

Universidade Feevale  
Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade

Marilene Gonzaga Gomes Travi

A QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO:  
PERCEPÇÕES E SENTIMENTOS

Novo Hamburgo  
2010

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Universidade Feevale  
Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade

Marilene Gonzaga Gomes Travi

A QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO:  
PERCEPÇÕES E SENTIMENTOS

Trabalho de Conclusão apresentado ao  
Mestrado em Inclusão Social e  
Acessibilidade como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em  
Inclusão Social e Acessibilidade.

**Orientadora:** Professora Doutora Geraldine Alves dos Santos.

**Co-orientadora:** Professora Doutora Jacinta Sidegum Renner

Novo Hamburgo

2010

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Travi, Marilene Gonzaga Gomes

A qualidade de vida dos professores face à inclusão : percepções e sentimentos / Marilene Gonzaga Gomes Travi. – 2010.

218 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade) – Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2010.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Doutora Geraldine Alves dos Santos” ;

“Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Doutora Jacinta Sidegum Renner”.

1. Inclusão social. 2. Educação inclusiva. 3. Professores – Qualidade de vida. 4. Escola contemporânea. I. Título.

CDU 376:371.13

Bibliotecária responsável: Paola Martins Cappelletti – CRB 14/1087

Universidade Feevale  
Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade

Marilene Gonzaga Gomes Travi

A QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO:  
PERCEPÇÕES E SENTIMENTOS

Trabalho de Conclusão de mestrado aprovada pela banca examinadora em 05 de março de 2010, conferindo ao autor o título de Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade.

**Componentes da Banca Examinadora:**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Geraldine Alves dos Santos (Orientadora)  
Universidade Feevale

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jussara Maria Rosa Mendes  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande  
do Sul - PUCRS

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lisiane Machado de Oliveira Menegotto  
Universidade Feevale

Dedico este trabalho às quatro pessoas que foram, são e sempre serão fundamentais em minha vida: meu esposo Fernando, meus filhos Rafael (*in memoriam*), Eduardo e Leonardo.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade que tive de trilhar um caminho que me colocou em contato com as diferenças através do meu trabalho em Psicopedagogia clínica durante 20 anos. Nessa caminhada tive o privilégio de acompanhar muitos professores no seu trabalho com os alunos com problemas de aprendizagem.

Muitas pessoas foram importantes para mim nesta caminhada e que de uma forma ou de outra, contribuíram para que este trabalho tivesse êxito, portanto, agradeço a todos de modo geral. Nomeio aqui, aquelas pessoas que foram fundamentais nesta construção de conhecimento tão complexa, porém prazerosa.

Ao meu esposo Fernando, meu namorado, meu grande amigo e parceiro de todas as horas, agradeço por estar sempre ao meu lado me apoiando e incentivando na busca de meus sonhos. Agradeço, principalmente, pela paciência e compreensão nas incontáveis horas que dediquei ao trabalho, privando-o de minha companhia.

À minha querida Professora Doutora Geraldine Alves dos Santos agradeço de forma muito especial pela paciência e encorajamento, pela gentileza e humildade demonstradas durante esses dois anos. Agradeço pelo carinho e pelas atenciosas e valiosas orientações, me incentivando a seguir em frente, na busca de novos desafios. Agradeço muitíssimo porque sem ela não seria possível o resultado deste trabalho.

Para minha querida Professora Doutora Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto um agradecimento cheio de admiração e carinho por ter sempre demonstrado reconhecimento pelo meu trabalho me auxiliando na busca de ideias para a pesquisa.

Agradeço com muito carinho a Professora Doutora Jacinta Sidegun Renner pelo respeito e atenção no decorrer desses dois anos de curso. Reconheço e agradeço as inestimáveis contribuições sobre inclusão nas suas aulas ministradas.

Aos Professores das escolas pesquisadas, agradeço humildemente por terem me recebido de forma tão gentil. Agradeço o acolhimento e contribuição tão preciosos para o bom andamento da pesquisa. Igualmente agradeço às diretoras e coordenadoras das escolas, pelo carinho e auxílio para que a investigação tivesse êxito.

Agradeço ao coordenador do curso de pós-graduação Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade, Professor Doutor Everton Rodrigo Santos e todos os Professores Doutores. Da mesma forma agradeço às secretárias do curso pela atenção dada a todas as solicitações e por estarem sempre prontas a ajudar.

Um especial agradecimento ao Professor Doutor Gabriel Othero que tão gentilmente me apoiou, valorizando cada capítulo corrigido e dando sugestões muito apropriadas sobre os assuntos tratados.

À minha mãe Juessi, agradeço por ter me auxiliado durante minha vida inteira e me fortalecido quando estava frágil. Ela, juntamente com meus filhos Eduardo, Leonardo e meu esposo Fernando, por serem meus maiores incentivadores.



[...] o encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 2008, p.91).

## **A QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO: PERCEPÇÕES E SENTIMENTOS**

### **RESUMO**

O presente estudo aborda a qualidade de vida, as percepções e os sentimentos dos professores no contato com os alunos em processo de inclusão. O objetivo geral é investigar as percepções e sentimentos dos professores na relação com os alunos em processo de inclusão e as interferências em sua qualidade de vida. Utilizamos como método um delineamento quantitativo e uma pesquisa qualitativa interpretativa. Na análise quantitativa, foram pesquisados 89 professores do Ensino Fundamental, todos provenientes de escolas da rede municipal e particular de ensino de Novo Hamburgo, no Vale do Sinos, Rio Grande do Sul. Na pesquisa qualitativa, foram selecionados onze professores que participaram da primeira etapa. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados o WHOQOL-100 e uma entrevista semi-estruturada. A análise estatística foi realizada através do teste Anova ( $\leq 0,05$ ) e frequência das médias dos domínios e facetas. Os dados qualitativos foram analisados pelo método de análise de conteúdo de Bardin (2003). Entre os resultados, elencamos três categorias de análise: (1) respeito à deficiência, destacando como subcategorias o respeito ao aluno portador de necessidades educacionais especiais, inclusão social do aluno deficiente, crítica à falta de respeito dos colegas e professores ao aluno portador de necessidades educacionais especiais e experiência pessoal dos professores; (2) receios em relação à inclusão, tendo como subcategorias os sentimentos de angústia, medo, ansiedade, frustração e falta de conhecimento ou sentimento de incompetência; (3) preparo técnico e pessoal dos professores, apresentando como subcategorias o aumento de trabalho, a pressão laboral, os recursos técnicos, psicológicos, espirituais e as interferências positivas e negativas na qualidade de vida dos professores no desempenho de suas funções. Nos dados quantitativos, os professores demonstraram um bom resultado: eles estão satisfeitos com a sua qualidade de vida. No entanto nos domínios físico, psicológico e de ambiente, eles apresentaram um processo de desgaste. No domínio das crenças pessoais, eles apresentaram bons resultados, demonstrando que utilizam a espiritualidade quando necessitam de energia para enfrentar as dificuldades da profissão. Nos domínios relações sociais e nível de independência, também apresentaram bom resultado. Como conclusão, salientamos a necessidade de termos um olhar de inclusão para os professores, pois eles, em muitos momentos, precisam se sentir incluídos no seu trabalho e no novo perfil profissional. Isso é essencial para que ocorram mudanças profícuas no sistema educacional no que diz respeito à inclusão.

Palavras-chave: Professores. Escola contemporânea. Inclusão. Qualidade de vida.

# **LIFE QUALITY OF TEACHERS FACING INCLUSION: PERCEPTIONS AND FEELINGS**

## **ABSTRACT**

This study examines the quality of life, the perceptions and the feelings of the teachers involved with students in the process of inclusion. The main objective of this study is to investigate the perception and the feelings of teachers in relation to the students in the process of inclusion and how that interferes in their quality of life. We have used a method a quantitative analysis and a qualitative research. In the quantitative analysis, we surveyed 89 elementary school teachers, all from municipal and private schools in Novo Hamburgo, in Vale do Sinos, Rio Grande do Sul. In the qualitative research, we selected eleven teachers who participated in the first it step. As instruments, we have used the data collection instrument WHOQOL-100 and a semi-structured interview. The statistical analysis was performed using ANOVA ( $\leq 0.05$ ) and average frequency of the domains and facets. The qualitative data were analyzed using content analysis from Bardin's (2003) approach. Among the results, we listed three categories of analysis: (1) respect to disability, highlighting the subcategories about student inclusion, social inclusion of disabled student, criticism to the lack of respect from colleagues and teachers regarding inclusion students and personal experience of the teachers; (2) concerns about the inclusion, with the sub-categories feelings of anxiety, fear, frustration and lack of knowledge or feeling of incompetence; (3) technical training of teachers, presenting as subcategories the increased workload, the pressure of the work, the technical, psychological and spiritual resources and the positive and negative interference in the quality of life of teachers in performing their duties. In quantitative data, teachers showed a good outcome: they are satisfied with their quality of life. However, in the physical, psychological and environmental domains, they have a process of fatigue. In the area of personal beliefs, they had good results, demonstrating that they use spirituality when they need energy to face the difficulties of the profession. In social relationships and level of independence domains, they also showed good results. In conclusion, we stress the need to have a look of inclusion for teachers, for they, in many instances, need to feel included in their work and in their new professional profile. This is essential for fruitful changes occurring in the educational system when it comes to inclusion.

**Keywords:** teachers. Contemporary School. Inclusion. Life quality.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos participantes da etapa quantitativa da pesquisa.....	121
Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes da etapa quantitativa da pesquisa.....	122
Gráfico 3 - Distribuição do estado civil dos participantes da etapa quantitativa.....	122
Gráfico 4 - Distribuição do tempo de docência dos participantes.....	123
Gráfico 5 - Distribuição da função na escola desenvolvida pelos participantes.....	123
Gráfico 6 - Frequência das médias das perguntas centrais sobre percepção da qualidade de vida.....	124
Gráfico 7 - Análise dos domínios do WHOQOL-100 .....	125
Gráfico 8 - Domínio Físico.....	126
Gráfico 9 - Domínio Psicológico.....	129
Gráfico 10 - Domínio Nível de Independência.....	134
Gráfico 11 – Domínio Relações Sociais.....	138
Gráfico 12 - Domínio Ambiente.....	140
Gráfico 13 - Domínio Físico e faixa etária.....	149
Gráfico 14 - Domínio Psicológico e faixa etária.....	149
Gráfico 15 - Domínio Nível de Independência e faixa etária.....	150
Gráfico 16 - Domínio Relações Sociais e faixa etária.....	150
Gráfico 17 - Domínio Ambiente e faixa etária.....	151
Gráfico 18 - Domínio Aspectos espirituais, Religião, crenças pessoais e faixa etária.....	151
Gráfico 19 - Domínio Físico e função na escola.....	152
Gráfico 20 - Domínio Psicológico e função na escola.....	153
Gráfico 21 - Domínio Nível de Independência e função na escola.....	153
Gráfico 22 – Domínio Relações Sociais e função na escola.....	154
Gráfico 23 - Domínio Ambiente e função na escola.....	154
Gráfico 24 - Domínio Aspectos espirituais, Religião, Crenças pessoais e função na escola.....	155
Gráfico 25 - Domínio Físico e tempo de docência.....	157
Gráfico 26 - Domínio Psicológico e tempo de docência.....	157
Gráfico 27 - Domínio Nível de Independência e tempo de docência.....	158
Gráfico 28 - Domínio Relações Sociais e tempo de docência.....	158
Gráfico 29 - Domínio Ambiente e tempo de docência.....	159

Gráfico 30 - Domínio Aspectos espirituais, Religião, Crenças pessoais e tempo de docência.....	159
Gráfico 31 - Domínio Físico e estado civil.....	163
Gráfico 32 - Domínio Psicológico e estado civil.....	163
Gráfico 33 - Domínio Nível de Independência e estado civil.....	164
Gráfico 34 - Domínio Relações Sociais e estado civil.....	164
Gráfico 35 - Domínio Ambiente e estado civil.....	165
Gráfico 36 - Domínio Aspectos espirituais, Religião, Crenças pessoais e estado civil.....	165
Gráfico 37 - Domínio Físico e Variável Sexo.....	166
Gráfico 38 - Domínio Psicológico e Variável Sexo.....	166
Gráfico 39 - Domínio Nível de Independência e Variável Sexo.....	167
Gráfico 40 - Domínio Relações Sociais e Variável Sexo.....	167
Gráfico 41 - Domínio Ambiente e Variável Sexo.....	168
Gráfico 42 - Domínio Aspectos espirituais, Religião, Crenças pessoais e Variável Sexo.....	168

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estatística descritiva da faceta dor e desconforto.....	126
Tabela 2 – Estatística descritiva da faceta energia e fadiga.....	128
Tabela 3 – Estatística descritiva da faceta sono e repouso.....	128
Tabela 4 – Estatística descritiva da faceta sentimentos positivos.....	130
Tabela 5 – Estatística descritiva da faceta pensar, aprender, memória e concentração.....	131
Tabela 6 – Estatística descritiva da faceta auto-estima.....	131
Tabela 7 – Estatística descritiva da faceta imagem corporal e aparência.....	132
Tabela 8 – Estatística descritiva dos facetos sentimentos negativos.....	133
Tabela 9 – Estatística descritiva da faceta mobilidade.....	135
Tabela 10 – Estatística descritiva da faceta atividade da vida cotidiana.....	136
Tabela 11 – Estatística descritiva da faceta dependência de medicação ou de tratamento.....	136
Tabela 12 – Estatística descritiva da faceta capacidade de trabalho.....	137
Tabela 13 – Estatística descritiva da facetas relações pessoais.....	138
Tabela 14 – Estatística descritiva da faceta suporte social.....	139
Tabela 15 – Estatística descritiva da faceta atividade sexual.....	139
Tabela 16 – Estatística descritiva da faceta segurança física e proteção.....	141
Tabela 17 – Estatística descritiva da faceta ambiente no lar.....	142
Tabela 18 – Estatística descritiva da faceta recursos financeiros.....	142
Tabela 19 – Estatística descritiva da faceta cuidados de saúde e sociais.....	143
Tabela 20 – Estatística descritiva da faceta oportunidades de adquirir novas informações e habilidades.....	143
Tabela 21 – Estatística descritiva da faceta participação em, e oportunidades de recrea- ção/lazer.....	144
Tabela 22 – Estatística descritiva da faceta ambiente físico.....	145
Tabela 23 – Estatística descritiva da faceta transporte.....	145
Tabela 24 – Estatística descritiva do domínio crenças pessoais.....	146
Tabela 25 – Análise dos itens que apresentam diferença significativa em relação à faixa etária através do teste Anova ( $\leq 0,05$ ).....	148

Tabela 26 – Análise dos itens que apresentam diferença significativa em relação ao período de docência através do teste Anova ( $\leq 0,05$ ).....	156
Tabela 27 – Análise dos itens que apresentam diferença significativa em relação ao estado civil (solteiro, casado e separado/divorciado) através do teste Anova ( $\leq 0,05$ ).....	161
Tabela 28 – Análise dos itens que apresentam diferença significativa em relação ao estado civil (solteiro e casado) através do teste Anova ( $\leq 0,05$ ).....	162

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA, SEUS PROFESSORES E OS DESDOBRAMENTOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO</b> .....	21
1.1 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	21
1.2 O PAPEL DOS PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE.....	22
<b>1.2.1 A qualidade de vida dos professores</b> .....	25
1.3 IDENTIDADE E DIFERENÇA.....	28
<b>1.3.1 Conceitos acerca de alteridade</b> .....	30
1.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	32
<b>1.4.1 Aproximações em relação à inclusão social</b> .....	35
<b>1.4.2 Integração do aluno em sala de aula</b> .....	36
<b>1.4.3 Breve histórico sobre a deficiência</b> .....	37
<b>2 MÉTODO</b> .....	40
2.1 POPULAÇÃO.....	40
2.2 AMOSTRA.....	40
2.3 INSTRUMENTOS.....	41
2.4 PROCEDIMENTO.....	42
<b>3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	44
3.1 RESPEITO À DEFICIÊNCIA.....	46
<b>3.1.1 Respeito ao aluno em processo de inclusão</b> .....	46
<b>3.1.2 Inclusão social do aluno deficiente</b> .....	51
<b>3.1.3 Crítica à falta de respeito dos colegas e professores</b> .....	58
<b>3.1.4 Experiência pessoal do professor</b> .....	65
3.2 RECEIOS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO .....	70
<b>3.2.1 Sensação de angústia</b> .....	70
<b>3.2.2 Sentimento de medo</b> .....	75
<b>3.2.3 Sensação de ansiedade</b> .....	79
<b>3.2.4 Sentimento de frustração</b> .....	80



<b>3.2.5 Falta de conhecimento/sentimento de incompetência.....</b>	83
<b>3.3 PREPARO TÉCNICO E PESSOAL.....</b>	90
<b>3.3.1 Aumento das atribuições de trabalho.....</b>	90
<b>3.3.2 Pressão laboral.....</b>	94
<b>3.3.3 Percepção sobre Recursos.....</b>	98
<i>3.3.3.1 Recursos técnicos.....</i>	98
<i>3.3.3.2 Recursos Psicológicos.....</i>	106
<i>3.3.3.3 Recursos Espirituais.....</i>	111
<b>3.3.4 Interferências positivas e negativas na qualidade de vida dos professores         no desempenho de suas funções nos processos de inclusão.....</b>	113
<b>3.4 A QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES ATRVÉS DA ANÁLISE DO TESTE WHOQOL-100.....</b>	120
<b>3.4.1 Análise dos domínios.....</b>	124
<b>3.4.2 Análise das facetas do Domínio I.....</b>	126
<i>3.4.2.1 Faceta Dor e Desconforto.....</i>	127
<i>3.4.2.2 Faceta Energia e Fadiga.....</i>	127
<i>3.4.2.3 Faceta Sono e Repouso.....</i>	128
<b>3.4.3 Análise das facetas do Domínio II.....</b>	129
<i>3.4.3.1 Faceta Sentimentos positivos.....</i>	130
<i>3.4.3.2 Faceta Pensar, aprender, memória e concentração.....</i>	130
<i>3.4.3.3 Faceta Auto-estima.....</i>	131
<i>3.4.3.4 Faceta Imagem corporal e aparência.....</i>	132
<i>3.4.3.5 Faceta Sentimentos negativos.....</i>	132
<b>3.4.4 Análise das facetas do Domínio III .....</b>	134
<i>3.4.4.1 Faceta Mobilidade.....</i>	135
<i>3.4.4.2 Faceta Atividade da vida cotidiana.....</i>	136
<i>3.4.4.3 Faceta Dependência de medicação ou de tratamento.....</i>	136
<i>3.4.4.4 Faceta Capacidade de trabalho.....</i>	137
<b>3.4.5 Análise das facetas do Domínio IV.....</b>	137
<i>3.4.5.1 Faceta Relações pessoais.....</i>	138
<i>3.4.5.2 Faceta Suporte (apoio) social.....</i>	139
<i>3.4.5.3 Faceta Atividade sexual.....</i>	139
<b>3.4.6 Análise das facetas do Domínio V - Domínio Ambiente.....</b>	140

3.4.6.1 Faceta Segurança física e proteção.....	141
3.4.6.2 Faceta Ambiente no lar.....	141
3.4.6.3 Faceta Recursos financeiros.....	142
3.4.6.4 Faceta Cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade.....	143
3.4.6.5 Faceta Oportunidades de adquirir novas informações e habilidades.....	143
3.4.6.6 Faceta Participação em, e oportunidades de recreação/lazer.....	144
3.4.6.7 Faceta Ambiente físico: poluição/ruído/trânsito/clima.....	144
3.4.6.8 Faceta Transporte.....	145
<b>3.4.7 Análise do Domínio VI - Domínio Aspectos espirituais/ Religião/ Crenças</b>	
<b>Pessoais</b> .....	146
<b>3.4.8 Análise das Variáveis</b> .....	146
3.4.8.1 Variável faixa etária.....	147
3.4.8.2 Variável Função na escola.....	152
3.4.8.3 Variável Tempo de docência.....	155
3.4.8.4 Variável Estado Civil.....	160
3.4.8.5 Variável Sexo.....	165
<b>CONCLUSÃO</b> .....	169
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	172
<b>ANEXOS</b> .....	180
<b>ANEXO A - WHOQOL - 100 - VERSÃO EM PORTUGUÊS - ORGANIZAÇÃO</b>	
<b>MUNDIAL DA SAÚDE- INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DE</b>	
<b>VIDA</b> .....	182
<b>ANEXO B - Sintaxe SPSS - WHOQOL-100 ITEM QUESTIONNAIRE</b> .....	199
<b>ANEXO C – DOCUMENTO DO COMITÊ DE ÉTICA DO CENTRO</b>	
<b>UNIVERSITÁRIO FEEVALE</b> .....	202
<b>APÊNDICES</b> .....	203
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA</b> .....	205
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	207
<b>APÊNDICE C – APLICAÇÃO PRÁTICA: ESPAÇO DE ESCUTA DOS</b>	
<b>PROFESSORES: UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO NA</b>	
<b>ESCOLA</b> .....	209

## INTRODUÇÃO

A qualidade de vida dos profissionais da área da educação é um tema altamente pertinente e desafiador. Entre vários aspectos que envolvem o trabalho docente destacam-se as pressões laborais sofridas que acabam danificando a qualidade de ensino e causam prejuízos na qualidade de vida dos educadores (WITTER, 2008).

Muitos são os desafios da atividade docente; entre eles, salientamos a inclusão escolar, que, apesar dos obstáculos, é um movimento em expansão, apontando para mudanças no sistema educacional brasileiro. Há uma demanda de novas práticas pedagógicas que direcionam para inovações, renovações e novas aprendizagens que requerem recursos técnicos, psicológicos e estruturais adequados.

Existe uma grande diversidade em sala de aula, o que gera encontros complexos e delicados. A complexidade desses encontros se dá com todos os alunos, principalmente, com aqueles que são portadores de necessidades educacionais especiais. As exigências com os professores para o trabalho com esses alunos são enormes e, muitas vezes, produzem sentimentos de angústia, ansiedade, medo e frustrações nas demandas do dia a dia.

Na escola, os alunos portadores de necessidades educacionais especiais apresentam diferenças de ordem física, cognitiva, emocional, social e étnica. Para este estudo, consideramos como alunos portadores de necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam deficiência. No texto, designamos como *deficiência* toda e qualquer limitação que o sujeito apresente, seja de ordem física, psiconeurológica ou mental.

Optamos por este tema porque reconhecemos que, nesse encontro entre professores e alunos, sentimentos que transitam entre o aceitar e o não aceitar acabam se revelando. Ou ainda: sentimentos que incluem ou excluem se manifestam e são manejados. Portanto, essa relação professor-aluno é bastante delicada e, amiúde, interfere na qualidade de vida dos professores, de forma positiva ou negativa. A relação com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aponta para dificuldades maiores, pois o contato é ainda mais complexo e difícil. Há que se pensar seriamente na inclusão dos professores nesse novo momento do sistema educacional.

No intuito de avaliar esses aspectos, apontamos como problema central o seguinte: Quais as percepções e sentimentos dos professores sobre a relação com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais e quais as interferências desse processo

na sua qualidade de vida?

Temos como objetivo geral investigar as percepções e sentimentos dos professores na relação com os alunos deficientes e as interferências em sua qualidade de vida. Designamos como objetivos específicos verificar as percepções e sentimentos dos professores no contato com os alunos deficientes em sala de aula. Buscamos reconhecer as fontes de informação e preparação que os professores utilizam para resolver e elaborar as dúvidas, angústias e ansiedades com relação à inclusão. Pretendemos identificar os aspectos que interferem na qualidade de vida dos professores, tanto em sua vida profissional como em sua vida privada, no desenvolvimento do trabalho com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

A fim de alcançar os resultados da pesquisa quantitativa, utilizamos o instrumento WHOQOL, desenvolvido pelos grupos provenientes da Organização Mundial de Saúde para medir a qualidade de vida. Analisamos as interferências positivas ou negativas dos domínios físico, psicológicos, nível de dependência, relações sociais, meio ambiente e da espiritualidade, religião e crenças pessoais na qualidade de vida dos professores.

As hipóteses levantadas estão elencadas a seguir: H01-A relação com os alunos em processo de inclusão em sala de aula interfere negativamente na qualidade de vida do professor. H1-A relação com os alunos em processo de inclusão em sala de aula interfere positivamente na qualidade de vida do professor. H02-A relação com os alunos em processo de inclusão em sala de aula não interfere positivamente no domínio psicológico. H2-A relação com os alunos em processo de inclusão em sala de aula interfere positivamente no domínio psicológico. H03-Não há interferência positiva nas relações sociais percebidas na qualidade de vida dos professores que trabalham com alunos em processo de inclusão em sala de aula. H3-Há interferência positiva nas relações sociais percebidas na qualidade de vida dos professores que trabalham com alunos em processo de inclusão em sala de aula. H04-Não há interferência positiva nas relações sociais percebidas na qualidade de vida dos professores que trabalham com alunos em processo de inclusão em sala de aula. H4-Há interferência positiva nas crenças pessoais percebidas na qualidade de vida dos professores que trabalham com alunos em processo de inclusão em sala de aula. H05-Não há diferença significativa da qualidade de vida nas diferentes faixas etárias. H5- Há diferença significativa da qualidade de vida nas diferentes faixas etárias 20 a 39 anos, 40 a 59 anos, acima dos 60 anos. H06-Não há diferença significativa da qualidade de vida no tempo de docência. H6-Há diferença significativa da qualidade de vida no tempo

de docência.

Para coletar os dados qualitativos, desenvolvemos uma entrevista semi-estruturada com a intenção de avaliar as percepções e os sentimentos dos professores no contato com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais em sala de aula. Utilizamos as seguintes perguntas norteadoras: a) Quais são as percepções dos professores sobre os alunos portadores de necessidades educacionais especiais em sala de aula? b) Quais os sentimentos manifestados nos professores na relação com esses alunos em sala de aula?

c) De que forma os professores são auxiliados nos processos de inclusão social na escola? d) Que fontes de informação os professores utilizam para lidar com suas dúvidas, angústias e ansiedades no que diz respeito ao paradigma da inclusão escolar? e) Os professores conhecem as Leis e Diretrizes básicas da Educação Inclusiva? f) Os processos de inclusão escolar interferem na qualidade de vida dos professores?

Temos a preocupação com a inclusão dos professores no que diz respeito ao paradigma da Educação Inclusiva na escola regular. Logo, este estudo apresenta relevância social no sentido de identificar o que os professores pensam e sentem sobre os processos de inclusão dos alunos deficientes. A partir disso, de maneira cautelosa, pretendemos construir um projeto com aplicação prática (APÊNDICE C). Este projeto tem a intenção de auxiliar os professores, minimizando as dificuldades encontradas no cotidiano escolar com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais e, dessa forma, contribuir com uma melhor qualidade de vida.

## **1 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA, SEUS PROFESSORES E OS DESDOBRAMENTOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

No momento atual torna-se indispensável que os professores acompanhem as transformações da sociedade, ao mesmo tempo em que precisam preservar as conquistas sociais e históricas adquiridas através dos tempos em termos de conhecimento (BOSSA, 2002). A escola, como parte importante do social, absorve e reflete a sociedade, necessitando atingir um número considerável de crianças e adolescentes. Essa clientela, muitas vezes, apresenta problemas de fracasso escolar devido a vários fatores. Entre esses fatores estão às deficiências físicas, orgânicas, psicológicas, cognitivas ou, ainda, o manejo inadequado dos professores em sala de aula.

### **1.1 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Nos espaços escolares, existe uma grande diversidade de alunos, cada um com sua história suas crenças. Por outro lado, os professores apresentam formação e visão de mundo diferentes. Essa é a diversidade da escola, bastante complexa. Nesse meio se insere o paradigma da Educação Inclusiva, sendo uma tarefa árdua e extremamente desafiadora para os educadores.

Essa condição do sistema escolar desafia os professores que se sentem oprimidos, angustiados e cheios de incertezas, fato que se reflete nos alunos. A escola deveria ser o espaço de contribuição para a formação de indivíduos críticos e capazes de transformar a realidade, criar e recriar o conhecimento. Porém apresenta-se como o espaço que, em muitos momentos, contribui para a exclusão (BOSSA, 2002).

Trabalhar com toda essa diversidade em sala de aula demanda investimento no preparo dos professores. Porém, a “formação recebida é, ainda, insuficiente para o trabalho *na diversidade*” (CARVALHO, 2005, p. 122, Grifo da autora).

Nesse panorama, o paradigma da Educação Inclusiva se impõe, desafiando os professores, pois eles necessitam educar e incluir alunos portadores de necessidades

educacionais especiais em uma sociedade que segrega e exclui. A escola inserida num contexto social em crise faz com que os professores entrem em conflito, levando-os à busca de novos rumos para suas atividades, ou seja, em busca de novas capacitações, de apoios, informações e novas formações.

## 1.2 O PAPEL DOS PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

Os professores, além de cidadãos, são produtores de cidadania, e a escola, por sua vez, é um espaço importante de inclusão social. O papel dos professores da escola contemporânea vai além da docência, tem exigências enormes em relação a seu cotidiano, no que diz respeito a sua formação e qualificação para o trabalho. Os professores são compelidos à busca de uma redefinição como educadores.

Segundo Tricoli (2008, p.96) “atualmente os professores acumulam inúmeras funções e, desse modo, precisam conhecer individualmente cada aluno, para realmente poder preparar esse futuro adulto para o mundo”. Para a autora “[...] o professor auxilia na solução de problemas, é amigo, confidente, substituto da mãe ou do pai e, por fim, é um transmissor de informações”. Nem sempre consegue assumir todos esses papéis. Muitas vezes, em condições adversas, necessita estar preparado para atender e incluir os alunos deficientes em sala de aula.

Quanto a esse aspecto, Portal (2006, p.115) afirma que atualmente é exigido dos professores um novo perfil e uma nova postura com características “pró-ativa, crítica, empreendedora, com habilidades de socialização, facilidades em trabalhar em e com equipes”.

Para os professores, agentes de mudanças para o futuro, a postura ética fará grande diferença no cotidiano escolar, com o compromisso de valorizar o encontro com o *outro* (PIRES, J. 2006). Essa postura de alteridade constituirá o profissional responsável pela construção do respeito, justiça e solidariedade com seus alunos.

Portilho (2003, p. 125) coloca em pauta a necessidade do autoconhecimento dos professores “[...] como pressuposto para o exercício competente da sua profissão de ensinar”. Segundo a autora, o espaço de discussões com os professores, em grupo ou individualmente, é importante para que eles possam se manifestar, revelar suas angústias, refletir sobre a

escola e sobre seus desafios. O autoconhecimento sobre sua aprendizagem lhes permite ajustar os conceitos sobre o paradigma da Educação Inclusiva, assim como lhes permite crescer profissionalmente, melhorando sua qualidade de vida, tanto profissional quanto pessoal.

Mosquera e Stobäus (2006, p. 95) evidenciam que atualmente “os professores têm de construir-se diariamente e trabalhar em um mundo mutável, em constante transformação”. Todavia é preciso considerar que o ato de ensinar está relacionado com sua história, com sua formação e, principalmente, com as condições de vida que os cercam.

No Brasil, os professores se encontram em um sistema econômico e social em crise que os desvaloriza constantemente. Essa desvalorização traz um considerável sentimento de desesperança e desânimo. Os professores precisam de motivações para ir à busca de melhor formação, mas, para isso, necessitam de valorização para se auto-valorizarem. É importante salientar que a responsabilidade nas mudanças do sistema educacional não está somente na formação dos professores, mas também na mudança de toda a sociedade.

