1999) revelaram quais as representações que os professores têm sobre violência e agressão, assim como, ainda, agregaram e discutiram dados reveladores de

violência na escola, inclusive com possibilidade de comparação entre os Estados brasileiros.

Os autores procuram relacionar o quadro de violência, considerada por eles como estando em processo emergente, à época pesquisada, com o quadro de desgaste dos professores, ou seja, suas implicações na configuração da Síndrome de *Burnout* em professores. Apontam que algumas indagações passam a ser necessárias para melhor possibilitar desvendar as relações entre violência na escola e “burnout” em professores. Segundo eles, alguns aspectos devem ser pesquisados para dar respostas às seguintes questões levantadas pela pesquisa: os registros de violência na escola constituíam de fato, uma situação de rotina ou são resultado de uma paisagem construída pela mídia? Quais os tipos de violência que atingem as escolas com mais frequência e qual a sua regularidade? Que recursos de segurança são instalados nas escolas? Quais seus resultados efetivos? Quem são os atores dos quadros de violência existentes nas escolas? O aspecto exterior da escola será já ele revelador da violência: muros poderão ser levantados outorgando-lhes um aspecto quase feudal, grades e cadeados lembrarão tristes presídios. As próprias nomenclaturas utilizadas na educação já assustam tais com “grades” curriculares, “delegacia” de ensino, “delegado” de ensino, as “disciplinas”, etc.

As janelas, antes abertas assumirão a feição de um limitado e chocante olho de cárcere. Patrulhamento interno e externo poderá ser exigido pelas escolas às autoridades públicas. A escola parecerá isolada materialmente da comunidade que a rodeia erguendo-se por efeito dessa sorte de defesa radical como uma árvore solitária numa paisagem desértica. Os vínculos sociais entre a escola e a comunidade ficam afetados, desde os mais banais como o pipoqueiro que frequenta a frente da escola, os namorados que vem encontrar seus amores, a carona que espera pelos professores na saída, e até a sadia interação pais e amigos da escola que poderiam se utilizar do espaço para reuniões. Porém, olhando para o outro lado da face da moeda, se a prioridade da escola passa a ser exatamente a de evitar invasões, proteger-se do seu próprio meio ambiente, como pode conviver socialmente de maneira pacífica e cordial com sua comunidade? (BATISTA; EL MOOR, 1999,).

5. DEPRESSÃO

A depressão é, reconhecidamente, um problema de saúde pública. É um dos processos patológicos com maior frequência na atenção primária médica, com (cerca de 10% de todas as novas consultas). Afeta a população em geral, sendo altamente incapacitante e interferindo de modo decisivo e intenso na vida pessoal, profissional, social e econômica dos portadores. É potencialmente letal, pois, em casos graves, existe o risco contínuo de suicídio. Muitas pessoas sofrem em silêncio, seja porque não consultam, seja porque os profissionais não diagnosticam, nem tratam adequadamente. É fator de risco para outras enfermidades visto que as formas moderadas de depressão podem se apresentar mascaradas por outras queixas tais como dor de cabeça persistente, dispepsia², falta de apetite, constipação, gosto ruim na boca, gerando altos custos para o sistema de saúde e para a sociedade. Durante toda a vida, 31 a 50% da população brasileira apresentam, pelo menos, um episódio de transtorno mental e cerca de 20 a 40% necessitam, por conta desses transtornos, de algum tipo de ajuda profissional.

As pessoas deprimidas podem não procurar o médico devido aos próprios sintomas causadores da enfermidade, como a falta de energia, indecisão, insegurança e culpabilidade. Além do estigma associado à enfermidade mental, verifica-se a falta de atenção dos profissionais de saúde aos problemas emocionais.

Depressão é um transtorno do humor. Muitas vezes, os termos depressão e transtornos afetivos são utilizados como equivalentes. Em seu sentido exato não são. Os transtornos afetivos compõem uma categoria ampla de estados de ânimo (dificuldades no campo das emoções, na capacidade cognitiva, no comportamento e na regularidade das funções corporais). A depressão é a forma mais comum de transtornos afetivos.

Na literatura, encontram-se descritos os seguintes tipos de depressão: transtorno depressivo maior, distímia³, depressão integrante do transtorno bipolar I e

²² Dispepsia: é o termo médico que designa "dificuldade de digestão", popularmente conhecida como "indigestão".

³³ Distímia: é um tipo de depressão que se caracteriza principalmente pela falta de prazer ou divertimento na vida e pelo constante sentimento de negatividade.

II e depressão, como parte da ciclotimia⁴. Os tipos mais comuns são o transtorno depressivo maior e o transtorno bipolar I.

Com base no *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-IV) e *Classificação Internacional de doenças* (CID-10), os sintomas clínicos da depressão são humor depressivo, tristeza, perda de interesse ou prazer, perda ou ganho de peso significativo, insônia (no início, na metade ou no final do sono) ou hipersonia⁵, agitação ou retardo psicomotor, fadiga ou perda de energia, sentimento de inutilidade ou culpa excessiva ou inadequada, indecisão ou capacidade diminuída de pensar ou concentrar-se e pensamentos de morte recorrentes.

A pessoa que apresenta os sintomas depressivos está presente em todos os lugares da comunidade, como escolas, clínicas, hospitais, além dos centros de saúde mental.

⁴ Ciclotimia: é uma doença afetiva e uma forma de Distúrbio Bipolar do Humor.

⁵ Hipersonia: é um distúrbio do sono caracterizado por sonolência excessiva durante o dia e/ou sono prolongado a noite.

6. MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa empírica foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Faculdade de Campo Limpo Paulista-FACCAMP (anexo 1), e tem como objetivo avaliar os níveis de estresse e a percepção de qualidade de vida dos professores de educação infantil do município de Campo Limpo Paulista-SP. A pesquisa contou com professores de 31 escolas, de ambos os gêneros, que trabalham regularmente no ensino infantil em escolas da rede pública e privada.

O instrumento aplicado para verificar o nível de estresse no trabalho foi a Escala de Estresse no Trabalho (EET) (anexo 2), validada por Tamayo e Paschoal (2004). Os indicadores da EET foram elaborados a partir da análise da literatura sobre estressores organizacionais de natureza psicossocial e sobre reações psicológicas ao estresse ocupacional. Os estudos de Tamayo e Paschoal indicam que a EET possui características psicométricas satisfatórias e pode contribuir, tanto para pesquisas sobre o tema, quanto para o diagnóstico do ambiente organizacional. A EET é composta por onze questões e seis afirmativas que medem três dimensões do estresse ocupacional: demanda (pressões psicológicas ligadas à execução das tarefas no local de trabalho), controle (autonomia e uso de suas habilidades intelectuais para a realização do trabalho) e apoio social no ambiente de trabalho (níveis de interação social no trabalho). As 11 questões devem ser respondidas através de uma escala intervalar variando de 1 a 4 (“1” = Frequentemente, “2” = Às vezes, “3” = Raramente, “4” = Nunca ou quase nunca). As seis afirmativas devem ser respondidas através de uma escala Likert variando de 1 a 4 (“1” = Concordo totalmente, “2” = Concordo mais que discordo, “3” = Discordo mais que concordo, e “4” = Discordo totalmente). Para avaliar o nível de sobrecarga ou esgotamento foi empregado o inventário de Zung (anexo 3), que consiste de vinte declarações, dez positivas e dez negativas. Ao lado das declarações há quatro colunas intituladas: Quase nunca, Algumas vezes, Boa parte do tempo e A maior parte do tempo. Nas perguntas negativas, a tabela dá um ponto para “Quase nunca” e um ponto adicional para cada coluna seguinte. Nas perguntas positivas, os pontos são concedidos inversamente. Se o resultado for entre 20 e 22 o indivíduo está super saudável (ou está se enganando!), se o resultado for entre 23 e 29 o indivíduo está sentindo algum estresse, se estiver entre 30 e 39 está

