

Ouvindo educadoras de creche sobre suas experiências no trabalho

Katharina Elisabeth Arnold Beraldo

Centro Universitário FIEO e Universidade de São Paulo

Ana Maria Almeida Carvalho

Universidade Católica do Salvador e Universidade de São Paulo

Resumo

Este estudo ouviu educadoras de creches em grupos focais e em entrevistas em profundidade, investigando sua percepção de fatores de satisfação, de insatisfação e de estresse, estratégias de enfrentamento (*coping*) em situações estressantes e outros tópicos, no intuito de melhor conhecer o seu trabalho. Sintetizamos aqui os resultados de uma análise qualitativa dos dados relativos a fontes de satisfação, insatisfação e estresse. A criança é a fonte principal de satisfação no trabalho, embora também gere preocupações. A insatisfação deriva principalmente da desvalorização social do trabalho, expressa cotidianamente nas interações com as famílias das crianças. Relações interpessoais respondem prioritariamente tanto às experiências de satisfação quanto de estresse. O objetivo do presente estudo é contribuir para subsidiar o planejamento de ações que favoreçam a qualidade de vida no trabalho da creche, bem como o alcance dos resultados sociais e educacionais almejados.

Palavras-chave: Educadoras, Creche, Satisfação, Insatisfação, Estresse ocupacional.

Listening to day care educators in their work experiences

Abstract

This study interviewed day care educators in focus groups as well as individually, investigating perceived sources of satisfaction, dissatisfaction, stress, coping strategies, and other relevant information, aiming at better understanding the day care educators' work. The present paper synthesizes results of a qualitative data analysis related to sources of satisfaction, dissatisfaction and stress. The child is the main source of satisfaction, although also a motive of concern. Dissatisfaction derives primarily from social devaluation of their work daily expressed in interactions with children's families. Interpersonal relationships are the most important factors of both satisfaction and stress. Results of this study are expected to subside the outlining of actions that may favor workers' life quality in the day care as well as desired social and educational results.

Keywords: Educators, Day care centers, Satisfaction, Dissatisfaction, Occupational stress.

A creche vem sendo objeto de múltiplos estudos que abordam suas características como contexto de desenvolvimento, possibilidades de ações para melhorar a qualidade do atendimento, direitos da criança e da família, formação e capacitação das educadoras, entre outros. No presente trabalho pretendeu-se ouvir as educadoras, investigando suas experiências de trabalho,

especialmente quanto aos fatores de satisfação, insatisfação e estresse.

O foco original da pesquisa no qual se baseia este relato foi o estresse ocupacional em educadoras de creche. Dentro da área de estudos de estresse ocupacional, tem aumentado o interesse pelo estudo do estresse na mulher profissional, principalmente em função da expansão do

trabalho feminino. O aumento de mulheres trabalhando fora de casa é uma das mudanças mais dramáticas na história americana (Witt, 1988). Um corpo emergente de pesquisas realizadas em diversos países vem enfatizando a experiência de trabalho específica de mulheres. Diferenças de remuneração baseadas em gênero parecem persistir em todos os países industrializados (Yang, 1998). Os impactos dessa discriminação sobre a auto-estima, comprometimento com o trabalho e experiência de estresse da mulher, em especial daquela que desenvolve trabalhos pouco valorizados socialmente, como é o caso das funcionárias de creche, ainda não estão bem esclarecidos e os dados quantitativos são conflitantes.

A história da organização familiar, da mulher como mãe e esposa, indica que seus papéis variaram em diferentes momentos históricos em função de fatores políticos, econômicos e culturais (Ariès, 1978; Badinter, 1985). Ao longo dessa história, as transformações são paulatinas, visto que os valores tradicionais coexistem durante muito tempo com novos valores propostos, especialmente em questões de gênero. Baptista (1995), ao analisar os efeitos do movimento feminista das últimas décadas, comenta que este, como todo movimento de ruptura, radicalizou-se na proposição de uma inversão de valores. A maternidade, o cuidado com a casa e as tarefas domésticas, anteriormente considerados como sendo o modelo correto, foram desvalorizados e diminuídos. Quase três décadas depois do apogeu das idéias feministas, verifica-se que, apesar das mudanças ocorridas, os valores tradicionais prevaleceram, o desempenho concomitante dos papéis profissional e familiar é um gerador potencial de estresse feminino e existe uma maior tendência da mulher do que do homem a resignar-se com sua sorte, tanto no sentido geral quanto no trabalho (Babin & Boles, 1998).

Creches e educadoras de creche

Estudos sobre os mais diferentes aspectos de uma creche são importantes, principalmente em função da crescente demanda por esse serviço, por todo um movimento de sua transformação de locais

de cuidado e guarda de crianças pequenas em unidades propriamente educacionais, e, principalmente, pelos impactos sociais de sua presença e qualidade de atendimento em diferentes comunidades (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999; Corrêa, 2003; Didonet, 2001; Oliveira, 2001; Rapoport & Piccinini, 2001; Rosemberg, 2002; Rossetti-Ferreira, Amorim, & Vitória, 1994; Rossetti-Ferreira, Ramon, & Silva, 2002). Um número recente (2001) da revista *Em Aberto*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), “Educação Infantil: a creche, um bom começo”, ilustra bem a atenção que a creche vem despertando no meio acadêmico. A análise dos estudos citados demonstra que seu foco refere-se à qualidade da creche como contexto de desenvolvimento, as ações para melhorá-la, os direitos da criança e da família, bem como requisitos de formação e capacitação das educadoras. Localizamos poucos estudos que, efetivamente, ouviram as educadoras (Cruz, 2001; Kramer, 2004; Sanches, 2003; Vasconcellos, 2001).

Ao considerar-se o cotidiano de trabalho das educadoras de creche, observam-se diversas situações potencialmente geradoras de estresse ocupacional. Além dos fatores associados à condição feminina e à condição sócio-econômica, as funcionárias de creche freqüentemente não são preparadas para o desempenho dessa função, conforme verificara Corrêa (2003, p.98): “Como se sabe, as condições de infra-estrutura e a formação dos profissionais que trabalham com educação infantil, especialmente em creches, são bastante precárias se olharmos para o país como um todo, sendo o Sul e o Sudeste regiões com índices um pouco melhores”. Muito se espera das educadoras: devem educar, ser amorosas, estar integralmente presentes durante a jornada de trabalho, conhecer desenvolvimento infantil, ser criativas, pacientes, justas, disponíveis às crianças e aos pais. Seu papel é difuso – são educadoras, pajens ou mães substitutas? A multiplicidade de papéis e o alto nível de exigências no trabalho, em conjunto com baixa autonomia e controle, podem constituir fonte importante de estresse ocupacional. Outro aspecto é o de que estejam desempenhando tarefas pouco valorizadas profissionalmente: cuidar de

crianças, limpar, arrumar – tarefas domésticas que a mulher que trabalha fora delega a outrem ou soma a suas atividades profissionais.