É bastante complexo o espaço que o professor ocupa, pois se todas as pessoas são testadas quanto à aceitação do *outro*, o professor é desafiado constantemente para a nova ética da inclusão social. As exigências quanto ao preparo, à formação e à qualificação para o trabalho neste mundo globalizado vem crescendo constantemente. A sociedade em crise e a escola, inserida neste contexto, deixam os professores em conflito, muitas vezes inseguros e angustiados.

De acordo com Freire (2004) as exigências ao professor quanto a sua ética estão no respeito à autonomia do aluno criança, do aluno jovem e do aluno adulto. O autor salienta que “como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo” (p. 59). Sobre a responsabilidade do professor a respeito de sua formação, preparo e ética, Freire (2004, p. 60) aponta que:

[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Grifo do autor).



A ética do professor nos processos de inclusão na escola fundamenta-se no direito de as pessoas com necessidades educacionais especiais participarem ativamente de todas as atividades em sociedade. Não bastam as leis que determinam a inclusão nas escolas, é necessária também a mudança radical de todo o sistema escolar, iniciando pela ética do professor.

Segundo a compreensão de Pires, J. (2006, p. 49):

[...] a ética da inclusão está centrada na *valorização da especificidade* das particularidades de cada indivíduo. São as especificidades e as diferenças que dão sentido à complexidade dinâmica do ser humano. Isto também quer dizer que a inclusão supõe o *direito à integridade*; as diferenças e especificidades de cada indivíduo constituem os elementos integrantes de sua singularidade humana. É exatamente a riqueza da singularidade dos indivíduos que torna fecunda sua heterogeneidade (Grifo do autor).

O paradigma da Educação Inclusiva coloca o professor como protagonista da ação, desde que saiba lidar com a diversidade, respeitar e aceitar as diferenças. Segundo Ferre (2001, p. 204) é necessário que o professor faça as perguntas fundamentais para si mesmo: “Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro? Que pergunta há em seus olhos, em seu gesto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz a mim sua presença?” É impossível que o professor dimensione seu espaço como profissional se não fizer essas autoavaliações.

Apesar da importância das construções teóricas, dos professores, é essencial “compreender a realidade do educador de uma forma mais ampla e poder problematizar os modelos de formação utilizados”. Brandão (2003, p. 21) afirma que

[...] precisamos nos perguntar, por exemplo, quando tais modelos lidam com dimensões menos visíveis e mais vitais na vida do educador ligadas à sua alegria de trabalhar, a seus sonhos mais profundos de realização. Por que ele se tornou professor (a), ou melhor: por que permanece na profissão?

Vasconcellos (2001, p. 15) afirma que “[...] no tempo atual, um professor que não tenha um nível razoável de angústia em relação à sua atividade, que não se sinta desconfortado, com certeza, não é um professor do tempo atual!”. Para o autor existe um leque de desafios que permeiam a profissão, não só do ponto de vista educacional, mas também social e político. Nessa dimensão, o paradigma da Educação Inclusiva, desafia os professores sobremaneira, produzindo ainda mais angústias em seu cotidiano.

Cordié (1996) salienta que os professores apresentam uma expectativa em relação ao êxito de seus alunos. Dentro desse sistema educacional vigente, para os professores, os resultados dos alunos determinam se ele é ou não um bom mestre: “Em caso de fracasso, eles

se sentem no banco dos réus ainda mais diretamente, pois o sistema educativo favorece esse tipo de reação [...]” (CORDIÉ, 1996, p.39). Se o aluno tem sucesso, o professor se considera bom profissional. O sistema existente não considera as potencialidades e possibilidades de cada aluno e que o sucesso ou o fracasso, muitas vezes, não dependem do professor. O meio escolar se configura dessa maneira, gerando muitas pressões, produzindo nos professores sentimentos de angústia, medo, ansiedade e frustração.

É essencial uma nova prática pedagógica, em que os professores e alunos sejam vistos como sujeitos únicos, convivendo num mesmo espaço. É fundamental que haja mudança, uma vez que todos estão inseridos em uma sociedade igualmente complexa, multicultural e em constante transformação, onde preponderam as diferenças.

### **1.2.1 A qualidade de vida do professor**

Pensar sobre a qualidade de vida do professor significa refletir sobre os conceitos de qualidade de vida com base em vários autores que discorrem sobre o assunto.

A qualidade de vida é um construto subjetivo com um conceito individual e singular. Para o entendimento desse conceito, é necessário abordar os indicadores orgânicos, psicológicos, econômicos, religiosos, sociais, éticos e culturais (FLECK et al., 2008).

Para Fleck et al. (2008) ter boa qualidade de vida diz respeito ao controle sobre aquilo que acontece a sua volta, à percepção de sua posição no contexto da cultura, dos seus valores e objetivos, a suas expectativas em relação a sua vida dentro do contexto social. Vivendo em sociedade, o sujeito necessitará reformular seguidamente os seus conceitos de bem-estar, e sua vida sofrerá mudanças constantes devido a vários fatores.

De acordo com Fleck et al. (2008, p. 25) a Organização Mundial da Saúde definiu o conceito de qualidade de vida como “[...] a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto de sua cultura e no sistema de valores em que vive e em relação a suas expectativas, seus padrões e suas preocupações”.

É um conceito amplo de classificação que envolve a saúde, contendo em si o estado físico e psicológico, os relacionamentos sociais com a família, amigos, colegas de trabalho, o nível de independência e as relações com o meio ambiente em que se vive e outras circunstâncias da vida. (FLECK et al., 2008)

Segundo Zimmermann e Fleck (2008, p. 168) a Organização Mundial da Saúde (OMS), “define saúde como *um estudo completo de bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente a ausência de doença ou enfermidade*”. De acordo com os autores, é um conceito que surgiu para “se contrapor um modelo médico mecanicista de avaliação da erradicação de doença/sintoma”. (ZIMMERMANN; FLECK, 2008, p. 168, Grifo dos autores)

Conforme Fleck et al. (2008, p. 26) “definir qualidade de vida ou seus conceitos mais próximos (felicidade e bem-estar) é uma preocupação antiga”. Para os autores, “a busca de operacionalização desse construto e do desenvolvimento de instrumentos capazes de medi-lo vem exigindo empenho considerável em vários níveis: conceitual, metodológico, psicométrico e estatístico”. Segundo as postulações de Fleck et al. (2008, p. 27), assim, um efeito secundário - mas não menos importante - advém dessa busca: um importante avanço em novas tecnologias de desenvolvimento de instrumentos, aprimoramento dos modelos teóricos para contemplar a complexidade desse construto, além da consciência de que os aspectos sociais e transculturais são extremamente relevantes e precisam ser incorporados.

Para Chatterji e Bickenbach (2008, p. 46) o conceito de qualidade de vida “deve se restringir à avaliação ou à satisfação subjetivas com um conjunto de domínios específicos que são considerados os mais importantes pelas pessoas em geral [...]”. Esses domínios, descritos pelos autores, são “[...] saúde, relações pessoais, capacidade de realizar tarefas diárias, condições de vida, a vida em geral e em particular. Outra grande preocupação, segundo eles, é a segurança financeira, assim como é importante avaliar “estados positivos, tais como sentir-se animado e feliz”.

Chatterji e Bickenbach (2008, p. 46) assinalam que

[...] para complementar essas avaliações feitas com base em nossas recordações auto-avaliações e que têm uma perspectiva a longo prazo, é necessário, também, centrar-se na experiência pessoal em determinado momento e compreender a natureza das experiências afetivas e sua duração. Uma combinação dessas medidas deve, então, fornecer uma métrica robusta para medir se indivíduos e populações diferentes têm níveis variáveis de qualidade de vida, como isso muda com o passar do tempo, quais intervenções fazem diferença, quais são seus determinantes e, obviamente, a questão mais crítica, como isso se relaciona com as mudanças na saúde.

Podemos perceber que os conceitos de qualidade de vida evoluem de forma dinâmica. É importante salientar que a qualidade de vida perpassa todas as dimensões de vida, envolvendo não apenas o estado de saúde física, mas todos os aspectos que abrangem a vida do sujeito, individualmente e em sociedade.

Segundo Moreira (2007, p. 25) qualidade de vida é um conceito que deve ser aplicado a todas as idades:

atentar para a qualidade de vida provavelmente exigirá de todos nós a consciência de cultivar o interesse pela vida das outras pessoas e do nosso planeta, quer no momento presente, quer nas gerações futuras. Qualidade de vida é compromisso em aperfeiçoar a arte de viver e de conviver.

É um conceito abrangente que envolve também a convivência com o outro, e, por isso, o papel da escola na vida das pessoas é tão importante. A escola deveria funcionar como base de formação em saúde física e mental. Deveria ser um espaço de convivência, um espaço promotor e gerador de qualidade de vida para todos.

Sendo assim, a qualidade de vida do professor merece atenção especial, pois está posto em suas mãos a formação das futuras gerações. Outrora, muitos aspectos da educação ficavam a cargo da família. Atualmente, a responsabilidade do professor é excessiva em relação aos alunos sobre algo que ele apenas deveria atender em parte. Muitas coisas na vida profissional dos educadores necessitarão auxílio para que a escola, realmente, seja um espaço promotor de qualidade de vida para todos.

Segundo Witter (2008, p.9) “[...] as pressões sofridas pelos docentes, que os levam a apresentar uma série de comprometimentos biopsicossociais, prejudicando a qualidade de ensino e gerando problemas para os alunos, para a administração, para os pais, para a comunidade”. Essas pressões tomam proporções enormes quando o professor não se sente devidamente preparado para enfrentar os conflitos atuais. Esses aspectos comprometem a qualidade de vida levando-o a uma insatisfação com o seu trabalho, produzindo sentimentos de angústia, ansiedades, frustrações e medos.

Segundo Meleiro (2008, p. 15) “diversos trabalhos na literatura mundial mostram que ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade”. Muitos fatores contribuem para isso. Como por exemplo, os professores trabalham muito mais do que as horas estipuladas em sala de aula. Continuam o seu trabalho em suas casas, preparando as aulas, pesquisando, corrigindo os trabalhos dos alunos. Sem contar que, na escola, o seu trabalho não está somente em sala de aula, mas também nos intervalos quando acompanham os alunos e quando falam com os familiares.

Para Meleiro (2008, p. 18) o papel dos professores não está limitado às aulas. “Os alunos procuram professores (principalmente professoras) para, confidencialmente, expor suas angústias”. Essas situações, muitas vezes são bastante conflituosas, se abatendo sobre o

emocional dos professores sobrecarregando-os não só na vida profissional, mas também na vida pessoal. É importante salientar que a vida pessoal e profissional do professor são inseparáveis, portanto, a identidade do professor é um equilíbrio entre o pessoal e o profissional (GRILLO, 2006).

Mendes, Santos e Gomes (2004, p.9) postulam que a identidade profissional dos professores é construída na “confluência entre momentos de formação e prática profissional” (p.9).

Segundo Mendes, Santos e Gomes (2004, p. 8)

[...] a identificação e a implicação do ser professor são características marcantes no exercício profissional ao longo dos anos, através das vivências e convivências que foram sendo construídas, desconstruídas organizadas, aperfeiçoadas e até mesmo moldadas, formando tanto a identidade pessoal quanto a profissional.

Para as autoras, desta forma “vai-se construindo a imagem e a auto-imagem do docente” (MENDES; SANTOS; GOMES p. 8). Essa construção nem sempre é feita com coisas boas. Muitas vezes, vem acompanhada de dores e dissabores, porém, para muitos, com paixão pela profissão. Apesar de que, em muitos momentos, a sua qualidade de vida seja comprometida pelo trabalho docente.

A seguir, trazemos alguns conceitos sobre identidade e diferença refletindo sobre a diversidade cultural e social que se compõe o meio educacional.

### 1.3 IDENTIDADE E DIFERENÇA

A identidade tem como significado literal ser um “[...] conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualizá-la [...]” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, p. 1565). Por outro lado, diferença, segundo o mesmo dicionário (2001, p.1038), tem como significado literal “qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; [...] característica do que é vário, diversidade, disparidade [...]”. Apresenta como característica a diversidade.

Para Silva (2000, p. 101) “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto”. Para o autor, identidade e diferença são inseparáveis e existem numa

“relação de estreita dependência” (p. 74). A diferença afirma a identidade num processo de diferenciação num sistema de criações culturais e sociais.

Segundo Habermas (2007, p.330), “nossa identidade não é apenas algo que assumimos, mas também um projeto de nós mesmos”. Para o autor, no que diz respeito ao aspecto cultural e das tradições de um grupo, depende de nós darmos continuidade ou não a um processo que chamado de “identidade coletiva”.

A identidade é relacional, marcada pela diferença que se estabelece no instante em que definimos quem é excluído e quem é incluído. Seja em que grupo for, aquilo que se identifica e aquilo que se diferencia são sustentados pela exclusão e inclusão. A relação existente entre identidade e diferença implica a determinação do pertencer ou do não-pertencer. Afirmar a identidade significa demarcar o espaço de quem está dentro e de quem está fora (WOODWARD, 2000).

Essas diferenciações sociais e pessoais definem a identidade de grupos e suas diferenças. A identidade, no contexto social, faz parte de um sistema classificatório, pressupondo a forma como as relações sociais são ordenadas, organizadas e como se dividem. Esses aspectos se configuram na escola, em seu grupo cultural, social, histórico, levando-se em consideração todas as diferenças pessoais (WOODWARD, 2000).

Na escola, os alunos deficientes que se encontram em processo de inclusão constroem sua identidade no contato com o outro e se constituem como sujeitos diferentes dos outros, assumindo uma identidade cultural e social. Os alunos ditos “normais” constroem sua identidade descobrindo a diferença do outro deficiente, desenvolvendo “os saudáveis sentimentos de solidariedade orgânica” (CARVALHO, 2005, p. 27) e, assim, desenvolvendo a alteridade dentro do seu grupo cultural.

De acordo com Silva (2000, p. 97) existe um multiculturalismo na educação, exigindo da escola uma demanda de “tolerância e respeito para com a diversidade cultural”. Para o autor, na escola, a identidade e a diferença são um “problema pedagógico e curricular”, reclamando a atenção dos educadores para a diversidade existente, entendendo que o encontro com o outro coloca em xeque a identidade, tanto pessoal quanto cultural.

Para Silva (2002) é importante que se façam reflexões sobre “quem são os alienígenas na sala de aula? Quem são e para quem são *os diferentes?*” (p. 213). O autor salienta que esses “alienígenas” representam um desafio radical, cabendo aos professores “o reconhecimento da inevitabilidade da diferença” (p. 239) e, com isso, a modificação da postura.

De acordo com Carvalho (2005, p. 39) “pensar em diferença, ou no diferente, é pensar na dessemelhança, na desigualdade, na diversidade ou, como na matemática, num grupo de elementos que não pertencem a um determinado conjunto, mas que pertencem a outros [...]”. Logo, a compreensão da diferença possibilita o entendimento sobre o *estar fora* e *estar dentro*, ou quem é o excluído e quem é o incluído dentro de um grupo cultural.

Como já apresentamos, as relações entre professores e alunos estão submetidas a identidades e diferenças com toda sua complexidade, sendo que só existe a inclusão propriamente dita na medida em que os professores percebem os alunos como diferentes deles, respeitando a diferença de cada um.

O diferente em sala de aula diz respeito a *todos* os alunos diferentes, enquanto identidade. Se respeitarmos a maneira de ser dos outros, reconhecendo-os como diferentes de nós, estaremos desenvolvendo a alteridade, assim como estaremos contribuindo para a inclusão social.

### **1.3.1 Conceitos acerca de alteridade**

A alteridade faz parte dos conceitos que apresentam campos semânticos variados, entendida no contexto deste estudo, segundo o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2001, p. 169) como “a natureza ou condição do que é outro, do que é distinto e também a situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção e diferença”.

De acordo com Assmann e Sung (2000, p. 97) a alteridade pressupõe “o reconhecimento do/a outro/a na diferença e singularidade [...]”, reconhecendo o outro na sua diferença e no seu grupo cultural. Quando permitimos, de acordo com os autores, a “abertura ao/a outro/a, quando somos capazes dessa sensibilidade solidária, podemos ouvir e conhecer histórias de vidas das pessoas que rompem com os nossos esquematismos preconcebidos” (p. 99). Para que isso ocorra, precisamos ter desenvolvido a alteridade.

A alteridade está submetida às representações dos grupos culturais dentro de um sistema de significações do meio social que define quem são e como são os outros. Para Duschatsky e Skliar (2001, p. 124)

[...] necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas. Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicidade etc. E para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos.

De acordo com Carvalho (2005, p. 40) “o exercício da alteridade entendido como a prática de colocar-se no lugar do outro, igual a mim e ao mesmo tempo diferente, o que implica compreender, aceitar e valorizar a igualdade na diferença e a diferença na igualdade”. Assim sendo, o desenvolvimento da alteridade se caracteriza pela capacidade de se colocar no lugar da outra pessoa, aceitando e entendendo a sua diferença e as nossas diferenças. A alteridade é baseada na diversidade, uma vez que o outro é sempre distinto e se manifesta como o outro exterior.

Oliveira (2006) entende que somos o outro do outro, evidenciando que a alteridade está relacionada ao processo de identidade que, na sua concepção, se baseia em um conceito “dinâmico, processual, histórico e cultural, que supõe um sujeito ativo, capaz de constituir-se a si mesmo nas suas relações intersubjetivas, sociais e históricas” (p. 75).

Nesse inter-relacionamento entre o *eu* e o *outro*, a alteridade se desenvolve. Portanto, para pensar em inclusão, necessariamente precisamos ter desenvolvido a alteridade. E isso requer que tenhamos nos apossado do sentido de vários outros conceitos atrelados a essa dimensão humana, como empatia, aceitação, introspecção, crítica e consciência da complexidade humana.

Morin (2003, p. 100), sobre a introspecção, esclarece que “[...] a prática mental do auto-exame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro”.

Para o autor, ao compreender que somos “falíveis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão”. Desenvolver a alteridade pressupõe ter a capacidade de aceitar o outro do jeito que é, independente de suas diferenças. Pressupõe colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo e, com isso, auxiliá-lo.

Esses aspectos nos fazem refletir sobre o meio em que os professores estão inseridos e sobre quais as demandas que existem em todas as dimensões que envolvem a educação. Isso influencia a qualidade de vida dos professores, sendo que, muitas vezes, eles enfrentam condições de trabalho bastante adversas e muito complexas, em meio a essa diversidade.



## 1.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva retoma a luta pela Declaração Universal de Direitos Humanos. Já no artigo I, lemos: “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos”, referindo que a sociedade, através do ensino e da educação, deve assegurar o direito à liberdade para todos, promovendo a inclusão social, na construção de uma sociedade inclusiva. A Declaração de Direitos Humanos (1948) adota o seguinte conceito:

A Assembléia Geral das Nações Unidas proclama a presente ‘Declaração Universal dos Direitos do Homem’ como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (p. 1)

A Educação Inclusiva nos leva a pensar na aceitação do outro, que muitas vezes é tão diferente de nós. Essa dimensão pessoal ultrapassa os limites da formação acadêmica, ultrapassa os conhecimentos teóricos e esbarra no *eu* de cada um. Exige reflexões quanto aos conceitos e preconceitos que estão inseridos na cultura referente ao aluno com deficiência.

Esse paradigma está baseado na ideia de uma escola para todos. Isso implica uma reorganização estrutural da escola em todos os aspectos, ressignificando as práticas pedagógicas na construção de um novo perfil e exigindo dos educadores grandes desafios.

De acordo com Freire (2004, p. 35) “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Esses riscos se apresentam na educação inclusiva, exigindo uma mudança de atitude, de postura e de paradigma frente ao novo, criando possibilidades de descobertas no processo de inclusão.

Segundo Ferreira e Guimarães (2003, p. 116):

[...] a inclusão impõe uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita àqueles que apresentam deficiências, mas se estende a qualquer aluno que manifeste dificuldades na escola, ainda que contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de todos, professores, alunos e pessoal administrativo.

Esses aspectos apontam para as dimensões pedagógicas, culturais, sociais e políticas, repensando a escola e toda sua estrutura, exigindo respostas para o que inquieta os educadores. Essas assertivas mostram que é necessário substituir a visão antiga de escola por

um olhar com novas teorias e novas práticas. Segundo Carvalho (2005, p. 159) é essencial que essas novas práticas estejam “[...] alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas [...]”.

A escola inclusiva deve ser um espaço onde as necessidades de todos sejam satisfeitas, independentemente dos talentos, habilidades, inabilidades e deficiências, exigindo da comunidade escolar um olhar inclusivo, de respeito às diferenças (CARVALHO, 2005). É fundamental que a escola inclusiva tenha uma visão de futuro, preparando os alunos com necessidades educacionais especiais para a sua inclusão social em todas as dimensões da vida. Sendo assim, é essencial que se tenha como objetivo principal desenvolver a auto-identidade positiva dos alunos deficientes e que os professores tenham o desejo de interagir com eles.

Para Marques e Marques (2003, p. 236) a escola Inclusiva “[...] objetiva complementar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos [...]”, levando em consideração os aspectos socioeconômico, cultural e histórico de seus alunos. Nesse caso, é na escola que se inicia o exercício da cidadania e respeito pelo *outro*, sobretudo por ser a escola um espaço de diversidade, de convívio e de trocas.

Documentos importantes fundamentam a inclusão escolar, como, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, ocorrida na Espanha em 1994, quando foi elaborada a Declaração de Salamanca. No entanto, nas instituições escolares, colocar em prática o que as leis asseguram a respeito da Educação Inclusiva é ainda extremamente complexo para os educadores.

A Declaração de Salamanca (1994), em seu artigo 7, traz o princípio fundamental da Educação Inclusiva:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

A Declaração de Salamanca (1994) em seus artigos 26 e 27 prevêem uma educação centrada na criança com necessidades educacionais especiais capaz de suprir tais necessidades; ela evidencia o seguinte:

[...] o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não um currículo diferente.

Ou seja, os alunos deficientes deveriam receber um currículo adaptado para as suas necessidades especiais e não um currículo diferente dos demais alunos.

Segundo Beyer (2005, p. 20) a operacionalização do projeto político-pedagógico da Educação Inclusiva nas escolas públicas ainda é incipiente. O autor explica isso da seguinte maneira:

[...] ainda que a LDB [Lei de Diretrizes Básicas] 9.394/96 tenha priorizado o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, buscando, com isto, alterar esta realidade, os empreendimentos, visando à operacionalização do projeto político-pedagógico da educação inclusiva nos sistemas educacionais, são ainda muito tímidos. Persistem desta maneira, as iniciativas das instituições particulares no país, historicamente alinhadas com uma filosofia terapêutica no atendimento à pessoa com deficiência.

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional 9.394/96 prevê que:

[...] o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Artigo 60, parágrafo único).

Da mesma forma, a Resolução CNF/CEB N° 2, de 11 de Fevereiro de 2001, institui as “Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” na escola regular, reconhecendo o seguinte em seu artigo segundo:

**Art. 2º** Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

**Parágrafo único.** Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Logo, as leis e resoluções voltadas para a inclusão asseguram a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula e exigem que todas as

instituições escolares se modifiquem e se adaptem a esses alunos, uma vez que é a partir da escola que o processo de inclusão social se inicia.

#### **1.4.1 Aproximações em relação à inclusão social**

A inclusão social pressupõe um convívio democrático entre os seres humanos, com igualdade de direitos e com respeito às diferenças. Carvalho (2005, p. 17) afirma que:

[...] a igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais.

O movimento de inclusão social se propõe à disseminação da ideia de que todos estejam livres da segregação e da discriminação por conta de qualquer deficiência, diferença étnica, de sexo, de cor ou de qualquer natureza; tem como princípio ético valores universais, como dignidade, liberdade, direito à vida social e educacional (PIRES, J., 2006). É um movimento que se baseia na afirmação de que todos devem ter acessibilidade e oportunidades iguais; resgata os valores elencados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), determinando especificamente, no artigo II que:

[...] toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

O artigo III refere que “toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”. Entretanto, percebe-se que a sociedade está longe de ser inclusiva. De acordo com Pires, J. (2006, p. 33) um dos fatores preponderantes que inibem o processo de inclusão social é o fato de que “na visão de nossa sociedade de consumo, essas diferenças atentam contra a capacidade de produção e geração de renda e, nesse processo e dentro dessa lógica, a igualdade de valores e de direitos não é reafirmada”. O autor refere-se à diferença manifestada pela deficiência, afirmando que, em uma sociedade capitalista, o que importa é o lucro; portanto, em muitos setores, não há muito esforço para que o movimento de inclusão social se concretize em definitivo.

Acreditamos que uma nova mentalidade seja fundamental, um novo olhar para o outro independentemente das diferenças. A inclusão social pressupõe “o abandono definitivo de *práticas e relações sociais discriminatórias*, inscrito num profundo processo de *mudanças atitudinais* de uns em relação aos outros” (PIRES, J., 2006, p. 32, Grifo do autor).

Em termos educacionais, a escola reflete a sociedade e a inclusão escolar se encontra em processo numa sociedade em crise. Na prática, as instituições escolares se mobilizam para que a Educação Inclusiva seja uma realidade e uma oportunidade para “uma educação de qualidade para todos” (PIRES, J., 2006, p. 50). Entretanto, a inclusão escolar, ainda acontece com dificuldades, devido a falta de preparo de alguns professores. Na implantação da Educação Inclusiva, as escolas iniciaram com os processos de integração dos alunos que, anteriormente, não faziam parte da escola regular. A realidade escolar desses alunos era nas escolas especiais que, na visão inclusiva, é altamente segregadora.

#### **1.4.2 Integração do aluno em sala de aula**

A integração é um conceito que suscita polêmicas entre alguns teóricos da Educação Inclusiva. Carvalho (2005, p. 30) afirma que os conceitos de integração e inclusão provocam discussões e várias interpretações. Para a autora:

[...] há uma luta entre dois campos de forças: um, dos que defendem, unicamente, o termo inclusão e o outro, dos que defendem a proposta da Educação inclusiva sem desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da Educação inclusiva.

Em muitas instituições escolares, a integração ainda acontece devido à falta de recursos técnicos, físicos e humanos adequados para que o processo de inclusão ocorra de forma satisfatória. Mantoan (2006, p. 18) entende a integração como a “justaposição do ensino especial ao regular”, ou seja, o aluno permanece na classe regular, mas são necessários todos os recursos de atendimento para que ele possa acompanhar o ensino, tais como “classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos [...]”.

De acordo com Mantoan (2006, p. 19) a inclusão “[...] é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática”. A inclusão visa à mudança de toda a organização do sistema educacional, garantindo que todos

os alunos, independentemente de suas diferenças – físicas, emocionais, mentais – estejam nas salas de aula do ensino regular, ao passo que a integração não tem essa preocupação com o aluno.

Para que se efetivem mudanças, a escola precisa pensar na diversidade e repensar sobre *a diferença*, cuja complexidade aumenta de forma acelerada na sociedade atual. É fundamental compreender essa diferença e saber a quem a escola se dirige quando fala do *diferente*.

### 1.4.3 Breve histórico sobre a deficiência

Todos aqueles que apresentam qualquer limitação e/ou privação sejam de ordem física, psiconeurológica ou mental são designados como *deficientes*. Para Tudella, (2002, p.160, grifo da autora) “a palavra deficiência vem do latim *deficere*, significando imperfeição, defeito, falta”.

Diniz e Rahme (2004, p. 112) afirmam que “[...] tradicionalmente, o atendimento aos portadores de deficiência era realizado de maneira assistencialista”. Segundo as autoras:

[...] com base em um modelo médico, a deficiência era vista como uma doença crônica, e o deficiente era considerado um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ficar aos cuidados do resto da população. A partir da segunda metade do século XX, principalmente com o desenvolvimento de áreas de saber afins, começaram a surgir experiências educacionais alternativas de atendimento a essa população (p. 112).

Conforme Gugel (2007, p.1) sobre a “vida primitiva do homem não se têm indícios de como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência”. Para a autora, é possível que estas pessoas não sobrevivessem devido às condições desfavoráveis de vida na época.

No antigo Egito, Gugel (2007, p. 2) relata que “os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos”. Entretanto, na Grécia “a eliminação era por exposição, ou abandono ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos” (p. 4).

Conforme os estudos de Gugel (2007, p.4) “[...] pelos costumes espartanos, os nascidos com deficiência eram eliminados, só os fortes sobreviviam para servir ao exército de Leônidas”.

Ainda sobre as postulações de Gugel (2007, p. 6) “as leis romanas da Antiguidade não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência”. A autora destaca que:

[...] aos pais era permitido matar as crianças com deformidades físicas, pela prática do afogamento. Relatos nos dão conta, no entanto, que os pais abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tibre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por ‘esmoladores’, ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados.

De acordo com Amaral (1994, p. 14) a deficiência na Antiguidade:

[...] oscilou entre dois pólos bastante contraditórios: ou um sinal da presença dos deuses ou dos demônios; ou algo da esfera do supra-humano ou do âmbito do infra-humano. Do venerável saber do oráculo cego à “animalidade” da pessoa a ser extirpada do corpo sadio da humanidade. Assim foi por muito tempo, em várias civilizações [...].

Segundo Gugel (2007, p. 6) na era do cristianismo era praticado o amor e a caridade, combatendo a “eliminação dos filhos nascidos com deficiência”. Na Idade Média “a população ignorante encarava o nascimento de pessoas com deficiência como castigo de Deus. Os supersticiosos viam nelas poderes especiais de feiticeiros ou bruxos” (p.9). De acordo com a autora “as crianças eram separadas de suas famílias e quase sempre ridicularizadas. A literatura da época coloca os anões e os corcundas como focos de diversão dos mais abastados” (p.9).

Para Gugel (2007, p.10) a Idade Moderna foi um período de grandes transformações “marcada pelo humanismo”. Houve a passagem da “extrema ignorância para o nascer de novas idéias” (p.10). Para a autora “os séculos XVI e XVII em toda a Europa foram marcados pela massa de pobres, mendigos e pessoas com deficiência” (p. 13).

Já no século XX houve “[...] avanços importantes para as pessoas com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas ou elementos tecnológicos assistivos” (p. 21). Conforme Gugel (2007, p.21) “a sociedade, não obstante as sucessivas guerras organizou-se coletivamente para enfrentar os problemas e para melhor atender a pessoa com deficiência”.

Em meados de 1900, segundo Gugel (2007, p. 21) “cresceu na Europa a formação e organização de instituições voltadas para preparar a pessoa com deficiência”. Nesse período nasce a idéia de integrar as pessoas com deficiência na sociedade.

No entanto, em 1948 era elaborada a Declaração de Direitos Humanos, buscando alternativas para a integração social dos deficientes. Em 1975, segundo Amaral (1994), é publicada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Esse documento foi elaborado pela ONU e aprovada pela Assembléia Geral.

Para Stainback e Stainback (1999, p. 40) no final da década de 1970 e início da década de 1980, “muitos alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares, pelo menos por meio turno”. No final da década de 1980, intensificou-se a necessidade de educar os deficientes no ensino regular. Atualmente, eles estão inseridos na escola regular (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

No início do século XXI, com advento da Internet e com o florescimento das tecnologias assistivas, pessoas com deficiência já estão conhecendo e se relacionando com outras pessoas e, inclusive seus pares, virtualmente. Estão participando mais da sociedade e, de certa forma, sendo incluídos no mercado de trabalho.