enfraquecido por um nível baixo de depressão (ou esgotamento) e precisa de alguma ajuda ou, no caso de esgotamento, de algumas mudanças sérias em sua vida, entre 40 e 59 está seriamente debilitado pela depressão (ou esgotamento) e precisa de aconselhamento e ajuda e por fim, se estiver entre 60 e 80 o indivíduo avaliado está praticamente paralisado pela depressão (ou esgotamento) e precisa de aconselhamento e ajuda urgente e profunda, provavelmente precisando de terapia profissional e/ou tratamento sério em relação à restauração. Para avaliar o nível de depressão utilizou-se a Escala de Depressão de Hamilton (anexo 4) que consiste em 21 questões, e o escore total serve como indicativo dos graus de gravidade da depressão, sendo depressão leve, moderada ou grave. Os escores maiores do que 25 identificam depressão grave, escores de 18 a 24 representam a faixa de depressão moderada, escores de 7 a 17 indicam depressão leve, e escores menores ou iguais a 6 definem remissão do quadro ou ausência de depressão. Para avaliar a qualidade de vida foi utilizado o Formulário Abreviado da Avaliação de Saúde 36 (SF-36 – do inglês, Medical Outcomes Study 36 – Item Short Form Health Survey). A SF-36 (anexo 5) é um instrumento genérico de avaliação da qualidade de vida, de fácil aplicação e compreensão. É um questionário multidimensional formado por 36 itens, englobados em 8 escalas ou componentes. Suas medidas de qualidade de vida são consideradas “padrão-ouro” nos estudos relacionados à saúde, além do uso no desenvolvimento e testes de outros instrumentos.

7. RELATOS DA PESQUISA

No final de julho visitamos todas as 36 escolas da educação infantil de Campo Limpo Paulista, particulares e públicas. Esclarecemos a pesquisa para as diretoras e coordenadoras, onde a grande maioria nos recebeu muito bem e “abraçaram” nossa proposta. Três escolas nos entregaram a pesquisa em branco, e outras duas escolas nem nos receberam - estas duas escolas são particulares.

Após dois meses retornamos nas escolas para a retirada dos questionários. Neste momento, já pudemos observar algumas situações, tais como, professores nervosos pelo simples fato de terem que preencherem um questionário de auto-preenchimento contendo apenas nove folhas, ou até mesmo, professores que não encontraram tempo, mesmo sendo uma pesquisa que levaria no máximo 25 minutos para responderem, sempre alegando que trabalham em dois períodos – por conta do baixo salário - e a grande maioria ainda necessita dar continuidade aos estudos no período da noite, e quanto aos finais de semana, afirmam que ficam corrigindo atividades, provas e elaborando aulas. A partir daí, percebemos que realmente a situação está caótica, pois encontramos professores “nervosos” após um mês de férias. Destas escolas, apenas quatro diretoras se interessaram realmente pelo nosso trabalho, nos questionando, pedindo explicações e um retorno no término.

Encontramos dificuldades logo no início das visitas às escolas, pois, nosso primeiro passo foi pedir uma declaração da faculdade para entregarmos na Secretaria da Educação, onde fomos bem recebidas, embora, quando solicitamos uma relação das escolas, nos foi passado uma relação com apenas cinco escolas, sendo que no site da cidade, havia doze. Pois bem, fomos a campo e, durante as visitas, as próprias coordenadoras nos perguntavam se já havíamos visitado “aquela ou aquela outra escola”, as quais, não estavam na lista dada pela Secretaria da Educação e nem no site. Por fim, decidimos ir escola por escola desta cidade e descobrimos 36 escolas que contam com a Educação Infantil e não apenas cinco. Há escolas de Ensino Fundamental que possuem 2 ou 3 salas de aula de Educação Infantil, pois o número de crianças está tão alto que as escolas de educação infantil não possuem mais espaço físico para recebê-las.

O que mais nos intrigou foi o descaso, tanto pela pesquisa, quanto pela essência da pesquisa, que é a busca pela melhoria de vida destes profissionais.

Percebe-se que a classe de professores encontra-se fragilizada e, o pior de tudo, parece ser uma população conformada com a situação em que se encontra. Pois, se a sociedade e os próprios profissionais notassem o valor que possui um professor para o crescimento do país, lutariam não permitindo essa desvalorização – que notamos tanto na remuneração, quanto nas condições de trabalho, como salas numerosas, falta de estrutura física adequada, falta de materiais, etc.

Hoje no Brasil temos um sistema de educação falho, assim como o de saúde, pois o foco da educação agora não é mais formar pessoas letradas e críticas, mas sim, os famosos analfabetos funcionais. Nosso “sistema” possui provas nacionais que servem para “medir” a qualidade do ensino do país, mas o nível destas provas são tão baixo que visam apenas as “famosas estatísticas”.

Segundo a FIFA, no futebol, o Brasil ficou em 8º lugar do mundo - e todos ficaram tristes - e segundo a ONU, na educação, o Brasil é o 85º - e ninguém reclama. Esse conformismo é o que mais nos assusta e nos preocupa, afinal, estamos caminhando para o caos total. Parece-nos que todos se esqueceram - ou não querem ver - que a educação é a base de tudo e, como toda base, quando não fortalecida ou bem planejada, uma hora ou outra acaba desmoronando todo o restante.

Estamos vivendo uma “vida e morte Severina”, onde está tudo contra nossas vontades e necessidades, mais não queremos lutar para mudar: “Assim que está, assim que fique!”. Quando dizemos em lutar pela mudança, não nos referimos somente às greves, mais sim, iniciar uma mudança primária em nós, em nosso modo de pensar e agir pela educação. Nós mesmos da Educação Infantil vivemos nos queixando da desvalorização da nossa classe, mas o que fazemos para progredir? Para sermos valorizados? Atualmente, nada! Vivemos dizendo para todos da nossa importância para o futuro dos alunos, mais no dia-a-dia, só nos importamos em fazer lembrancinhas, agradar o pai, a mãe e superiores da escola, e deixamos de lado a prática de nossos discursos, que é o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo do aluno. Quando tivermos a consciência da importância que possuímos, a noção de que trabalhamos com o futuro, aí sim, teremos o respeito dos demais.

Esse “desabafo” vem por conta do que vivenciamos durante nossas pesquisas de campo e bibliográficas, onde notamos que a grande maioria dos professores está descontente a ponto de querer abandonar a profissão, mas eles

não querem lutar pela melhoria, não estão dispostos nem ao menos participarem de simples pesquisas como a nossa, desprezando quem ainda acredita na educação do país.

Realizamos algumas pesquisas no site do APEOESP e lá encontramos vários artigos referentes à saúde do professor, o adoecimento dos docentes e da situação mundial da educação. Segundo um artigo lido, a estimativa da ONU é que faltam 6 milhões de professores para universalizar a educação. Se não forem contratados professores, países não atingirão a meta de dar ensino básico à todas as crianças até 2015. Segundo a organização, do total, 2 milhões de professores precisam ser formados e contratados, os outros 4,1 milhões de profissionais são necessários para substituir professores aposentados, doentes ou que trocarão de carreira até lá.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), diz que metade dos docentes precisam atuar na África Subsaariana. Os Estados Árabes necessitam de 243 mil profissionais, outros 292 mil devem trabalhar no sul e oeste da Ásia e a Europa Ocidental e América do Norte, precisam de mais 155 mil professores. A Europa Central e a Oriental, a Ásia Central e a Ocidental, a América Latina e o Caribe, juntos, somam 11% da escassez global. *“Se quisermos dar oportunidades iguais para nossos filhos e filhas, devemos criar políticas que estimulem homens e mulheres à profissão de docente”* - afirmou a Diretora-Geral da Unesco, Irina Bokova.