Há ainda a questão da longa jornada de trabalho, muitas vezes superior a oito horas diárias. Em um estudo sobre os resultados da tensão contínua associada ao cuidado de crianças com problemas comportamentais, Sales et al. (2004) argumentaram que as mulheres que tinham outra ocupação além do cuidado do filho e que, portanto, estavam menos horas junto dele, apresentavam melhores índices de saúde mental. Provavelmente a demanda emocional de cuidar de um filho com distúrbios comportamentais crônicos é maior do que aquela associada a cuidar profissionalmente de um grupo de crianças, em geral saudáveis. No entanto, a duração da jornada é um fator muito significativo ao se considerar o estresse. Períodos mais curtos, de seis horas, por exemplo, como é a regra em algumas creches, contribuiriam para limites superiores de tolerância. Há ainda estabelecimentos nos quais existe um “número absurdamente elevado de crianças por classe” (Corrêa, 2004, p. 98). Além disso, a remuneração é notoriamente baixa. Sanches (2003, p. 17) nota que:

“Os envolvidos com creche, pela própria condição de trabalho, não se percebem, muitas vezes, como profissionais. Quando chamados educadores, muitos se surpreendem e não conseguem entender no seu cotidiano as implicações e a importância da sua ação na formação das crianças”.

A história da creche está associada à pobreza, à assistência e à filantropia. Apesar das grandes mudanças introduzidas pela Constituição de 1988, reconhecendo a creche como uma instituição educativa, como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado, reforçadas depois pela nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases de 20-12-1996), Rosseti-Ferreira et al. (1994) apontam que a visão que se tem da creche vinculada ao atendimento da pobreza persiste na consciência das pessoas como igualmente persiste a indefinição relativa ao papel social e educacional da creche.

O presente estudo propôs explorar a experiência cotidiana de educadoras de creche, visando identificar os fatores de satisfação, de insatisfação e de estresse, estratégias de enfrentamento (*coping*) em situações estressantes e outros elementos que possam contribuir para o melhor conhecimento do trabalho de educadoras em creches.

Estresse: conceituação e implicações

Witt e Smith (1995) observam que a pesquisa sobre o estresse relacionado ao trabalho tem crescido exponencialmente nos últimos anos (por exemplo, Corville & Bernardi, 1999; Epstein, 2000; França & Rodrigues, 1996; Johnson & Indvik, 1996; Stanford & Salmon, 1993), mas que chama a atenção a ausência de uma definição consensual. Para Rosengren, Hawken e Ôunpuu (2004) isso se explica em parte porque os conceitos que envolvam variáveis psicossociais, como é o caso do estresse, são difíceis de definir-se objetivamente, até por serem constituídos por vários elementos diferentes (mas inter-relacionados). Assim, qualquer definição que se adote deve ser vista como provisória. No presente trabalho adotou-se a definição de estresse citada por Robbins (2002, p. 548-9): “Uma condição dinâmica na qual o indivíduo é confrontado com uma oportunidade, limitação ou demanda em relação a alguma coisa que ele deseja e cujo resultado é percebido, simultaneamente, como importante e incerto”.

Tão importante quanto estudar o estresse e os fatores que possam torná-lo excessivo, é estudar como as pessoas lidam com situações estressantes (Dantzer, 1993; Ursin & Olf, 1993), o *coping*, conceito que também tem sido objeto de múltiplas definições. Uma definição abrangente é “o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas ou estressantes” (Antoniazzi, Dell’Aglia, & Bandeira, 1998, p. 273).

Uma teoria que se destaca na literatura de estresse e *coping* pela clareza, abrangência e frequência de citações por outros autores é a de Folkman e Lazarus (Folkman, 1984; Folkman & Lazarus, 1985; Folkman & Lazarus, 1988; Lazarus & Folkman, 1984). Sua teoria focaliza

especificamente o processo sob um encontro estressante, e não considera os fatores estruturais como traços de personalidade ou aspectos estáticos do ambiente. Baseia-se em quatro pontos-chave: (1) um encontro estressante deve ser visto como um processo dinâmico em desdobramento (em oposição a um evento unitário estático); (2) emoções e estados de ânimo modificam-se em cada estágio de um encontro estressante; (3) *coping* é um processo complexo (as pessoas usam combinações de estratégias de *coping*); (4) as estratégias de *coping* podem dirigir-se a dois focos: (a) à regulação de emoções aflitivas (*coping* focado na emoção) e/ou (b) à alteração para melhor do problema que está causando estresse por meio de ações efetivas (*coping* focado no problema). Folkman e Lazarus (1988) esclarecem que, embora ambas as formas sejam usadas em conjunto, o *coping* focado no problema é mais freqüentemente utilizado em situações avaliadas pela pessoa como passíveis de serem mudadas, ao passo que o *coping* focado na emoção é usado com maior freqüência em situações avaliadas como não passíveis de serem modificadas.

O presente estudo tem, portanto, como pano de fundo, a questão do trabalho feminino, especificamente o trabalho de educadoras de creche e como referencial a literatura sobre estresse e *coping*.

Método

A amostra¹ consistiu de 30 educadoras de quatro creches de São Paulo, sendo três beneficentes, conveniadas com a Prefeitura, e uma ligada a um instituto de pesquisa estadual a qual é mantida pelo governo estadual e uma fundação. A diretora é psicóloga. A creche atendia na época 37 crianças de três meses a sete anos, filhos e netos das funcionárias do instituto. Trabalham ali 11 educadoras, sendo quatro funcionárias e sete estagiárias (três estudantes de pedagogia e quatro estudantes do ensino médio). Duas funcionárias e todas as estagiárias concordaram em participar

¹ Trata-se de amostra de conveniência, uma vez que fora filtrada, em primeira instância, pela permissão de acesso às creches por parte da direção e, em segunda instância, pela disponibilidade das educadoras de participarem do estudo.

deste estudo. Das três creches beneficentes, duas são mantidas por uma mesma instituição, muito embora sejam independentes. Cada uma atende cerca de cem crianças entre dois e seis anos, de nível sócio-econômico baixo. As diretoras são pedagogas e cada creche tem uma coordenadora pedagógica e uma enfermeira. Em cada uma trabalham cinco educadoras e duas auxiliares. Participaram desta pesquisa quatro educadoras e uma auxiliar de cada creche. A última creche, também conveniada com a prefeitura, é mantida por uma instituição religiosa. Atende cerca de cem crianças de zero a sete anos, moradoras da favela na qual se localiza. A diretora é pedagoga e há uma enfermeira e uma coordenadora pedagógica. Das treze educadoras, onze participaram do presente estudo. As principais características das participantes são sintetizadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Síntese das características da amostra.