## 2 MÉTODO

Para investigar a qualidade de vida e a percepção dos professores no contato com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, a pesquisa teve um delineamento metodológico quantitativo e qualitativo de caráter interpretativo. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas.

### 2.1 POPULAÇÃO

Estruturamos a pesquisa baseada na população de professores do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal e duas escolas da rede particular de ensino de Novo Hamburgo, no Vale do Sinos, RS. A escolha das quatro escolas foi feita devido ao contato profissional anterior que a pesquisadora mantinha com as coordenações dessas instituições através do seu trabalho em Psicopedagogia clínica. São instituições que apresentam propostas inclusivas em seu currículo buscando corresponder as demandas existentes.

### 2.2 AMOSTRA

A proposta inicial desse estudo era pesquisar os professores do ensino fundamental, todavia muitos deles lecionam também na educação infantil e ensino médio.

Na primeira etapa da pesquisa, aplicamos o questionário em 100 professores. Respeitando as regras de aplicação do questionário proposto, deixamos claro aos educadores que não eram obrigados a responder as questões. Em decorrência disso, dos 100 professores contatados, somente 89 responderam o questionário. Portanto, a amostra desta primeira fase do estudo constituiu-se de 29 professores de duas escolas da rede municipal de ensino e 60 professores de duas escolas da rede particular de ensino.

Na segunda etapa, desenvolvemos a pesquisa qualitativa. Nessa etapa obtivemos a participação de onze (11) professores que haviam participado da primeira etapa da pesquisa.

Os professores foram indicados pelas coordenações das escolas pesquisadas, por serem professores que trabalham diretamente com a inclusão escolar.

Salientamos que os nomes dos onze (11) professores entrevistados foram mantidos em sigilo no sentido de preservar as suas identidades. Foram utilizados nomes fictícios para que suas falas fossem articuladas entre si.

Optamos por entrevistar três professores de cada escola totalizando 12 professores. Porém, numa das escolas da rede municipal, um dos professores selecionados não pode comparecer a entrevista devido a alguns imprevistos de ordem pessoal. Portanto, totalizaram 11 professores para a pesquisa qualitativa.

### 2.3 INSTRUMENTOS

Utilizamos para a realização deste estudo dois instrumentos de avaliação. Na primeira etapa, para alcançar os objetivos da pesquisa quantitativa, utilizamos o instrumento WHOQOL-100, versão em português, do Instituto de Avaliação de Qualidade de Vida, da Organização Mundial de Saúde (ANEXO A), que avalia a qualidade de vida dos sujeitos. Esse instrumento envolve seis domínios e 24 facetas (WHOQOL, 1998). Os domínios se compõem da seguinte maneira:

**Domínio I** – Domínio físico que avalia as facetas: dor e desconforto, energia e fadiga, sono e repouso;

**Domínio II** – Domínio psicológico que avalia as facetas: sentimentos positivos, pensamentos, aprendizagem, memória e concentração, auto-estima, imagem corporal e aparência e sentimentos negativos;

**Domínio III** – Domínio do nível de independência avalia as facetas: mobilidade, atividades da vida cotidiana, dependência de medicação ou de tratamentos;

**Domínio IV** – Domínio das relações sociais avalia as facetas: relações pessoais, suporte (apoio) social, atividade sexual;

**Domínio V** – Domínio do ambiente avalia as facetas: segurança física e proteção, ambiente no lar, recursos financeiros, cuidados de saúde e sociais, disponibilidade e qualidade, oportunidades de adquirir novas informações e habilidades, participação em atividades de recreação ou de lazer, além do ambiente físico (poluição, ruído, trânsito, clima) e transporte;

## **Domínio VI – Domínio da espiritualidade, religião e crenças pessoais.**

Na fase de avaliação qualitativa desenvolvemos uma entrevista semi-estruturada com a intenção de avaliar a percepção e os sentimentos dos professores sobre o contato com os alunos em processo de inclusão em sala de aula. O roteiro da entrevista semi-estruturada encontra-se no APÊNDICE A.

### **2.4 PROCEDIMENTO**

É importante apontar que o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Feevale (ANEXO C). Após receber o protocolo de aprovação do Comitê de Ética, demos início aos contatos nas escolas.

Os primeiros contatos foram feitos via telefone e posteriormente, marcado um encontro, com dia e hora determinados, para a exposição do trabalho à direção e coordenação de cada escola. A proposta da pesquisa foi explicada pela pesquisadora e a partir desses encontros, as coordenações expuseram aos professores na primeira reunião mensal. O encontro da pesquisadora com os professores se deu na reunião mensal seguinte. Nesse encontro, a pesquisadora se apresentou e explicou os objetivos e relevância da pesquisa. Também foi apresentado o procedimento do trabalho a ser desenvolvido.

Os participantes foram informados de maneira clara e objetiva sobre a confiabilidade dos dados obtidos. Da mesma forma, a pesquisadora assegurou a privacidade e o anonimato das instituições onde os sujeitos pesquisados trabalham. Esses dados constaram no Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A pesquisadora apresentou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE B), que foi assinado em duas vias: uma via ficou com a pesquisadora, e a outra, com cada participante.

Foi esclarecido aos professores que os dados coletados seriam utilizados na pesquisa, podendo ocorrer sua publicação em forma de produção científica. Foi comunicado também que o relatório final da pesquisa ficaria disponível para todos os participantes.

O teste WHOQOL-100 (ANEXO A), instrumento da Organização Mundial da Saúde, foi distribuído entre os professores após contato direto com a pesquisadora, que explicou o procedimento para as respostas do questionário. Esse instrumento deveria ser respondido em suas casas, em um momento em que estivessem sozinhos, de forma confortável. Isso porque

seria importante que os professores pudessem ter um momento de reflexão sobre suas vidas. Depois de respondidos, os questionários foram entregues nas secretarias das escolas e, posteriormente, apanhados pela pesquisadora.

A análise quantitativa dos dados foi concebida através do pacote estatístico para ciências sociais – SPSS v.15.0 e da sintaxe disponibilizada junto com o questionário (ANEXO B). Foi realizada a análise de frequência e a comparação de médias através do teste ANOVA, com nível de significância  $\leq 0,05$ .

Na segunda etapa da pesquisa o critério adotado para a escolha dos professores ficou a cargo da coordenação pedagógica de cada escola. Foi combinado previamente com as coordenadoras das instituições que as entrevistas seriam feitas com aqueles professores que tivessem maior experiência, ou seja, mais tempo de docência com alunos em processo de inclusão.

As coordenadoras pedagógicas fizeram suas escolhas utilizando os critérios acima citados. A posteriori, indicaram à pesquisadora, via e-mail, os nomes e os telefones celulares dos professores selecionados. A pesquisadora fez os contatos diretamente com os professores que, prontamente, colocaram-se à disposição para as entrevistas.

Os encontros foram realizados em lugares tranquilos, adequados para a atividade, dentro das instituições de ensino. Isso garantiu o conforto e o sigilo necessários para os professores. Para obter fidedignidade nos resultados das entrevistas a pesquisadora usou um gravador para registrar na íntegra as respostas às questões formuladas no roteiro de entrevista semi-estruturada. Posteriormente foram feitas as transcrições dessas entrevistas.

Feitas as transcrições, após sucessivas leituras emergiram as categorias de análise. A partir daí, foi desenvolvida a análise dos dados, com base no método de análise de conteúdo de Bardin (2003). Foram selecionadas três categorias e treze subcategorias, elaboradas com base no referencial teórico.

### 3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados encontrados na análise qualitativa e quantitativa dos instrumentos utilizados. Realizaremos, concomitantemente, a discussão desses dados. No levantamento dos dados coletados, foram observados os aspectos subjetivos e objetivos, considerando o contexto cultural e suas significações a partir dos depoimentos dos entrevistados, assim como o resultado do questionário WHOQOL – 100 que avalia a percepção subjetiva da qualidade de vida dos professores. Após a fase da coleta de dados foi realizada a compilação do material coletado e sua subsequente sistematização.

Em relação aos resultados qualitativos, usamos como referencial, citado anteriormente no método, a análise de conteúdo de acordo com Bardin (2003). Segundo o método, a análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2003, p. 38). A autora evidencia que o método “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p. 153).

Após as primeiras leituras das entrevistas, que Bardin (2003, p.60) intitula como “leitura flutuante”, emergiram as primeiras categorias levantadas como hipóteses em relação às representações sociais ou estereótipos relativos ao assunto ou à relação psicológica mantida com o assunto a ser pesquisado. Nesse processo da análise de conteúdo de Bardin, depois de sucessivas leituras, as categorias foram levantadas, elaboradas e elencadas com base no referencial teórico.

Selecionamos, a partir de todo o processo, três categorias. A primeira categoria se refere ao respeito à deficiência. Essa categoria pretende aprofundar o conhecimento sobre a inclusão social dos deficientes, das experiências prévias dos professores em sua vida pessoal em relação à deficiência, o respeito ao aluno deficiente e, por fim, a crítica à falta de respeito dos colegas e professores na relação com os alunos em processo de inclusão.

A alteridade, entendida no contexto deste estudo, pode ser definida, segundo o dicionário Houaiss (2001, p.169) como a “natureza ou condição do que é outro, do que é distinto; a situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção e diferença”. Utilizamos também o conceito de alteridade baseado nos autores Assmann e Sung (2000), Duschatzky e Skliar (2001), Carvalho (2005) e Oliveira (2006).

Para esses autores, a alteridade é a dimensão humana que reconhece o *outro*, na sua diferença e na sua singularidade, nas suas representações culturais e históricas, assim como se reconhece como outro do outro nas relações interpessoais.

A segunda categoria levantada se refere ao receio em relação à inclusão, que apresenta como subcategorias os sentimentos de angústia, medo, ansiedade e frustração. Essa categoria também aborda a sensação de falta de conhecimento e sentimento de incompetência dos professores em relação à inclusão social.

Faremos breves aproximações sobre os conceitos de inclusão e integração, baseando-nos em Carvalho (2005) e Mantoan (2006). Esses são conceitos polêmicos entre alguns teóricos que estudam a educação inclusiva. Para Carvalho (2005, p.67) “no modelo organizacional que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos”. Mantoan (2006, p.18) afirma que, no processo de integração, “a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências.” A inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (p.19).

No resultado dos dados da pesquisa qualitativa, a ideia de inclusão social dos professores é no sentido de que os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, quando saírem da escola, sejam capazes de se *incluir* nas dimensões da vida, como trabalho, lazer, esportes.

Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais são todos aqueles que necessitam ser incluídos em sala de aula, cujas diferenças apresentam-se com diversos matizes. Essas diferenças podem ser de ordem física, cognitiva, emocional, cultural, social ou étnica, demandando um olhar diferenciado do professor. Contudo, para este estudo, consideramos o aluno com necessidades educacionais especiais pela sua deficiência.

Na terceira categoria, abordaremos o preparo técnico e pessoal em relação ao aumento do trabalho, a pressão laboral e os recursos técnicos, psicológicos, físicos e espirituais. Nessa categoria, também examinamos a interferência que exerce o processo de inclusão, se de forma positiva ou negativa na qualidade de vida dos professores.

Na sequência da análise dos dados, apresentaremos os resultados quantitativos coletados a partir do instrumento WHOQOL, que mede a qualidade de vida dos professores das quatro escolas pesquisadas em Novo Hamburgo, RS. Na discussão dos dados,

utilizaremos nomes fictícios para os professores, preservando as suas identidades, de forma que possamos articular suas falas entre si.

### 3.1 RESPEITO À DEFICIÊNCIA

Como primeira categoria elencada a partir das falas dos professores, destacamos o respeito ao deficiente na escola e as várias dimensões que envolvem o aluno em processo de inclusão.

#### 3.1.1 Respeito ao aluno em processo de inclusão

Freire (2004) apregoa que o respeito ao aluno é um imperativo e que qualquer discriminação precisa ser abolida da prática pedagógica. Coerente com suas crenças e com sua prática em sala de aula, o professor Carlos diz que: “[...] a palavra que traduz a inclusão é o respeito”. Na sua maneira de pensar e perceber o aluno em processo de inclusão, “o professor tem de intervir”, sempre que houver alguma situação de discriminação em sala de aula. “Cabe ao educador fazer a intervenção” em todos os momentos que houver qualquer atitude de preconceito, menosprezo, deboche ou exclusão em sala de aula.

O Professor Carlos comenta que esses momentos de intervenção acontecerão se o professor aceitar o aluno em processo de inclusão. Afirma que “entra naquilo que tu acredita ou naquilo que tu não acredita”. Se não acreditar no aluno, “o professor pode até aguçar ainda mais o preconceito” entre os outros alunos.

Na percepção do Professor, “o aluno vê nos olhos do professor e passa a ter o próprio professor como modelo referencial, na medida em que vê que o professor dele acredita naquilo que está acontecendo na sala de aula”.

Freire (2004, p.66) discorre sobre a figura do professor em sala de aula afirmando que

[...] sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala. O professor autoritário, o professor licencioso, o

professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (Grifo do autor).

Macedo (2005, p.129) elucida que, no meio escolar, os alunos necessitam da autoridade do professor. Precisam “ter o professor como referência”. Em vista disso, se o professor apresentar algum tipo de preconceito ou manifestar que não acredita nas potencialidades do aluno com necessidades educacionais especiais, os outros alunos perceberão e agirão da mesma forma.

No que se refere ao respeito no processo de inclusão, é importante esclarecer que “não é um assistencialismo”, muito menos um “ato fraterno” – palavras do Professor Carlos – mas antes uma atitude de respeito às limitações do aluno com necessidades educacionais especiais, que auxilia no desenvolvimento de suas potencialidades.

Conforme o ponto de vista do Professor Carlos, “está na hora de a sociedade encarar essas pessoas como realmente pessoas e não simplesmente acolhê-los”. O aluno é acolhido como o deficiente e, na maioria das vezes, é visto como *o incapaz* e não como *o outro*, capaz de se desenvolver conforme suas possibilidades.

Segundo o Professor Carlos, “a dimensão da coisa vai muito mais além do acolher, senão, daqui a pouco, a gente estará falando de um ato fraterno ou assistencialismo”. O assistencialismo, para o professor, “combina com pena”. Segundo ele, “a pena é talvez um dos piores sentimentos que o ser humano possa ter para com o outro”.

Nesse sentido, entendemos que o Professor Carlos se refere à maneira de olhar e de se reportar ao aluno deficiente, não com piedade, mas com sensibilidade solidária, conforme referiram Assmann e Sung (2000). Para esses autores, o conceito é mais do que solidariedade; é quando nos colocamos em relação com o outro com todos os nossos sentidos. Nas palavras de Assmann e Sung (2000, p.98):

[...] sensibilidade quer mostrar que a solidariedade como ato ético-subjetivo radical só acontece quando entram em jogo os “sentidos”, como a percepção empática do sofrimento e angústia dos/as outros/as. O ver e o ouvir, alternando a sensibilidade da nossa pele. Ao mesmo tempo, a sensibilidade é a condição *a priori* para que o/a outro/a possa irromper no meu mundo como outro/a (Grifos dos autores).

O Professor Carlos sustenta que “temos de entender que existem pessoas que estão num nível de entendimento e de complexidade das coisas diferente do nosso. A palavra é



diferente. Aliás, o diferente não se diz apenas em relação ao aluno de inclusão, o diferente somos todos nós, é a totalidade”.

Na percepção do Professor Carlos, o aluno com necessidades educacionais especiais:

[...] precisa saber que é diferente, que ele é diferente no seu jeito e que vai continuar sendo respeitado amado e visto pelas outras pessoas como um ser humano igual aos outros. Essa diferença de ideias, essa diferença de entendimento cognitivo não o impede de ser um igual aos seus colegas de sua faixa etária, ou indiferentemente da faixa etária, e que vai ser aceito e vai poder estabelecer relações sociais com os demais.

Na sua visão e entendimento da inclusão, cabe ao educador trabalhar essas questões com o aluno. Assim sendo, é necessário, nas instituições escolares, segundo Morin (2003, p.93) “educar para a compreensão humana”. Para o autor, essa é a “missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (p.93).

Morin (2003, p.94) afirma que “explicar é considerar o que é preciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento [...]”; porém, “a compreensão humana vai além da explicação”. O autor afirma que a compreensão:

[...] comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o *ego alter* que se torna *alter ego*. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (p. 95, Grifo do autor).

A compreensão solicita o entendimento e a empatia em relação ao outro, considerando esse outro dentro do seu grupo social, cultural e histórico.

A Professora Ane se preocupa com os aspectos que envolvem a inclusão e, por isso, desenvolve o conceito do *outro* em suas turmas. Para ela, é muito importante que esse conceito seja construído e compreendido. Para a Professora, é fundamental

[...] a forma como se trabalha esse *outro*. O *outro* para eles não é aquela criança inclusiva, o *outro* são todos eles. Todos são *os outros*, cada um é *o outro*. Isso está muito claro para nossas crianças dos nossos grupos e também para as nossas famílias.

O sujeito se descobre a partir do outro, mas constitui-se isoladamente. A Professora Ane entende que o encontro entre o ‘eu’ e o ‘outro’ é sempre uma relação complexa, mas

quando bem trabalhada, no caso da inclusão, todos saem ganhando. Fica claro para a educadora que a compreensão do 'outro' não acontece somente entre os alunos, mas também se estende para as famílias.

Pires, J. (2006, p.34) esclarece que “[...] observando as outras pessoas, como elas são, como elas se comportam, como elas reagem às situações, o indivíduo vai fazendo a descoberta da diversidade, das semelhanças e das diferenças”.

A Professora Ane trabalha vários conceitos com a turma, tais como “o respeito, o meu jeito, o teu jeito, as possibilidades de cada um”. Para o aluno com necessidades educacionais especiais que atualmente está incluído em seu grupo, daremos o nome fictício de José, preservando sua verdadeira identidade. A professora explica que “[...] esse respeito com o José é o respeito que eles têm também com qualquer 'outro', qualquer criança dentro deste grupo e, para eles, isso está muito claro. O meu jeito de pensar, o meu jeito de ser... As crianças já conseguem observar que esse é o jeito de ser do José, com as possibilidades que ele tem”.

Para a Professora Ane, os alunos, a partir do 'outro', conseguem se ver como alteridade. Eles dizem: “Eu sei fazer as coisas dessa forma, o José consegue, nesse momento, de outro jeito. Agora eu estou escrevendo desse jeito; daqui a pouquinho, eu vou escrever de outro jeito. O José também está escrevendo assim”. Nesse momento, a professora sente que o seu “objetivo foi alcançado”.

No cotidiano, a Professora Ane instiga a autonomia dos alunos, indiferentemente se é um aluno com necessidades educacionais especiais ou não. Os alunos brincam com a escrita favorecidos pela Professora que propicia a autoria e autonomia de pensamento das crianças. Para Fernández (2001, p.91) “a autoria de pensamento é condição para a autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar.” Esses aspectos foram observados na atitude da professora durante a entrevista.

Segundo Macedo (2005) a autonomia abrange a responsabilidade e o compromisso do sujeito sobre os seus atos, mesmo uma pessoa com deficiência. Para o autor, “ser autônomo é ser responsável por sua ação, é ser comprometido com ela” (p.137). Nesse caso, a educadora coordena o trabalho com seus alunos numa interdependência “entre o que é meu e o que é do outro, o que é comum a todos e o que é próprio de cada um” (p.138).

Esse grupo está junto há algum tempo, então as crianças lembram do José no início da escolaridade e o comparam com ele mesmo na atualidade, dizendo o seguinte: “o José, no ano passado, não conseguia fazer isso. Que legal, a gente já consegue ler a letrinha que ele

está fazendo”. A educadora observa que os alunos “percebem o crescimento desses colegas”, assim como percebem seu próprio crescimento, comparando como era antes e como está agora.

Comparar o aluno *com ele mesmo* é a conduta da Professora Ane. Acredita que, somente dessa forma, é possível avaliar o aluno com necessidades educacionais especiais. A princípio, todos os alunos precisam ser comparados consigo mesmo levando-se em consideração a diversidade e a singularidade de cada um.

Vigotsky (1991, p. 95) afirma que “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança [...]”. O autor chamou de nível de desenvolvimento real. No desenvolvimento da aprendizagem as crianças se encontram em níveis diferentes de pensamento, portanto é imprescindível que o aluno não seja comparado com ninguém e sim com ele mesmo nos diferentes momentos do processo de aprendizagem.

É essencial que o professor identifique no aluno a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, que o professor possa “[...] delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VIGOTSKY, 1991, p. 98).

Piaget (1923-1945)<sup>1</sup> em sua extensa obra sobre a Epistemologia Genética, afirmou que cada criança se encontra em estágios diferentes de pensamento, em diferentes processos mentais. Piaget sustentou que a construção de conhecimento se processa na interação da criança com o meio ambiente, agindo sobre os objetos, segundo o espaço, tempo e causalidade. Nessas trocas com o meio, a partir do conhecimento já construído, a criança vai avançando no seu saber.

Logo, toda a criança, seja ela deficiente ou dentro da *normalidade* se encontra em momentos diferentes, segundo os seus processos mentais. Por isso não podem ser comparadas umas com as outras e sim com elas mesmas, cada um dentro de seu processo mental. A Professora Janice compactua com esse pensamento afirmando que é necessário comparar o aluno com necessidades educacionais especiais “ele com ele mesmo; a comparação tem de ser feita dele para ele”. Na sua percepção, essa postura vale para todos os

---

<sup>1</sup>1923- Linguagem e pensamento da criança; 1924-O juízo e o raciocínio da criança e a representação do mundo na criança; 1937-A Construção do real na criança; 1941- A gênese da noção do número, 1927- A causalidade física na criança; O desenvolvimento das quantidades físicas; 1932- O juízo moral na criança; 1936- O nascimento da inteligência; 1942-Classes, relações e números; 1945-Formação do símbolo na criança.

alunos, quando afirma que “o mesmo olhar que eu tenho para o meu aluno de inclusão, eu tenho para os outros que estão ao meu redor. Porque cada um é um ser diferente”.

Beyer (2005, p.30) segue esta linha de pensamento e esclarece que é essencial que haja a individualização do ensino, respeitando o conhecimento de cada um. “Numa escola inclusiva, a comparação entre alunos não é apoiada, e o princípio da individualização da avaliação é cuidadosamente praticado.”

Segundo Carvalho (2005, p.36) a educação inclusiva implica uma “mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos.” A autora esclarece que a educação inclusiva pressupõe uma mudança de pensamento do professor e que isso vai incidir na mudança de propostas pedagógicas.

Denari (2006, p.215) sobre esta ótica, ressalta que uma cultura escolar que respeita as diferenças:

[...] abre caminhos para novos conhecimentos, para a compreensão e o respeito ao outro, para aprender com o outro e sobretudo a ser, primeiramente, uma pessoa. É aceitar que como professor/professora sou diferente de cada um de meus alunos e que cada um deles são também diferentes, seres singulares.

Portanto, o respeito ao *outro* é, antes de tudo, o fator fundamental que impulsiona a escola para mudanças. Essas mudanças pressupõem atitudes que valorizam mais as possibilidades do aluno dentro de seu potencial.

### **3.1.2 Inclusão social do aluno deficiente**

Os professores trazem como princípio fundamental e como objetivo principal a inclusão social dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para eles é essencial que esses alunos, quando saírem da escola, possam se situar no tempo e no espaço em que vivem, ler o mundo na forma básica (saber andar de ônibus, ler uma placa, conhecer dinheiro, ir ao supermercado, etc.).

Segundo a Professora Lica, no início, o processo de inclusão nas escolas era da seguinte forma: “[...] vamos deixá-lo na sala de aula. Vai ser somente um caso de socialização [...]”. Para Carvalho (2005) e Mantoan (2006) esse processo se caracterizava

como a integração do aluno em sala de aula, ou seja, o aluno tinha de se adaptar à escola, e não o contrário.

Carvalho (2005, p.67) considera que “no modelo organizacional que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola [...]”. Para Mantoan (2006, p.18), na integração do aluno, “a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências”.

Não obstante, o procedimento de integração estigmatiza o aluno. Quando não há um preparo do professor para que essa inserção seja bem sucedida, o aluno se sente excluído dentro do processo de inclusão. A sua participação fica comprometida, pois não é assistido em suas necessidades especiais.

Referente a essa questão, Fabrício, Souza e Zimmermann (2007, p. 27) dizem que “não adianta colocar um aluno numa sala de aula se não houver um preparo para a sua convivência social, cultural e uma adequação curricular”, principalmente se não houver preparo do professor e do grupo no qual esse aluno será inserido. Certamente que isso causará prejuízos em sua auto-estima. Para as autoras, essa situação “[...] desencadeia nele maiores problemas de baixa auto-estima, conseqüentemente, agravam-se suas dificuldades” (FABRÍCIO; SOUZA; ZIMMERMANN, 2007, p. 27).

Sobre este aspecto, a Professora Marília coloca o seguinte:

Eu sou a favor da inclusão com critérios porque senão tu não vais estar incluindo. Só vais estar colocando mais um na sala de aula, só vais estar integrando. A integração é uma coisa e a inclusão é outra. Porque senão tu só vais estar integrando. Só que integrar é bem mais simples, porque integrar tu integra em qualquer lugar.

A Professora Lica relata que “depois, começou a se pensar: não, mas a gente tem também de ver se ele aprende um pouco nesse tempo que ele está na sala de aula”. Para isso, a escola necessitou se adequar às necessidades do aluno para que ele fosse assistido em sua aprendizagem. Segundo Carvalho (2005) e Mantoan (2006) no processo de inclusão, todo o sistema escolar necessita se adequar ao aluno portador de necessidades educacionais especiais, e não o contrário, como foi visto na integração.

Para que esse aluno pudesse realmente aprender, seria imprescindível pontuar as habilidades, potencialidades, possibilidades e, a partir disso, “adaptar currículo e estratégias de acordo com as necessidades da criança” (FABRÍCIO; SOUZA; ZIMMERMANN, 2007, p. 29). Entretanto, para algumas escolas, a adaptação das necessidades especiais do aluno só poderia ser realizada se houvesse uma modificação no espaço físico – possibilidades para

cadeirantes, cegos e alunos com outras deficiências. Além disso, também seriam necessárias mudanças no projeto político-pedagógico e uma preparação adequada do professor para lecionar em meio a toda diversidade. Referente a esse aspecto, Carvalho (2005, p. 67) entende que, para que haja inclusão, a escola necessita repensar o fazer pedagógico, sustentando que:

A escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam, estimulando neles a motivação, a atualização dos conhecimentos a capacidade crítica e reflexiva, enfim, aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações.

A Professora Lica sempre se pergunta, quando recebe um aluno com necessidades educacionais especiais: “Qual é o objetivo e qual é a finalidade de ele estar ali?” Para a educadora, no momento em que o aluno chega à sala de aula, é importante “tornar claro que ele jamais chegaria ao patamar de outro aluno dito normal, em termos de conhecimento [...]”. Faz-se necessário, então, a compreensão da deficiência e o conhecimento acerca das necessidades aparentemente percebidas no aluno.

Para os professores do contexto escolar clássico, o aluno é nomeado como o incapaz, o deficiente, o desconhecido, o fardo, o que não vai aprender, o que não está dentro da *normalidade*. Para Amaral (1994, p. 40) “[...] persistiu por muito tempo a idéia básica de que integrar seria normalizar, ou seja, neutralizar ao máximo a diferença. A equação era: mais perto do normal = mais integrado. Ou, inversamente: mais diferente = menos integrado”. Assim sendo, o aluno com necessidades educacionais especiais, por ser muito diferente, era estigmatizado pelos colegas e professores, sendo aquele que não ia aprender.

Com frequência, o aluno chega à escola com um diagnóstico médico fechado, determinando quem vai aprender e até que ponto vai aprender. A medicina ainda hoje apresenta um reducionismo científico, preterindo e negligenciando o entendimento global da pessoa (BALLONE, 2005).

Muitas vezes, nos casos de deficiência, o diagnóstico médico é determinante no desenvolvimento cognitivo e psíquico do sujeito. Oliveira-Menegotto e Silva (2007, p.40) enfatizam que “o diagnóstico médico, na maioria das vezes, recai nos pais como uma profecia”. Em decorrência disso, o investimento e as expectativas deles em relação ao filho (a) inexistem ou são muito incipientes. Quando esses sujeitos chegam à escola trazidos pelos

pais, essa “[...] verdade absoluta [...]” (OLIVEIRA-MENEGOTTO; SILVA, 2007, p.40) é transmitida aos professores.

Mesmo com um diagnóstico médico determinando o que o aluno vai aprender, a professora Lica afirma que o objetivo é “fornecer o conhecimento mínimo necessário para ele conseguir viver na sociedade, tornar os conteúdos significativos para a realidade dele [...]”. Ser preparado para:

[...] ir ao supermercado, ver o quanto de dinheiro que ele tem e se esse dinheiro é suficiente para comprar uma coisa, conseguir ler um bilhete, conseguir ler a placa do ônibus que ele tem de pegar. Essas coisas que auxiliam, que o tornam independente dentro da sociedade, de conseguir ser autônomo e se virar dentro do limite que ele tem.

Para a Professora Marília, o modelo médico ainda persiste e, com frequência, é feito pelos médicos, um diagnóstico afirmando que o aluno portador de necessidades educacionais especiais não vai conseguir se alfabetizar, não vai aprender. Segundo a educadora:

[...] a questão do diagnóstico, aquela coisa fechada, com cadeado a sete chaves que tu não pode mudar aquele diagnóstico. Isso aqui é um ponto fundamental, acreditar que ele pode ir além. Nós não temos essa capacidade de dizer que ele vai só até aqui e que ele não pode ir além. Nós temos de ousar. Não podemos ficar só no diagnóstico fechado. Esse é um ponto primordial também da inclusão.

O modelo médico, quando vislumbra uma possibilidade de aprendizado no sujeito com deficiência, prevê a modificação da pessoa. Impõe-se, no sentido de reabilitar ou habilitar o deficiente a fim de torná-lo apto “a satisfazer os padrões aceitos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental)” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 109). Absolutamente não é um modelo inclusivo, uma vez que a palavra do médico é determinante para a família e para a escola, apontando a incapacidade e não as potencialidades do aluno.

Nesse caso, o ideal seria o modelo transdisciplinar em que os profissionais envolvidos com o deficiente e trabalhando juntos, contribuem para a visão global do sujeito. Para Iribarry (2002, p. 82) a transdisciplinaridade se preocupa com “a interação entre as disciplinas, na qual cada uma delas busca um além de si, um além de toda a disciplina: sua finalidade é a compreensão do mundo presente, de modo que haja uma unidade plural de conhecimentos.” Segundo o autor, a tomada de decisão em relação ao diagnóstico deve ser horizontal, de forma que nenhum saber se sobreponha ao outro:

A tomada de decisão é o aspecto culminante de uma orientação diagnóstica transdisciplinar. Para que uma direção de tratamento seja estabelecida, é preciso

que a decisão seja tomada sem que nenhum saber prevaleça sobre outro; por isso a necessidade de ser horizontal, em uma linha em que todos os profissionais estejam reunidos e dêem a sua contribuição de maneira compartilhada. Na verdade, a tomada de decisão está ligada a um conjunto de decisões que emanam de todas as áreas implicadas no trabalho de equipe. Não se trata do que cada área acredita ser adequada para o caso, mas sim daquilo que o próprio caso (paciente ou aprendente) irá demonstrar como urgente e necessário (IRIBARRY, 2002, p. 86).