Pesquisamos também referente à procura pela formação de professores, a partir de então, ficamos mais preocupadas ainda. As faculdades da região não conseguem fechar turmas para iniciar alguns cursos como, por exemplo, o curso de Matemática, Física, Química, História, Geografia e de Pedagogia, que sempre foram tão numerosos.

Percebe-se que há professores se aposentando, se afastando por motivos de saúde, outros abandonando a carreira por diversos motivos e poucos se formando. Não é muito difícil visualizar o futuro se continuarmos assim. Quem lecionará para nossos filhos? E qual será o motivo pelo qual essa carreira que, no tempo de nossos avós, era uma carreira de tanto respeito e admiração, atualmente está tão desprezada? Bom temos certeza de que todos nós sabemos as respostas, embora seja mais fácil – não a melhor saída - fechar os olhos e ver aonde chegará.

Por se tratar de uma pesquisa quantitativa e qualitativa e sem caráter amostral, deve-se considerar que os resultados aqui apresentados possuem

limitações quanto à generalização para o universo da categoria. A pesquisa obteve um retorno de 75% de questionários preenchidos por escolas particulares e 93% das escolas públicas. Apenas 07% das públicas e 25% das particulares foram considerados sem condições de aproveitamento para análise ou foram entregues em branco. Sendo assim, obtivemos 88% de professores da rede pública e 12% de professores de escolas particulares participantes.

Foram utilizados para a amostragem os questionários devidamente respondidos pelos professores de educação infantil da rede pública e rede privada. Critérios de exclusão não foram computados os resultados de escalas onde os itens foram respondidos de forma errada ou em branco.

O questionário aplicado direcionava-se a captar a percepção do nível de estresse e da qualidade de vida dos professores da educação infantil. O objetivo central da pesquisa não era a realização do censo desses professores, mas extrair daqueles, que voluntariamente aderissem à pesquisa, informações que subsidiassem na análise desse trabalho, onde não foi possível caracterizar os atributos pessoais desses professores participantes da pesquisa realizada (gênero, idade, estado civil, tempo de atual na área, e carga horária semanal).

Os dados coletados, quando vistos de forma isolada, dificultam o estabelecimento de relações entre a saúde e o adoecer do professor, porém, quando analisados em conjunto com outros estudos, mostram coerência e possibilitam identificar hipóteses para outras investigações, propondo estatutos legais para regularização dos exames médicos periódicos serviços de saúde e segurança no trabalho do professor e elaborar cláusulas de saúde para as negociações com os órgãos governamentais.

8. RESULTADOS

Para verificar o nível de sobrecarga ou esgotamento dos professores de escolas públicas e particulares foi utilizada a escala de Zung. Os resultados seguem abaixo no **gráfico 1**.

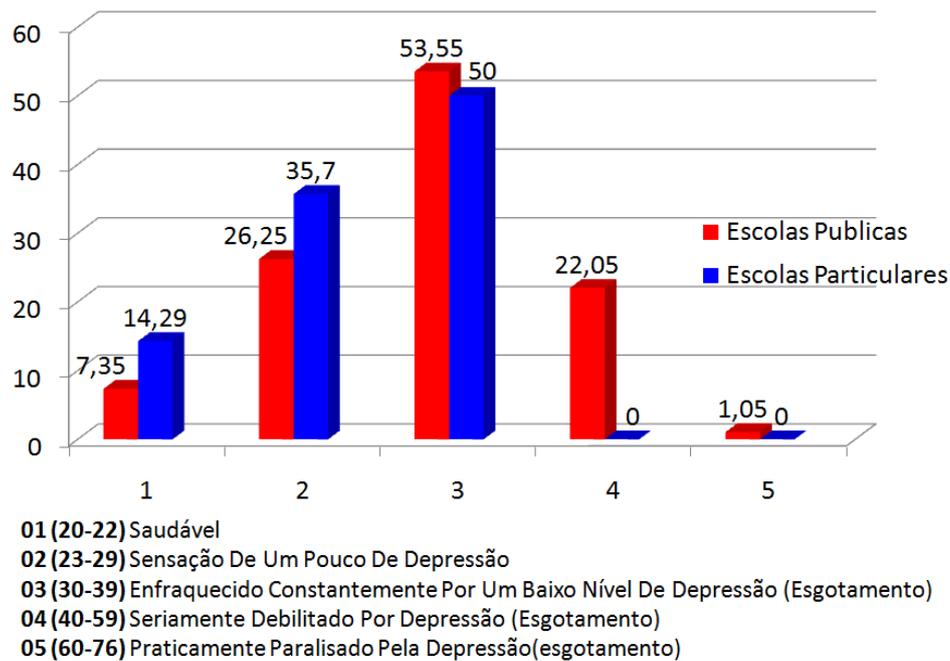


Gráfico 1. Escala de Zung aplicada em professores de escolas públicas e particulares.

No **gráfico 1** é possível verificar que os professores de escolas particulares apresentam menos sinais de sobrecarga ou esgotamento em relação aos professores de escolas públicas, apresentando escores mais propensos a depressão no estágio 2, indicando sensação de um pouco de depressão.

Para avaliar o nível de depressão dos professores de escolas públicas e professores de escolas particulares foi utilizado a escala de depressão de Hamilton, os resultados encontram-se no gráfico 2.

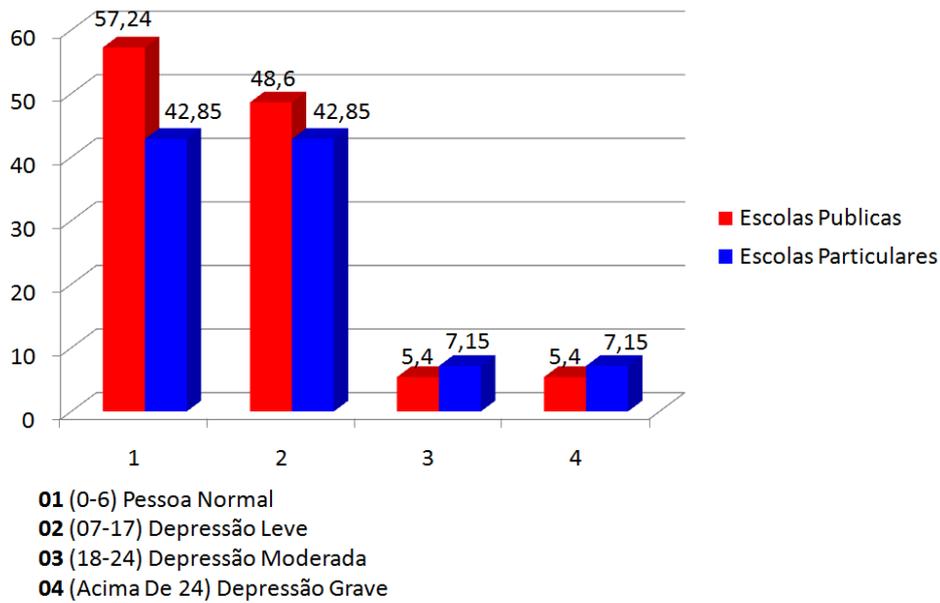


Gráfico 2.