Idade	Entre 17 e 50 anos, média 29 anos
Experiência	Entre 9 meses e 23 anos
Estado Civil	14 casadas, 13 solteiras, 2 separadas, 1 viúva
Filhos	16 têm filhos (de 6 meses a 32 anos)
Escolaridade	Fundamental (4) Médio (13) Superior incompleto (11) Superior completo (2)

Todas as educadoras participaram de um grupo focal e de uma entrevista. Entre as vantagens dos grupos focais, Kitzinger (1995) destaca que o arranjo grupal tende a encorajar a participação de pessoas mais tímidas, ou daquelas que considerem nada ter a dizer, além de possibilitar ao pesquisador conhecer aspectos peculiares do grupo como linguagem, valores, normas e conhecimentos compartilhados. Kitzinger recomenda que os grupos focais sejam complementados por entrevistas individuais para dar aos participantes a oportunidade de manifestações que não desejam expressar em público.

Os grupos focais foram realizados por creche, com quatro a oito educadoras cada,

totalizando seis grupos, com duração entre 80 e 110 minutos. A duração das entrevistas variou entre 12 e 90 minutos.

Os roteiros, tanto dos grupos quanto das entrevistas, eram pouco diretivos, centrados na questão da experiência delas como educadoras. No decorrer das entrevistas, pediu-se que a educadora descrevesse um evento estressante recente, relacionado ao trabalho na creche.

Os registros em áudio e vídeo foram transcritos e analisados qualitativamente, organizando-se as falas pelos temas principais do estudo e seus desdobramentos. Ambos os instrumentos de coleta de dados possibilitaram grande aprofundamento dos assuntos tratados. As educadoras demonstraram satisfação em serem ouvidas, em poder falar de seu trabalho tanto entre si como com a pesquisadora. Os grupos focais se mostraram especialmente ricos pela troca de experiências e por se poder compartilhar as diferentes visões das participantes.

Os recortes apresentados aqui não estão identificados, uma vez que não se visou uma análise comparativa das instituições, mas, sim, incluem falas das educadoras de todas as creches.

Resultados

Motivos de satisfação

Ser educadora pode ser bom porque se gosta, se sente prazer naquilo que se faz, como também está muito relacionado à percepção da importância da educação e da missão da educadora:

*O que é bom em ser educadora?
Porque eu acredito que é a partir da educação que você se constrói. Então, sendo educadora você está tentando... Igual nós que trabalhamos com as crianças, eu acredito que o que nós passamos para elas vai ser a base para o crescimento delas, entendeu? Então, ser educadora é tudo (sic).*

Os motivos de satisfação que derivam da relação com as crianças são os mais diversificados e frequentes. Outros motivos apresentados são: a boa relação com as famílias; as evidências do reconhecimento do trabalho por parte da direção, o apoio e ajuda das colegas.

1. A criança como fonte de satisfação: carinho, afeto, espontaneidade, retorno

O carinho foi lembrado em todos os grupos focais. As demonstrações de afeto das crianças tornam significativos os reencontros diários entre crianças e educadoras. O carinho ocorre na troca direta, espontânea e resulta na reafirmação do próprio valor e da identidade da educadora:

Eu acho que é bom também assim, emociona quando você chega e as crianças chegam e te abraçam. Aí eu acho o máximo, sabe? (...). É um carinho enorme que eles têm pela gente, porque a gente é para eles a segunda mãe (...) A gente dá bastante carinho para eles e eles ficam apegados à gente, né? (sic).

As crianças reforçam os sentimentos de percepção do próprio valor das educadoras no modo como pronunciam o nome delas, na alegria que manifestam, na festa que fazem quando as encontram fora da creche, ou quando as “olham de verdade” e as elogiam: ‘Você está tão linda. Você está cheirosa’ (sic). É prazeroso lidar com crianças em função de sua espontaneidade, da naturalidade do fluxo de seus sentimentos, como, por exemplo, em situações nas quais a educadora fica zangada e repreende a criança: *Daqui a pouco ele tá lá te beijando, te abraçando, ele esqueceu daquilo que aconteceu (sic).*

Entre os motivos de satisfação derivados da relação com as crianças além das trocas afetivas, as participantes falam muito do desenvolvimento das crianças no dia-a-dia, tanto dos ganhos naturais de amadurecimento quanto daqueles em que identificam a contribuição dada por elas, educadoras, isto é, a alegria de ensinar. Em todos os grupos houve depoimentos acerca do prazer de acompanhar essas aquisições:

Trabalho com as crianças de dois anos a três anos. E eu acho muito importante trabalhar com eles porque a gente começa de pequenininho né, a gente começa eles com as fraldas ainda né, (...) até chegar no final do ano a gente tem tirado assim fralda, a maioria também chupeta (...). No começo do

ano eles não falam nada (...) no final do ano eles já estão falando de tudo (sic).

As crianças pequenas são mais suscetíveis para absorver ensinamentos:

Eu acho que é assim uma fase muito boa, uma fase em que nós estamos plantando alguma coisa para o futuro deles. Não que nem você pegar uma pessoa de 15, 16 anos e tentar ensinar para ele uma coisa que ele não aprendeu quando ele era pequeno (sic).

O prazer de perceber a própria contribuição foi mencionado: *Você fica pensando: Eu fiz parte da educação daquela criança, eu ajudei a educar (...) (sic).*

Quanto mais desfavorecido o ambiente de origem da criança, mais as educadoras valorizam a oportunidade de contribuir: *Ser educadora aqui onde nós somos é muito gratificante porque várias crianças aqui são problemáticas. (...) Eles têm educação aqui que eles não têm em casa, mas não têm mesmo (sic).*

É muito bom ver a criança fazendo o que a educadora ensinou e melhor ainda é quando a criança repassa esse ensinamento a seus pais: *Aí você vê a criança fazendo aquilo que você ensinou ou ensinando para os pais. A mãe chega e: ‘Olha, ele me ensinou isso’. Então é um retorno maravilhoso (sic).*

Um grande motivo de satisfação ocorre anos depois de as crianças saírem da creche. *Encontrar essa criança, vamos supor numa 4ª. série, e saber como ele está indo bem, que está conseguindo acompanhar, você vai lembrar do seu esforço lá atrás... Você regou aquela sementinha (sic).*

Um evento lembrado em todos os grupos, e que desperta sentimentos ambivalentes, alegria, orgulho, mas também saudade e receio em relação ao futuro, é a festa de final de ano celebrando a “formatura” das crianças que estão fazendo 7 anos e saindo para o Ensino Fundamental. As educadoras ficam emocionadas:

Ai, como a gente chora. (...) Às vezes você não vai ver mais e tal, e eu fico pensando que na escola não é aquela coisa. Porque aqui tem uma espécie de proteção para eles, né, e

eles vão para a escola e a gente não sabe como eles vão ficar depois (...) é muito bonitinho a gente ver eles lá no palco, mas... (sic).