Como essa perspectiva ainda não é a realidade das escolas, os professores que apresentam uma visão inclusiva procuram trabalhar acreditando que o aluno pode ir muito além do que foi determinado pelo diagnóstico médico. É sobre isto que a Professora Marília se referiu quando relatou que os professores precisam *ousar*.

Segundo a Professora Marília, um fator primordial que necessita ser observado quando os professores recebem um aluno com diagnóstico médico fechado é acreditar que o aluno pode ir além desse diagnóstico. A Professora já recebeu alunos que, pelo diagnóstico médico, não se alfabetizariam e, no final de um ano, estavam lendo. Porém, o investimento do professor nesses alunos depende da estrutura escolar que o acolhe para que seu potencial seja desenvolvido.

A aprendizagem do deficiente, segundo Beyer (2005, p.30) no processo de inclusão, necessita de “[...] uma aula inclusiva, que diferencie didática e método, forma e volume na ajuda pedagógica, conforme as possibilidades e necessidades individuais do aluno é denominada de princípio da ajuda *diferenciada* na aprendizagem” (Grifo nosso). Para o autor, a ideia é que haja um olhar individualizado para o aluno no sentido de que seja observada a singularidade nos aspectos subjetivos, sociais e históricos do sujeito, significando a sua realidade.

A Professora Janice traz em seu relato o seguinte:

[...] na inclusão a gente tem que trabalhar a criança com suas características, dentro do potencial dela e não existe mais uma sala de aula em que todos têm que aprender a mesma coisa naquele mesmo momento. A gente mostra o caminho da aprendizagem trabalhando encima da parte pedagógica e cada um vai se organizando para seu aprendizado. Não é o professor ir lá quadro e apresentar o seu trabalho e as crianças tem que repetir.

O relato do Professor Lino em relação ao aluno em processo de inclusão é o seguinte: “Eu sei que eles não vão conseguir operar, não vão conseguir multiplicar, dividir, mas o meu objetivo com o aluno é que ele possa usar uma calculadora e saiba se defender no dia-a-dia com uma calculadora na mão”. Na percepção do professor, não existe preocupação em



relação ao currículo ou aos conteúdos, mas antes com as possibilidades de aprendizagem dentro de seus limites. A expectativa é que aluno consiga se situar dentro de sua realidade.

Nesse sentido, o Professor afirma: “Minha preocupação é a inclusão social dele, e que a matemática possa ajudar nessa inclusão social. Que ele possa saber ligar para sua casa, saber o número do telefone de sua casa, e todas essas questões que são importantes matematicamente.” Continuando seu pensamento é necessário “pensar em cada aluno de forma individual”, sobretudo se for um aluno em processo de inclusão.

Beyer (2005, p.29) refere que a condição máxima para a educação inclusiva é a individualização do ensino, ou seja, “a individualização das metas, da didática e da avaliação.” O autor preconiza a diferença entre todos os alunos independentemente se são deficientes ou normais. Cada um tem um ritmo, uma maneira única de aprender; portanto, a intervenção do professor deve ser diferenciada.

Nesse contexto, o Professor Lino complementa questionando-se: “[...] qual o meu objetivo com ele? [...]. Eu, como professor de Matemática, tenho de traçar um objetivo para o meu aluno. Se ele superou aquele objetivo, vamos além. Mas a minha preocupação com a inclusão social deles é muito grande”. O Professor argumenta com clareza que, para aquele aluno, o principal objetivo é a preparação para que ele saiba ler o mundo em que vive de forma independente e autônoma.

Para o Professor Lino, é indubitável que, em uma sala de aula, o aluno com necessidades educacionais especiais não vai aprender “o que os outros estão aprendendo”. Ele não entende isso como “uma exclusão”. Ele afirma que:

[...] se eu não estou ensinando a mesma coisa, então eu não estou incluindo? Eu estou incluindo sim. Socialmente, eu estou incluindo. Ele está trabalhando junto com a turma, ele vai trabalhar uma atividade diferenciada sim, mas dentro do contexto. As atividades que eu desenvolvo têm participação de todos, junto com o aluno e o aluno junto com a sua turma.

Contextualizar o currículo, adaptando-o conforme as necessidades do aluno é fundamental. González (2002, p.159) afirma que, em decorrência da diversidade escolar, é importante a individualização do currículo em casos específicos:

Com base no currículo comum, entendido como desenvolvimento de capacidades, é preciso falar de um *continuum* de adaptações do currículo por meio de seus diferentes níveis de concretização. Nesse processo, o ensino vai sendo individualizado e os recursos necessários (materiais, metodológicos, humanos) vão sendo postos a funcionar, em função das necessidades educativas de cada grupo de alunos ou individual. Em alguns casos, esses recursos e necessidades podem ser transitórios e afetar somente as vias de acesso ao currículo (adaptações

metodológicas, adaptações dos conteúdos); em outros casos, podem ser mais graves e permanentes, e será necessário intervir nos objetivos (Grifo do autor).

González (2002, p. 159) destaca que o “eixo central são as diferenças individuais do aluno”. O aluno segue o mesmo currículo; porém, faz isso com apoio individual do professor. Argumentando sobre as adaptações curriculares, a Professora Marília concorda que deva existir uma contextualização do currículo que atenda ao aluno nas suas necessidades educacionais especiais. Em alguns casos, é possível que “talvez o aluno nunca leia fluentemente, mas para se defender, pegar o ônibus, para o dia-a-dia, há um objetivo. Não pode ser um objetivo de uma criança dita normal”. Para isso, é fundamental a adaptação e contextualização às necessidades do aluno.

O objetivo principal do Professor Carlos quanto ao aluno deficiente é o seguinte: “quero que ele saia dali sabendo, pelo menos, ler o mundo em que vive, saber de coisas que aconteceram no passado, esse é o meu papel [...]”. Seu ideal para com o aluno é situá-lo no tempo e no espaço, até porque as disciplinas ministradas por ele são História e Geografia. Para esse Professor, “o grande X da questão, que deveria estar se discutindo hoje, não é mais se essas crianças ou jovens devem estar ou não nesse espaço regular. Isso é um ponto pacífico. Agora se deve ultrapassar barreiras do espaço escolar”.

Marques e Marques (2003, p.224) sustentam a ideia de que, “sendo a escola parte constitutiva do todo social, ela refletirá os desdobramentos de todas as mudanças ocorridas nas concepções que dão significado à vida, transformando-se internamente e promovendo mudanças na ilimitada realidade extramuros escolar”.

Segundo o Professor Carlos:

A proposta é muito mais, e aí eu posso estar falando bobagem, mas, no meu entendimento, é muito mais uma inclusão de caráter social. Eu acho que isso é inclusão de verdade. O processo de inclusão tem de ser naturalizado. Ele não pode ser visto mais como uma exceção. Aí está outra questão. A inclusão não é exceção, a inclusão é a inclusão ela não é a exceção.

No seu ponto de vista, os professores necessitam ter um olhar diferenciado para todos os alunos, e não só para o aluno deficiente, ou seja, para a exceção.

Carvalho (2005, p.29) argumenta que os professores de escolas ditas inclusivas devem especializar-se em alunos com aprendizagens em ritmos diferentes e não em “especificidades que caracterizam determinados grupos ou alunos como cegos, surdos, com paralisia cerebral, retardo mental, autismo, etc.” Nesse caso, a inclusão estaria naturalizada,

onde todos seriam incluídos, independentemente de suas diferenças, excedendo esses valores para fora da escola.

A escola reproduz a sociedade, e a sociedade, por sua vez, a médio e a longo prazo, é o produto final da escola. Portanto, os objetivos da escola inclusiva são revertidos, trazendo consequências para a sociedade do futuro. Na percepção da professora Marília “a escola reproduz a sociedade. [...] é importante nesse sentido”.

Começou na escola e se expandiu para a sociedade num movimento de dentro para fora, e a gente com o aluno pequeno já vai introjetando os valores de respeito ao outro. Começam no Jardim, cinco aninhos, quatro aninhos. Eles vão conviver com essas diferenças que, para eles, são tão normais. Eles levam isso para outra escola que eles forem. Não levar para outras relações que essas crianças tiverem.

É na escola que se inicia o processo de inclusão social, pois é lá que o sujeito sedimenta a alteridade, reconhece-se como outro e aprende a conviver com as diferenças e desenvolve suas potencialidades. A Professora Marília acredita que o movimento de inclusão social necessita partir da escola, pois “ela tem nas mãos algo que ela pode mudar lá na frente”. Para exemplificar, a professora traz a sua experiência:

Citando aqui uma aluna que era nossa no ano passado, ela saiu, agora está em outra escola. Aí, a gente observa que os nossos ex- alunos que estão com ela, eles já introjetaram, eles ajudam, eles levam a cadeira, sabe? Então, começa na escola, mas ela pode se expandir e deve se expandir para a sociedade.

Amaral (1994, p. 62) salienta que a possibilidade real que existe de incluir “[...] a pessoa portadora de deficiência repousa nos bancos escolares, nesse convívio precoce com as pessoas diferentes [...].” Da mesma forma que o respeito à deficiência se fortalece desde cedo na escola, uma vez que “[...] as crianças de hoje serão não só os trabalhadores de amanhã, serão os professores de amanhã, os empregadores de depois de amanhã” (p. 49).

### **3.1.3 Crítica à falta de respeito dos colegas e professores**

A escola tenta se ajustar ao paradigma da Educação inclusiva, mas alguns professores ainda resistem, com receio de trabalhar com esses alunos. Muitas escolas persistem num modelo clássico de aprendizagem em que o ensino é centrado no professor, desconsiderando a diversidade existente no âmbito escolar. Mesmo quando o discurso é inclusivo, a prática

parece ter o foco na dificuldade, no defeito e não no potencial ou nas possibilidades do aluno.

O Professor Carlos coloca que:

[...] muitas vezes, até questiono, questionava e continuo questionando até que ponto realmente as escolas são de inclusão na sua fachada. Mas quanto aos professores, eu não digo nem a escola, mas eu digo o quanto a totalidade dos professores realmente encara a inclusão como inclusão.

Nas escolas em que o Professor Carlos trabalhou e onde atualmente trabalha, ocorreram situações de preconceito e de rejeição por parte de colegas professores em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Ele afirma que “sem dúvida, uma grande barreira da inclusão social é o preconceito”.

O Professor Carlos desabafa dizendo: “muitas vezes, eu me deparei aqui dentro com situações do tipo ‘mas aquele aluno é um retardado’, dito por um colega professor”. Para o Professor Carlos, que apresenta um olhar inclusivo e entende o processo, essa é uma afirmação que produz revolta e traz muita indignação. É uma observação que denota ignorância sobre a inclusão, demonstrando um pensamento excludente e preconceituoso.

Para o educador, perceber que seu colega professor de tantos anos apresenta essa atitude preconceituosa em relação ao aluno em processo de inclusão o deixa indignado. Diz o seguinte:

[...] quando eu ouvi isso, eu disse: ‘Não, pára, pára tudo agora, porque agora eu vou te dizer o que é ser retardado’. Isso aconteceu, uma situação real que estou colocando, e eu disse: ‘Não, agora tu vais me escutar’: eu disse para esse colega. ‘Porque agora tu mexeste com coisas muito minhas’. Eu contei para esse colega o meu contato de anos, sobre a minha família. Eu notei que o colega se desarmou e eu lhe disse: ‘Vamos agora conversar sobre o que é a Inclusão e qual é a proposta no meu entendimento’.

De acordo com Amaral (1994, p.18) o preconceito se manifesta como “aversão ao diferente, ao mutilado, ao deficiente”. Nesse caso, os estereótipos do deficiente serão determinados como *retardado* e *incapaz*. Na mesma linha de raciocínio, o preconceito pode se manifestar também como um ato de piedade: ele é o *coitado* ou a *vítima*, sendo, da mesma forma, um processo de rejeição e preconceito.

O preconceito nada mais é que uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento. O estereótipo pode ser visto como a concretização de um julgamento qualitativo, baseado nesse preconceito – portanto igualmente anterior à experiência pessoal.

Segundo Amaral (1994, p.18) “essas atitudes, esses preconceitos e estereótipos podem ser reflexo das defesas que, penso e repito, quase inexoravelmente se levantam frente à diferença marcante [...]”. Os deficientes representam nossas fragilidades. Temos medos e receios frente aquele sujeito tão diferente que nos impossibilita a ação.

O Professor Carlos denuncia que “a fala que a gente ouve, muitas vezes recorrente entre os professores é ‘ainda bem que, neste ano, eu não peguei a turma que tem alunos de inclusão’. Para o educador, são situações que causam surpresa quando um colega “que trabalhava já há vários anos, tinha um posicionamento extremamente radical, e eu nunca tinha percebido”.

Amaral (1994, p.18) refere que “é sempre importante sublinhar que o desconhecimento é matéria prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência”. Essas atitudes de preconceito demandam denúncias no sentido de que essas pessoas preconceituosas busquem a aquisição do conhecimento sobre a deficiência, incorporando assim uma nova atitude de aceitação e inclusão.

Na percepção do Professor Carlos, “muitas vezes, os professores têm mais dificuldades” de lidar com a diferença dos alunos com necessidades educacionais especiais, “do que os próprios colegas” desses alunos. “O aluno de inclusão percebe quando o professor tem *senões* em relação a ele, quando tem preconceito”. Para o educador, o preconceito é ainda muito forte nas escolas, e os professores, de formas diferenciadas, transparecem esse sentimento aos outros alunos. O educador acredita que “a inclusão deve superar, num primeiro momento, as limitações do mestre, do professor e não da turma, porque o jovem aceita muito mais facilmente as inovações do que o adulto”

De acordo com Carvalho (2005, p. 39) “pessoas significativamente diferentes geram impacto no ‘olhar’ do outro, dito normal, provocando:

- a) sentimentos de comiseração (com diversas manifestações de piedade, caridade ou tolerância, seja porque o “diferente” é cego, surdo, deficiente mental, deficiente físico, autista, ou deficiente múltiplo...);
- b) movimentos de cunho filantrópico e assistencialista, pouco ou nada emancipatórios das pessoas com deficiência, pois não lhes confere independência e autonomia (Grifos da autora).

A professora Marília percebe que ainda existe muito preconceito em relação ao aluno deficiente:

Acho que o preconceito é bem forte, pelos exemplos que a gente tem no dia-a-dia. Coisas que tu achou que deveriam ser superadas e ainda não foram. Eu acho que se comparar com há dez anos, cresceu, está melhor, mas ainda existe muito

preconceito. Embora, como eu falei, tenha melhorado de dez anos atrás, mas ainda é forte.

Para o Professor Carlos, “somente experimentando” a situação nas relações pessoais ou em sala de aula é que os professores aprenderão a aceitar e lidar com o aluno com necessidades educacionais especiais. Na sua percepção, o processo de inclusão nas escolas terá êxito quando afastarem “essa cortina do preconceito”. Ele acredita que, assim, não escutará mais a seguinte afirmação: “O que esse aluno está fazendo aqui? Como eu vou ensinar Física, Química, Matemática para um aluno que não tem capacidade de entender nada”. Incomodado, diz que ainda escuta estas afirmações de alguns educadores dentro das escolas onde trabalha.

Com o mesmo posicionamento, a professora Sonia relata que “tem colegas bastante resistentes”. Na percepção dessa professora, talvez essa resistência seja “por questões pessoais e de medos”. Afirma que também já teve muito medo do aluno deficiente. Esses conceitos serão discutidos com mais profundidade no decorrer do texto.

A Professora Sonia salienta que “[...] a gente vê só como um fardo, eu já fui assim, às vezes sou, e vejo colegas que agem assim. Mesmo o aluno não sendo um fardo, ele é aquele que atrapalha. Isso é negativo, porque desfaz toda uma imagem que o professor deveria ter, não só uma imagem, mas atitude de respeito a todos”.

Toda e qualquer deficiência provoca reações, e essas variam de acordo com a cultura e a pessoa (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003). Para os deficientes, a sociedade cria o fardo da discriminação. Para os ditos normais, muitas vezes os deficientes são vistos como “fardos”, como acima referido pela Professora Sonia.

Ferreira e Guimarães (2003, p. 75) esclarecem que, no contexto social, existem as mais variadas formas de discriminação e de preconceito, prevalecendo “a percepção da diferença como atributo negativo do sujeito, responsável solitário por seus infortúnios.” Cabe esclarecer que, segundo as autoras, a discriminação:

[...] é devido a toda uma carga negativa culturalmente atribuída à deficiência congênita ou causada por acidente ou doença e a situações constrangedoras dela decorrentes que a primeira reação da sociedade frente a seu aparecimento é negá-la, passando depois à discriminação ou à indiferença (p.77).

Por consequência, é inegável que o preconceito e a discriminação da deficiência sejam culturais e estejam presentes nas relações culturais de nossa sociedade. Por outro lado a LDB –Lei 9.394/96:

"[...] tem levado a sociedade a discutir uma série de novas posturas profissionais e a tentar corrigir sua atitude de segregação institucional, passando a olhar as pessoas com deficiência como seres humanos inseridos na comunidade em que vivem [...]" (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 104).

É extremamente relevante observar que o professor não é um *vilão* e nem uma *vítima* do sistema educacional, mas antes um agente em transformação. Vasconcellos (2001) compreende que o professor “como qualquer agente social, está perpassando por inconsistências, incoerências” (p. 78). Segundo o autor, os professores necessitam partir para uma autocrítica, reconstruindo sua proposta pedagógica.

Do ponto de vista profissional e pessoal, “se o professor não começar a exercer a capacidade de reflexão, de crítica, de intervenção, como é que as estruturas educacionais poderão mudar?” (VASCONCELLOS, 2001, p. 78). É, portanto, fundamental a autocrítica porque, segundo o Professor Carlos,

[...] muitas vezes o adulto está endurecido. É como um professor que, após trinta anos em sala de aula, não acredita mais em determinadas coisas que antes acreditava, lá no seu primeiro ano. Sabe, ele está endurecido, ele está amargo em relação a algumas questões e, em relação à inclusão, não é diferente.

Indubitavelmente, é fundamental que pensemos na inclusão do professor em sala de aula, pois as transformações da escola dependem em parte da mudança de atitude no seu trabalho. Sobre essa questão, Vasconcellos (2001, p.78) destaca que o que é decisivo nessas circunstâncias e realmente transformador é:

[...] fazer o melhor possível, pois através disto o professor estará resgatando sua dignidade e contribuindo para a efetiva formação da cidadania de seus alunos, visto que quando, apesar de tudo, procura fazer o melhor, desde cedo, pelo seu testemunho, os alunos aprenderão a mística do compromisso e engajamento, fatores fundamentais para a transformação global da sociedade.

A Professora Marília pensa a importância da autocrítica em relação ao trabalho do educador em sala de aula perguntando-se; “[...] será que este aluno está gostando da minha aula? Será que eu ia gostar de fazer isso? Isso que estou planejando vai servir para o aluno? Vai ajudá-lo em quê?”.

Segundo a percepção do Professor Carlos, o educador deve se dar o “[...] direito de chegar perto desse aluno de inclusão, e este aluno também vai chegar perto do professor, porque muitas vezes se constrói uma barreira”. Na concepção dele, alguns professores não acreditam na inclusão. Em vista disso, como esses professores farão o “seu melhor”?

Carvalho (2005, p. 122) em relação a esta questão, afirma que “a mudança de atitude frente à diferença, com a conseqüente necessidade de repensar o trabalho desenvolvido nas escolas é [...] uma barreira de complexa natureza, mais trabalhosa para ser removida, pois se trata de um movimento ‘de dentro para fora’ e isto leva tempo.” Portanto, a inclusão, segundo o Professor Carlos, “é um processo que precisa quebrar com determinados paradigmas ainda estabelecidos em relação ao que é um aluno de inclusão”.

Ainda segundo Carvalho (2005, p.122) o sistema educacional cria barreiras para a inclusão, porque “nossos professores precisam trabalhar em mais de uma escola, devido aos baixos salários que recebem. As condições em que ensinam, também, não são das mais favoráveis o que os leva a se sentirem cansados e desmotivados”. A autora esclarece que,

[...] para que a educação inclusiva se concretize, na plenitude de sua proposta, é indispensável que sejam identificadas e removidas barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas. Não há necessidade de hierarquizá-las, na medida em que se inter-relacionam (p.122).

Quanto ao processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, a Professora Marília faz uma crítica aos educadores dizendo que:

O professor tem de estar aberto para o crescimento desse aluno, porque, às vezes, cantar uma ‘musiquinha’, fazer um gesto para a gente é uma coisa gratificante. A gente não pode esperar coisa muito grande. Para ele, essas coisas são o máximo. Então, estar abertos ao sinal de aprendizagem, por exemplo: consegui abrir a mochila, conseguiu fechar a tábua, ou conseguiu colocar a cadeira em cima da mesa, isso é um ganho. Então, é a isso que o professor tem de estar muito atento. Observar as pequenas conquistas, não ficar projetando alto aquilo que a criança não vai poder dar conta. Com certeza, se o professor não tiver essa noção, realmente o trabalho não vai adiante.

Mantoan (2006, p. 48) esclarece que é essencial que o professor tenha expectativas em relação ao aluno em processo de inclusão e acredite que ele pode ir além. Salienta que:

[...] para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é própria. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.

A Professora Flora faz uma crítica contundente a respeito da inclusão escolar devido a sua experiência nas escolas onde trabalhou. Embora considere que o paradigma da educação inclusiva seja algo bom e desejável, o que acontece atualmente em algumas escolas ainda está longe de ser inclusão. Na sua percepção:



Isso, para mim não é inclusão, e infelizmente, principalmente nas escolas públicas. Já trabalhei em escolas públicas e via as dificuldades que tinham para incluir os seus alunos. Uma coisa é tu teres a tua série e ter de dar aula e ter uma pessoa para te ajudar. Alguém que vai estar ali dando apoio para aquele aluno. A outra coisa é tu teres uma realidade onde tem quarenta pessoas dentro de uma sala de aula, com um aluno de inclusão e o que tu fazes? Ou tu atendes aqueles trinta e nove ou tu atendes aquele um, o que tu fazes? Então, eu acredito, hoje, eu não tenho dúvidas mais em relação a isso, só que eu acredito que a inclusão deve ser feita, procurando incluir, integrar, com estrutura, porque sem estrutura não existe inclusão.

Para a Professora Flora, as suas experiências com processos de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente nas escolas públicas, é algo que está distante da inclusão. Para ela é um processo de exclusão. Referente a essa questão, Ferreira e Guimarães (2003, p. 108) sinalizam que a escola pública:

[...] vem sendo, no Brasil, inexoravelmente um espaço de exclusão, não só das pessoas com deficiência, mas de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário do aluno “normal”. Além disso, as classes especiais tornaram-se verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadrem no sistema escolar.

Para que haja uma mudança nas estruturas, principalmente da escola pública, é necessário refletir sobre a educação no paradigma da educação inclusiva. Apesar das dificuldades, “observa-se o despontar de uma concepção de educação que tem como importância central a diversidade histórica e cultural e o reconhecimento do outro como ser dotado de possibilidades e direitos” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 133).

Sobre isso, na concepção de educação de Morin (2003), é necessário refletir sobre problemas centrais na educação que estão completamente esquecidos. No ponto de vista do futuro da educação, um dos aspectos fundamentais a ser visto é o aspecto da condição humana. Para o autor, “[...] a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino”. Segundo Morin (2003, p. 15):

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.

Morin (2003) elucida que o homem deve reconhecer-se em sua humanidade comum para poder reconhecer a diversidade de culturas que é inseparável de tudo que é humano. Assim sendo, o paradigma da inclusão social está atrelado a essa visão do humano em todas

as dimensões da vida, principalmente na área da educação, cuja perspectiva abrange toda essa mudança.

### **3.1.4 Experiência pessoal do professor**

De acordo com Holly (2000, p. 82) “há muito fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino [...]”. Segundo a autora os professores são pessoas que vêm de vários contextos biológicos, psicológicos, sociais, sendo influenciados pela cultura de onde cresceram, como é seu aprendizado e como ensinam.

Todo professor leva para a sala de aula a sua história pessoal de alegrias e de sofrimentos. Para Grillo (2006, p. 79) todos os alunos trazem “para a sala de aula uma história pessoal”. É uma interação rica e muito complexa, normatizada pelos princípios pedagógicos. Segundo a percepção dos professores, a experiência pessoal em relação à deficiência em suas vidas fortalece os vínculos com os alunos em processo de inclusão, destacando-se a capacidade de empatia e aceitação da diferença.

No relato da Professora Marta, por exemplo, ela refere o seguinte: “eu uso muito as coisas da minha vida para passar a eles, pois, na minha trajetória de vida, eu não deixei de ser uma inclusão social”. A educadora se emociona ao lembrar sua trajetória de vida. Acredita que sua vivência a constituiu como educadora, no que se refere ao respeito que hoje ela tem pelos seus alunos em processo de inclusão.

Segundo a Professora Flora, teve muitas dificuldades na Matemática quando era criança. Isto a fez sofrer muito na escola. Relata o seguinte: “Eu tinha uma dificuldade enorme, eu me sentia tão excluída e eu via os outros fazendo, entendendo e eu ali totalmente excluída. Eu pensava assim: que horror. E é assim que eu os vejo, e é nesse momento que eu tenho maior sofrimento”. Na sua percepção, os alunos que estão em processo de inclusão, em alguns momentos, sofrem muito. Esta situação gera na educadora muita angústia e sofrimento.

Segundo Brandão (2003, p. 19) os professores “precisam ser considerados em suas humanidades concretas, em suas diferenças que permeiam suas histórias de vida, suas formas de interação com outras pessoas, seus mecanismos de construção de conhecimentos e

sonhos”. Nesse momento em que a educação inclusiva é discutida nas escolas brasileiras, é fundamental olhar para o professor como alguém que também necessita ser incluído nesse contexto ainda tão controverso e complexo.

A Professora Marta descreve a dificuldade que enfrentou para alcançar seu sonho de ser professora, afirmando: “[...] sofri muita gozação” no período escolar. Ela relata que “toda a minha infância foi de muito sacrifício”. Foi uma trajetória de sofrimento e muita luta e que, ao ser incluída na escola quando criança e depois como adolescente, isso a preparou para entender e aceitar o aluno em processo de inclusão.

O olhar para a inclusão vai muito além da “aquisição de habilidades e competências e que os cursos, por si só, não modificam nossas representações” (BRANDÃO, 2003, p.21). A formação para a diversidade extrapola para os aspectos pessoais do professor, quando o educador assume como pessoa diversa, “aprendendo a todo o momento com a diversidade dos outros” (BRANDÃO, 2003, p. 24).

Concordando com Brandão (2003), o Professor Lino diz que o contato com alunos em processo de inclusão exige muito mais do que o preparo necessário para atendê-los. Para o educador, é necessário que o professor tenha características subjetivas para entender esse aluno. Na sua percepção, a sua vida pessoal o preparou para a inclusão desde muito cedo. Ele relata que:

O meu contato com a inclusão começou mais cedo. Nós tínhamos um caso de inclusão em casa. Eu tive um irmão vegetativo, ele não interagiu conosco, ele interagiu do jeito dele, a gente percebia isso. Mas tendo um caso dentro de casa, de uma pessoa com necessidade especial, tu te tornas outro. Tu já cresces vendo o mundo de outra forma. Ele já é falecido. Faleceu quando eu era adolescente, e era meu irmão mais velho. Então, essa questão, tanto eu quanto a minha irmã, a gente já cresceu vivenciando e aprendendo também com o preconceito das pessoas a trabalhar com isso. O amor que a gente tinha venceu muita coisa. Então, a partir daí é a filosofia de vida que a gente tem. O amor que a gente tem pelo próximo tem de ser mais forte. A partir disso, muitos sacrifícios acabam valendo a pena.

Segundo Scoz (2003, p.25) “há uma relação indissociável entre alteridade e identidade, ou seja, a identidade não pode ser discutida sem a alteridade: como o outro me enxerga, como eu enxergo o outro, como vou construindo minha identidade a partir do outro e com o outro.” Assim sendo, para a autora, é na presença do outro que conseguimos nos ver melhor e é como o outro que nos descentramos de nós mesmos e nos abrimos para novas dimensões da vida.

De acordo com a Professora Janice, a sua experiência pessoal lhe ensinou que é necessário ter um olhar diferenciado para cada aluno, principalmente quando se trata de alunos em processo de inclusão. Ela relata que:

Logo quando começou a questão das inclusões, eu vi que eu também era uma pessoa incluída, porque eu também era diferente, todos nós somos diferentes. Para alguém me conquistar, teve de ter um olhar diferenciado para mim. Todo professor que me conquistou teve um olhar diferenciado para mim. Então o que eu estou fazendo? Estou repetindo o que um professor fez comigo. A gente não passa pela criança sem ser percebido. E isso a gente tem de fazer com todos, não é só com a inclusão.

Freire (2004, p.42) esclarece que “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”. Concordando com essa assertiva, a Professora Janice afirma que a criança ou o adolescente estão abertos a toda e qualquer atitude do professor, tanto positiva quanto negativa. Qualquer gesto ou olhar fará muita diferença na vida escolar dos alunos. Para a educadora, a atitude inclusiva de seus professores, quando era criança, a ensinou como agir atualmente nos processos de inclusão de seus alunos, ou mesmo os alunos ditos normais.

A Professora Janice diz que “é pela minha experiência de vida e talvez pelo meu jeito de ser que eu consigo ver normalidade até nas crianças incluídas para fazer o trabalho”. Quando recebe um aluno com necessidades educacionais especiais, sempre pensa o seguinte: “a gente vai descobrir com ele e buscar com ele” as possibilidades de aprendizagem.

Além de a Professora Janice assumir-se como um caso de inclusão quando criança, admite que seu filho também apresentou necessidades educacionais especiais:

[...] eu tive meu filho, mais ou menos um caso de inclusão porque ele sempre foi diferente, ele não tem nenhuma síndrome, não tem nada, mas ele foi uma criança diferente na escola, e a professora também soube lidar com ele diferente. Ele não escrevia na primeira série, só queria saber de ler. Ele não gostava de escrever. Isso é uma diferença.

Segundo Freire (2004, p.41) “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. Para a Professora Janice, assumir-se faz parte de sua vida profissional e, portanto outorga aos seus alunos a capacidade crítica.

A história de vida pessoal e profissional da Professora Janice é recheada de exemplos de inclusão que, segundo ela, a fizeram crescer como pessoa e como profissional esses anos todos; esclarece que teve uma sobrinha que acompanhou em seu processo de escolaridade. É uma menina cadeirante em decorrência de meningite. A educadora relata o seguinte:

Eu convivi com aquela criança. Hoje ela tem vinte e cinco anos e assim como eu acreditei nela – eu dizia para a mãe, ela pode aprender a ler e a escrever, ela tem inteligência para isso – dentro da APAE, os professores descobriram também e ela pôde ir para uma escola regular. Conseguiu terminar a oitava série, não igual aos outros, mas ela teve as mesmas oportunidades que os outros. Isso foi importante para ela.

Além do respeito, a crença no potencial é importante para a inclusão, explorando as possibilidades existentes no aluno. São várias as interpretações que podem ser feitas em relação aos alunos com deficiência na escola sem a mera simplificação dos conceitos *normal e anormal*.