Escala de Depressão de Hamilton aplicada em professores de escolas públicas e particulares.

O **gráfico 2** vem reforçar os resultados do gráfico 1, onde os professores de escolas particulares apresentam menos sinais de depressão quando comparados com os professores de escolas públicas.

Para verificar o nível de estresse no trabalho foi aplicada aos professores a escala de estresse no trabalho (EET), abaixo seguem as médias por repetições de respostas de professores de escolas públicas.

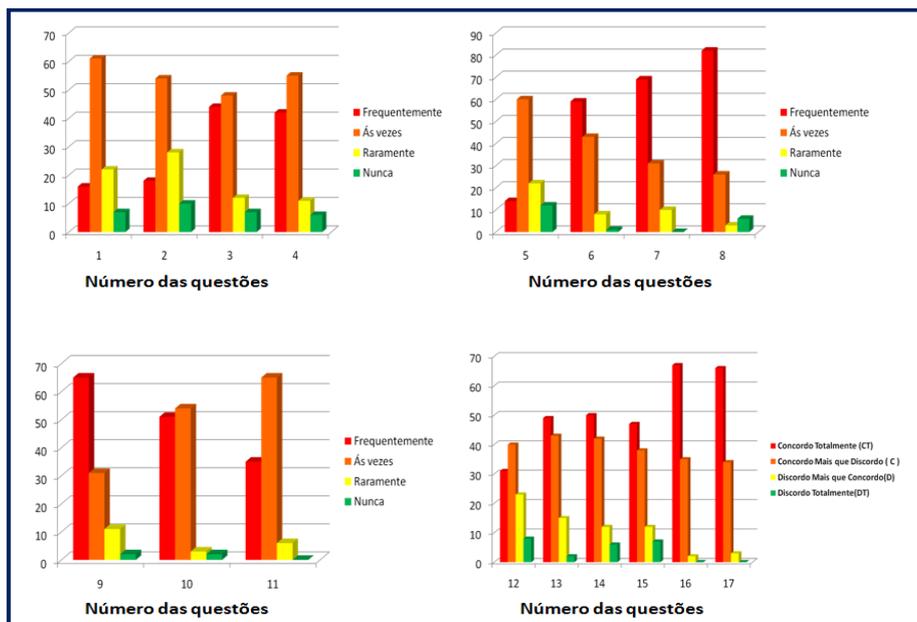


Gráfico 3.

Escala de Estresse no trabalho aplicada em professores de escolas públicas.

Abaixo está expressa as médias por repetições de respostas de professores de escolas públicas no gráfico 4.

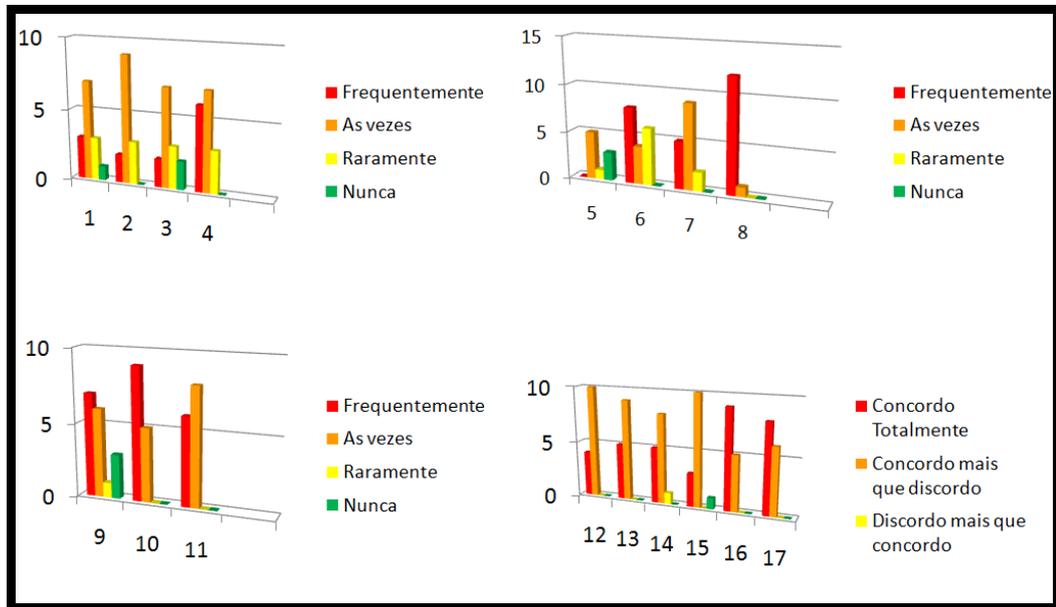


Gráfico 4. Escala de Estresse no trabalho aplicada em professores de escolas particulares.

Na **tabela 1** pode-se observar que as diferenças encontradas relacionadas ao estresse no local de trabalho, estas diferenças entre escolas particulares e escolas públicas concentram-se nas questões 7, 10 e 11.

Tabela 1. Resultados da escala de estresse no trabalho.

Questões	Escolas Particulares	Escolas Públicas
1) Com que frequência você tem que fazer suas tarefas de trabalho com muita rapidez?	As vezes	As vezes
2) Com que frequência você tem que trabalhar intensamente? (isto produzir muito em pouco tempo)	As vezes	As vezes
3) Seu trabalho exige demais de você?	As vezes	As vezes
4) Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas do seu trabalho?	As vezes	As vezes
5) O seu trabalho costuma apresentar exigências contraditórias ou discordantes?	As vezes	As vezes
6) Você tem possibilidade de aprender coisas novas no seu trabalho?	Frequentemente	Frequentemente
7) Seu trabalho exige muita habilidade ou conhecimentos especializados?	Frequentemente	As vezes
8) Seu trabalho exige que você tome iniciativas?	Frequentemente	Frequentemente
9) No seu trabalho, você tem que repetir muitas vezes as mesmas tarefas?	Frequentemente	Frequentemente
10) Você pode escolher como fazer o seu trabalho?	As vezes	Frequentemente
11) Você pode escolher o que fazer no seu trabalho?	As vezes	As vezes

Na **tabela 2** pode-se observar que as diferenças encontradas relacionadas ao ambiente de trabalho, estas diferenças entre escolas particulares e escolas públicas concentram-se nas questões 2,3 e 4.

Tabela 2. Resultados sobre o ambiente de trabalho da escala de estresse no trabalho.

Questões sobre ambiente de trabalho	Escolas Particulares	Escolas Publicas
1) Existe um ambiente calmo e agradável onde trabalho?	Concordo mais que discordo	Concordo mais que discordo
2) No trabalho, nos relacionamos bem uns com os outros.	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo
3) Eu posso contar com o apoio dos meus colegas de trabalho.	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo
4) Se eu não estiver em um bom dia, meus colegas me compreendem.	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo
5) No trabalho eu me relaciono bem com meus chefes.	Concordo totalmente	Concordo totalmente
6) Eu gosto de trabalhar com meus colegas .	Concordo totalmente	Concordo totalmente

Os resultados da escala SF-36 aplicada em professores de escolas públicas e particulares estão presentes no **gráfico 5**. Esta escala leva em consideração o valor 0 como estado ruim de qualidade de vida e valor 100 estado ótimo de qualidade de vida.