2. Boa relação com as famílias

A relação com as famílias das crianças enseja o aparecimento de dificuldades para as educadoras, como se verá adiante, mas também há casos em que promove a satisfação de terem seu trabalho reconhecido pelos pais, como quando estes se alegram com a aprendizagem dos filhos e valorizam a contribuição das educadoras em tal aprendizagem: *‘Olha, o menino falou isso’ ou ‘Olha saiu das fraldas, Tia.’ Isso é maravilhoso (sic).*

‘Ah, ele está tão diferente de quando entrou. Ele mudou muito, ele tem iniciativa, ele não é mais tímido como antes.’ Isso, também, sabe, é bacana. (...) Alimentação também. Às vezes a criança não come salada, alguma coisa assim (...) A gente faz projetos falando de alimentação. Aí as crianças começam a comer salada. (...). E a mãe: ‘Ele está comendo bem, está comendo salada, tá experimentando legumes’ (sic).

Igual satisfação é alcançada quando os pais demonstram respeito e ensinam a criança a ter respeito pela educadora. Um bom exemplo é quando o pai chega antes do horário para buscar a criança, a sala ainda está em atividade, este pai espera o filho. A educadora fica contente quando o pai diz ao filho: *‘Hei, vai falar para a Tia se você pode ir embora’ (sic).*

Algumas educadoras observaram que, em decorrência de iniciativas para integrar mais os pais das crianças, várias mudanças positivas estão ocorrendo na instituição, delineando-se uma relação de parceria: *Porque a visão hoje é outra. Até mesmo com os pais, né?! A família está mais presente nos projetos, nos trabalhos (sic).*

3. Reconhecimento, apoio e ajuda entre colegas e chefia

Em uma das creches, as participantes afirmaram, sem nenhuma hesitação, sentir-se totalmente reconhecidas como

profissionais: *Pela direção, pelas mães, por todo mundo (sic)*. A diretora dessa creche incentiva e elogia muito quando as educadoras fazem uma atividade diferente: *'Parabéns, ficou lindo' (...)* *Essas coisas são um estímulo muito grande (sic)*. Teceram também muitos comentários sobre o apoio que as educadoras dão umas às outras e o quanto isso é importante. Um exemplo disso: foi relatado que quando uma educadora não está se sentindo bem, as outras assumem seu grupo. O apoio se manifesta também em orientações: *Igual assim, minha sala é de frente para a dela [da colega]. (...) Quando tenho alguma dúvida, converso com ela e vice-versa (sic)*. As educadoras mais experientes têm um papel importante, orientam as educadoras mais novas: *Meu primeiro contato foi com a colega. Aí ela me apresentou as crianças, me mostrou como brinca, tudo, me falou do planejamento (...)*. *Ela me ensinou (sic)*.

Nas creches nas quais não havia coordenadora pedagógica, as participantes, às vezes, repassam o que aprenderam quando ainda havia tal orientação técnica. Reconhece-se que nem sempre as orientações são bem-vindas, mas é uma exceção. Em geral as orientadas agradecem, e há prazer em compartilhar o que se sabe com as colegas menos experientes.

Dessas relações de apoio mútuo mais um aspecto positivo é percebido pelas participantes: o clima que se assemelha ao de família: *Nosso ambiente de trabalho parece até um ambiente familiar (sic)*.

Aqui, para a gente é até uma casa porque a gente chega com problema e conversa, a gente chega com problema da faculdade, do outro serviço ou das crianças mesmo, todas nós sabemos umas das outras, e mesmo a diretora. A diretora chega e vão duas, três [educadoras] para a sala dela [conversar] (sic).

O ambiente familiar da creche é ainda mais elogiado por duas educadoras que o contrastam com o ambiente das escolas nas quais atuam concomitantemente: [Na outra escola] *Dá até medo. (...) Falar que a diretora tá no corredor causa pânico. Você trabalha literalmente sob pressão, é uma coisa horrível. Você não tem liberdade, você não tem autonomia (sic)*.

Motivos de insatisfação

Os principais motivos de insatisfação decorrem da desvalorização do trabalho das educadoras por parte da sociedade, muitas vezes resultante do desconhecimento da rotina de trabalho dessas profissionais, e que se expressa concretamente nas relações com algumas famílias. Outros motivos arrolados referem-se a preocupações e problemas com as crianças; a dificuldades relacionadas à frequência de filhos de educadoras na creche como alunos e insatisfação devido ao horário e à carga de trabalho.

1. Visão da profissão socialmente desvalorizada

Na maior parte dos grupos, as participantes destacaram que a profissão de educadora de creche não é valorizada socialmente. Como exemplo, lembraram que não são registradas “em carteira” como professoras, mas sim como ADIs, auxiliares de desenvolvimento infantil. A desvalorização também se expressa no costume de chamar as educadoras de tia (apesar de elas mesmas, quando estão desatentas, se chamarem assim):

Então, muitas vezes chamam a gente de Tia, elas [as pessoas] não reconhecem que a gente é professora. (...) [Pensam] que a gente fica sentada, vendo as crianças brincar sem fazer nada, mas elas não sabem assim o dia-a-dia como que é. (...) Você é vista como uma tia de creche, você não é vista como educadora. Babá, a babá do meu filho, entendeu? (sic).

Tal visão, como bem salientou uma das educadoras, é arcaica:

Vem desde antigamente, né? Porque, realmente, a creche antes servia para as mães deixarem as crianças e irem trabalhar. E as crianças ficavam ali, sem fazer nada o dia inteiro. Agora é que mudou isso. Então eu acho que deveria ter alguma coisa para conscientizar essas pessoas, para mostrar que não é bem assim que funciona não (sic).

Não são apenas os pais que têm visão distorcida da creche. Uma educadora que

está cursando Pedagogia contou que suas colegas que trabalham em “escolinhas” ou em EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) estranham quando diz que ela precisa planejar as atividades que desenvolverá com as crianças: *Elas falam: ‘Para que isso? Se é uma creche para que precisa fazer isso?’ (sic).*

2. Problemas relacionados às famílias das crianças

Muitos motivos de insatisfação decorrem do relacionamento com as famílias das crianças. As educadoras se aborrecem quando as mães cobram coisas que elas próprias não fazem, ou mesmo quando não entendem que uma educadora cuida de muitas crianças. Por exemplo, é inevitável que as crianças se machuquem de vez em quando. Os acidentes que ocorrem com as crianças sempre são relatados às mães, as quais às vezes, parecem aceitar, mas depois falam que as educadoras precisam ficar mais atentas. Outro problema que aborrece as educadoras é a atitude de alguns pais frente ao extravio de roupas das crianças na creche, responsabilizando as educadoras e chegando a ser grosseiros: *Às vezes você tem que escutar desaforo e ficar quieta (sic).*

Algumas mães, ao pegarem os filhos ao final do dia, ignoram acintosamente as educadoras: *E tem umas que parece que têm bronca de você. Sabe, fecha a cara para você e fala assim: ‘Você tá aí, você é obrigada a cuidar do meu filho’ (sic).*

Outro comportamento das mães, percebido como “*uma coisa terrível*” (sic) é jogarem fora trabalhos que as crianças fizeram na creche:

Uma parte mais ruim é fazer um trabalho bem legal e aí às vezes você encontra no caminho rasgado, jogado fora e você fala para a criança assim: ‘Olha que atividade legal, mostra para a mamãe’. Ela fala: ‘Prá que? Ela vai rasgar e jogar no lixo e vai falar que meu irmão faz melhor’ (sic).