De modo geral, segundo Carvalho (2005) os conceitos construídos têm como “critério a oposição entre ‘normalidade’ e ‘anormalidade’, numa leitura binária do tipo: ‘ou é isso ou é aquilo’” (p. 40). Para a autora é “uma visão míope e reducionista aos princípios da patologia [...]” (p. 40). A experiência pessoal dos professores, na sua constituição como sujeito, indubitavelmente é um fator importante para que o educador saia da “perspectiva binária, o ‘ser’ e o ‘não ser’ deficiente” (CARVALHO, 2005, p. 41).

A experiência de vida do Professor Carlos remete a (re) vivências no contato com os alunos em processo de inclusão. Seu relato é o seguinte:

A inclusão para mim é um tema muito caro. Caro porque fala de mim mesmo, da minha trajetória de família. Para mim até é uma coisa, às vezes até é duro falar sobre isto. Eu me lembro... Eu tive um irmão, que era deficiente e que, infelizmente, faleceu já faz um bom tempo. Ele faleceu com 12 anos. Ele teve complicações no parto e tinha uma série de complicações, deficiência mental que acarretou numa série de..., por exemplo, ele não caminhava, ele não falava, enfim, ele era um bebê grande. Isso para mim é uma coisa que me marcou muito, eu, enquanto criança. Ele era mais velho. Eu tinha três anos de idade quando ele faleceu, mas para ter uma noção do quanto isto mexeu comigo, porque quando eu falo disso é como se eu fechasse os olhos e visse ele na minha frente, mesmo com três anos de idade. Eu tinha um convívio diário com ele.

Os sentimentos relacionados à experiência pessoal com seu irmão estão presentes no seu cotidiano escolar com os alunos em processo de inclusão. Esse contato é desafiador por relembrar momentos dolorosos de sua história de vida. Em função disso, acredita que

desenvolveu empatia e capacidade para entender esses alunos. Essas são características fundamentais para a inclusão.

O Professor Carlos reconhece que a sua experiência pessoal com a deficiência o constituiu como um educador diferente, possibilitando a ele, um olhar diferenciado para todos os alunos, principalmente para os que estão em processo de inclusão:

Eu acredito que esse meu olhar para a inclusão tem como base a minha experiência pessoal. Eu acredito que, mesmo tendo a melhor formação acadêmica, sólida que um profissional pode ter em termos de teoria, digamos, teorização, eu acho que o profissional realmente vai encarar a inclusão como uma coisa real, uma coisa possível, no momento em que ele tiver um contato com esses alunos.

Segundo Grillo (2006, p.79) “a identidade do professor, conseqüentemente, define-se num equilíbrio entre as características pessoais e profissionais [...]”. Conforme a autora, suas atitudes traduzem a pessoa que ele é, tanto na sua vida pessoal quanto na sua vida profissional. Ainda de acordo com Grillo (2006, p. 79) “nenhum professor é professor isoladamente, mas sempre num encontro com a individualidade de cada aluno, a qual constrói a heterogeneidade de um grupo”.

No caso do Professor Carlos, está muito presente na sua vida profissional a sua experiência pessoal em relação à deficiência. Tanto é que o educador procura externar esse sentimento na escola relatando que:

No ano passado, por exemplo, quando eu tive um aluno novo – de inclusão –na oitava série, uma das primeiras coisas que eu fiz questão de falar com a orientadora foi exatamente em relação a isso, porque eu queria que ela soubesse disso. Porque, talvez, ela perceberia coisas que talvez eu fizesse, não sei, talvez diferente de outros professores.

A atitude do Professor Carlos frente à inclusão aponta para uma relação de alteridade, estabelecendo uma relação construtiva não só com os alunos em processo de inclusão, mas com todos os alunos. Sobre essa relação, destacamos também a experiência pessoal da Professora Ane. Quando criança, ela foi uma aluna com muitas dificuldades. Devido a isso, a educadora refere que, essa circunstância de vida a tenha preparado para melhor entender seus alunos atualmente. Ela relata o seguinte:

[...] eu não sei até hoje se foi pela minha questão, pela minha dificuldade de quando eu era estudante... tive muita dificuldade em me alfabetizar, aprendi a ler e a escrever lá finalzinho do ano, já era novembro daquele ano. Me lembro que, pra mim, foi um ano muito sofrido o período de alfabetização. Também me identificava dentro do meu grupo da minha escola com crianças que tinham mais dificuldade.

De acordo com Grillo (2006, p. 79) “o ponto inicial para a análise das dimensões da docência é a figura do professor como pessoa e profissional”. A trajetória de vida do professor envolve, segundo a autora, “fundamentos ético-filosóficos, impregnada de valores e de intencionalidade” (p. 79). Assim sendo, está posto no seu cotidiano, no contato com os alunos a sua dimensão humana, com suas qualidades, suas fraquezas, seus medos, suas angústias e ansiedades.

### 3.2 RECEIOS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

Numa sala de aula, todos os alunos despertam sentimentos nos professores, porque, como já dissemos, todos são diferentes, e cada um atinge os educadores de diferentes formas. Contudo, os alunos com necessidades educacionais especiais, sejam quais forem as deficiências, deflagram sentimentos de incapacidade. Os professores sabem que a demanda de trabalho e os cuidados com esses alunos lhes exigirão um investimento muito maior de tempo e de preparo.

Iribarry (2002, p.74) sintetiza a chegada de um aluno com deficiência na escola regular da seguinte forma: “Surge de súbito, à frente do ensinante um desafio: incluir na classe um aprendente designado como portador de necessidades especiais ou deficiente”. A questão é a seguinte: como o professor se sente frente a esse desafio? Quais são os sentimentos dos professores?

#### 3.2.1 Sensação de angústia

Segundo Iribarry (2002, p. 74) “a complexidade do desafio suscita no ensinante uma *angústia*, que se faz ouvir imediatamente por meio de uma *queixa tríplice*: O que posso fazer?’, ‘Que devo fazer?’ e ‘Que posso esperar?’” (Grifos do autor).

Conforme o relato de cada professor, o impacto produzido pelos alunos em processo de inclusão os remete a diferentes sentimentos. Se o professor é muito exigente e perfeccionista, elevará o seu nível de exigência, gerando ansiedade, angústia e medo de não

conseguir trabalhar com esses alunos. Para a Professora Lica, por exemplo, os alunos em processo de inclusão despertavam um sentimento de incapacidade profissional. Sobre isso relata:

[...] eu me sentia muito mais angustiada, porque eu achava que tinha de conseguir, porque, se eu não conseguisse, a minha capacidade como profissional, a minha competência estaria sendo pressionada, eu estaria pensando que não sou uma boa profissional.

Conforme Batista e Codo (2000, p.61) “a atividade de educar [...] exige do educador o estabelecimento de um vínculo afetivo e emocional [...] com o aluno”. Os autores sinalizam que:

[...] a realização desse afeto é interdita na medida em que a ‘interferência’ do educador sobre o educando nunca pode ser completa, instalando a possibilidade inquietante (maior que em outras profissões) de perda de controle sobre o produto, por essa via, de dúvidas sobre sua competência profissional (p. 61, Grifo dos autores).

Para Batista e Codo (2000) são nessas “interdições” que se instala o sofrimento psíquico dos educadores no cotidiano da sala de aula. Esses profissionais necessitam “produzir um sentido para o esforço e sofrimento que normalmente as atividades de trabalho lhes exigem” (p. 61).

Menezes e Gazzotti (2000, p. 261) esclarecem sobre o apoio que as pessoas precisam em momentos de necessidade. Os autores afirmam que, se não pudermos contar com essa ajuda, acontecerá “um tipo de fragilidade emocional [...]”; todos precisamos de “suporte e apoio afetivo” (p. 262) para que possamos dividir nossas angústias.

Alguns professores referem que buscam esse suporte com outros colegas e que o alívio vem através do contato com aqueles que já trabalharam com o aluno. Às vezes, encontram apoio nos colegas com mais experiência de trabalho com a deficiência. O Professor Carlos afirma que

[...] para me aliviar das angústias, eu me alivio através do diálogo com os colegas, procuro trocar ideia. Procuro dialogar com os colegas que estão vivendo a situação. Prefiro muitas vezes trocar ideia para ver como é com o outro colega, porque daqui a pouco o problema sou eu. Daqui a pouco eu tenho de mudar um pouco a minha atitude, trabalhar diferente com este aluno.

Concordando com o Professor Carlos, a Professora Janice percebe que

quando a gente está angustiada, a gente precisa conversar, compartilhar, isso ajuda a elaborar as nossas questões. Eu converso, troco ideia com uma, troco ideia com outra. Eu preciso expor, nem que seja para o marido, mas eu preciso expor.



Preciso colocar para fora até para poder compreender algumas questões, falando, para mim, falando vêm algumas ideias depois.

Segundo Menezes e Gazzotti (2000) a falta de suporte ao professor causa grande sofrimento envolvendo todas as dimensões de vida, ou seja, vida pessoal, profissional, familiar e social. Os autores afirmam que o professor “ao se sentir sem alternativa para a divisão de suas dificuldades, anseios e preocupações mais pessoais, aumenta sua tensão emocional no trabalho” (p. 263). Por outro lado, se no trabalho o professor não tiver com quem dividir suas angústias, essa tensão aumentará também na dimensão de vida pessoal.

Sobre isso a Professora Janice relata que necessita dividir seus sentimentos com seus colegas e, quando isso não é possível, reparte suas angústias com seus familiares em casa. Salienta que “se eu estou angustiada, eu boto para fora”. Da mesma forma, quando está alegre com a conquista de alguma criança, “eu boto para fora, toda a escola fica sabendo, eu não fico quieta”.

Para Scoz (2004, p. 46) os educadores apresentam a necessidade “de um trabalho que auxilie [...] a localizar e compreender os próprios sentimentos na relação ensino/aprendizagem”. Essencialmente, com os alunos em processo de inclusão, expor as suas dificuldades vai direcioná-los para a auto-análise e para a avaliação de seu trabalho.

De acordo com Carvalho (2005, p.160) é necessário “valorizar ‘espaços’ de discussão, estabelecendo-os nas escolas como uma das atividades sistemáticas previstas no projeto político-pedagógico.” (Grifo da autora). Esses espaços favoreceriam os professores para que pudessem aliviar suas angústias, medos, ansiedades e frustrações.

No relato da Professora Janice, sobre o primeiro caso de inclusão de um aluno portador de necessidades educacionais especiais, ela descreve como uma circunstância muito difícil, que a deixou muito angustiada. Era uma menina cega que exigia cuidados e atenção bastante diferenciados.

[...] eu tive uma angústia porque eu não sabia como eu ia trabalhar com uma criança cega. Eu imaginava dar aula para uma turma e o que eu ia fazer com aquela criança? Não tinha explicação. Aí, eu perguntava para uma pessoa, perguntava para outra: o que eu vou fazer? Tudo isso acontecia sem ter conhecido a criança.

Na percepção da educadora, a angústia ocorre até o momento em que se dá o contato direto com a criança. A partir daí, quando se observa o potencial da criança, a angústia desaparece. A professora esclarece que “a angústia aparece quando a gente não conhece. O desconhecido assusta”. Afirma também o seguinte: “depois que eu comecei a trabalhar com

aquela criança, vi as possibilidades dela, comecei a ver o que eu queria, qual era o meu objetivo e o que aquela criança poderia alcançar. Isso me tranquilizou”.

A Professora Janice esclarece que, atualmente, o que a preocupa “não é a chegada e sim a saída. Porque a gente sabe que aqui eles foram bem acolhidos. A gente está fazendo o que pode por eles, tentando, dentro da parte pedagógica, auxiliar, socializar, mas quando eles saem daqui, eles sofrem muito, e isso está me angustiando agora”. Preocupa-se com a incerteza quanto ao destino escolar do aluno deficiente. A educadora percebe que:

[...] muitas pessoas também se angustiam por não conseguirem os objetivos com o aluno. Por exemplo, uma quarta série, que a criança não alcança os objetivos da quarta série. Aí a professora se angustia. Mas a gente tem de analisar como é que ela entrou na quarta série e como é que ela vai sair. Ver se ela progrediu, esse é o nosso objetivo. Ver se ela progrediu, não dentro do contexto geral, não querer comparar ela com os outros e sim ele com ela.

A educadora descreve o caso de uma aluna com síndrome de Down que necessitava avançar com seu aprendizado e levantava uma questão na escola: para onde ela vai e qual será seu futuro como aluna? Continuará o seu crescimento? Acolherão a aluna da mesma forma que na escola atual? Ela descreve que esta aluna:

[...] cresceu e precisa aprender outras coisas para a vida. Então, talvez a escola não é o melhor local para ela, agora neste momento. Ela tem síndrome de Down e deficiência visual. Ela aprendeu as letras, ela aprendeu muitas coisas, ela sabe escrever o nome dela, ela aprendeu a se socializar, porque ela não se socializava. Só que, agora, ela está fora do contexto, ela se sente fora. Isso me angustia. O que a gente vai fazer com esta criança de agora em diante?

A Professora Janice acredita que esta questão é recorrente entre seus colegas e afirma: “eu vejo que outras pessoas sofrem muito mais”. Segundo a educadora,

[...] tem momentos que a gente se sente incapaz de atender aquela criança como ela precisaria, e tem momentos que a gente fica muito feliz com os avanços. Então, são “n” coisas. Tem vários tipos de sentimentos enquanto tu trabalhas com uma criança em processo de inclusão. O que é importante para a gente, no meu caso, é alcançar que a criança seja compreendida por esta família e que seja melhor aceita em primeiro lugar.

O contato dos professores com a família é muito importante, pois o trabalho desenvolvido com o aluno deve ter a parceria dos pais. Do contrário se torna mais complexa a inclusão do aluno.

Referindo-se a esses aspectos, a Professora Ane relata que, quando as pessoas que necessitam estar envolvidas com o processo de inclusão não estão, é muito difícil: “[...] já

teve situações na escola em que não tivemos envolvimento das pessoas que precisariam estar envolvidas. Ao contrário, estavam contra a gente, e esse é um momento que me dá grande angústia”. A referência é em relação aos pais e profissionais que atendem as crianças extraclases. A educadora relata que:

[...] quando eu me sinto sozinha diante de uma situação, aí sim, eu fico em conflito. No momento que tu sentes que todas as pessoas que estão envolvidas nesse processo estão junto contigo, que vão crescer e estudar junto e achar alternativas, não gera angústia, porque eu vejo que não estou sozinha nisso.

Sobre esse aspecto, a Professora Rosa concorda que a falta de parceria da família e dos profissionais que atendem a criança deixam-na muito angustiada. Sobre isso, relata o seguinte: “o que me angustiou bastante e até agora é a falta de parceria, muitas vezes de terceiros, da família com a escola e os profissionais. [...] essa é minha angústia”. Para ela, já aconteceu que, na escola, “eu tava fazendo a minha parte, pedia para ter continuidade em casa [...]”, e isso não acontecia.

A educadora acredita que, quando existe uma parceria da escola com a família e com os profissionais que atendem o aluno, o trabalho fica muito mais fácil. Muitas vezes, sente-se trabalhando sem o apoio da família e, sem isso, o processo de inclusão se torna muito difícil.

Para a Professora Sonia, “[...] tudo é um processo, uma caminhada. Hoje em dia, o espaço para essa questão, para discussão, para troca de experiência, relato de angústias é muito grande”. Basta o professor estar interessado em crescer e aprender sobre o assunto da inclusão.

A Professora Marília relata uma experiência na qual se sentiu muito desgastada e angustiada a ponto de necessitar de um tratamento médico psiquiátrico. Relata que teve uma aluna “com síndrome de Down, também psicótica [...]”. Com muitas dificuldades atendeu essa menina em sua turma. Essa situação deixou-a muito desgastada, porque a aluna “[...] batia nos colegas, era agressiva”. Assim como a menina era agressiva com os colegas, também era com a professora. Descreve que, “comigo, às vezes, ela unhava, machucava e era complicado lidar com a situação. Então fui parar no psiquiatra. Eu me sentia muito culpada de não dar conta disso, e o psiquiatra sempre me dizia, ‘mas tu não tem de dar conta disso’. Eu tinha de me permitir não dar conta”.

Foi um momento muito complicado para a Professora Marília, despertando sentimentos que a levaram a reflexões sobre ela mesma, necessitando de auxílio emocional.

Para a educadora, foi uma situação que marcou profundamente sua vida profissional, propiciando um grande aprendizado sobre os processos de inclusão.

A professora descreve que

[...] aquele ano, especificamente, que eu trabalhei com aquela menina me afetou também, porque eu me senti incapaz. Não pela criança em si, mas eu queria ter podido fazer diferente. Eu queria ter alcançado as necessidades dela e ter suprido naquele momento. Talvez não conseguisse todas, com certeza não conseguiria. Mas eu me senti um pouco impotente. Naquele ano, foi bastante perturbador para mim, foi bem difícil [...].

Segundo a Professora Marta, o início do seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais foi de extrema angústia. Ela relata que “[...] no começo, eu me senti impotente, às vezes dava uma sensação de ‘o que eu vou fazer?’”. Ela aponta que especialmente a falta de informação e de preparo a deixava muito angustiada em sala de aula. Relata que a angústia se instalou no momento em que ela percebeu “não ter teoria, não ter sido preparada [...]”. Ainda hoje, sente-se insegura, relatando o seguinte:

[...] a escola chega e diz: ‘este aluno tem isso e isso, os pais colocaram isso e isso [...]’ e tu vai atendê-lo’. E daí tu tem de conviver com os filhos, com os pais, ver o sofrimento daquela família. Às vezes, não interessa se tem dinheiro. Tenha o dinheiro que tiver para procurar profissionais que precisar. Eu acho que, mesmo assim, bate um cansaço, um desânimo no pai. Às vezes, assim como a gente, às vezes dá vontade de largar tudo, tu tenta fazer uma coisa e vê que aquilo não está dando em nada. Eu acredito que, com os pais, também bate angústia.

Os alunos com necessidades educacionais especiais que participam de suas aulas ainda lhes trazem insegurança, angústia e medo.

### **3.2.2 Sentimento de medo**

O medo é um componente básico da experiência humana; está diretamente relacionado à preservação da vida. Não é um sentimento simples de caracterizar, pois envolve múltiplos aspectos emocionais do sujeito. Dentre esses, podemos citar a reação de negação, a reação de precaução, a reação de inibição e a reação ao desconhecido (SANTOS, 2009).

Neste estudo, observamos que um dos medos que os professores sentem se deve à reação ao desconhecido, ou seja, ao desconhecimento sobre a deficiência. Na percepção da Professora Janice, ao se depararem com algo novo, com a mudança, os professores sentem medo. A educadora relata que “no primeiro momento com a criança, a gente se assusta com a coisa nova”. Sobre a “coisa nova”, a professora está se referindo a algo que não é comum para ela, algo completamente novo em sala de aula.

Desde a implantação das leis que regem o paradigma da Educação Inclusiva, toda a criança deficiente passou a produzir medo nos professores, por representar algo novo e desconhecido. Preparados para ensinar os alunos ditos normais, os professores se deparam com a inclusão escolar que se apresenta com uma demanda muito grande de autoconhecimento e uma exigência maior ainda de formação continuada.

Para Ferreira e Guimarães (2003) não se pode almejar transformar o deficiente em uma pessoa biologicamente normal, mas deve-se atendê-lo em suas necessidades, adequando os recursos existentes. Isso se baseia na aceitação da pessoa como ela é, reconhecendo os mesmos direitos dado aos outros, oferecendo condições para que se desenvolva nas suas potencialidades. Para as autoras, “trata-se de tornar a vida de todos o mais comum possível” (p. 113).

Percebe-se muita insegurança e o medo de não saber o que fazer com o aluno deficiente. Muitas vezes, o medo foi com tal intensidade que, segundo a Professora Marta, resultou não somente num conflito emocional, mas também físico. Relata que, no primeiro contato com um aluno deficiente, sentiu muito medo. Declara o seguinte: “[...] eu tive diarreia a semana toda, eu tive dor de estômago a semana toda, nervosismo. Porque, para mim, ia ser uma experiência nova. Foi bem complicado, até que eu me tranquilizei quando fui aprendendo como trabalhar [...]”. Quando conheceu o aluno e suas potencialidades, tranquilizou-se e pôde trabalhar com mais segurança.

Para a Professora Marta, o início de sua prática com a inclusão foi extremamente sofrido, mesmo quando não era a professora titular, apenas a professora auxiliar de outros professores nas turmas que tinham alunos com deficiência. A educadora descreve que, na escola onde trabalhava, “tinha uma colega que [...] lecionava só para alunos com síndrome de Down e eu, algumas vezes, ia substituí-la. Gente, me dava um pavor porque tinham coisas que aconteciam [...] tinha um aluno que era um homem”. Esses alunos mobilizavam sentimentos que a deixavam “apavorada”, conforme relatou.

Referente a isso, a Professora Sonia relata o seguinte: “Quando eu comecei com eles, foi um ano muito difícil, eu tinha muitos medos. Medo do que fazer, de como atender, da expectativa deles. Mas foi muito bom. Eu fiz um monte de coisas que não deu certo, mas fiz um monte de coisas que deu certo”. Percebe-se que os sentimentos produzidos, às vezes, são contraditórios. Por um lado, o medo de errar por não se sentir preparada e, por outro lado, a gratificação por ter a percepção de ter auxiliado o aluno.

Existem patologias que culturalmente são discriminadas na sociedade. Entre outras, estão os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que se caracterizam pelo prejuízo em diversas áreas do desenvolvimento. Podemos citar o Transtorno Autista, o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger, o Transtorno Invasivo de Desenvolvimento sem outra especificação. Os sujeitos que apresentam qualquer uma dessas patologias, quando estão na sala de aula, às vezes, produzem no professor sentimentos de angústia e medo.

De acordo com Amaral (1994, p. 20) nas observações referentes aos profissionais que trabalham com os deficientes, “admitimos e trabalhamos pouco com nossas próprias reações e concomitantes mecanismos psicológicos de defesa”. A autora admite que qualquer questão levantada a respeito disso é de “difícil resposta”. Afirma que

[...] uma tentativa de resposta aponta para duas possibilidades. A primeira delas diz respeito ao próprio funcionamento psíquico que, usualmente, mantém a nível inconsciente os mecanismos de defesa. A segunda remete-nos à bastante problemática elaboração - consciente obviamente - desses mecanismos. Incidem sobre esse último aspecto elementos que compõem a idealização tanto do papel como da atuação profissional (p. 20-21).

Simplificadamente, a autora esclarece que os mecanismos de defesa que os profissionais que trabalham com a deficiência fazem uso são “técnicas e estratégias com que a personalidade total opera para manter o equilíbrio intra-psíquico, eliminando uma fonte de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade.” A respeito dessas assertivas, a autora faz uma referência às “postulações teóricas de J. Bleger (1977), que por sua vez baseia-se em assertivas de S.Freud, Anna Freud, Otto Fenichel e outros autores” (AMARAL, 1994, p.21).

Os professores trazem relatos bastante complexos no contato com a deficiência e, portanto, lançam mão desses mecanismos, como diz Amaral (1994, p.21), de “condutas defensivas.” A autora esclarece que o profissional, quando em contato com a deficiência, trabalha com duas possibilidades: “lidar com a realidade ou fazer uso de mecanismos de

defesa”. Outros fogem ao problema “deficiência” reagindo com sentimento de rejeição, com atitudes como a super proteção, o abandono e a negação (p. 21).

Segundo o relato da Professora Rosa, “[...] eu me apavorei, porque eu nunca tinha trabalhado com autismo [...]”. Conscientemente, o sentimento da educadora diz respeito a várias questões, entre elas, o medo de não saber como vai ser em sala de aula. Tem dúvidas se o aluno vai ficar bem com os outros colegas. Sente medo, insegurança e incapacidade por não saber se o aluno vai ser bem atendido nas suas necessidades especiais, pois desconhece a patologia.

Para Amaral (1994, p.24) o desconhecimento, pode ser pensado “como a mão que, empunhando uma lupa, direciona-a de forma a aumentar desmesuradamente o vazio. E esse vazio cresce e torna-se o todo. E esse todo é profundamente ameaçador e, repetindo, gerador de medo”. A autora salienta que o medo vem acompanhado da tristeza, e que a diferença vista através da deficiência “traz em seu bojo a vivência de perdas: reais ou fantasiadas, presentes ou virtuais”. Segundo ela, a vivência da tristeza pode ocasionar nos professores “a não entrada em contato com a emoção (através dos mecanismos de defesa)” (p. 24).

Apesar de a Professora Rosa estar bem assessorada e, conscientemente, não demonstrar nenhum preconceito, temos de considerar que, na sociedade em que vivemos, existe um preconceito arraigado em relação aos deficientes mentais com uma herança cultural que sempre discriminou essas pessoas.

Amaral (1994, p.25) esclarece que

[...] a condição de pessoa, nenhuma de nós (deficientes e não deficientes, em papéis profissionais ou familiares) está “imune” ao sofrimento da perda, à expectativa de perfeição, à necessidade de harmonia, à desorganização provocada pelo estranhamento, à ambiguidade entre a atração e repulsa... à ameaça (em maior ou menor escala) representada pela condição de diferença

A Professora Ane relata a sua experiência com uma aluna com síndrome de Down. Descreve a aluna como uma menina bem maior do que os outros alunos e maior do que a professora. Para a educadora, isso foi um desafio, porque teve de rever seus conceitos, aceitar as suas limitações no trabalho com a aluna e também entender que, nessas situações, o êxito do trabalho não depende só do professor, mas de todo um conjunto de coisas que precisam ser postos em movimento. Ela relata o seguinte:

Eu senti medo, eu senti medo, sim, dessa menina que era tão grande, poderosa e forte e me enfrentava dizendo coisas, usando expressões assim que me tirou [...] eu não sabia como lidar com aquela situação na aula, na minha frente. Não tive

tempo para me preparar [...] Mas eu acho que, pelo tamanho, essa menina me assustou, o grupo se assustou.

Os sentimentos despertados pela menina na professora lhe causaram estranhamento, porque saíram do normal, do comum. Foram situações inesperadas, imprevisíveis, gerando incapacidade não só na professora, mas no seu entorno também. A educadora já havia trabalhado com outras crianças com Síndrome de Down, mas com êxito dentro das limitações dela e dos alunos. No caso desta menina, entretanto, no seu entendimento, não conseguiu atingir nenhum dos seus objetivos. No relato da professora, transparecem o medo e a angústia por ela não ter conseguido fazer o seu trabalho como habitualmente.

Segundo Pires, G. (2006, p.165) em suas pesquisas sobre os professores que trabalham com inclusão, “houve mesmo caso de professores que confessam ‘ter medo’ desses alunos, pois não sabem abordá-los nem como tratá-los nos momentos de indisciplina ou agressão” A autora conclui que “possivelmente tais pessoas notam a insegurança dos professores e, como não sabem também como agir diante de situações de rejeição, apresentam um comportamento mais agressivo, ou ‘tornam-se impossíveis’, dificultando a ação do professor, a sua aprendizagem e o processo de inclusão na classe” (p. 165).

Na percepção dos educadores, é a prática que aliviará os medos de trabalhar com esses alunos. Sobre essas questões, a Professora Flora descreve o seguinte:

Tu sabes que tem a lei, tu sabes que é obrigatório, agora já é uma coisa mais comum. Mas tu só vai saber, tu só vai se dar conta na hora que tiver com aquela criança ali, daí tu vai correr atrás e vai dizer: ‘agora é minha vez e tu vai ver o que tem de fazer’. Vem um sentimento de medo [...] Hoje, eu não tenho mais medo. Eu tive, não medo, eu tive uma sensação de frustração.

A professora Flora descreve com veemência sobre os seus sentimentos em relação à inclusão. Relata sobre o medo e frustração. No seu relato observa-se que ocorreu uma evolução em sua caminhada como professora de alunos portadores de deficiência.

### **3.2.3 Sensação de ansiedade**

A ansiedade é um sentimento vago e desagradável que envolve medo e apreensão caracterizado por tensão ou desconforto derivado de antecipação de perigo, de algo



desconhecido ou estranho (CASTILLO et al., 2000). Nas subcategorias, desmembramos a percepção de ansiedade e de medo para, convenientemente, citar os relatos dos professores, apontando e tentando examinar com atenção cada sentimento separadamente.

Percebe-se que a ansiedade é um sentimento recorrente entre os professores entrevistados. A Professora Janice relata o que segue: “ansiosa eu sou. Eu já tomava medicação para a ansiedade. Eu acho que a gente fica bastante ansiosa sim”. Para a Professora Marília, a ansiedade é um sentimento necessário, pois direciona o professor na busca de informação e aprendizado. A educadora acredita que a dúvida e a ansiedade fazem o professor se questionar em relação ao seu trabalho. Esclarece que a dúvida e a ansiedade são importantes. Refere que “se tu não tem a dúvida e ansiedade, tu vais fazendo de qualquer jeito”.

A Professora Sonia relata o seguinte: “tem momentos que eu me sinto incapaz. Parece que eu estou numa camisa de força, não consigo me mexer, impotente. Eu não sei o que fazer. Parece que a gente queria achar um livro que desse todas as fórmulas”. O sofrimento demonstrado, além das questões emocionais, reporta-nos ao momento atual da educação. Não podemos deixar de salientar que o professor está sob uma crise de identidade. Sobre isso, Batista e Codo (2000, p. 67) apontam que

Atualmente os educadores estão experimentando uma crise de identidade. De forma mais ou menos direta, o conjunto de fatores que ingressam na configuração dessa crise apontam a um questionamento do saber e saber-fazer dos educadores, da sua competência para lidar com as exigências crescentes do mundo atual em matéria educativa e com uma realidade social cada vez mais deteriorada que impõe impasses à atividade dos profissionais.

Obviamente, nessa crise de identidade, existem fatores objetivos e subjetivos que interferem no *mal estar* dos professores. Segundo Batista e Codo (2000, p. 67) essa crise é “produto de um conjunto de elementos combinados [...]” envolvendo principalmente as questões subjetivas de cada professor.

### **3.2.4 Sentimento de frustração**

Como já mencionamos, não são somente os processos de inclusão que mobilizam os professores, mas todo o seu entorno que os leva à frustrações. Reportamo-nos a Batista e

Codo (2000, p.71) quando afirmam que “a crise de identidade do educador é também o resultado singelo do fato que ele, atualmente, não tem segurança a respeito do que deve saber e ensinar e de como deve ensinar”. Nesse contexto, adiciona-se o paradigma da Educação Inclusiva.

Para a Professora Sonia, os processos de inclusão produzem nela um sentimento de “[...] frustração, porque eu gostaria de estar podendo fazer mais, ou fazendo melhor e eu me sinto impotente”. A cada afirmação sobre a frustração nos deparamos também com o sentimento de incapacidade que os professores demonstram sentir. Isso se deve ao fato de sentirem que estão despreparados, não sabendo, muitas vezes, como agir com o aluno em processo de inclusão.

Por outro lado, a inclusão é algo contraditório na caminhada profissional dos educadores. O processo de inclusão, ao mesmo tempo em que frustra, também gratifica. Sobre isso, a Professora Sonia relata o seguinte: “eu como pessoa sou melhor. Percebi isso trabalhando com esses alunos. Eu me sinto tão bem com isso. Às vezes, eu me pego num outro problema que é o da comiseração, de ‘ter peninha’”.