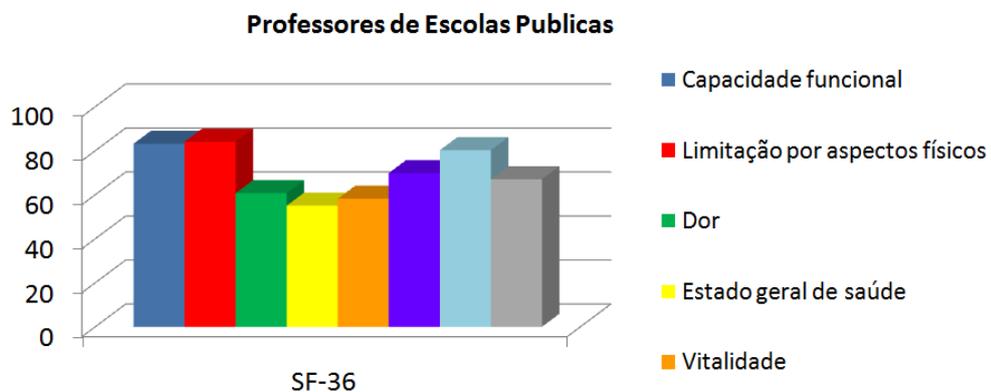


Gráfico 5. Escala SF-36 aplicada em professores de escolas públicas.

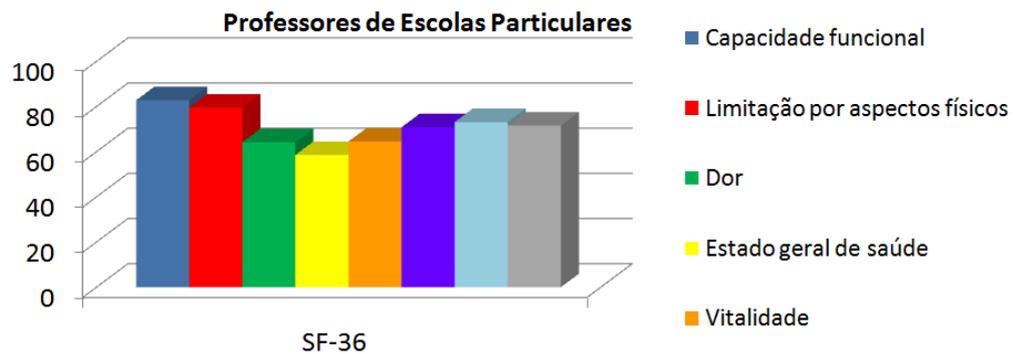


Gráfico 6. Escala SF-36 aplicada em professores de escolas particulares.

Tabela 3 Média dos resultados por repetição de resposta da escala SF-36 de escolas públicas e particulares.

SF-36	Escolas Particulares	Escolas Públicas
Capacidade funcional	83.18	82,83
Limitação por aspectos físicos	84.09	79,59
Dor	60.72	64,25
Estado geral de saúde	55.04	58,61
Vitalidade	58.18	64,55
Aspectos sociais	69.88	70,88
Limitação por aspectos emocionais	80.28	73,16
Saúde mental	67.09	71,62

Os piores indicativos que podem influenciar na qualidade de vida dos professores das escolas públicas são: estado geral de saúde, dor e vitalidade. Enquanto os professores das escolas particulares são: estado geral de saúde, vitalidade e dor. Pode-se notar que os indicativos de ambos os grupos se repetem.

Os dados coletados, quando vistos de forma isolada dificultam o estabelecimento de relações entre a saúde e o adoecer do professor, porém quando analisados em conjunto com outros estudos, mostram coerência e possibilitam identificar hipóteses para outras investigações.

Propor estatutos legais para regularização dos exames médicos periódicos e os serviços de saúde e segurança no trabalho do professor.

Cabe ressaltar, que este estudo fornece mais dados fidedignos para novos estudos, e assim, colaborar com a construção e consolidação de uma Política de

Atenção à Saúde do Professor, que resulte em melhorias das condições de trabalho e da qualidade de vida do professor.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização destas pesquisas de campo e bibliográficas podemos perceber que a situação dos professores do município de Campo Limpo Paulista está em alerta, pois, apesar de não termos encontrado um número grande de profissionais com estresse, a grande maioria mostrou-se com níveis significativos de esgotamento. Este “sintoma” já causa efeitos tanto na produtividade do profissional quanto em sua própria qualidade de vida.

Vários estudos apontam a existência de um sofrimento oriundo do trabalho do professor, confirmando a intrínseca relação entre o trabalho, a saúde e o adoecer na atividade de educar.

E como foi descrito no capítulo 2.1 há vários fatores estressantes no local de trabalho, porém, fatores estes, que podem ser alterados visando a melhoria da qualidade de vida do professor e na própria qualidade do ensino. Ainda que pareça fora de controle – afinal, a pessoa não tem autonomia total para determinar o nível de estresse em sua rotina –, é possível tomar algumas medidas simples para evitar doenças e viver melhor. Dormir bem, cultivar um estilo de vida saudável e lidar com situações difíceis sem se desgastar são ações que ajudam. Saber reconhecer, respeitar e impor os próprios limites também é essencial. A escola pode desempenhar um papel importante no combate às doenças. O que é possível, mas ainda é pouco freqüente em nosso país. Ambientes ou empresas que trabalhem sob elevados níveis de pressão e estresse talvez devessem pensar na existência de doenças, distúrbios e tentar amenizar a situação, oferecendo aos profissionais saídas possíveis.

10. REFERÊNCIAS

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM. E. D.; STEYER. V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Ulbra, 2001.

APROESP - **Associação de Professores e Serviços Públicos do Magistério Oficial do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/agronomia/manualcap1.htm>. Acesso em: 20 de Nov. 2011.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

_____, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília MEC/SEF, v.1,2 e 3, 1998.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinaria**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO. L. S. **Caderno da Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(5):1017-1026, 2006.

CARVALHO, Márcia. M. B. de. **O professor: um profissional, sua saúde e a educação em saúde na escola** [Tese de Doutorado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo; 1995.

CICONELLI, Rosana. M.; FERRAZ, Marcos. B.; SANTOS, Wilton.; MEINÃO, Ivone.; QUARESMA, Mariana. R. **Tradução para língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida SF-36 (Brasil SF-36) – Vol.39 – Nº3 – Mai/Jun, 1999**.

CODEIRO, J. A. C.; GULLÉN, I. G.; GALA-LEÓN, F. J. L.; LUPIANI, M. G.; BENÍTEZ, A. G.; GOME, A. S. **Prevalencia del síndrome de *burnout* en los maestros: resultados de una investigación preliminar**. Psicología 2003.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Editora Vozes; 1999.

CONRAD, H. M. **O desafio de ser pré-escola. A idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140 f., 2000.

ESTEVE, José. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: Editora EDUSC; 1999.

FIFA - **Fédération Internationale de Football Association- TABELA DO Ranking Mundial da FIFA**-. Disponível em: <http://pt.fifa.com/worldranking/rankingtable/index.html>. Acesso em: 24 de Nov.2011.

FRANÇA, Ana Cristina. L.; RODRIGUES, Avelino. L. **Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática**. São Paulo (SP): Editora Atlas, 2005.

GLOWINKOWSKI, S. P. e COOPER, C. L. Managers and professionals in business/industrial settings: the research evidence. In: J. M. Ivancevich & D. C. Gangster (Orgs.). **Job Stress: Da teoria à sugestão**. Nova York: Haworth, 1987.

GOMES, Luciana. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites** [dissertação]. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; 2002.

GUGLIELMI, R. S.; TATROW, K. **Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis**. Review of Educational.

HARRISON, B. J. **Are you to burn out?** Fund Raising Manage 1999; 30:25-8.