Há também pais para quem as educadoras não contam que uma criança está fazendo algo errado, como bater nos coleguinhas, porque o pai vai “ensinar” o filho dando uma surra nele. Uma educadora contou ao pai uma travessura que o menino

fez: *Foi a mesma coisa que eu falasse: ‘Soca o menino’. Ele saiu daqui dando murro no menino. Desse dia em diante decidi, não passo mais nada para esse pai, não passo (sic).*

Alguns pais dão maus exemplos: *Nós temos aluno com problema sério de falar palavrão, criança de três anos. Fala para o papai, fala para a mamãe e a mamãe nega. (...) Você ouve ela falando e ela não se educa (sic).* Há, também, mães que ensinam as crianças a revidar, a serem vingativas: *‘Mas você é mole! Você não pode deixar ele fazer isso com você!’ Ou ‘Eu já falei, você apanhou, bate também!’ (sic).*

Esse tipo de evento pode ser atribuído ao padrão geral das famílias atendidas: *Pelas crianças que a gente atende, pelo bairro, pelos lugares, né, então tem algumas dificuldades ali pela família mesmo (sic).*

Muitos pais não demonstram a mínima apreciação da função educacional da creche, pensam que “*as crianças vêm aqui só para brincar*” (sic). Nas creches que atendem a população de nível sócio-econômico baixo, o que importa é a alimentação que é dada ali: *Não perguntam como o filho passou o dia, mas se comeu e o que comeu. (...) a primeira coisa que perguntam é: ‘Meu filho comeu hoje? Ele comeu bem?’ (sic).*

Incomoda muito também a atitude dos pais nos dias em que a creche não recebe as crianças, sejam feriados, emendas ou “paradas”, evidenciando uma visão de creche como depósito de crianças, com o agravante de, algumas vezes, passarem meia hora ou uma hora do horário de buscar a criança: *‘Feriado? Feriado de quê? Nossa, vou ter que ficar sexta, sábado e domingo com ele em casa?’ (sic).* Outro motivo de problemas entre as mães e as educadoras é quando as crianças adoecem. Por norma, as creches não podem ficar com crianças doentes, nem podem medicar crianças sem receita médica. Acontece de crianças passarem mal à noite, ou se machucarem em casa, e as mães esconderem o fato, trazendo as crianças normalmente. *Simplesmente chegam, colocam dentro da sala e não falam nada (sic).* Durante o dia, a educadora observa que a criança não está bem, não quer comer, se mostra sonolenta, e não sabe que a criança já veio doente de casa. Se as crianças adoecem na creche e a enfermeira liga para que as mães venham buscar,

algumas têm reações muito negativas. Tem mãe que já briga ao telefone e vem buscar com a cara fechada. Algumas mães têm reações agressivas para com a creche: *‘Mas em casa não teve nada. É só aqui. Engraçado, é só aqui nesta creche que a criança sente isto’ (sic)*. Ou até tratando o próprio filho com brutalidade, não aceitando o mal-estar: *‘Mas de novo está doente, esse moleque só vive doente!’ (sic)*.

3. Preocupações, mágoas e problemas associados com as crianças

Crianças não dão apenas alegrias. A preocupação com elas foi uma constante na fala das participantes, tanto em relação ao presente como em relação ao futuro: em situações nas quais uma criança sofre por motivos familiares (por exemplo, separação dos pais), ou quando uma criança não apresenta o mesmo desenvolvimento dos colegas, *que não acompanha os coleguinhas que já estão alfabetizados (sic)*, ou, mesmo, que demonstra comportamentos atípicos como timidez ou agressividade excessivas. Nesses casos as educadoras antevêm dificuldades para a criança no ensino fundamental. Chamam os pais para que procurem atendimento para a criança e se aborrecem muito quando os pais desqualificam sua preocupação e não tomam nenhuma providência.

A preocupação com o rendimento e com o comportamento das crianças no presente é acompanhada por sentimentos de impotência e preocupação com o futuro. Se uma criança já demonstra dificuldades na creche as educadoras vislumbram que isso se acentuará ainda mais fora do ambiente protegido da creche:

Essa menina me preocupa bastante. Eu não posso me curvar a essa situação e fingir que não está acontecendo nada porque eu sei que ela vai dar problemas sérios no Fundamental, mas eu também não posso fazer nada se a mãe não me autorizar (sic).

Uma das piores situações com as quais as educadoras se deparam é quando as crianças as agredem. As participantes reconhecem que se espera que elas dêem a

outra face, que não saiam de seu papel de educadoras, o que nem sempre é fácil. É difícil também conviver com a agressividade das crianças entre si: *Brigam, batem, eles se chutam, agredem um ao outro com palavras, tem criança que chuta para machucar (sic)*.

E algo que as entristece mais, que foi mencionado por algumas educadoras das creches que atendem a população de nível sócio econômico mais baixo, é reencontrar as crianças depois de alguns anos, crescidas, na rua, sem estudar, guardando carros, cheirando cola. A sensação é de fracasso:

Bom, nessa profissão, o que deixa você bem para baixo é (...) quando você vê que estão na rua. Tão cuidando de carro. Você passa e vê que estão com aqueles malandros. (...) O que eu passei, não sei, tinha que ter sido melhor passado porque não entrou na cabeça deles, eles foram para o lado errado (sic).