Como dissemos, a pena é um sentimento que exclui. De acordo com a educadora, “eles não querem que a gente tenha ‘peninha’. Eles nem precisam disso. A peninha faz a gente tratar diferente, privilegiar; então, é uma gama muito grande de coisas”. A descrição de seus sentimentos demonstra como o movimento de inclusão mexe com a vida, e por que não, com a qualidade de vida dos professores de todas as formas, positiva e negativamente.

Para a Professora Marília, o que neutraliza a frustração do professor é valorizar cada pequena conquista dos alunos em processo de inclusão. A educadora percebe que a frustração se instala no momento em que os professores colocam uma expectativa maior da que o aluno pode alcançar. Declara o seguinte: “a gente fica frustrada por não dar conta [...] eu acho que tem de ficar feliz com as pequenas conquistas para não ficar frustrada.

Para alguns professores, ainda é bastante problemático olhar para a deficiência sem culpas e sem expectativas. Assim como é difícil romper com o modelo pedagógico anterior que, para as escolas inclusivas, é um modelo de exclusão.

Sobre esse aspecto, a Professora Flora questiona até que ponto esses alunos estão incluídos na sala de aula. A educadora sente-se frustrada quando percebe que o aluno não está conseguindo acompanhar o processo de aprendizagem. Salienta que

[...] um aluno incluído, ele entra numa quinta série, a gente faz trabalhos de texto, mas conforme vai subindo, mesmo que tu faças uma atividade especial para ele, tu já estás excluindo, tu tá fazendo uma atividade especial para ele. Ele não consegue

acompanhar os outros. Ele vê tudo aquilo que tu tá escrevendo no quadro, que tu tá falando e ele não consegue acompanhar. Eu acho que é um sofrimento para o aluno.

A percepção da professora é de que o aluno está sofrendo por não conseguir acompanhar seus colegas ditos normais. Percebemos, nesse caso, que pode ser que o aluno realmente esteja em sofrimento, mas pode ser também que seja algo da professora e que o aluno esteja feliz por estar junto com os outros, no mesmo ambiente, na mesma condição de aluno, fazendo as mesmas coisas, porém no seu ritmo. Talvez aqui se manifestem as questões subjetivas da professora, que não consegue diferenciar o que é do aluno e o que é dela. É possível que a professora Flora tenha a visão do paradigma da integração e não da inclusão e em função disso, este processo é tão doloroso para ela.

Amaral (1994, p. 30) salienta que

[...] o outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. Representa também o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a vida do outro. Representa também uma ferida narcísica em cada pai, em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável- explícito- em cada dinâmica de inter-relações.

A Professora Flora diz que o aluno está sofrendo muito, embora relate o seguinte: “Nesse momento, eu sofro, eu sofro, porque eu vejo que ele não está sendo incluído”. Refere que “[...] o meu maior sofrimento não é pela inclusão e sim por eu não poder ajudar aqueles alunos que precisariam que eu sentasse ao lado, e isso me incomoda”.

Para Amaral (1994, p.48) “[...] é trabalhoso trabalhar com o diferente, abrir espaço para ritmos inusuais, para necessidades específicas, para tudo que foge à grande facilidade oferecida pelo homogêneo”. Sendo o professor muito exigido em outras questões pedagógicas, há um grande desgaste com o aluno em processo de inclusão em sala de aula, porque é trabalhoso atendê-lo em suas necessidades especiais.

A Professora Flora entende que alguns casos de inclusão produzem muito sofrimento no seu cotidiano, porque acredita que, como professora, nunca estará preparada. Relata o seguinte: “Na realidade, eu acho que tu nunca está pronta, porque cada um que vem é diferente. Então, tu está sempre mexendo com os teus sentimentos”.

Amaral (1994) postula que não existe outra estratégia para inclusão dos alunos deficientes a não ser a adaptação de recursos e equipamento ou metodologia específica para cada caso de deficiência. A autora afirma que é fundamental que todos os alunos, desde

pequenos, se acostumem a conviver com a deficiência, pois é isso que determinará a inclusão futura de todos na sociedade.

### **3.2.5 Falta de conhecimento/ sentimento de incompetência**

Os professores fazem críticas ao sistema escolar atual e suas faltas em relação aos processos de inclusão escolar. Todavia, o movimento de inclusão nas escolas leva os professores à autocrítica, direcionando-os ao contato com suas fraquezas e dificuldades, obrigando-os a mudanças de atitudes e de condutas profissionais.

De acordo com Nóvoa (2000) os professores, por um lado, apresentam dificuldades em mudar sua prática nas técnicas e métodos e, por outro, são sensíveis aos efeitos das modas. Para Nóvoa (2000, p.17) “as modas estão cada vez mais presentes no terreno educativo, em grande parte devido à impressionante circulação de ideias no mundo atual.” Sobre a rigidez da mudança, o autor salienta que

[...] há aqui um efeito de rigidez que, num certo sentido, torna os professores indisponíveis para a mudança. E é verdade que os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua vida profissional (p.17).

A inclusão escolar não é moda, mas uma lei instaurada pelos órgãos governamentais que convoca os professores à transformação da escola provocando mudanças. A rigidez, muitas vezes, não permite a mudança. Nesse caso, será fundamentalmente necessária a construção do conhecimento sobre a Educação Inclusiva, para a posterior modificação da escola.

Segundo Pires, J. (2006, p.86) “o processo de inclusão exige do educador um lastro de formação que lhe permita ter consciência e clareza das problemáticas com que se defronta na escola.” Para os educadores, é um grande desafio educar no paradigma da Educação Inclusiva, formar na diversidade, carecendo absolutamente de qualificação e uma boa formação. Pires, J. (2006, p. 86) afirma que

[...] a pedagogia da inclusão não é disciplina normativa e prescritiva ao ato pedagógico situado. A prática inclusiva é socialmente construída, eticamente comprometida, sempre inscrita num contexto atravessado por tensões e contradições, ambiguidades e perplexidades, conflitos de valor, referenciais teóricos e

epistemológicos, perspectivas políticas, modelos de sociedade, concepções de mundo, de educação e do próprio ser humano e, sobretudo, está submetida às variações do contexto e às decisões dos atores sociais.

Assim sendo, é prudente lembrar que a inclusão é um conhecimento recente, ainda em construção e que, segundo Pires, J. (2006, p.86) “vem sendo produzido um corpo de saberes que começa a ter consistência [...]”. Por consequência, a inclusão escolar se molda conforme as demandas das escolas e de sua clientela.

Há alguns anos, era mais difícil fazer a inclusão nas escolas em decorrência da falta de informação e de conhecimento. Na percepção da Professora Lica,

[...] as escolas também não sabiam ainda como proceder nesses casos. Talvez a lei foi para determinar que teria que ser assim. Então vamos fazer, mas sem que tivéssemos um preparo prévio, sem que tivéssemos normas claras. Muitas vezes, as normas estavam claras, mas não havia recursos para se fazer valer a lei. Então, ficou com o professor. Hoje, eu vejo já com satisfação que é bem diferente, para melhor.

Conforme Beyer (2005, p. 28) no decorrer da década de 1990, o questionamento que se fazia não era mais em relação ao paradigma da Educação inclusiva, porque ela “ganhava unanimidade na comunidade internacional, porém muito mais pragmática”. A grande questão era “como, de que forma, com que meios pôr em movimento ações escolares inclusivas?” A preocupação era como atender os alunos com necessidades educacionais especiais, “preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais” (BEYER, 2005, p.28).

Para a Professora Lica, o início do movimento de inclusão nas escolas foi complicado, porque, na prática, funcionava como “bota pra dentro da sala de aula e fecha a porta e agora você se vira”. A educadora sentia que os professores não tinham assistência nenhuma, até porque as coordenações, no início da implantação da LDB 9.394/96, também não sabiam o que fazer e como fazer. Para a educadora, no início, “não se sabia como lidar com essas pessoas. Até as outras crianças não sabiam como tratar esses colegas [...], causava estranhamento”.

A Professora acredita que hoje “o maior conhecimento que se tem é com a prática. Eu penso que todos aprenderam e estão aprendendo fazendo. Tanto quem coordena as escolas, quanto os professores. É um caminho que está se fazendo no decorrer da caminhada”.

Por tudo isso, a Professora Lica relata que é fundamental qualificar e apoiar os professores quanto ao processo de inclusão, afirmando o seguinte:

Eu acho também que não é só construir rampa, botar elevador e cadeiras especiais. Tem de qualificar o pessoal que trabalha e apoiar, oferecer possibilidades. Sempre tem casos que a gente pergunta: onde é que é o início? O que eu considero numa criança de inclusão e qual eu não considero? Existem casos que a gente percebe claramente que existe uma dificuldade. Essa dificuldade não é definida e daí os alunos ficam naquela multirrepetência.

Na percepção da educadora, é fundamental que os professores tenham toda a estrutura necessária para o trabalho com a inclusão; do contrário, se torna muito frustrante, deixando o professor inseguro e, ao mesmo tempo, abandonado. Desde a implantação da lei LDB 9.394/96 na década de 1990, a professora sentia, em muitos momentos, que os educadores estavam sem preparo e sem assistência.

A educadora salienta que “[...] ao longo desse tempo todo, eu sentia a coisa assim: *‘te vira’* [...]”. Percebia que a escola colocava no professor a responsabilidade de incluir o aluno. Na sua caminhada como educadora, ela sustenta que

[...] eu já vivi situações em que eu sentia que se faziam discursos da inclusão e que era um discurso muito bonito. De fato, a inclusão é algo muito bonito e que deve existir cada vez mais, com certeza. Mas eu tinha a sensação de que era algo que se fazia e quem pagava o preço sozinho era o professor na sala de aula. Nós estamos fazendo inclusão, mas daí vamos botar os alunos na sala de aula, e o professor que se vire para dar conta de tudo.

Para Mantoan (2006, p.52) a concepção dos professores sobre o preparo para a inclusão escolar é equivocada. A autora afirma que os professores:

[...] esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos a suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas.

No entanto, não basta apenas fazer cursos de formação sobre a educação inclusiva, não que isso não seja importante. Em vista disso, Mantoan (2006, p.55) esclarece que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. A educação inclusiva não condiz com a educação tradicional, sendo necessário que as escolas reestruturem seus projetos educacionais.

A experiência inicial do Professor Carlos com a inclusão é descrita como algo muito difícil. Ele relata o seguinte:

[...] me recordo, há anos atrás, quando comecei minha carreira como professor, a inclusão era vista como um bicho de sete cabeça pelos professores. As crianças eram, às vezes, jogadas dentro das escolas, e o professor não sabia o que fazer. Era uma exclusão total. Eu, para ser sincero, há anos atrás era um crítico da inclusão.

No seu entendimento, aquele sistema era algo que não estava dando certo. No decorrer dos anos, ele percebeu que o movimento de inclusão estava posto e que era inevitável o acesso desses alunos à escola. Os professores tinham somente um caminho a percorrer: se preparar melhor para atender essas crianças.

Segundo Ferreira e Guimarães (2003, p.116) “a inclusão impõe uma mudança de perspectiva educacional [...]”, que acaba contribuindo com o desenvolvimento dos professores e de todos que da escola fazem parte. Por este elemento o Professor Carlos, de crítico da inclusão, se tornou um defensor dela. No entanto, ele defende a inclusão desde que haja estrutura no espaço escolar, porque, caso contrário, haverá exclusão desses alunos.

O relato da Professora Marta em relação ao preparo do professor é o seguinte: “eu acho que a gente deveria ser melhor preparada. A gente não tem uma preparação adequada para a inclusão. É muito fácil inventar, criar uma lei e jogar um aluno para dentro de uma sala de aula e tu é obrigada a aceitar o aluno”.

Sobre isso, Mantoan (2006, p.52) salienta que a preparação dos professores para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais está no abandono de

práticas de ensino em que o professor “tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos”. Na concepção da autora, esse é:

[...] um professor palestrante, identificado com a lógica de distribuição de ensino e que pratica a pedagogia unidirecional [...]. Esse é o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula. “Tudo o que ameaça romper esse esquema é inicialmente rejeitado” (MANTOAN, 2006, p. 52).

Nos relatos das Professoras Lica e Marta, elas demonstram um sentimento de incapacidade e de abandono do professor na sala de aula nos processos de inclusão. A queixa é de frustração e de insatisfação com o trabalho realizado. A Professora Lica diz que

[...] muitas vezes, eu saí da sala de aula me perguntando: bom, a tarde passou, e o que foi que eu fiz pelo Fulano ou pela Fulana? Ele esteve ali querendo aprender alguma coisa, querendo uma atenção de minha parte, e eu ali o tempo todo envolvida com os outros. Mal pude chegar perto, olhar e [...] então existe esse sentimento. A gente sai questionando a capacidade profissional, sentimento de frustração, que deveria ter..., de culpa, que deveria ter feito mais e não fez.

A Professora Marta afirma se sentir despreparada e acredita que ainda tem pela frente “uma longa caminhada”. Na sua concepção, é fundamental “ter um conhecimento melhor” sobre os processos de inclusão. Salienta também que esse conhecimento pode ser construído através do contato com profissionais da área da educação e da saúde, por meio de palestras, depoimentos, experiências práticas de pessoas que já passaram pelo desafio da inclusão. Para a educadora, “a troca de experiências é muito melhor” do que um curso ou um livro sobre inclusão.

Mantoan (2006, p.55) esclarece que “a cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores no processo de aprimoramento profissional”.

Por outro lado, a Professora Marília faz uma crítica aos professores sobre a inclusão, relatando o seguinte:

Penso que muitos professores não conhecem as leis e diretrizes básicas da inclusão. [...] Não estão muito preocupadas com isso, talvez eu também não estivesse há dez anos. Nem sabia por que tinha de seguir uma lei e diretrizes básicas. Eu acho que agora um pouco mais, mas tem muita gente que não sabe bem se situar dentro disso.

Ilustrando a afirmação da Professora Marília, citamos aqui o relato do Professor Carlos sobre o seu conhecimento referente às Leis e Diretrizes Básicas da Educação Inclusiva: “o meu contato com as leis foi mais no plano prático do que no plano teórico. Eu te confesso que eu não tenho muito conhecimento no campo legal com relação a isso. Isso fica mais por conta da coordenação”.

Na percepção do Professor Carlos, independentemente de existir uma lei que garanta a acessibilidade desses alunos ou não, invariavelmente os professores deveriam aceitar e trabalhar com os alunos com deficiência. No seu caso, trabalharia com esses alunos sob quaisquer circunstâncias.

Para a Professora Lica:

No início, as escolas forneceram muitas informações, tanto no município, quanto na escola privada onde eu trabalho. A gente teve seminários com informações sobre como lidar com esses alunos. Eu acho que as escolas, por muito tempo foram *tateando*, não sabendo exatamente como proceder, como agir.

Para ela, atualmente, a situação está melhor, está mais profissional o trabalho com esses alunos. Por isso, alguns professores entendem a inclusão como um processo.



Depois de muito sofrimento e frustrações, a Professora Lica aprendeu que existem situações que não dependem apenas dela. Aprendeu que é necessária uma estrutura que disponha de uma rede de apoio para que o trabalho de inclusão seja desenvolvido com sucesso. Afirma que é importante ter a consciência de que o professor não pode resolver tudo.

Aprendi ao longo dos anos que eu não sou a *toda-poderosa*, que algumas situações não vou conseguir resolver, que não dependem só de mim. Então, no começo eu ficava mais ansiosa, porque eu achava que tinha de dar conta. Hoje, já percebo que não é assim. Que algumas coisas a gente não consegue resolver mesmo, que elas são assim, são complicadas. A gente tenta – nem por isso a gente vai deixar de tentar –, mas algumas coisas não estão ao nosso alcance. Então, não tem razão para a gente se sentir culpada por não ter conseguido.

Freire (2004, p.57) esclarece que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”. Segundo o autor, é nessa inconclusão que se “funda a educação como processo permanente” (p.58).

A consciência a que a educadora se refere diz respeito à experiência prática adquirida no decorrer dos anos trabalhando com os processos de inclusão. Para que o professor tenha a oportunidade de refletir sobre o seu trabalho, é necessária uma autocrítica, e isso só é possível no contato com esses alunos em sala de aula.

A Professora Sonia sustenta que “essa falta de conhecimento, isso me frustra pessoalmente, porque eu sou muito exigente comigo também. Então, para mim é uma área difícil”. A Professora salienta que

O trabalho de inclusão escolar é muito difícil, segundo eu penso que às vezes é impraticável. Às vezes, a gente está dentro de uma sala com trinta e poucas crianças, todas precisando de uma atenção especial, digamos quinze fora do padrão normal, ou porque é muito lento, ou porque está triste, ou porque está com sono, ou seja, lá o que for, ou mesmo um quadro de desatenção ou hiperatividade, às vezes é impraticável. A gente procura sempre preparar uma ou outra atividade dependendo da deficiência da criança, do tipo de inclusão para que ele tenha sucesso. Só que eu tenho aquela criança e mais trinta e poucas e todas também precisam de mim, então, por isso que eu te digo que às vezes é impraticável.

A experiência prática do docente na visão dos professores se apresenta como o maior ensinamento em relação aos processos de inclusão. A percepção da Professora Ane em relação a essa questão é que “a pessoa tem de estar muito aberta para dizer: eu não consigo, eu não sei fazer isso, mas eu vou tentar descobrir”. Conforme a percepção da Professora Ane, os professores necessitam ter a coragem de dizer “como é que se faz? Eu não sei [...]”. Na sua concepção, é fundamental que os docentes tenham essa atitude de humildade,

assumindo o “não-saber”, não só com os alunos em processo de inclusão, mas com todos os alunos, porque “cada um é tão diferente que eu vou ter de descobrir. Eu vou ter de achar um jeito, é um processo”.

Segundo a Professora Ane, é essencial que o professor tenha um grupo de apoio na escola para poder falar de suas incertezas, falar sobre o seu “não-saber”, falar de suas inseguranças e suas falhas. A professora diz que, em sua escola, existe um grupo de estudos em que os professores podem “falar muito [...]”, trocar experiências, dizer “[...] eu não consegui, eu não sei como lidar com isso, por favor, me ajudem, tenho de descobrir outro caminho”. Esse momento de poder falar dos seus sentimentos, para a professora, é extremamente importante. É um momento de alívio e de parceria.

É necessário que haja confiança entre os participantes para que os professores possam falar: “eu não dou conta disso, eu não sei, me ajuda”. Para a Professora Ane, quando se fala de suas fraquezas e inseguranças “com certeza tu não é visto como alguém incompetente; ao contrário, alguém muito competente, porque tu tentas buscar uma alternativa”.

De acordo com a Professora Ane, “quando tu percebes que estás sozinha neste barco, parece que tu estás remando contra a maré”. Por isso, a importância de um espaço onde os professores encontrem seus pares e possam falar livremente sobre suas dificuldades ou êxitos no trabalho com a inclusão.

Para a Professora Janice, os professores precisam ir à busca do conhecimento através de cursos de especialização, palestras e de bibliografias que falem sobre o assunto. A educadora diz que os professores “tem de ser um pouco autodidatas para trabalhar com uma criança. Ouvir outras pessoas que trabalharam nesta área e tentar fazer melhor”.

Para a educadora, “a inclusão é uma caminhada. Ela menciona que “há doze anos, a gente ouvia: ‘eu não estou preparada’, já faz doze anos que a lei existe, e quando uma criança daqui sai para outra escola, a gente ouve ainda: ‘eu não estou preparada. Queremos curso de especialização’”.

A Professora Janice critica veementemente os colegas, relatando que, depois de doze anos, ouve as mesmas coisas que ouvia no início, ou seja, “não estou preparada para a inclusão”. Na sua percepção, se os professores não se sentem preparados, eles deveriam ir à busca da informação e preparo. Para ela existe uma necessidade de formação continuada no sentido de se prepararem para receber os alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula.

A Professora faz uma brilhante exposição sobre a fala dos colegas professores que dizem que não estão preparados ou que precisam de cursos de especialização:

[...] não existe um curso de especialização para aquela criança que está naquele momento na sala de aula. Então teria de se fazer um curso de especialização para síndrome de Down mais de um ano, assim como teria de se ter um curso de especialização para cada deficiência ou um curso para todos, porque todos são diferentes, cada um com suas características.

Portanto, para a Professora Janice, a dificuldade está nos professores e são eles que necessitam auto-avaliar-se e irem à busca de informação e capacitação para trabalhar com a inclusão. Contudo, concorda que as escolas precisam se reestruturar para atender esta clientela.

### 3.3 PREPARO TÉCNICO E PESSOAL

O papel dos professores é educar através do ensino, tendo como grande instrumento de trabalho o conhecimento e, como objetivo a humanização e a libertação através da formação e da construção da cidadania (VASCONCELLOS, 2001).

Todavia, o preparo técnico e pessoal é muito individual; acontece a partir do desejo de crescimento de cada um, conforme a sua vivência e realidade. A realidade, segundo Vasconcellos (2001, p.66), “é uma leitura, uma interpretação, logo, uma construção do sujeito”. Portanto, cada profissional tem a própria leitura de realidade. Sendo assim, a busca de preparo vai depender da demanda individual sobre a inclusão.

#### 3.3.1 Aumento das atribuições de trabalho

Segundo alguns professores entrevistados, a inclusão produz um aumento de trabalho em sala de aula. Esses alunos demandam muito cuidado e atenção, além de um manejo individual por parte dos educadores e, por isso, há aumento de trabalho.

A Professora Marta diz que, quando não tem nenhum aluno portador de necessidade educacional especial em processo de inclusão em sua sala de aula, sente-se aliviada, pois se

equilibra mais, e o trabalho é mais tranquilo. A Professora refere que, se por ventura, no ano seguinte, tiver algum aluno de inclusão em sua sala de aula, vai estar mais descansada, com mais paciência para dar seguimento ao trabalho, porque descansou no ano anterior.

A educadora ainda diz que é importante não esquecer que o professor é “humano e, às vezes, perde a paciência”. Assim sendo, acredita que é importante “ter uma folguinha entre um ano e outro, porque é um trabalho muito desgastante”. No seu ponto de vista, o aluno em processo de inclusão, em alguns momentos, “não é assessorado, porque existem mais vinte ou trinta alunos que também estão exigindo atenção do professor”. Portanto, existe um inexorável aumento de trabalho; por vezes, dependendo da situação, acontece um desgaste enorme no professor. Seguindo esse mesmo pensamento, a Professora Flora relata o seguinte:

O que a gente sempre comenta é que o professor é um ser humano. Vai ter aquele dia que tu vais chegar e que precisa que alguém cuide de ti e não tu cuidar de outra pessoa que precisa tanto de ti. E como é que vai ser naquele dia? Aí seria a hora desse apoio. É uma coisa que eu sempre pedi em qualquer lugar eu acho sempre, quando a gente tem inclusão, tu precisaria ter sempre uma pessoa à tua disposição para te ajudar.

A queixa da professora Flora está na falta de apoio em sala de aula, essencial para que o trabalho tenha êxito. Na maioria das vezes não existe esse apoio, acarretando mais trabalho ao professor em sala de aula. Na sua concepção, todo o professor que trabalha com inclusão necessita ter em sala de aula um professor auxiliar que possa assumir quando o titular não puder dar a atenção necessária para o aluno. Seu relato sobre isso é o seguinte: “eu sempre achei que o professor que tem inclusões na sala de aula precisa ter um apoio, um auxiliar, para a gente conseguir fazer o trabalho. Na realidade, seria apoiar melhor essas crianças”. Ela acredita que, somente dessa forma, o processo de inclusão funciona.

Por sua vez, a Professora Ane dispõe desse apoio em sala de aula, mas não considera isso como algo muito positivo. Na percepção da educadora, a professora auxiliar acaba interferindo na relação com o aluno. A Professora Ane acredita que, com a professora auxiliar sempre ao lado do aluno, o aluno acaba não criando vínculos com ela. Portanto, para essa educadora, o papel da professora auxiliar pode ter dois lados: por um lado, pode auxiliar no sentido de suprir as necessidades da criança em processo de inclusão; por outro, lado impede a professora titular de criar um vínculo mais profundo com o aluno:

Esse outro [o professor auxiliar] é positivo em muitas situações e em outras não, porque parece que eu não criei uma proximidade com o meu aluno. E, por esse motivo de não ter criado essa proximidade com ele, eu também estou achando

dificuldades de poder oferecer atividades e de oportunizar momentos de aprendizagem para o meu aluno, porque eu, na verdade, não o descobri ainda. Eu não sei quem é o José<sup>2</sup> que eu tenho comigo na sala de aula esse ano. Então, ontem eu vinha falando um pouquinho sobre isso. Não estou sabendo de que forma trabalhar junto com a minha auxiliar. Essa tem sido uma dificuldade pra mim.

A Professora Lica acredita que o apoio dado pela escola nos processos de inclusão é muito bem-vindo. Ela relata o seguinte:

[...] solicitei junto à direção uma pessoa para me auxiliar e eu agora tenho essa pessoa. Nas duas escolas, tem pessoas na sala de aula junto que dão suporte e auxiliam no trabalho com esses alunos de inclusão, tanto aqui quanto na outra escola onde eu trabalho. É um auxiliar que fica junto e que dá aquela atenção que o aluno necessita, explica para o aluno o que a professora espera que ele faça.

A educadora sente-se mais aliviada, porque sabe que o seus alunos em processos de inclusão serão melhor assistidos, e ela, auxiliada nesse processo.

A percepção da Professora Flora sobre os processos de inclusão nos parece ser muito sofrido, demonstrando que a inclusão exerce sobre ela um desgaste e, muitas vezes, uma descrença no processo de inclusão e na aprendizagem do aluno. Seu relato é o seguinte: “Como que tu vai dar atenção para um aluno de inclusão quando tu tens trinta e nove na sala? Tu podes até tentar. Tu tens de ter atividade dos trinta e nove e que eles não consigam se mexer pra ti poder atender aquele”. Ela acredita que o trabalho com a inclusão, às vezes, é muito desgastante, pois aumenta consideravelmente a atividade do professor. A educadora, porém, se organiza trabalhando aos finais de semana em busca de atividades diferenciadas para os alunos de inclusão. Relata o seguinte “[...] eu preciso trabalhar um pouco mais em final de semana, porque eu tenho de ter atividades para os alunos. É um trabalho intenso, mas durante o ano eu me proponho a ser professora”.

No seu papel de educadora, tenta lidar com essas questões da melhor maneira possível, deixando “o domingo livre”. Diz o seguinte: “no restante do tempo, eu ainda sou professora, embora a gente não ganhe para isso, mas eu sou professora. Então, isso eu já tenho internalizado, isso eu já resolvi comigo, é uma questão de escolha”. É importante refletir que, talvez, não seja o aumento do trabalho que desagrada e desgasta alguns educadores, mas a incapacidade de lidar com as frustrações e angústias.

Fabrício, Souza e Zimmermann (2007, p.32) sinalizam que, para trabalhar na diversidade, é importante que o professor aprenda “[...] a conduzir o grupo de alunos, a

---

<sup>2</sup> Nome fictício do aluno já citado no texto.

articular as diferentes fases de trabalho individual e em pequeno grupo ou em grande grupo”. Para as autoras “a educação na diversidade não só supõe ser capaz de proporcionar uma atenção singular a cada aluno, como ter a habilidade suficiente para administrar uma aula com ritmos tão diferentes” (p.32). Contudo, nem sempre existe o desejo de alguns profissionais em atender esses alunos.

Em relação a essas assertivas, Fabrício, Souza e Zimmermann (2007, p.32) discorrem que “o professor também tem o direito de escolher evitar uma rotina de trabalho que torna sua tarefa improdutiva e angustiante.” Para as autoras “a tarefa de trabalhar com a inclusão necessita ser feita por profissionais que tenham disponibilidade, motivação, desejo para isso” (p. 31). Segundo as autoras, o profissional tem o desejo na tarefa de incluir, mas a sua disponibilidade não se estende para todos os tipos de deficiência. Elas esclarecem que:

[...] o profissional independente da área de atuação, no seu projeto de vida, condensa uma busca de realizações muito íntimas, profundas, resultados de síntese de história de vida; essa síntese, quando bem feita, resulta numa inclinação profissional e filosófica que o leva a ter determinadas satisfações com algumas tarefas e não com outras (p. 31).

Para Amaral (1994, p.16) a preparação dos profissionais para trabalhar com os alunos deficientes:

[...] deve abarcar não só habilidades e conhecimentos técnicos, mas também uma reflexão sobre os conteúdos internos desses profissionais, sejam esses conteúdos oriundos de seu próprio universo afetivo-emocional, decorrentes de atitudes socialmente construídas ou da inexorável articulação entre ambos.

Portanto, quando existe no educador o desejo e a disponibilidade na tarefa de incluir, o trabalho é feito com prazer, ainda que haja aumento do trabalho.

Segundo o Professor Lino “[...] às vezes, tu tens de abrir mão de um tempo que seria de descanso para procurar atividades e desenvolver atividades, isso eu sinto que acontece”. Por outro lado, apesar de esse professor, muitas vezes, ter de abrir mão do seu tempo de descanso, ele se sente muito satisfeito e realizado em trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais. Na percepção desse educador, não importa o trabalho que esses alunos tragam na sala de aula, mas o que pode ser feito por esses alunos. Na sua concepção, a inclusão, apesar da dificuldade e o aumento do trabalho, “é um aprendizado para quem trabalha com inclusão [...] Eu acho que tu revê toda a tua postura como docente”.

### 3.3.2 Pressão laboral

Para o educador, a pressão da profissão em si já é um aspecto bastante complexo. Somado a isso, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais responde por uma parcela grande de estresse, deixando-os por vezes, sem saber como agir em sala de aula. Entre outros aspectos, os professores sentem a pressão no trabalho, muitas vezes, devido à falta de recursos e de preparo.

Witter (2003) salienta que, se o professor não estiver adequadamente preparado para trabalhar com a diversidade em sala de aula, acaba por enfrentar uma situação de alta pressão. Para a autora,

[...] 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 leiturabilidade, 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. Forma-se um círculo vicioso e se impõe a necessidade de apoio ao docente.

A Professora Lica relata que, em alguns momentos, sente-se estressada, desestimulada, impotente e desanimada com o trabalho. Isso é demonstrado em seu relato:

[...] muitas vezes, eu me senti sobrecarregada com a situação dos alunos e a situação da turma como um todo. Dá uma sensação de abandono. ‘Te vira, porque agora tu tens que dar conta disso’. Isso é desestimulante, a gente trabalhar assim tanto com o aluno de inclusão quanto com os outros alunos, pois chega numa situação que a gente se sente estressada, cansada, impotente, não vê resultado. Às vezes, não se tem a condição de trabalho necessária, que é difícil. Dá um certo desânimo.

Batista e Codo (2000, p.84) afirmam que “o espaço para o sofrimento psíquico se abre quando esse investimento carece de sentido”. Os autores esclarecem que qualquer atividade tem sentido quando:

[...] o processo de objetivação da minha subjetividade no objeto do trabalho tem um sentido positivo. Ou seja, caricaturizando, quando meu investimento tem um retorno. Nesse processo o que veio à tona foi o saber e saber-fazer do trabalhador, a sua competência. O trabalhador se observa no seu produto como um espelho, seu produto o interpela. Se a objetivação da sua subjetividade no aluno mostra uma face negativa (o aluno não aprendeu ou aprendeu muito mal), ele será recorrido por um *frisson*: sua identidade será atingida. (p. 84, Grifo dos autores).