HECKERT, A. L.; ARAGÃO, E.; BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. A dimensão coletiva da saúde: uma análise das articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes, a experiência de Vitória. In: ATHAYDE, M.; BARROS, M. E. B.; BRITO, J. C.; NEVES, M. Y. (Org.). **Trabalhar na escola? Só inventando o prazer**. Rio de Janeiro: IPUB/CUCA; 2001. p. 123-62.

JEX, S. M. **Stress and job performance**. Londres: Sage, 1998.

KAHN, R. L. e BYOSIERE, P. **Stress in organizations**. In: M. D. Dunnette & L. M. Hough (Orgs.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (v. 3, pp. 571-650). Palo Alto: Consulting Psychologists, 1992.

LAZARUS, R. S.; LAUNIER, S. Stress related transaction between person and environment. In: Dervin, L. A.; Lewis, M. (editores). **Perspectives in international psychology**. New York: Plenum; 1978. p. 387-427.

_____, R. S. & Folkman, S. **Stress. Appraisal, and coping**. Nova York: Springer, 1984.

_____, R. S. Psychological stress in the workplace. Psychological stress in the workplace. In: R. Crandall, & P. L. Perrewé (Orgs.). **Occupational stress: A Handbook**. Washington: Taylor e Francis, 1995.

LIPP, Marilda; ROCHA, J. C. **Stress, hipertensão e qualidade de vida**. Campinas: Papirus, 1996.

_____, Marilda. E. N. **Como Enfrentar o Stress**. São Paulo: Ícone, 1999.

_____, Marilda. E. N. **Stress do Professor**. Campinas (SP): Papirus, 2002.

LUZURIAGA, L. **História da Educação Infantil e da Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1987.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. **The measurement of experienced burnout.** Journal of Occupational Behavior, 1981; 2:99-113. Mestrado]. Porto Alegre: Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; 1997.

MOREIRA, Wagner. W. **Qualidade de vida; complexidade e educação.** 2.ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MOURA, E. P. G. Saúde mental e trabalho: esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas – RS [Dissertação de MOURA, J. B. V. S.; LOURINHO, L. A.; VALDÊS, M. T. M.; FROTA, M. A.; CATRIB, A. M. F. **Perspectivas da epistemologia histórica e a escola promotora de saúde. História, Ciências, Saúde.** Manguinhos; 2007;14:2:489-501.

NACARATO, Adair. M.; VARANI, Adriana.; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta. M. G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRS, Elisabete. M. A., organizadores. **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras; 2000. p. 45-79.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo. Cortez, 2005.

PASCHOAL, Tatiane; TAMAYO, Álvaro. **Validação da escala de estresse no trabalho.** Estudos de Psicologia, 9(1), 45-455. UNIB DF, 2004.

PERREWÉ. (Orgs.), **Occupational stress: A Handbook** (pp. 3-14). Washington: Taylor e Francis, 1995.

Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 12 de Nov.2011.

REINHOLD, H. H. **Stress Ocupacional do Professor.** In: LIPP, Marilda. E. N. (Org.). **Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco.** Campinas, SP: Papirus. 1996.

REIS, Eduardo. J. F. B. dos.; CARVALHO, Fernando. M.; ARAÚJO, Tânia. M. de.; PORTO, Lauro. A.; SILVANY NETO, Annibal. M. **Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 21(5):1480-1490, set-out, 2005.

ROCHA, Vera. M.; FERNANDES, Marcos. H. **Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador.** J. Bras. Psiquiatr. 2008; 57(1):23-27.

RODRIGUEZ, Martius. V.; ALVES, Joemar. B. **Qualidade de vida dos professores: um bem para todos.** 2008. IV congresso nacional de excelência em gestão Responsabilidade Socioambiental das Organizações Brasileiras. Niterói, RJ, Brasil, 2008.

SANTOMÉ, J. T. O professor em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez; 2001.

SCHNETZLER, R. P. Prefácio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, Dário.; PEREIRA, Elisabete. M. A., (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras; 2000. p. 7-9.

SEIDI, Eliane. M. F.; ZANNON, Célia. M. L. C. **Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos**. Cadernos da Saúde Pública. 2004.

SELYE, H. **The stress of life**. New York: Mc Graw Hill; 1956.

_____, H. The stress of Life New York McGraw-Hill Book Co. 1978. In: Reinhold H. D. **Fontes e sintomas do Stress ocupacional do professor**. Campinas (SP): Revista de Psicologia PUCAMP, 1995.

SILVA, E. A. **Centro Científico Conhecer - ENCICLOPÉDIA BIOSFERA**, Goiânia, vol.5, n.8, 2009.

The WHOQOL Group. **The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization**. Soc. Sci. Med. 1995;41:1403-10.

WHO. **Carta de Ottawa**. In: Ministério da Saúde/FIOCRUZ. Promoção da Saúde: Cartas de Ottawa, Adelaide, Sundsvall e Santa Fé de Bogotá. Brasília, 1998. p. 11-8.

ANEXO 1.

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CEP
Comitê de Ética em Pesquisa

FACCAMP
Faculdade Campo Limpo Paulista

Campo Limpo Paulista, 24 de Novembro de 2011.

PARECER CONSUBSTÂNCIADO

Como coordenador(a) do CEP FACCAMP venho por meio desta, consentir a realização do TCC de: Tamires de Cássia Nogueira e Giovana Roberta Gonçalves, como requisito para a conclusão do curso de: Pedagogia com o tema: Estresse e Qualidade de Vida de Prof. de Ed. Inf. do Município de C. L. Pto. sendo que os autores se comprometam a retirar do trabalho dados que possam comprometer a privacidade dos participante da pesquisa. Comentário: _____

Sugestão: _____

Confiantes de que as exigências serão acatadas que o trabalho apresenta linguagem adequada ao nível sócio-cultural dos sujeitos de pesquisa, descrição suficiente dos procedimentos, identificação dos riscos e desconfortos esperados e explicitação das garantias acima referidas, o parecer dos relatores foi unanime e Aprova a realização do trabalho. Comentário: _____

Caso haja modificações do projeto é obrigatório a apresentação de ementas ou do projeto alterado para nova apreciação, as alterações devem ser claras e sucintas destacando-se a parte modificada e suas justificativas.

Cabe ao CEP manter a guarda confidencial de todos os dados obtidos na execução de sua tarefa e arquivamento do protocolo completo, que ficará à disposição das autoridades competentes.

Atenciosamente,

Simone Maura
Coordenadora: Profa. Dra. Simone Maura

ANEXO 2.**ESCALA DE ZUNG PARA AUTOAVALIAÇÃO DA DEPRESSÃO**

Situações	Quase Nunca	Algumas vezes	Boa parte do tempo	A maior parte do tempo
01. Sinto-me abatido e triste.	1	2	3	4
02. De manhã é quando me sinto melhor.	4	3	2	1
03. Tenho crise de choro ou vontade de chorar	1	2	3	4
04. Tenho dificuldade em dormir à noite.	1	2	3	4
05. Como tanto quanto comia antes.	4	3	2	1
06. Percebi que estou perdendo peso.	1	2	3	4
07. Tenho problema de prisão de ventre.	1	2	3	4
08. Meu coração bate mais depressa do que antes.	1	2	3	4
09. Fico cansado sem nenhum motivo.	1	2	3	4
10. Minha mente está lúcida como antes	4	3	2	1
11. Tenho a facilidade de antes para fazer as coisas.	4	3	2	1
12. Sinto-me inquieto e não consigo ficar parado.	1	2	3	4
13. Tenho esperanças em relação ao	4	3	2	1

futuro				
14. Sinto-me mais irritado do que de costume	1	2	3	4
15. Acho fácil tomar decisões.	4	3	2	1
16. Sinto-me útil e necessário.	4	3	2	1
17. Minha vida é bastante compensadora.	4	3	2	1
18. Acho que seria bom p/os outros se eu morresse.	1	2	3	4
19. Gosto das coisas em geral como antes.	4	3	2	1

ANEXO 3.