4. Dificuldades relacionadas à presença de filhos de educadoras na creche

Uma dificuldade mencionada em todos os grupos resulta da frequência de filhos de educadoras na creche. Com poucas exceções, as participantes relatam que a presença de filhos na creche, sejam os próprios ou os de colegas, cria situações de conflitos e de sofrimento: *É complicado porque aí você tem duas funções. Você é mãe, não dá para negar que você é mãe porque seu filho está ali junto, mas você é educadora (sic)*. Se forem os próprios filhos que compartilham o espaço de trabalho das mães, uma situação difícil é quando outras crianças os machucam. *Agarrou a minha filha e mordeu a minha filha ali na minha frente (...) Eu queria assim, nossa... foi uma coisa terrível (sic)*. Pediu para outra educadora vir ajudar: *Porque senão vou pegar o menino (sic)*. Quando as educadoras têm os filhos na creche, as colegas muitas vezes não ficam à vontade, perdem a espontaneidade e deixam de interferir quando necessário, esperando que a mãe o faça. A mãe, por sua vez, também não se sente com liberdade para disciplinar o filho porque teme ofender a colega, tirando sua

autoridade. Essa situação é percebida como difícil porque se a educadora optar por se impor, é a mãe que pode se melindrar. A criança também pode complicar a convivência quando busca consolo junto à mãe, quando demonstra sentir-se especial pela presença da mãe ali, quando quer ficar só junto da mãe, ou quando pede coisas especiais para a mãe. Há casos nos quais é a mãe quem trata o próprio filho de modo diferente do que trata as outras crianças, protege-o, não dá limites, criando-se situações delicadas para todos os envolvidos. Em função disto uma das participantes foi categórica: *Eu acho que no mesmo espaço, trabalhar junto na mesma sala, eu não aconselharia ninguém (sic).*

5. Insatisfação devido à carga de trabalho e ao horário

Um dos motivos de dificuldade referiu-se às turmas muito grandes, comuns em algumas creches: *Na sala que eu trabalho são 27 crianças na idade de dois, três anos, não chega a quatro anos. E quanto menor a criança, mais complicado para a gente (sic).* Também é desgastante o trabalho em período integral, principalmente para as educadoras responsáveis por turmas numerosas: *Você imagina trabalhar o dia inteiro com a sala de 30 crianças, cuidar, educar, tudo, você faz tudo. (...) Então é um trabalho muito estressante. Se for pensar no que você ganha, você não trabalha (sic).* No período da manhã o trabalho rende, mas à tarde já ficam muito cansadas, assim como as crianças, que passam a dar mais trabalho. Mencionam também a falta das férias no meio do ano, que existe nas escolas particulares: *Tem aquelas férias que dá para você descansar um pouco. E aqui na creche é direto, o ano todo. Então acaba ficando muito cansativo (sic).*

Estresse e coping

Os relatos específicos sobre situações estressantes relacionadas ao trabalho das educadoras (descrição do evento, como lidaram, o que fizeram) foram examinados segundo as personagens envolvidas, a natureza do evento e à função principal do coping: (1) coping focado na emoção, com vistas à regulação de emoções aflitivas; e (2)

coping focado no problema, com vistas à resolução do problema por meio de ações efetivas (Folkman & Lazarus, 1985).

Para a maioria das educadoras foi fácil lembrar-se de uma situação estressante. Algumas deram mais de um exemplo; outras forneceram poucos detalhes. A minoria das respondentes demonstrou dificuldade de lembrar-se de um evento que pudesse relatar detalhadamente. Embora fosse pedido que se lembrassem de algo ocorrido recentemente, várias educadoras iniciaram seus relatos de forma parecida: *Logo que eu comecei a trabalhar aqui (sic).* Isso sugere sua vulnerabilidade no período de adaptação ao trabalho, bem como o quanto a experiência vai preparando as educadoras para enfrentar as demandas do cotidiano.

Considerando as personagens envolvidas nos eventos narrados, colegas e crianças foram mencionadas quase com a mesma frequência, 13 e 12 menções respectivamente. Quando se analisa a origem e o conteúdo dos relatos, verifica-se que, dos 13 episódios que envolveram colegas, quatro são de educadoras de uma mesma creche e referem-se a uma mesma pessoa. Pais foram citados em nove episódios. Os episódios restantes envolveram chefia (um caso) e situações genéricas, sem personagens definidas (aumento de demandas em função de festas na creche, esgotamento de final de ano).

Os eventos que têm como pivô uma colega de trabalho envolveram: (1) episódios interacionais agressivos ou sarcásticos (vários dos quais, como dito, atribuídos a uma mesma pessoa, uma funcionária de mais idade, e relatados por quatro entrevistadas, caracterizando, assim, uma fonte crônica de estresse na creche – Willner, 1993). As estratégias utilizadas para lidar com esses eventos são ignorar a mágoa e tentar anestésiar os próprios sentimentos, (2) críticas em relação ao trabalho realizado, dando origem a réplicas agressivas do tipo *“se acha que não está bom, faça você” (sic).* (3) intrigas e maledicência, resolvidas com enfrentamento e esclarecimento da situação, (4) desapontamento com colega, enfrentado com desabafo com outra colega e posterior tentativa de esquecer o assunto. O principal aspecto comum a essas várias situações parece ser a falta de respeito e de consideração pela pessoa ou por seu

trabalho. Quase sempre as estratégias de *coping* foram centradas na emoção, e não no problema. Para controlar a emoção, as educadoras procuram conversar com alguém sobre o ocorrido, buscando suporte social mais para sentir-se melhor, do que como tentativa de solucionar o problema.

As situações estressantes que envolvem crianças são bem variadas, mas sua tônica principal é o sentimento de perda do controle ao lidar com grupos de crianças, e/ou com crianças ditas “difíceis” (agressivas, birrentas, arteiras, com desempenho inferior às demais). Além da emoção envolvida na própria situação, esses episódios geram sentimentos de fracasso e incompetência nas educadoras.

Aí tá com você, você já fica nervosa porque você mandou no banheiro e a criança quebrou o cano do chuveiro (...) Tem várias coisas que vai acontecendo no dia a dia, um bate no outro e daí machuca, aí você fica pensando (...): ‘Como que eu não vi?’ Que às vezes não dá para você ver, aí eu fico me culpando (sic).

O controle do grupo é dificultado quando o número de crianças é muito grande, caracterizando também uma situação estressante crônica. *Eu acho estressante essa parte porque é muita criança. Então é um estresse do dia-a-dia, não tem uma coisa [um episódio] assim (sic).*

As estratégias de *coping* utilizadas são focadas principalmente no problema. Com poucas exceções, as participantes se colocam firmemente em seu papel de educadoras, fazendo uso de estratégias que contribuam para o sucesso desse papel, mesmo em situações que, segundo relataram, as perturbaram profundamente. As descrições apontam para estratégias de *coping* com foco no problema, aplicadas por meio de esforços para alcançar metas de aprendizagem e de socialização, como quando conversam com as crianças ensinando comportamentos socialmente positivos, ou quando buscam suporte de pessoas que possam efetivamente fazer algo para resolver a situação estressante.

Quando as participantes narram eventos estressantes envolvendo crianças é possível vislumbrar a preocupação e a raiva despertadas, mas também a exigência das

educadoras para consigo mesmas. A fonte de estresse identificada com maior frequência (sete menções) é representada por crianças que não se enquadram na norma, seja por desobediência, agressividade, dificuldade de aprendizagem, alterações de humor. O estresse sentido nesses casos pode também refletir frustração e impotência, decorrentes da vontade de ajudar a criança a ficar bem e não ter êxito.