As indagações dos professores se estendem a vários fatores, inclusive à formação básica do magistério. Sobre a inclusão, a Professora Flora desabafa relatando que “[...] eles pregam que o professor tem de saber isso, que o professor tem de saber aquilo, o que professor nenhum aprende, nem no magistério e também não aprende na graduação, vai aprender quando?”. Para essa educadora, é um absurdo que, ainda hoje, o professor só aprenda sobre a inclusão “quando fizer a pós-graduação”. Para ela, existe uma falha do sistema de formação. Em sua opinião, “se o professor tem de saber tudo isso, onde é que ele tem de saber? Lá no curso de magistério. É lá que ele tem de saber, porque é lá que ele atende às criancinhas”.

Ainda, segundo a Professora Flora, se o professor não aprende sobre a inclusão no decorrer do seu curso de formação, pouco vai adiantar se “ele souber lá na pós-graduação, quando esses pequeninos já estarão na faculdade”. Para a educadora, tomar consciência disso dá um desânimo, porque sabe que, devido às circunstâncias, os professores não têm o preparo adequado e, sendo assim, não terão o retorno esperado no seu trabalho.

Segundo Witter (2003) para que os professores possam lidar melhor com os vários aspectos estressores do seu trabalho, eles necessitam de uma capacitação mais completa e adequada. Essa capacitação, no ponto de vista da autora, precisa abranger todos os aspectos negativos e positivos que abarcam os processos de ensino-aprendizagem, para que o professor tenha ferramentas e recursos à mão no momento em que o inesperado acontecer em sala de aula. Witter (2003, p.6) declara que

[...] o estresse do professor tem muita relação com a sua formação acadêmica, que deve capacitá-lo muito bem em Psicologia em tópicos diversos como: tecnologia do ensino, capacidade de planejar e garantir sua educação continuada, conhecimento científico das variáveis que influem em docentes e alunos, e mesmo em conhecimento de metodologia científica para que possa trabalhar com mais segurança, assumir os riscos nas inovações, testando-as adequadamente etc. A sala de aula é um laboratório e o docente deve ser um pesquisador capaz de contribuir para que se conheça cada vez mais sobre o que nela ocorre, seus personagens, o ensino-aprendizagem, as relações interpessoais, os materiais, a organização, a ergonomia etc. O professor deve estar preparado para trabalhar com todos esses aspectos, esses pacotes de variáveis, usando estratégias comportamentais que evitem os efeitos negativos dos estressores que estão associados a essa variedade de situações. Precisa ter competência para pesquisar a realidade em que atua e avaliar cientificamente o impacto de sua ação.

De acordo com Witter (2008) o estresse dos professores atinge diretamente os alunos, acarretando um ciclo vicioso. Ou seja, o professor estressado gera estresse no aluno, que, por sua vez, acaba aumentando o estresse do professor. Witter (2008, p.131) preconiza o seguinte:



Professores estressados podem gerar ou intensificar o estresse do aluno, levá-lo à ansiedade, reduzir a motivação, prejudicar a qualidade e o resultado do ensino, ampliar a ocorrência de agressão na escola, entre outros aspectos negativos que se refletem no clima da sala de aula e nos alunos. Isso acaba gerando um ambiente desagradável, que por sua vez vai intensificar o estresse do professor. Forma-se um ciclo vicioso que tem no professor melhores condições para ser rompido.

Alguns professores entrevistados relataram o desânimo, o cansaço e a dificuldade em trabalhar com a inclusão. Nesses casos, não podemos nos abster de citar a Síndrome de *Burnout*. De acordo com Codo e Menezes (2000, p.238) “é uma síndrome através do qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil”.

Para Reinhold (2008, p.64) *Burnout* é um estresse ocupacional que se “caracteriza por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa.” Segundo a autora, o fenômeno do *Burnout*:

[...] foi pesquisado e estudado em relação aos professores e a situações de ensino mais do que em relação a outras áreas profissionais, o que talvez indique que o trabalho do professor é visto como oferecendo condições propícias do desenvolvimento do *Burnout* (p. 64).

Reinhold (2008, p.65) esclarece que o *Burnout* é “um risco ocupacional a que estão expostas especialmente as pessoas que trabalham em profissões de ajuda, as quais têm como traço em comum os contatos interpessoais muito intensos- como acontece com os professores.” Segundo a autora:

O *Burnout* (“consumir-se em chamas”) é um tipo especial de *stress* ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa (p.64, grifo da autora).

Nessa mesma linha de pensamento, Codo e Menezes (2000, p.238) esclarecem que a Síndrome de *Burnout* atinge principalmente os profissionais que estão em contato “direto e excessivo com outros seres humanos”. Atinge aquelas atividades em que o profissional necessita *cuidar*. Segundo os autores,

[...] cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não aguenta mais, entra em *Burnout* (p.238).

A docência apresenta todos os *ingredientes* para que a Síndrome de *Burnout* se instale, pois, no trabalho cotidiano, prevalecem as grandes responsabilidades, principalmente com os alunos em processo de inclusão. Para o Professor Lino, “a profissão de professor, mais do que qualquer outra, exige muito do sujeito”. Na sua concepção,

[...] tu acordas de manhã, às vezes, indisposto e tu vens indisposto para o teu trabalho. É diferente de encontrares uma mesa com um monte de papéis para resolver. Tu vais encontrar seres humanos. Então, aquela indisposição que tu tens tem de ficar de lado, porque as outras pessoas que estão na tua frente não têm nada a ver com tua indisposição.

Segundo Macedo (2005) os professores hoje convivem mais tempo com os alunos que os próprios pais desses alunos, o que acaba sobrecarregando as escolas e os professores com uma maior exigência. Para o autor, os professores precisam ter uma prática reflexiva. Salienta que

[...] na lógica da inclusão, cada vez mais exigida na escola de hoje, tudo se relaciona com tudo na precariedade, na complexidade e na ambivalência nisso implicadas. Precariedade porque é mais difícil controlar e sustentar, dado que os critérios agora são internos ao sistema e podem ser muitos. Complexidade porque não dá para dissociar ou decompor as partes que constituem o todo escolar com a simplicidade ou a redução praticadas pela lógica da exclusão. Ambivalência porque as referências relacionais são sempre múltiplas, pois somos uma coisa segundo uma referência, outra coisa segundo outra referência e tudo isso ao mesmo tempo. Agora o problema não é mais só de pertinência, mas de relevância. Agora o critério ordenador não é mais o sim ou o não, mas o onde (em qual posição) e o como, pois todos pertencem ou são partes do mesmo todo na singularidade e diversidade de suas formas de expressão (p. 33).

Esses desafios permeiam o cotidiano dos professores que precisam lidar com dimensões antes desconhecidas, mas que, agora, sobrecarregam a sua prática profissional. Existe um cuidado, por parte deles, não só com o aluno em processo de inclusão, mas também com todos os alunos. No relato da professora Marta, fica demonstrado esse aspecto: “tem momentos que tu tens de deixar o aluno de inclusão um pouquinho de lado, para dar atenção para turma, porque senão os outros também serão excluídos”.

Essas preocupações se impõem para todos os educadores, e várias questões sobre a inclusão atravessam o dia-a-dia, tais como: estou dando a atenção necessária para o meu aluno em processo de inclusão? Estou conseguindo auxiliá-lo? Quem está sendo excluído? Os ditos normais ou os deficientes? O meu trabalho com esse aluno tem sentido?

Segundo Gadotti (2003, p.71) “o professor precisa indagar-se constantemente sobre o sentido do que está fazendo. Se isso é fundamental para todo ser humano, como ser que busca sentido o tempo todo, para toda e qualquer profissão, para o professor é dever

profissional”. Para o autor, indagar sobre o sentido do que está fazendo faz parte da formação do professor. Esse aspecto é determinante para que o professor esteja sempre “em processo de construção de sentido” (p.71).

### **3.3.3 Percepção sobre Recursos**

Analisaremos os recursos utilizados pelos professores no seu trabalho, embora entendendo que todos os relatos que se seguem são pautados nas percepções dos professores.

#### *3.3.3.1 Recursos Técnicos*

Os recursos técnicos relatados a seguir estão relacionados com a informação, cursos de capacitação e palestras disponibilizados pelas escolas aos professores para trabalharem com a inclusão escolar, bem como com os cursos de formação e capacitação buscados pelos professores para trabalhar com aluno em processo de inclusão.

Quanto aos recursos técnicos, a Professora Lica relata que “as escolas forneceram muitas informações, tanto no município quanto na escola privada onde eu trabalho. A gente teve seminários com informações sobre como lidar com esses alunos”. Para a educadora, a inclusão evoluiu nos últimos anos, mas continua ainda em um processo, se adequando às demandas das instituições escolares. Na concepção da Professora Lica, a inclusão aconteceu da seguinte maneira:

[...] as escolas, por muito tempo, foram tateando, não sabendo exatamente como proceder, como agir. Hoje, eu acho que a coisa já está um pouquinho mais definida e já é mais fácil trabalhar com essa questão. Já se tem um pouco mais de clareza. Felizmente, agora a coisa tem tomado outro rumo, como por exemplo: de a gente ter uma pessoa que auxilia, uma direção que escuta, que ouve, que tem uma coordenadora, uma orientadora que a gente pode discutir. Podemos falar: ‘olha, está acontecendo tal e tal coisa com meu aluno e que recomendação vocês nos dariam para trabalhar?’.

Nas escolas em que a Professora Lica trabalha, apesar das dificuldades, ela sente que pode contar com as coordenações e direções. Percebe que existe uma preocupação com os

professores no sentido de instrumentalizá-los para o trabalho com a inclusão, através de palestras, cursos de formação continuada e assistência em sala de aula, possibilitando o apoio de um professor auxiliar para atender os alunos com necessidades educacionais especiais.

Carvalho (2004, p.115) aponta como funções das escolas inclusivas, entre outras, as seguintes:

- ◆ promover todas as condições que permitam responder a necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;
- ◆ respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é a riqueza e que o aluno é o melhor recurso que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem;
- ◆ valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade;
- ◆ buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola.

Para a autora, essas considerações, entre outras, deveriam ser analisadas pelas escolas, no sentido de proporcionar condições adequadas aos professores para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais.

Nos relatos da Professora Lica, as escolas em que ela trabalha desenvolvem uma proposta inclusiva, perseverando na busca de melhores condições de trabalho para os professores. A educadora refere que, com frequência, acontecem palestras promovidas pelas coordenações sobre a inclusão escolar. Ela ainda relata que, no início deste ano, os professores assistiram a “[...] uma palestra de uma psicopedagoga que trabalha com um dos alunos da escola. Ela veio conversar com todos os professores, colocando qual é o quadro do aluno, quais as dificuldades dele, dicas de como trabalhar, o que ele consegue fazer, ou não”. Para a professora Lica, essas informações são extremamente importantes, pois é um momento em que todos os que trabalham com o aluno podem ouvir e aprender sobre a patologia, sobre as dificuldades e sobre o manejo adequado do aluno. Ela percebe que, ouvindo sobre um aluno que se encontra em processo de inclusão, estará aprendendo a lidar com situações semelhantes com outros alunos em condições semelhantes.

Além disso, essa mesma educadora relata que, nas escolas em que trabalha,

[...] a gente pode conversar com a orientadora, com a coordenadora, com a direção que alguém te dá uma ideia. Eu estaria sendo injusta se eu não colocasse assim a coisa, mas nem sempre foi assim. Hoje, nem que seja na hora do recreio, eu digo: ‘hoje o fulano está difícil de trabalhar com ele, o que eu poderia fazer?’ Também converso assim com os colegas.

Apesar de ainda vivenciar dificuldades nos processos de inclusão, a professora se sente atendida em suas necessidades em sala de aula.

De maneira semelhante, a Professora Sonia considera que o apoio dado aos professores nos processos de inclusão é bastante grande. Sobre a escola em que trabalha, ela relata o seguinte:

Eu tenho muita ajuda e auxílio. Vou direto falar com a orientadora, ela é uma pessoa muito sensível para esse assunto. A gente troca, ela me dá dicas, ela conta que aconteceu com ela. E a gente tem os professores auxiliares para estar junto conosco em sala de aula [...].

A Professora Rosa relata que a escola em que trabalha promove frequentemente situações em que os professores buscam apoio no que diz respeito à inclusão. Ela relata o seguinte:

[...] nós temos um grupo que se reúne uma vez ao mês. Todas as professoras que têm crianças de inclusão se encontram para conversar. A psicóloga da escola assessora o grupo, permitindo que os professores possam contar sobre a criança que estamos trabalhando.

Nesse grupo, os professores falam da evolução, das dificuldades, dos momentos de estagnação dos alunos em processo de inclusão. É um momento em que os professores podem trocar ideias; é um grupo que se modifica todos os anos, porque participam somente os professores que estão com alunos em processo de inclusão.

Para Carvalho (2005, p.115) é importante que a escola inclusiva crie “espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências”. O ideal, como afirma Carvalho (2005), seria que os professores pudessem se encontrar semanalmente. Embora o encontro semanal possa ser inviável por razões práticas, o encontro mensal já consegue ser proveitoso para os professores. Nesse grupo, a professora Rosa afirma que “a gente tem leituras para fazer”, sempre algo sobre inclusão que seja significativo e que faça sentido para os professores.

Carvalho (2005, p.114) salienta que “em escolas inclusivas, o ensinar e o aprender constituem-se em processos dinâmicos [...]”. Assim como “desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsividade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar” (p.115). Para a autora, a escola inclusiva é um espaço com dimensões abrangentes que atinge igualmente aprendentes e ensinantes, onde os ensinantes necessitam ser aprendentes continuamente.

De acordo com Macedo (2005, p.44) “uma escola para todos supõe a disponibilidade para a prática de uma pedagogia diferenciada [...]”. Segundo o autor “pedagogia diferenciada porque leva em conta a diversidade e a singularidade de todas as crianças que agora frequentam a escola, esperando aprender coisas significativas para a vida” (p.44). Ainda para o autor, “a vida na escola, nos termos em que se configura hoje, supõe saber enfrentar e resolver situações-problema cada vez mais insuficientes, obsoletas ou inaplicáveis. Para isso, temos de nos tornar profissionais e superar a crítica vazia e externa, a queixa, a culpa, a ingenuidade e o amadorismo (p.44). Para ele, não bastam somente os cursos de formação. Associado a esses cursos, é fundamental que haja a prática reflexiva, é essencial que o professor aprenda e ensine continuamente, pois esses dois aspectos são indissociáveis na escola inclusiva.

Ainda sobre o relato da Professora Rosa, no que diz respeito ao preparo dos professores que trabalham com a inclusão em sua escola, ela diz o seguinte:

A escola, em 2007, fez um curso sobre educação inclusiva. Foi um curso a longo prazo, porque a gente se encontrava duas, três vezes ao mês, à noite, como se fosse uma faculdade. Das 18h30min. às 21h30min., ou das 19h30min. às 22h30min. Dependia como era melhor pra cada um, e a gente se encontrava. A própria escola promove, e vai do teu interesse, não é uma obrigação. Eu fui uma que fiz. Então fizeram até dois módulos. Um no primeiro semestre, terminando um pouquinho no segundo e um começando no fim do primeiro semestre e concluindo no final do segundo semestre. Eu já fiz direto no início. Porque a gente quer novidades, a gente quer saber das coisas, porque, cada vez mais, a nossa escola está abrindo as portas para as crianças de inclusão, cada vez mais tem alunos diferentes, então a gente tem de estar de certa forma, preparados. Ao menos saber do que se trata.

A Professora Rosa e a Professora Ane desenvolvem seu trabalho na mesma instituição escolar; portanto, o relato das duas professoras é semelhante no que diz respeito à preparação dos professores sobre a inclusão.

A Professora Ane salienta que, quando começou o movimento de inclusão nas escolas, o município, através da Secretaria da Educação, promoveu eventos que forneciam a informação inicial de que os professores necessitavam para o seu trabalho com a inclusão. A educadora relata o que segue:

A gente tinha toda uma assessoria no município. Eu lembro que tinha encontros semanais com o pessoal de dentro da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) na época. Mas a gente não tinha essa proximidade com documentos, isso não existia. Esse momento de encontro com elas, a gente falava sobre a prática, sobre o jeito de trabalhar com cada um. Não se falava de leis, não se tinha acesso. Eu lembro que a partir de 97, 98, aqui dentro da escola, onde passou a se estudar um pouco mais a fundo sobre isso. Penso que o movimento mais forte começou talvez em 2002, 2004, por aí que a gente começou realmente com grupo

de estudos, estudar sobre esse assunto a fundo, as leis, as possibilidades que a gente tinha, todos os nossos deveres com esses alunos, a partir de 2004. A gente já vinha falando sobre isso, mas fortemente mesmo, com uma sistemática foi no ano de 2004, com grupo de estudos. Mas foi aqui, a escola sempre nos oportunizou estar correndo a frente, porque nós viemos em busca de cursos. Nós fomos para São Paulo em 99 fazer cursos, também de inclusão. Só tinha, nesse período, na escola da Vila em São Paulo, e nós fomos para lá.

Nesses encontros, os professores trocavam experiências, ouviam palestras de especialistas sobre a Educação inclusiva, e tiravam suas dúvidas sobre o processo de inclusão. A informação era direcionada ao manejo dos alunos com necessidades educacionais especiais. Durante década de 1990, o movimento de inclusão era muito incipiente. Os debates e as palestras nesses encontros possibilitavam a aprendizagem sobre a educação inclusiva, pois tudo era novo para os educadores. Existia uma grande preocupação por parte das instituições escolares no sentido de preparar seu corpo docente para a difícil tarefa de incluir o aluno com necessidades educacionais especiais.

Stainback e Stainback (1999, p.70) apregoam que, para as escolas,

[...] o primeiro passo e talvez o principal passo para a criação de uma escola inclusiva de qualidade é estabelecer uma filosofia da escola baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Para os autores, deve ser um sistema voltado para as necessidades gerais do aluno, em que “todos os alunos se sintam valorizados, seguros, conectados e apoiados” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.74). Segundo eles,

se essa característica da comunidade for negligenciada ou se sua importância for subestimada, os alunos com necessidades especiais vão continuar a ser segregados e as escolas para todos os alunos não conseguirão atingir seus objetivos.

A Professora Ane ainda diz o seguinte sobre a escola em que trabalha:

[...] a nossa escola é maravilhosa nesse sentido. Além de nos oportunizar diferenciados cursos e estudos, todo mês a gente tem a psicóloga da escola que nos passa textos para ler. Uma vez por mês a gente senta com todas as professoras que têm casos de inclusão e discute sobre esses textos. Ela fala dos nossos casos aqui na escola, e se busca alternativas. Mensalmente, temos encontros com as famílias junto com a nossa orientadora educacional para ver a caminhada até aqui. Ver por onde a gente pode estar buscando diferentes formas para poder estar auxiliando essas crianças a crescer, auxiliando as famílias e nos auxiliando aqui dentro da escola. Aqui se tem todo o amparo, muito grande. E as nossas famílias como sentem que a escola realmente procura fazer um trabalho de qualidade nesse caso de inclusão, então a gente também se sente apoiada.

Além dos aspectos da educação inclusiva, não podemos deixar de considerar que o ensino, de maneira geral, passa por mudanças importantes. Segundo o relato do Professor Lino, o professor de hoje é um facilitador e orientador do conhecimento:

Atualmente, eu acho que o professor tem a função de orientar, encaminhar o conhecimento e não mais de oferecer o conhecimento. O conhecimento tem em todo lugar, eles adquirem em todo lugar, a tecnologia toda, a serviço, mas a gente tem a função toda de facilitar e de orientar esse conhecimento, encaminhar esse conhecimento.

O Professor Lino relata que sua preocupação é com todos os alunos, mas principalmente com os alunos em processo de inclusão. Sobre os processos de inclusão, o educador entende que sua função é “[...] ver que cada dia eu consigo pelo menos dar um passinho à frente com eles [...]”. Na sua percepção, a escola em que trabalha desenvolve um sistema de formação continuada para os professores, procurando prepará-los para os casos de inclusão. O educador relata o seguinte:

Aqui, na escola, a gente trabalhou muito a inclusão, a questão das leis e as diretrizes foram trabalhadas pela coordenadora do Ensino Fundamental. Ela é uma pessoa que tem toda essa questão especial. Ela tem toda essa atenção especial sobre a inclusão. Então, o que eu vejo é assim: o cuidado com os alunos de inclusão aqui na escola é muito grande. Tem todo um cuidado, uma preparação. Temos o sistema de fóruns aqui que a gente reúne vários profissionais que trabalham com a criança, com esse aluno. Todo mundo fala sobre o seu trabalho junto com a família, e isso é muito importante. E a gente, quando é conselheiro de um aluno de inclusão, a gente participa de todos os fóruns desse aluno. No caso, eu tenho uma aluna de inclusão em que eu sou conselheiro já há dois anos. Então a gente trabalha e participa desses fóruns.

Nesses eventos, os pais participam, colocam suas angústias tendo também a possibilidade de ouvir os profissionais que trabalham com seus filhos, quanto ao progresso, ou ao manejo adequado do aluno. Sobre isso, Polity (2003, p.120) salienta que “os pais, incluídos no processo, abandonam a posição de expectadores e passam a ser parceiros na busca de soluções.”

Carvalho (2005, p.151) diz que

A educação inclusiva de alunos com deficiência requer um enfoque holístico que envolva as práticas educativas, os valores, as crenças e as atitudes, bem como a capacitação dos professores para que possam atuar nas escolas, com adequadas condições de trabalho, envolvendo-se a família e a comunidade em seus processos decisórios.



No sistema de fóruns relatado pelo Professor Lino, cada aluno em processo de inclusão é beneficiado de forma individualizada, e cada profissional coloca seu parecer, descrevendo para educadores e pais, quais são as reais necessidades daquele aluno na escola. Esse é “um espaço em que todos os envolvidos podem conhecer as diferentes situações que o aluno vivencia na escola e em casa”. É uma troca de saberes e uma construção sobre o processo de aprendizagem desses alunos.

Um dos recursos técnicos que a escola em que a Professora Marta trabalha é o contato direto com os profissionais que trabalham com os alunos em processo de inclusão. A educadora relata que

[...] se tem algum problema, a gente chega à direção. Estão sempre prontas para ajudar. Aqui, a gente procura ter um contato direto com os profissionais que trabalham com essas crianças. Existe uma troca. Duas vezes por ano vem aqui na escola psicopedagogas e psicólogas. Elas vêm aqui e conversam com a gente, com os professores da turma. Podemos falar de como a gente está sentindo o aluno. Elas passam o trabalho delas, o que a gente poderia melhorar. Isso é importante, porque tu tens de aprender a ser mãe, tens de ser psicóloga, tens de ser professora e tudo mais na sala de aula.

Outro recurso que a professora Marta utiliza é o auxílio que a coordenação disponibiliza. Referente a isso, a educadora relata o seguinte:

Eu busco auxílio com a orientadora, eu gosto muito dela. Quando ela pegou a coordenação, eu fiquei meio desconfiada, mas estou adorando, porque o que ela tem para dizer ela diz. Até hoje, todas as vezes que eu busquei apoio nela, quando eu estava em dúvida, se ela não tinha o que me dizer na hora, ela procurava a resposta para depois transmitir, auxiliar. Então, é ela que me dá segurança. Quando eu estou com uma dúvida, ou quando acontece uma coisa com aluno, é ela que eu recorro. Na outra escola, eu uso a minha experiência daqui.

De acordo com Stainback e Stainback (1999, p.78) na escola inclusiva, é importante desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua. Segundo os autores “quando os educadores são solicitados a implementar práticas educacionais que se afastam significativamente de suas abordagens e práticas tradicionais, podem sentir-se inadequados e carentes de formação, informação e apoio”.

Para a Professora Marília, os professores precisam sair em busca de informação. Sobre isso relata o seguinte:

[...] tive de ir atrás, ser autodidata, tive de perguntar muito. Sempre fui uma pessoa de perguntar muito. Com essas pessoas que trabalhavam com esses alunos, eu estava sempre perguntando: como posso fazer isso? Como fica melhor? E, desde então, não tinha mais como fugir da inclusão, porque a nossa escola estava trabalhando, e a gente fazia muitas palestras fora, com os pais, lia muito, trocava

muita ideia e era algo que não tinha mais como voltar atrás, tinha de dar continuidade à inclusão.

Para a educadora, a fim de que o processo de inclusão tenha êxito, são necessários recursos físicos, humanos e técnicos adequados. Para ela, a escola que não tiver uma estrutura adequada não fará uma inclusão adequada. Ela declara o seguinte: “Eu não acredito numa inclusão que não tenha tanto a parte humana, recursos humanos, como também algo material para trabalhar determinados casos. Eu tenho certeza disso”. Referente aos recursos utilizados nas escolas para a inclusão, a professora Marília refere o seguinte: “[...] a questão dos recursos, tão batidos e falados, realmente tem de ter o mínimo para incluir”. Segundo a professora,

[...] um cadeirante vai demandar algum tipo de cuidado, uma adaptação curricular diferente de uma criança com uma deficiência mental. Por exemplo, uma criança com deficiência mental, tu vais ter de fazer uma mudança muito grande no teu planeamento, poderia dizer até de grande porte. Uma criança cadeirante, por exemplo, ou uma deficiência motora vai adaptar algumas coisas, não todas e, nesses casos, fica muito mais fácil e mais tranquilo para a gente interagir com a criança no processo de inclusão.

Um recurso utilizado constantemente pela professora é o conhecimento de colegas que apresentam uma caminhada mais longa na prática da inclusão. A educadora faz uso desse recurso para tirar suas dúvidas sobre o processo de inclusão. Ilustrando esse aspecto, a educadora relata o seguinte:

Eu sou uma pessoa que sempre estou tentando buscar com alguém que sabe. Gosto muito de perguntar como é que eu posso fazer isso, de que maneira eu posso fazer. Não me acomodo. Aqui, na escola, temos uma equipe multidisciplinar. A gente troca sugestões e ideias, e o trabalho fica bem mais leve.

A Professora Marília acredita que a educação especial foi e é muito importante para a inclusão escolar. Na percepção da professora, ainda hoje, a educação especial tem um papel importante, porque muitos alunos ainda são inseridos na escola regular vindos da escola especial. Para a educadora, é essencial que alguns alunos com necessidades educacionais especiais iniciem seu processo de aprendizagem na escola especial e evoluam para a escola regular. No relato abaixo, percebemos isso:

[...] dentro da inclusão, existem várias deficiências, e não pode se colocar tudo no mesmo saco e mandar uma geral não. Tem casos e casos. Acho que a escola especial também teve o papel dela, com dados históricos e, ainda, a gente vê pessoas comprometidas que estão inserindo esses alunos nas classes regulares. Eu

acho importante que eles fiquem nas escolas especiais até determinado momento, mas que possam ser inseridos na escola regular. Que seja momentânea, mas que não seja algo para sempre, vitalício, porque daí eu não acredito.

Na opinião dos que defendem a inclusão escolar, a escola especial não é a escola certa para as crianças deficientes, pois, no paradigma da educação inclusiva, segundo Beyer (2005), as escolas especiais “passam a ser concebidas como escolas que segregam” (p.14).

González (2002, p.119), no que se refere às escolas especiais, afirma que, “naqueles casos em que as escolas comuns não possam dar resposta adequada aos alunos, deve-se considerar a educação em escolas especiais, mas essa deveria ser direcionada a preparar os estudantes para a inclusão [...]”.

De acordo com a Professora Marília, a escola especial pode ser útil para o deficiente, se funcionar como uma transição para a escola regular. Se não for dessa forma, deixa de ser algo bom.

Até alguns anos atrás, as crianças deficientes eram atendidas em escolas especiais. Eram instituições totalmente separadas das escolas regulares, fortalecendo um sistema excludente. Os professores eram preparados para trabalharem nas escolas especiais com alunos deficientes. Essa realidade mudou, e, de acordo com Beyer (2005, p.11) “o monopólio histórico da educação especial na área do ensino de crianças com deficiência parece estar chegando ao fim”.

### *3.3.3.2 Recursos Psicológicos*

É indiscutível que, para trabalhar com a inclusão, é importante a utilização de todos os recursos que auxiliem os professores em sala de aula. Destacamos os recursos psicológicos no contexto escolar, pois esses trazem a possibilidade de uma maior segurança no manejo com os alunos, com os pais, assim como a assistência aos momentos de angústia que os professores enfrentam.

Segundo Böck (1996, p.30) “a profissão de professor é extremamente idealizada, e os docentes se vestem dessa idealização”. Para a autora, existe uma visão distorcida da sociedade e dos professores em relação à sua profissão. Ela ainda salienta que

[...] a sociedade espera e o educador aceita que ele deva ter pleno domínio de conhecimentos teóricos e técnicos sobre sua matéria e preparo de transmiti-la aos alunos. E, ainda mais, que seja uma pessoa equilibrada emocionalmente, integrada perfeitamente a sua comunidade escolar, com valores elevados, segura de si e com senso de justiça inquestionável e infalível. E o mestre sente que precisa corresponder a essa expectativa.

Para Böck (1996, p.31) essa é uma visão “[...] falsa, distorcida e lamentável, pois dificulta que se veja a pessoa do professor e que ele próprio se permita uma autocrítica e uma maior compreensão de sua personalidade e da interferência dessa no seu desempenho profissional”. É essencial, portanto, que o professor tenha o apoio psicológico no contexto escolar para que possa alcançar maior compreensão de seu papel como profissional e entendimento de sua humanidade.

A Professora Flora destaca que, na escola em que trabalha, os professores estão sendo acompanhados por uma psicóloga. Para a educadora, o fato de ter uma profissional da área da Psicologia auxiliando os educadores foi um ganho para todos. Esse ganho não se restringe somente ao atendimento aos professores, mas também no auxílio ao manejo adequado com os pais.

A professora relata que “a psicóloga começou no ano passado, [...] a gente precisava conversar, colocar para fora, porque a gente fica angustiada, muitas vezes sobrecarregada”. Os educadores sentem a necessidade de ter alguém para ouvir suas queixas, angústias e ansiedades.

Sobre as queixas dos professores nas escolas, Fernández (1994, p.107) adverte que “[...] muitas professoras usam a queixa para descrever ou para fazer uma suposta análise de sua realidade.” Para a autora, a queixa dos professores funciona como “lubrificante da máquina inibitória do pensamento [...]” (p.109). A autora apregoa que, “para muitos professores, a queixa constitui uma transação, através da qual denunciam seu mal-estar. Ao mesmo tempo, confirmam o *status quo* com suas posturas resignadas, assegurando, assim, que nada mude” (p. 110, Grifo da autora).

Nesse sentido, é muito importante o papel do profissional da Psicologia, no auxílio ao professor, na ressignificação do seu trabalho com a inclusão, tornando possível a reflexão e a autocrítica sobre os conflitos e incertezas que ocorrem em sala de aula. É importante ressaltar que o recurso psicológico na escola oferece um suporte revigorante aos professores, porque, conforme Fernández (1994, p. 110-111) os professores:

[...] ao saírem da queixa inicial, podem começar a exercer um juízo crítico, podem começar a pensar, a refletir, a dar espaço às perguntas, a suportar o vazio

momentâneo da ausência de respostas, sem cair na facilidade das supostas explicações rápidas que as queixas implicam.