ESCALA PARA AVALIAÇÃO DE DEPRESSÃO DE HAMILTON

1. HUMOR DEPRIMIDO (Tristeza, desesperança, desamparo, inutilidade)

0. Ausente.

1. Sentimentos relatados apenas ao ser inquirido.

2. Sentimentos relatados espontaneamente com palavras.

3. Comunica os sentimentos não com palavras, isto é, com a expressão facial, a postura, a voz e a tendência ao choro.

4. Sentimentos deduzidos da comunicação verbal e não-verbal do paciente.

2. SENTIMENTOS DE CULPA

0. Ausente

1. Auto-recriminação; sente que decepcionou os outros.

2. Idéias de culpa ou ruminação sobre erros passados ou más ações.

3. A doença atual é um castigo.

4. Ouve vozes de acusação ou denúncia e/ou tem alucinações visuais ameaçadoras.

3. SUICÍDIO

0. Ausente.

1. Sente que a vida não vale a pena.

2. Desejaria estar morto ou pensa na probabilidade de sua própria morte.

3. Idéias ou gestos suicidas.

4. Tentativa de suicídio (qualquer tentativa séria, marcar 4).

4. INSÔNIA INICIAL

- 0. Sem dificuldades para conciliar o sono.
- 1. Queixa-se de dificuldade ocasional para conciliar o sono, isto é, mais de meia hora.
- 2. Queixa-se de dificuldade para conciliar o sono todas as noites.

5. INSÔNIA INTERMEDIÁRIA

- 0. Sem dificuldades.
- 1. O paciente se queixa de inquietude e perturbação durante a noite.
- 2. Acorda à noite - qualquer saída da cama marcar 2(exceto p/ urinar).

6. INSÔNIA TARDIA

- 0. Sem dificuldades.
- 1. Acorda de madrugada, mas volta a dormir
- 2. Incapaz de voltar a conciliar o sono se deixar a cama.

7. TRABALHO E ATIVIDADES

- 0. Sem dificuldades.
- 1. Pensamento e sentimentos de incapacidade, fadiga ou fraqueza relacionada a atividades, trabalho ou passatempos.
- 2. Perda de interesse por atividades (passatempos ou trabalho) quer diretamente relatada pelo paciente, quer indiretamente por desatenção, indecisão e vacilação (sente que precisa esforçar-se para o trabalho ou atividade).
- 3. Diminuição do tempo gasto em atividades ou queda de produtividade. No hospital, marcar 3 se o paciente não passar ao menos 3 horas por dia em atividades externas (trabalho hospitalar ou passatempo).

4. Parou de trabalhar devido à doença atual. No hospital, marcar 4 se o paciente não se ocupar com outras atividades, além de pequenas tarefas do leito, ou for incapaz de realizá-las sem ajuda.

8. RETARDO (lentidão de idéias e fala; dificuldade de concentração; atividade motora diminuída)

0. Pensamento e fala normais.

1. Leve retardo à entrevista.

2. Retardo óbvio à entrevista.

3. Entrevista difícil.

4. Estupor completo.

9. AGITAÇÃO

0. Nenhuma.

1. Inquietude.

2. Brinca com as mãos, com os cabelos, etc.

3. Mexe-se, não consegue sentar quieto.

4. Torce as mãos, rói as unhas, puxa os cabelos, morde os lábios.

10. ANSIEDADE PSÍQUICA

0. Sem dificuldade.

1. Tensão e irritabilidade subjetivas.

2. Preocupação com trivialidades.

3. Atitude apreensiva aparente no rosto ou na fala.

4. Medos expressos sem serem inquiridos.

11. ANSIEDADE SOMÁTICA

Concomitantes fisiológicos de ansiedade, tais como:

Gastrointestinais: boca seca, flatulência, indigestão, diarreia, cólicas, eructação;
Cardiovasculares: palpitações, cefaléia; Respiratórios: hiperventilação, suspiros;
Frequência urinária; Sudorese

0. Ausente :

1. Leve

2. Moderada

3. Grave

4. Incapacitante

12. SINTOMAS SOMÁTICOS GASTRINTESTINAIS

0. Nenhum

1. Perda de apetite, mas alimenta-se voluntariamente. Sensações de peso no abdomen

2. Dificuldade de comer se não insistirem. Solicita ou exige laxativos ou medicações para os intestinos ou para sintomas digestivos.

13. SINTOMAS SOMÁTICOS EM GERAL.

0. Nenhum

1. Peso nos membros, nas costas ou na cabeça. Dores nas costas, cefaléia, mialgias.

Perda de energia e cansaço.

2. Qualquer sintoma bem caracterizado e nítido, marcar 2.

14. SINTOMAS GENITAIS.

Sintomas como: perda da libido, distúrbios menstruais.

0. Ausentes

1. Leves

2. Intensos

15. HIPOCONDRIA

0. Ausente

1. Auto-observação aumentada (com relação ao corpo)

2. Preocupação com a saúde

3. Queixas freqüentes, pedidos de ajuda, etc.

4. Idéias delirantes hipocondríacas.

16. PERDA DE PESO (Marcar A ou B)

A - Quando avaliada pela história clínica

0. Sem perda de peso.

1. Provável perda de peso associada à moléstia atual.

2. Perda de peso definida (de acordo com o paciente)

3. Não avaliada.

B - Avaliada semanalmente pelo psiquiatra responsável, quando são medidas alterações reais de peso

0. Menos de 0,5 Kg de perda por semana.

1. Mais de 0,5 Kg de perda por semana.

2. Mais de 1 Kg de perda por semana.

3. Não avaliada.

17. CONSCIÊNCIA

0. Reconhece que está deprimido e doente.

1. Reconhece a doença mas atribui-lhe a causa à má alimentação, ao clima, ao excesso de trabalho, a vírus, à necessidade de repouso, etc.

2. Nega estar doente.

18. VARIAÇÃO DIURNA

A - Observar se os sintomas são piores pela manhã ou à tarde. Caso NÃO haja variação, marcar "nenhuma".

0. Nenhuma

1. Pior de manhã.

2. Pior à tarde.

B - Quando presente, marcar a gravidade da variação. Marcar "nenhuma" caso NÃO haja variação.

0. Nenhuma.

1. Leve

2. Grave

NOTA: Caso haja variação diurna, só a contagem referente à sua gravidade (1 ou 2 pontos no ítem 18B) é que deve ser incluída na contagem final. O ítem 18 A não deve ser computado.

19. DESPERSONALIZAÇÃO E PERDA DE NOÇÃO DE REALIDADE

Tais como: sensações de irrealidade, idéias niilistas

0. Ausente

1. Leve.

2. Moderadas..

3. Graves.

4. Incapacitantes.

20. SINTOMAS PARANÓIDES

- 0. Nenhum.
- 1. Desconfiança.
- 2. Idéias de referência.
- 3. Delírio de referência e perseguição.

21. SINTOMAS OBSESSIVOS E COMPULSIVOS

- 0. Nenhum.
- 1. Leves.
- 2. Graves.

SOMAR OS PONTOS OBTIDOS EM TODOS OS ÍTENS (EXCETO 18 A)

CONTAGEM TOTAL: ____ (0-62)

ANEXO 4.