Os pais também se mostraram como importante fonte de estresse. As situações são variadas, mas têm em comum as atitudes agressivas, desrespeitosas com as educadoras e de falta de confiança nelas – suspeita de que estejam maltratando a criança, por exemplo. Tal como nos eventos que envolvem as colegas, as estratégias de *coping* aqui estão voltadas à regulação da emoção. O recurso mais utilizado é a busca de suporte social na forma de desabafo junto às colegas.

A diretora foi protagonista de um evento estressante em apenas um dos episódios descritos pelas entrevistadas:

[A festa] foi um “auê”. A diretora gritava com a gente, gritava, gritava. Não gosto nem de lembrar, até a música que eu ensaiei com as crianças eu não gosto nem de lembrar. Esse dia eu queria ir embora, não queria mais ficar aqui. Esse dia ficou marcado (...) de ter ouvido grito, de não reconhecimento do esforço (...) não foi culpa nossa (sic).

A educadora se refugiou no banheiro e chorou: *Primeiro eu choro, choro, choro, fico sem falar com a pessoa, não agüento nem olhar o rosto, depois decido: ‘Eu vou lá falar’ e vou falar (sic).* A reação descrita aponta para uma estratégia focada na emoção.

A baixa ocorrência de menções de eventos estressantes envolvendo a direção das creches foi surpreendente, pois a situação de hierarquia formal poderia, em tese, gerar muito estresse. Ao invés disso, como já comentado, o que se verificou no presente estudo foi o quanto as diretoras e, mais ainda, as coordenadoras pedagógicas são valorizadas como fonte de orientação e suporte.

Discussão

Os resultados a respeito de estresse descritos aqui encontram alguns paralelos com a literatura, apesar das realidades e metodologias diferentes. Por exemplo, Kelly e Berthelsen (1995) trabalharam com oito professoras australianas de pré-escola, a quem solicitaram que mantivessem um diário no qual anotassem todas as situações estressantes que enfrentavam. A partir daí elas deveriam desenhar esquemas que retratassem as relações entre os estressores. A análise desses dados permitiu às autoras identificar quais os estressores presentes nessa amostra.

Comparando-se os resultados de uma e outra investigação nota-se que um primeiro estressor comum referiu-se ao anseio de atender às diferentes necessidades das crianças, dando conta, ao mesmo tempo, de desenvolver todo o conjunto do trabalho. Com relação às condições de trabalho, tanto as educadoras brasileiras quanto as australianas perceberam-se trabalhando sob a pressão do tempo, tendo muito a fazer em um espaço de tempo limitado. Duas divergências entre os estudos decorrem das diferenças na estruturação das creches: as educadoras australianas sentem-se estressadas pelas interrupções frequentes a que estão sujeitas, visto não dispõem de pessoas que as ajudem; são elas mesmas que atendem ao telefone, que cuidam da papelada, que fazem compras. Em compensação não estão sujeitas ao estressor representado pelo número elevado de crianças por sala, sob a responsabilidade da educadora durante todo o período de trabalho.

No que se refere às relações de trabalho, são comuns às duas amostras os estressores associados aos relacionamentos interpessoais. Kelly e Berthelsen (1995) dão especial ênfase aos relacionamentos com os pais, considerando que muitas questões associadas às dificuldades com eles decorrem do desconhecimento que estes têm da filosofia educacional da pré-escola. Em função disso, usam a pré-escola como um “estacionamento” para os filhos – o que, dito de outras maneiras, também se constatou nos presentes resultados.

Ao ampliar-se a comparação, vê-se que as pressões de tempo também afetam professores de outros níveis de ensino. Já as

dificuldades associadas aos relacionamentos interpessoais, seja com os alunos, os pais, os administradores são apontadas entre os principais estressores do ensino em qualquer nível. (Markham, 1999; van Horn et al., 2004).

Em relação à outra categoria de estressores, aqueles ligados às necessidades pessoais, as educadoras australianas e as brasileiras encontram dificuldade de conciliar o atendimento dessas necessidades com as exigências profissionais. Ambas as amostras apontam igualmente estressores decorrentes da autocobrança que resulta da introjeção de modelos externos ideais: “(...) *Não obedeciam, não tinha rotina. Aí foi muito estressante*” “(...) *porque eu queria dar conta como profissional que sou e as crianças eram muito levadas*” (sic).

Entre os fatores relacionados às condições pessoais, as educadoras mencionam as exigências de educação continuada e a falta de oportunidades para empregos de meio período, citadas na literatura específica de estressores de professores em geral. A exigência de educação continuada e a obrigatoriedade de concluir o nível superior, sem informações precisas sobre condições e prazos, associadas à inviabilidade financeira, provoca insegurança nas educadoras das creches nas quais não haja nenhum tipo de auxílio concreto nesse sentido. Por outro lado, atender a essa exigência e dar conta das demandas de um curso de graduação, do trabalho, da vida pessoal e familiar, como a maioria das educadoras de uma das creches tenta fazer, não é tarefa pequena, apesar dos aspectos positivos e prazerosos identificados.

Finalmente, comum às realidades brasileira e australianas, há os estressores que decorrem das condições de emprego e do contexto social, configurando este em um trabalho pouco valorizado, pouco reconhecido, mal remunerado e de alta demanda. De forma até certo ponto surpreendente, as condições de trabalho com crianças pré-escolares parecem sobrepular as diferenças culturais entre a realidade tanto brasileira quanto australianas, resultando em mais semelhanças do que diferenças.

No conjunto das narrativas das nossas educadoras, o aspecto que mais chama a atenção é a centralidade das relações

interpessoais como fatores de bem-estar ou de estresse: relações com as crianças, com as mães / pais, com as colegas de trabalho. As referências a essas relações são muito mais densas, enfatizadas e detalhadas do que as referências a fatores conjunturais como baixos salários ou condições precárias de trabalho. Entre as relações positivas, aquelas que dão satisfação e bem-estar, destacam-se as relações com as crianças. Já entre as relações negativas, destacam-se as relações com os pais e, principalmente, com as mães (um dos motivos poderia ser o menor contato com os pais?). Mesmo referências a aspectos sociais mais amplos, como valorização social da profissão, tendem a ser concretizadas nas relações interpessoais, manifestando-se nas atitudes das mães em relação às educadoras.

Ao narrarem seus motivos de alegria ou de tristeza/ aborrecimento relativos ao trabalho na creche, as educadoras revelam-se como pessoas que estão constituindo sua identidade por meio do exercício de um papel, cuja complexidade se evidencia. Um papel que ainda é definido, mesmo no nível macro social, de maneira plural. Indicam ainda, na maioria dos casos, uma estratégia para lidar com as dificuldades que parece envolver a maximização de aspectos positivos, centrados principalmente na criança e em suas relações com ela.