ESCALA DE ESTRESSE NO TRABALHO

Abaixo estão listadas várias situações que podem ocorrer no dia a dia de seu trabalho. Leia com atenção cada afirmativa e utilize a legenda apresentada para responder.

FREQUENTEMENTE F	ÀS VEZES AV	RARAMENTE R	NUNCA N
---------------------	----------------	----------------	------------

1) Com que frequência você tem que fazer suas tarefas de trabalho com muita rapidez?	F	AV	R	N
2) Com que frequência você tem que trabalhar intensamente (isto é, produzir muito em pouco tempo)?	F	AV	R	N
3) Seu trabalho exige demais de você?	F	AV	R	N
4) Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas de seu trabalho?	F	AV	R	N
5) O seu trabalho costuma apresentar exigências contraditórias ou discordantes?	F	AV	R	N
6) Você tem possibilidade de aprender coisas novas em seu trabalho?	F	AV	R	N
7) Seu trabalho exige muita habilidade ou conhecimentos especializados?	F	AV	R	N
8) Seu trabalho exige que você tome iniciativa?	F	AV	R	N
9) No seu trabalho, você tem que repetir muitas vezes as mesmas tarefas?	F	AV	R	N
10) Você pode escolher COMO fazer seu trabalho?	F	AV	R	N
11) Você pode escolher O QUE fazer no seu trabalho?	F	AV	R	N

CONCORDO TOTALMENTE CT	CONCORDO MAIS QUE DISCORDO C	DISCORDO MAIS QUE CONCORDO D	DISCORDO TOTALMENTE DT
------------------------------	------------------------------------	------------------------------------	------------------------------

12) Existe um ambiente calmo e saudável onde trabalho.	CT	C	D	DT
13) No trabalho, nos relacionamos bem uns com os outros.	CT	C	D	DT
14) Eu posso contar com o apoio dos meus colegas de trabalho.	CT	C	D	DT
15) Se eu não estiver num bom dia, meus colegas compreendem.	CT	C	D	DT
16) No trabalho, eu me relaciono bem com meus colegas.	CT	C	D	DT
17) Eu gosto de trabalhar com meus colegas.	CT	C	D	DT

ANEXO 5.**VERSÃO BRASILEIRA DO QUESTIONÁRIO DE QUALIDADE DE VIDA - SF-36****1- Em geral você diria que sua saúde é:**

Excelente	Muito Boa	Boa	Ruim	Muito Ruim
1	2	3	4	5

2- Comparada há um ano atrás, como você se classificaria sua idade em geral, agora?

Muito Melhor	Um Pouco Melhor	Quase a Mesma	Um Pouco Pior	Muito Pior
1	2	3	4	5

3- Os seguintes itens são sobre atividades que você poderia fazer atualmente durante um dia comum. Devido à sua saúde, você teria dificuldade para fazer estas atividades? Neste caso, quando?

Atividades	Sim, dificulta muito	Sim, dificulta um pouco	Não, não dificulta de modo algum
a) Atividades Rigorosas, que exigem muito esforço, tais como correr, levantar objetos pesados, participar em esportes árduos.	1	2	3
b) Atividades moderadas, tais como mover uma mesa, passar aspirador de pó, jogar bola, varrer a casa.	1	2	3

c) Levantar ou carregar mantimentos	1	2	3
d) Subir vários lances de escada	1	2	3
e) Subir um lance de escada	1	2	3
f) Curvar-se, ajoelhar-se ou dobrar-se	1	2	3
g) Andar mais de 1 quilômetro	1	2	3
h) Andar vários quarteirões	1	2	3
i) Andar um quarteirão	1	2	3
j) Tomar banho ou vestir-se	1	2	3

4- Durante as últimas 4 semanas, você teve algum dos seguintes problemas com seu trabalho ou com alguma atividade regular, como consequência de sua saúde física?

	Sim	Não
a) Você diminui a quantidade de tempo que se dedicava ao seu trabalho ou a outras atividades?	1	2
b) Realizou menos tarefas do que você gostaria?	1	2
c) Esteve limitado no seu tipo de trabalho ou a outras atividades.	1	2
d) Teve dificuldade de fazer seu trabalho ou outras atividades (p. ex. necessitou de um esforço extra).	1	2

5- Durante as últimas 4 semanas, você teve algum dos seguintes problemas com seu trabalho ou outra atividade regular diária, como consequência de algum problema emocional (como se sentir deprimido ou ansioso)?

	Sim	Não
a) Você diminui a quantidade de tempo que se dedicava ao seu trabalho ou a outras atividades?	1	2
b) Realizou menos tarefas do que você gostaria?	1	2
c) Não realizou ou fez qualquer das atividades com tanto cuidado como geralmente faz.	1	2

6- Durante as últimas 4 semanas, de que maneira sua saúde física ou problemas emocionais interferiram nas suas atividades sociais normais, em relação à família, amigos ou em grupo?

De forma nenhuma	Ligeiramente	Moderadamente	Bastante	Extremamente
1	2	3	4	5

7- Quanta dor no corpo você teve durante as últimas 4 semanas?

Nenhuma	Muito leve	Leve	Moderada	Grave	Muito grave
1	2	3	4	5	6

8- Durante as últimas 4 semanas, quanto a dor interferiu com seu trabalho normal (incluindo o trabalho dentro de casa)?

De maneira alguma	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente
1	2	3	4	5

9- Estas questões são sobre como você se sente e como tudo tem acontecido com você durante as últimas 4 semanas. Para cada questão, por favor dê uma resposta que mais se aproxime de maneira como você se sente, em relação às últimas 4 semanas.

	Todo Tempo	A maior parte do tempo	Uma boa parte do tempo	Alguma parte do tempo	Uma pequena parte do tempo	Nunca
a) Quanto tempo você tem se sentindo cheio de vigor, de vontade, de força?	1	2	3	4	5	6
b) Quanto tempo você tem se sentido uma pessoa muito nervosa?	1	2	3	4	5	6
c) Quanto tempo você tem se sentido tão deprimido que nada pode anima-lo?	1	2	3	4	5	6
d) Quanto tempo você	1	2	3	4	5	6

tem se sentido calmo ou tranqüilo?						
e) Quanto tempo você tem se sentido com muita energia?	1	2	3	4	5	6
f) Quanto tempo você tem se sentido desanimado ou abatido?	1	2	3	4	5	6
g) Quanto tempo você tem se sentido esgotado?	1	2	3	4	5	6
h) Quanto tempo você tem se sentido uma pessoa feliz?	1	2	3	4	5	6
i) Quanto tempo você tem se sentido cansado?	1	2	3	4	5	6

10- Durante as últimas 4 semanas, quanto de seu tempo a sua saúde física ou problemas emocionais interferiram com as suas atividades sociais (como visitar amigos, parentes, etc)?

Todo Tempo	A maior parte do tempo	Alguma parte do tempo	Uma pequena parte do tempo	Nenhuma parte do tempo
1	2	3	4	5

11- O quanto verdadeiro ou falso é cada uma das afirmações para você?

	Definitivamente verdadeiro	A maioria das vezes verdadeiro	Não sei	A maioria das vezes falso	Definitivamente falso
a) Eu costumo obedecer um pouco mais facilmente que as outras pessoas	1	2	3	4	5
b) Eu sou tão saudável quanto qualquer pessoa que eu conheço	1	2	3	4	5
c) Eu acho que a minha saúde vai piorar	1	2	3	4	5
d) Minha saúde é excelente	1	2	3	4	5