Os resultados e comentários aqui apresentados constituem apenas uma parte das potencialidades de análise oferecidas pelo material colhido. É possível depreender que muito pode ser feito visando à qualidade de vida no trabalho das educadoras, bem como o alcance dos resultados sociais e educacionais almejados pelas creches. Para tanto, é importante investir nas educadoras, valorizar sua experiência, capacitá-las continuamente, criando oportunidades para que possam refletir juntas sobre sua experiência profissional, prepará-las para que enfrentem melhor o dia-a-dia inclusive ao lhes ensinar técnicas de administração de estresse. Todavia, é imprescindível atuar nas condições estruturais e organizacionais das creches, tendo em mente, inclusive que, se não houver mudanças nas políticas públicas quaisquer ações terão efeitos limitados.

Referências

- Amorim, K. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1999). Creches com qualidade para a educação e desenvolvimento integral da criança pequena. *Psicologia Ciência e Profissão*, 19(2), 64-69.
- Antoniazzi, A. S., Dell'Aglio, D. D., & Bandeira, D. R. (1998). O conceito de *coping*: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 273-294.
- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Baptista, S. M. S. (1995). *Maternidade e profissão: oportunidades de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Babin, B. J., & Bolles, J. S. (1998). Employee behavior in a service environment: A model and test of potential differences between men and women. *Journal of Marketing*, 62(2), 77 - 91.
- Corrêa, B. C. (2003) Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 85-112. Recuperado em 29 março de 2005, da SciELO (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.
- Corville, J., & Bernardi, L. M. (1999). Helping employees manage stress. *The Canadian Manager*, 24(3), 11-13. Recuperado em 25 de abril de 2001 da Academic Research Library database (Document ID: 00455156).
- Cruz, S. H. V. (2001) A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 48-60.
- Dantzer, R. (1993). Coping with stress. In C. S. Stanford & P. Salmon (Eds.). *Stress: From synapse to syndrome*. pp. 167-189. London: Academic Press.
- Didonet, V. (2001) Creche a que veio... para onde vai... *Em Aberto: educação infantil: a creche, um bom começo*, 18(73), 11-27.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2001) *Em Aberto: educação infantil: a creche, um bom começo*, 18(73). Brasília: O Instituto.
- Epstein, R. (2000). Stress busters. *Psychology Today*(Mar/Apr), 30-36. New York: Sussex Publishing.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839-852.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during the three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). *Ways of Coping Questionnaire. Review Set Manual, Test Booklet, Scoring Key*. CA, USA: Mind Garden.
- França, A. C. L., & Rodrigues, A. (1996). *Stress e trabalho: guia básico com abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas.
- Johnson, P. R., & Indvik, J. (1996). Stress and workplace violence: It takes two to tango. *Journal of Managerial Psychology*, 11(6), 18-27.
- Kelly, A. L., & Berthelsen, D., C (1995) Preschool teachers' experience of stress. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 345-357. Recuperado em 18 de outubro de 2006 de <http://eprints.qut.edu.au/archive/00001526/>.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311, 299-302. Recuperado em 27 jan 2005: <http://bmj.bmjournals.com/cgi/content/full/311/7000/299?eaf>.
- Kramer, S. (2004) Professoras de educação infantil e mudança: Reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 497-515. Recuperado em 29 de março de 2005, da SciELO (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Markham, P. L. (1999). Stressors and coping strategies of ESL teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 26. Recuperado em 8 de novembro de 2004 de: [http://www.findarticles.com/cf_0/m\)FCG/4_26/62980775](http://www.findarticles.com/cf_0/m)FCG/4_26/62980775).
- Oliveira, S. M. L. (2001) Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. *Em Aberto: educação infantil: a creche: um bom começo*, 18(73), 89-97.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2001). O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 81-95.
- Robbins, S. P. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Rosemberg, F. (2002) Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 25-63.
- Rosengren, A., Hawken, S., Ôunpuu, S. et al. (2004). Association of psychosocial risk factors with risk of acute myocardial infarction in 11 119 cases and 13 648 controls from 52 countries (the INTERHEART study): case control study. *The Lancet*, 364(9438), 953-962. Recuperado em 1 de junho de 2004 da Academic Research Library database (Document ID: 696236991).
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Vitória, T. (1994) A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4, 35-40. Recuperado em 8 de abril de 2002: <http://www.fsp.usp.br/ROSSETI.HTM>.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Ramon, F., & Silva, A. P. S. (2002) Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 65-100. Recuperado em 29 de março de 2005, da SciELO (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

- Sales, E., Greeno, C., Shear, M. K., & Anderson, C. (2004). Maternal caregiving strain as a mediator in the relationship between child and mother mental health problems. *Social Work Research*, 28(4), 211-223. Recuperado em 1 de junho de 2005 da Academic Research Library database (Document ID: 776397981).
- Sanches, E. C. (2003). *Creche: realidade e ambigüidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Stanford, S. C., & Salmon, P. (Eds.). (1993). *Stress: From synapse to syndrome*. London: Academic Press.
- Ursin, H., & Olf, M. (1993). The stress response. In C. S. Stanford & P. Salmon (Eds.). *Stress: From synapse to syndrome*. pp. 3-22. London: Academic.
- van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365-375. Recuperado em 3 de dezembro de 2004 da Academic Research Library database (Document ID: 708616401).
- Vasconcellos, V. M. R. de (2001) Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência através da "fala" das próprias educadoras (professoras e auxiliares de creche). *Em Aberto: educação infantil: a creche, um bom começo*, 18(73), 98 – 111.
- Willner, P. (1993). Animal models of stress: an overview. In C. S. Stanford & P. Salmon (Eds.). *Stress: From synapse to syndrome*. pp. 145-165 London: Academic Press.
- Witt, L. A. (1988) Breadwinner vs. non-breadwinner: Differences in married women's job satisfaction and perception of organizational climate. *Human Relations*, 41(6), 483-491.
- Witt, S. L., & Smith, E. (1995). The experience of African American women in the academic world. *Review of Public Personnel Administration*, 15(1), 24-40.
- Yang, N. (1998) An international perspective on socioeconomic changes and their effects on life stress and career success of working women. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 63(3), 15-19.

*Enviado em Janeiro/2007
Revisado em Setembro/2007
Aceite final em Outubro/2007*

Nota das autoras:

O texto é parte da tese de Doutorado da primeira autora, sob orientação da segunda autora, submetida ao Instituto de Psicologia da USP em dezembro de 2006. Katharina Elisabeth Arnold Beraldo - Centro Universitário FIEO e Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Ana Maria Almeida Carvalho - Universidade Católica do Salvador e Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, FAPESP.