A professora Marília descreve o seguinte:

Eu não sei se a gente está preparada para trabalhar com tudo isso, com psicóticos, com autistas. A gente tenta às vezes, mas eu me pergunto: será que a gente está dando conta? Será que é isso que eles precisam? E aquela velha dúvida: para não segregar esses alunos, o que é melhor, estar numa escola especial ou numa escola regular?

Segundo a educadora, quando ela não está bem, recorre aos colegas que têm mais experiências. Ela declara que: “[...] se eu tiver um problema maior, tento comigo mesmo buscar força e energia, não faço nada alternativo nesse sentido. É algo na minha vivência, que eu sei que estou triste hoje, mas amanhã vou estar bem”. Ela admite, porém, que, por vezes, é muito complicado conviver com os dramas que as famílias trazem para a escola:

[...] às vezes, tu sofres com determinadas histórias de vida que eles te contam. Acho que, de uma forma geral, mexe com a gente. Tem de ter uma estrutura para saber dar uma separada ali. E aquela velha história, botar os problemas para o lado de fora da porta, isso também não é bem assim. A gente não é compartimentado, e ser educador é sempre se colocar no lugar do outro.

A Professora Lica utiliza o mesmo recurso da Professora Marília, ou seja, conversa com os colegas, troca ideias sobre os alunos, fala com frequência com as ex-professoras dos alunos de inclusão. Ela relata o seguinte: “a gente conversa com os colegas sobre o que eu posso fazer com o fulano quando ele tenta fazer tal coisa”. Sobre os alunos em processo de inclusão, ela descreve que: “[...] como estou na sala de aula mais seguidamente, já descobri algumas coisas que funcionam e outras que não funcionam”.

Assim como a Professora Lica, o Professor Fernando busca auxílio com os colegas, trocando experiências. O educador relata o seguinte:

Essa troca de, às vezes, só sentar, e botar pra fora no sentido de saber como estão as nossas aulas, como está nosso trabalho, ou como nós estamos lidando com essa situação [...] porque às vezes a gente faz assim: deu aula, chega na sala dos professores, às vezes vem com uma preocupação, aconteceu alguma coisa, desabafa meio de um jeito até errado. Daí, os outros professores já vão pensando: será que eu vou pegar essa turma também assim? Então é legal essa troca.

Para a Professora Rosa, é fundamental a presença de uma psicóloga da escola. Ela relata: “eu busco auxílio na escola, no papel da psicóloga [...], sempre que necessito”. A professora recebe o apoio psicológico e a orientação adequada da profissional da Psicologia

para lidar com os casos de inclusão mais complexos. Normalmente, aqueles casos em que a professora percebe que está em conflito e que a dificuldade de lidar com o aluno em processo de inclusão a impede de ir adiante no seu trabalho.

Brandão (2003, p.21) afirma que “hoje sabemos que a formação dos professores vai muito além da aquisição de habilidades e competências e que os cursos, por si só, não modificam nossas representações. Percebemos a formação como algo que extrapola as relações em nível de consciência”.

O relato das histórias de vida dos professores, pela experiência de Brandão (2003, p.21), tem o poder de mobilizar e potencializar “movimentos de transformação que se traduzem em compromissos maiores com suas profissões”. Para a autora, a capacidade de falar de nós mesmos aponta para transformações que nos vinculam aos nossos semelhantes. Assim sendo, é através da dimensão simbólica que o indivíduo é capaz de buscar “o sentido do que faz” (p. 22). A autora evidencia que

A contribuição da Psicologia Analítica, por meio do arquétipo do mestre-aprendiz demonstra o que é ser tocado pelo mestre (para além de si mesmo). É essa dimensão simbólica que possibilita ao professor a consciência de que ele precisa estar em outro espaço, que não só o racional; necessita de um ouvido à espreita para captar outras mensagens que não só as explícitas. Em outras palavras, não pode perder seu “chamado” nem se esquecer de suas obrigações para com os desejos do coração (p.22).

Isso demonstra que precisamos respeitar a nossa condição humana, falar de nós mesmos, abrir o coração e respeitar os nossos sentimentos próprios e alheios, valorizando-os, uma vez que, a partir deles, podemos buscar o crescimento profissional e pessoal.

De acordo com Larrosa (2002, p.21) “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potente mecanismo de subjetivação”. O autor afirma sua crença nas palavras descrevendo o seguinte:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isso, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (p. 21).

Por isso, vemos a importância de um espaço onde os professores possam utilizar a palavra como ferramenta para traduzir seus sentimentos, assim como também é evidente a importância de um apoio psicológico na escola. Para Larrosa (2002, p.21), “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras”. Somos nós por inteiro, traduzindo a nossa singularidade.

Referentemente aos professores que trabalham com a inclusão, o fato de poder falar de si, de seus sentimentos, alivia-os sobremaneira. Em relação aos aspectos emocionais, o Professor Lino afirma que “todos nós somos seres de inclusão”. Para o professor, basta olhar para dentro de nós mesmos para entendermos o outro. No seu relato, ele revela seus sentimentos que são provocados pela inclusão:

[...] o meu sentimento é, eu não sei dizer, mas eu acho que é de plenitude, [...] eu sempre digo: nós todos somos seres de inclusão, nós todos temos nossas necessidades especiais. Todos nós temos necessidade de nos sentirmos incluídos, e buscamos isso a vida inteira. [...] o ser humano busca a felicidade a vida toda. Essa é a grande busca da humanidade. Ele busca a felicidade, mas ele não encontra a felicidade. A felicidade vai surgindo em pequenas gotas. São momentos, não é só uma garrafa de felicidade, ela vai aparecendo aos poucos. E depende como cada um encara [...].

Sobre a felicidade, Pires, C. (2004, p.83) sustenta que “se é verdade que cada sujeito busca a felicidade, cada um a seu modo, a filosofia quer entender a felicidade como uma plenitude da humanidade, como busca do sentido ético, como registro de valor”. E para uma vida feliz, segundo a autora, uma das condições é a amizade. A autora salienta que

[...] a plenitude produz um estado de satisfação hedônica que traz a alegria para o cenário da convivibilidade e cria condições de possibilidade para que o cidadão da *polis* queira contribuir para a construção da vida boa e justa. A esses conceitos encadeiam-se os de alegria e sabedoria (p.83, Grifo da autora).

De acordo com Fleck (2008, p.22) a felicidade é um conceito que está “próximo à qualidade de vida [...]”. O autor define a felicidade como “o produto entre a presença de sentimentos positivos e ausência de sentimentos negativos” (p.22). Complementando, o autor salienta que a felicidade “[...] é uma experiência fundamentalmente afetiva” (p. 22).

Para alguns professores, assim como para o Professor Lino, os processos de inclusão são motivos de prazer, satisfação e alegria. Independente da deficiência o aluno será muito bem aceito e entendido pelo educador. Para o educador, a deficiência não é algo que lhe traz

conflito. Na sua percepção, ser um professor que trabalha com a inclusão lhe traz bem-estar e satisfação.

Retomando as postulações de Fleck (2008, p.22) a satisfação “[...] implica um julgamento e uma experiência cognitiva [...]”. O contrário de satisfação é a frustração. Ainda para o autor, o bem-estar subjetivo “é uma medida que combina a presença de emoções positivas e a ausência de emoções negativas com um senso geral de satisfação com a vida” (p. 22). Esses conceitos estão relacionados à qualidade de vida das pessoas.

Para a Professora Marta, os alunos em processo de inclusão lhe trouxeram benefícios, pois a ajudaram a ser uma pessoa melhor. Ela esclarece:

[...] hoje, eu me vejo uma professora muito melhor do que eu fui. Estou ficando mais velha e estou ficando melhor, com muito mais amor pelo meu aluno, com muito mais carinho pelo meu aluno, entendendo ele melhor, porque, hoje em dia, eu me entendo melhor. Eu acho que isso fez com que o meu trabalho melhorasse.

A Professora Janice admite que precisa buscar atividades em sua vida particular que a apoiem e a façam se sentir melhor para atender a seus alunos. Em seu relato, ela afirma o seguinte: “Eu faço Pilates, eu faço caminhada, eu procuro me ajudar para poder ajudar melhor os outros. Eu compartilho bastante com as colegas, faço trocas, converso com uma pessoa, com outra, principalmente com a diretora da escola”. Para a educadora, esses aspectos fazem-na se sentir muito bem em sua vida profissional e pessoal.

Segundo Pires, C. (2004, p.87) a amizade é algo espontâneo e depende da “capacidade dos sujeitos de acolherem as diferenças na convivibilidade próxima. [...] A amizade dispensa acordos e formalidade. É algo gratuito e, portanto, se mantém pelo prazer de estarem juntos”. Conforme a autora é uma “condição da felicidade” (p. 88).

### 3.3.3.3 Recursos Espirituais

De acordo com Rocha et al. (2008, p.93) a espiritualidade está sobreposta à religiosidade. Apesar disso, existe uma diferença entre as duas concepções. Para os autores, a religiosidade “é a extensão na qual um indivíduo acredita, segue e pratica uma religião”. Por outro lado, “a espiritualidade levanta questões a respeito do significado da vida e da



razão de viver e não se limita a alguns tipos de crenças ou práticas” (ROCHA et al., 2008, p.93).

Ainda recorrendo a Rocha et al. (2008, p.94) “existem evidências crescentes de que a religiosidade está associada à saúde mental.” Essa dimensão da vida, segundo os autores, “também pode oferecer uma fonte de esperança, aumentar o bem-estar e diminuir os sentimentos de depressão e ansiedade [...]” (p.94).

Tornou-se aparente que, quando os professores entrevistados estão com dificuldades em sala de aula com algum aluno, ou quando ocorrem conflitos com os alunos em processo de inclusão, ou mesmo quando os educadores se sentem angustiados, eles buscam na espiritualidade um alívio. Para eles, a espiritualidade lhes dá sentido nas suas vidas, dá-lhes força, traz paz interior e aceitação de seus problemas.

Segundo a Professora Sonia, é a espiritualidade que lhe dá ânimo para continuar a trabalhar em sala de aula. Ela diz: “[...] peço muito para Deus, rezo muito para Deus, é Quem me dá força. Eu penso assim, se não fosse por isso, por esse aparato de fé, e de pessoas que Deus coloca ao meu redor, eu não poderia mais trabalhar”. Para a educadora, a espiritualidade lhe dá um suporte enorme em sua vida, no sentido de contribuir para o seu bem-estar no seu trabalho diário.

Para a Professora Marta, a espiritualidade lhe dá condições de fazer uma avaliação de sua vida. A respeito dos processos de inclusão em sala de aula, relata o seguinte: “em primeiro lugar, agradeço a Deus, por não estar passando por esses problemas com os meus filhos, porque eu acho que é muito difícil para os pais”. Sente-se muito agradecida por seus filhos não terem os mesmos problemas de saúde que costuma vivenciar em sala de aula com os alunos portadores de deficiência. Para ela, existem casos tão difíceis, que ela se solidariza com os pais, pois acredita que, para eles, é muito difícil enfrentar a deficiência de seus filhos.

A Professora Flora fala sobre a busca de sua espiritualidade e sobre a sua percepção da religião e o do significado disso em sua vida profissional. Seu relato é o seguinte:

Eu busco auxílio na religião, eu rezo muito. Eu acho que é uma das coisas que a gente se acalma, aquela espiritualidade. Eu sempre penso assim: ‘Deus nunca dá uma cruz que a gente não pode carregar’. E eu busco, eu tenho muita espiritualidade, então eu busco isso porque eu penso assim: ‘Eu não tive um filho assim, mas eu tenho a possibilidade de ajudar outras pessoas, e o que Deus colocou no meu caminho é porque eu posso’. Essa é a primeira coisa.

Panzini e colaboradores (2007) mostram que existe uma relação entre espiritualidade e qualidade de vida. Há evidências que sugerem que o uso da espiritualidade, da religião ou

da fé combate o estresse e melhora os problemas na vida das pessoas. Além disso, existem outros dados importantes sobre os efeitos da religião na vida das pessoas.

Para o Professor Lino, a espiritualidade está muito presente em todos os momentos de vida, principalmente naqueles em que se sente em conflito. O educador diz o seguinte: “[...] eu busco ajuda em Deus, eu busco Nele muita coisa. Eu busco Nele força e troco muita ideia com Ele, digamos assim. Bem dentro do meu coração, eu consigo achar soluções”.

O Professor Lino relata que a espiritualidade lhe traz muitos benefícios em suas atividades como educador; faz com que ele se sinta mais feliz para fazer seu trabalho com a inclusão. Na sua percepção, a espiritualidade o ajuda a compreender melhor a vida, exercita o amor pelas pessoas e pelo seu trabalho. Seu relato traz uma espiritualidade que está presente no cotidiano:

[...] quando tu te sentes cansado, eu podia estar fazendo outra coisa, mas daí vem o rosto, a face da pessoa que tu estás trabalhando por ela e tu vêes o carinho que ela tem por ti. Não tem nem palavras, não tem, não tem um retorno mais maravilhoso que esse, entende? Ou o prazer que o aluno tem de estar contigo, em poder ver a alegria dele quando ele progride e te mostra. Quando ele perceber que progrediu, isso é muito importante.

Para o educador, a espiritualidade está nas atitudes diárias que é fazer o bem, respeitar o próximo, amar o outro como a si mesmo. É cuidar do outro sem esperar retorno. Em sua concepção, buscar a Deus é fazer o bem, e a religião é o amor,

[...] quando eu busco Deus, eu busco Deus neste sentido, por exemplo: hoje eu estava subindo com um aluno de inclusão. Estava ajudando-o a subir as escadas, e eu estava pensando o quanto é fácil tu seguires a palavra de Deus, é tão simples. Às vezes, as pessoas tentam fazer uma coisa grandiosa. Não, aquilo ali que eu estava fazendo já é uma coisa muito importante. E depois eu vi os colegas ajudando o aluno, e eu estava pensando que cada um já está tendo uma oportunidade de vivenciar a palavra de Deus. Eu não sou de nenhuma religião. Não vou fazer nenhuma pregação. A palavra de Deus que eu digo realmente é o básico que é ‘ama o teu próximo como a ti mesmo’. Eu acho que é a maior religião que uma pessoa poderia ter. E eu me emociono quando falo, sempre.

Percebemos uma consciência crítica, um pensamento reflexivo na maneira de viver do professor Lino. Ama o que faz e sente-se muito bem como professor, apesar dos percalços e desafios que enfrenta.

### **3.3.4 Interferências positivas e negativas na qualidade de vida dos professores no desempenho de suas funções nos processos de inclusão**

Conforme Fleck (2008, p.25) “apesar de haver um consenso sobre a importância de avaliar a qualidade de vida, seu conceito ainda é um campo de debate.” O autor tem como base a definição da Organização Mundial da Saúde, sendo a que melhor “traduz a abrangência do construto *qualidade de vida*” (p.25, Grifo do autor). A definição do Grupo WHOQOL é a seguinte: “a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto de sua cultura e no sistema de valores em que vive e em relação a suas expectativas, seus padrões e suas preocupações” (p.25).

Para Fleck (2008, p.26),

[...] a introdução do conceito de qualidade de vida foi uma importante contribuição para as medidas de desfecho em saúde. Por sua natureza abrangente e por estar estreitamente ligado àquilo que o próprio indivíduo sente e percebe, tem um valor intrínseco e intuitivo. Está relacionado a um dos anseios básicos do ser humano, que é o de viver bem e de sentir-se bem.

Portanto, as interferências positivas e negativas na qualidade de vida dos professores são baseadas na percepção de cada educador. De acordo com Fleck (2008) é importante analisar a singularidade de cada resposta, pois “cada pessoa é, antes de tudo, um indivíduo, alguém, uma alma, um ser humano” (p.30). Para o autor, duas avaliações sobre a qualidade de vida nunca serão iguais, considerando que cada avaliação mostra uma experiência individual “que pode ser limitada pelo ambiente particular do indivíduo ou pelo momento específico” (p.30).

Segundo a Professora Lica, algumas vezes, os processos de inclusão acabam interferindo negativamente em sua qualidade de vida. Para a educadora, a interferência é, primeiramente, em sua vida profissional que, conseqüentemente, acaba refletindo na sua vida particular. A professora relata o seguinte:

[...] com certeza, existe uma interferência, [...] muitas vezes eu saí da sala de aula me perguntando: ‘a tarde passou, e o que foi que eu fiz pelo fulano ou pela fulana?’ Ele ou ela estiveram ali querendo aprender alguma coisa, querendo uma atenção de minha parte, e eu ali, o tempo todo envolvida com os outros. Mal pude chegar perto, olhar [...] então existe esse sentimento. A gente sai questionando a capacidade profissional, sentimento de frustração, de culpa, que deveria ter feito mais e não fez.

Para a Professora Lica, os aspectos profissionais alteram sua vida pessoal; portanto, interferindo na qualidade de vida. No relato da educadora, fica explícito que há interferência em sua vida e que essa interferência, às vezes, é negativa, talvez, por sua exigência profissional.

De acordo com a professora:

Na vida pessoal, eu acho que acaba interferindo também. No momento em que a gente não está satisfeita profissionalmente, tu acaba, talvez até de forma inconsciente, interferindo na situação familiar. Daí, tu já não chega em casa tão bem, tão alegre; de alguma forma, tu leva para tua casa o que não ficou bem resolvido.

Segundo Batista e Codo (2000) o sofrimento do professor somente terá sentido quando houver reconhecimento de seu trabalho e também auto-reconhecimento de sua competência. Os autores acreditam que,

[...] quanto maior a defasagem entre o “trabalho como deve ser” e a “realidade do trabalho” nas escolas, maior será o investimento afetivo e cognitivo exigido ao professor, maior será o esforço realizado, e por isso, maior será seu sofrimento no cotidiano do trabalho (p.85).

Para eles, o sofrimento do professor só terá sentido se ele tiver o reconhecimento de seu trabalho e conseguir ter o auto-reconhecimento, ou seja, quando seu esforço for reconhecido ocasionando um trabalho “pleno de sentido” (p.85).

A Professora Sonia, por sua vez, diz que a inclusão interfere positivamente em sua vida quando existe:

[...] crescimento pessoal do professor. Não tem como a gente ter um aluno de inclusão e ficar parado. Como a gente vai em busca de alternativas, a gente acaba crescendo como profissional, crescendo como pessoa. A maioria dos nossos alunos de inclusão é muito afetuosa, então o ganho afetivo é muito grande, porque muitos deles não têm barreiras... eles são muito autênticos, existe um afeto muito autêntico, e isso é positivo.

Segundo Batista e Codo (2000, p.84) “o trabalho, enquanto atividade, tem sentido quando o processo de objetivação da minha subjetivação no objeto do trabalho tem um sentido positivo.” Assim sendo, os processos de inclusão interferem positivamente na vida dos educadores quando acreditam que seu trabalho tem sentido e que realmente farão a diferença na vida daqueles sujeitos.

Para a Professora Sonia, no momento em que o educador está realmente comprometido com seu trabalho, isso interfere diretamente em sua qualidade de vida. Ela esclarece o seguinte: “[...] se o professor está envolvido seriamente com seus alunos, tem de ter alguma demanda de afeto também. Então, ele tem de ser influenciado pelos alunos de inclusão. Eu acho que interfere positivamente pelo crescimento pessoal do professor”. A educadora relata ainda que

[...] a gente fica extremamente feliz, se sente muito gratificada pelas conquistas na área educacional, os avanços daquele aluno. Às vezes, não é na minha aula, mas é na aula dos colegas, mas eu sei que eu colaborei, então eu também fico feliz. É uma sensação assim de ter cumprido o dever, pelo menos uma parte dele.

Por outro lado, a educadora acredita que interfere na qualidade de vida de forma negativa quando sente medo, quando não consegue alcançar os seus objetivos para aquele aluno, quando não consegue lidar com as situações difíceis em sala de aula que acontecem com o aluno. Todas essas situações e circunstâncias geram no professor muita frustração e angústia. Sobre isso, a educadora relata o seguinte:

Interfere também negativamente quando a gente fica frustrada a ponto de não conseguir enxergar a situação, do medo que às vezes engessa a gente, e quando eu te digo 'às vezes a gente não está maduro para atender o aluno', e isso é negativo na nossa vida, porque daí a gente vê só como um fardo. Eu já fui assim. Às vezes sou. E vejo colegas que agem assim. Mesmo o aluno não sendo um fardo, ele é aquele que atrapalha. Isso é negativo, porque desfaz toda uma imagem que o professor deveria ter, não só uma imagem, mas atitude de respeito a todos. E, às vezes, eu acho que traz uma frustração pela questão dos demais, sabe, como eu te disse. Eu sinto, às vezes, que os demais cobram do professor uma atitude mais individual, e tu não consegue dar para todos. E, às vezes, eles começam com queixas, com queixas e daqui a pouco, você está junto nas queixas dos colegas contra aquela criança. Daqui a pouco, a gente acaba entrando nessa massa de reclamação.

De acordo com a Professora Janice, a inclusão escolar interfere na sua qualidade de vida de forma positiva. Ela acredita que, a partir do trabalho de inclusão, teve um crescimento pessoal e profissional. Relata o seguinte:

Interfere na minha qualidade de vida na questão de aceitar muitas coisas dos outros e de ser mais compreensiva com todas as pessoas. Começar a acreditar em todos da forma que são e conviver bem com as pessoas da família da gente. Conviver bem com todos que estão ao nosso redor, isso melhora a qualidade de vida. O que a gente tem dentro da escola: uma criança com uma deficiência, uma criança com uma dificuldade, a gente tem ao nosso redor, fora também. O mesmo olhar diferenciado que eu tenho para o meu aluno eu tenho para os outros que estão ao meu redor, porque cada um é um ser diferente. Existe qualidade de vida até na questão de buscar mais espiritualidade, tentar compreender algumas questões. Eu tenho uma missão que Deus me deu, e essa minha missão só tem a melhorar a minha qualidade de vida. Quanto mais eu aceito, mais eu consigo viver bem. A gente tem de estar bem consigo mesmo, porque se tu tens uma dificuldade e tu não aceitas, por menor que ela seja, ela é um peso. Tem uma dificuldade, e as dificuldades não ficam mais tão pesadas a partir da hora que tu vais aceitando. Eu acho que a minha qualidade de vida melhorou sim. Melhorou em cima das crianças, porque eu consegui aceitar muitas outras coisas.

Para a Professora Janice, as interferências são mais positivas do que negativas. A educadora diz que a inclusão lhe trouxe muitas possibilidades para melhorar sua vida, pois

acredita que o trabalho lhe favoreceu o crescimento espiritual e pessoal. Esse aspecto tornou possível as reflexões sobre a vida e, conseqüentemente, houve mudanças. Na percepção da professora, em sua escola, o “grupo é muito espiritualizado. Quem não busca vai buscar a espiritualidade. A maioria busca o lado espiritual, é uma característica desse grupo aqui”.

Panzini e colaboradores (2008, p.178) citando as idéias de Koenig, descrevem que “a vasta maioria das pesquisas indica que as práticas e as crenças religiosas está associada a melhor saúde mental e física” Por consequência, a espiritualidade é desenvolvida justamente no sentido de poder lidar melhor com os meandros que envolvem a inclusão escolar.

Para a Professora Flora, o trabalho com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais interferiu em sua vida de forma positiva e negativa. Positivamente, quando percebeu que, para ela, seu relacionamento:

[...] melhorou muito até com os meus filhos. Porque enquanto pai e mãe, tu cobra algumas coisas do teu filho. Eu cobrava muitas coisas dos meus filhos. E eu acho que, quando eu comecei a trabalhar com as inclusões, o sentimento não era um sentimento de pena, mas era um sentimento de um outro olhar para os meus filhos. Porque aquilo que antes eu cobrava deles, eu pensava assim: não, mas olha, tem tanta coisa assim e assim. Eu ficava me colocando no lugar de uma mãe que tem de lidar com todas aquelas situações, porque, como é difícil para a gente, deve ser mais difícil em casa, na convivência.

Segundo a educadora, “[...] tu aprendes, a valorizar aquilo que tu tens, como pessoa, família. Tu mudas a tua maneira de ver as coisas, de ser. Eu acho que a maior lição é essa”. Todavia, há também aspectos negativos: “[...] é um trabalho desgastante. Às vezes tu te desgastas, atendendo mais aquele aluno e, às vezes, tu perdes um pouquinho de paciência com os outros. Tu saís cansada da escola, desgastada”.

Na concepção da educadora, é um privilégio ter auxílio em sua escola para os casos de inclusão. Ela afirma que existem colegas em outras instituições que sofrem por não terem o apoio necessário. Acredita que ainda faltam recursos para que todos os professores de todas as escolas, das redes estadual, municipal e particular sejam amparados nesse processo. Para ela, isso é um fator que interfere negativamente na qualidade de vida dos educadores comprometendo a vida profissional e pessoal dos professores. Ela relata o seguinte:

[...] eu não concordo com alguns pontos da inclusão, principalmente nas escolas estaduais, que a gente vê tantas dificuldades. Imagina assim: eu tenho toda a experiência. Aqui a gente tem todo um aparato, pai, mãe, psicopedagoga, escola e tudo. Agora, tu imaginas na escola estadual, não tem uma psicóloga, não tem uma psicopedagoga, não tem orientadora, não tem nada.

A respeito da inclusão nas escolas, Beyer (2005, p.124) assinala que estamos numa encruzilhada. Para o autor:

[...] ou retrocedemos e estagnamos, perpetuando práticas sociais e pedagógicas de segregação, ou aceitamos o desafio que tal projeto nos traz e procuramos, como educadores, rever nossas práticas, construir novas competências e aproximamos de outros colegas que estão abertos ao projeto da educação inclusiva, e, assim, buscamos alterar gradualmente nossas práticas pedagógicas, no acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas em geral.

Apesar de a Educação inclusiva ainda ser um movimento incipiente, na concepção do Professor Carlos, a inclusão interfere positivamente na sua vida. Ele relata que

Na minha vida, o processo de inclusão interfere positivamente, e acredito que, para os meus colegas, também, porque muitos postulados, muitas verdades, hoje não são mais verdades. Eu acho que, nesse sentido, porque a inclusão faz com que não apenas o professor, mas a sociedade veja as pessoas do jeito que elas são e que se aprenda aos poucos, mas que se aprenda a respeitar as pessoas.

Para o educador, a inclusão escolar tem o papel de ensinar as pessoas a aceitar as diferenças, sejam quais forem e, a partir daí, ter realmente uma educação para TODOS, como prevê o paradigma da Educação Inclusiva. O educador complementa o seguinte:

Eu só fico triste que infelizmente esses avanços estão ocorrendo agora no século XXI e que toda uma série de outras gerações não tiveram a mesma possibilidade. Muitos eram considerados vegetais, tinham vergonha desses indivíduos. Hoje, a história está resgatando isso, a história da vida privada está trabalhando muito com isso, esses excluídos da sociedade. Quer dizer, as pessoas com deformações físicas que eram isoladas do espaço social. Que pena que isso tudo que está acontecendo hoje só está acontecendo hoje.

O Professor Carlos acredita que os casos de inclusão “[...] me influenciam nas minhas práticas diárias positivamente. Eu costumo ser visto como um defensor daqueles que são tidos como os excluídos, e eu não admito exclusão de maneira alguma”. Para o educador, os sentimentos que emergem no contato com os alunos de inclusão de forma alguma são sentimentos negativos. Ele ainda relata: “Eu penso que os sentimentos interferem de forma extremamente positiva e negativa de forma alguma”. O seu relato sobre o primeiro contato com os alunos com necessidades educacionais especiais é o seguinte:

No primeiro momento, a reação do professor ao ter alunos de inclusão é ‘Meu Deus do Céu, eu tenho um problema, e a minha faculdade não me ensinou a fazer isso. Não tive nenhuma cadeira, nenhuma disciplina de formação específica para trabalhar com aluno de inclusão’. Então, num primeiro momento, tu exerce aquilo que tu chama de ‘experimentologia’, quer dizer, tu vais experimentar e, daí, tu vais ver o que dá certo e o que não dá certo. Isso num primeiro momento para

mim foi... me desacomodou, me tirou do meu lugar, do meu centro. De repente, tu não tens mais o norte. No primeiro momento, causa um mal estar, mas não um mal estar negativo, um mal estar de desafio, nesse sentido, de desacomodação. Hoje, 2009, eu encaro a inclusão como uma coisa absolutamente natural, pode até parecer estranho de repente tu ouvires eu dizer isso, mas para mim é. Hoje, por exemplo, eu poderia receber vários casos diferentes, que eu trataria com mais naturalidade. Por quê? Porque isso, para mim, hoje, não é mais um problema; pelo contrário.

Para o educador, está claro que, num primeiro momento, o aluno em processo de inclusão desacomoda o professor. Aconteceu com ele e pode acontecer com outros professores. Mas, no seu caso, não há mais problemas em relação a isso, pois já trabalhou com vários alunos com necessidades educacionais especiais e já sentiu ter vencido o receio da barreira inicial.

Carvalho (2005, p.162) salienta que o cotidiano de um educador é um laboratório riquíssimo e que, infelizmente, não existe uma tradição de pesquisa sobre isso. Se assim fosse, teríamos elementos importantes para melhorar a qualidade de vida deles enquanto educadores, pois eles seriam matéria-prima que poderia servir de modelos para novas propostas. A autora afirma que “geralmente não há registros escritos e, muito menos, uma revisão de literatura que contenha os elementos teórico-metodológicos que inspiraram a resposta educativa que ‘deu certo’”.

Para a Professora Marília a profissão de docente interfere na qualidade de vida. Ela salienta que

[...] não só a inclusão em si, mas o fato de ser professor já interfere na qualidade de vida, eu penso. Só o fato de ser professor, não importa se é de crianças incluídas, porque não tem como ficar à parte de algumas coisas que tu vivencia nas famílias. De repente, tu vai passear e tu vê alguma coisa e tu lembra dos teus alunos. Eu acho que interfere não só negativamente, como também positivamente, porque, afinal, tu trabalhas com pessoas oito horas por dia e não tem como não interferir; porém, de uma forma tranquila.

A profissão de docente se configura como uma profissão naturalmente estressante, pelo simples fato de que o trabalho é feito com pessoas que estão em pleno desenvolvimento. Nesse contexto, para muitos educadores, a inclusão escolar se apresenta como uma situação de estresse. Por isso a importância de apoiar os professores, como esclarece Witter (2008, p.10), caso contrário “[...] ficam inviáveis a evolução da educação escolar, o progresso, uma vida com qualidade.”

A Professora Rosa, por sua vez, tem a seguinte opinião: “[...] eu acho, para a vida profissional, é uma benção trabalhar com essas crianças. É uma grande oportunidade”. A educadora sente-se muito bem em trabalhar com as crianças deficientes, mesmo que, em



muitos momentos, seja difícil; ela reconhece o seu crescimento nesse trabalho. Ela ainda relata o seguinte: “[...] a gente cresce muito na vida pessoal, principalmente, muitas vezes, para dar valor ao que a gente tem. Eu fico pensando: ‘ninguém está livre de ter uma criança assim’. Porque se vem para a gente, vem como aluno, é porque era para ser para gente, e a gente tem muito a oferecer pra essas crianças”.

Conforme a percepção da Professora Marta, a interferência em sua vida acontece de duas maneiras: negativa e positivamente. Ela esclarece o seguinte: “eu acho que interfere, não tem como dizer que não interfere. Não adianta, mas interfere, de uma maneira ou de outra, interfere. Mas como eu te disse, eu vejo o positivo e o negativo.” De forma positiva porque a educadora acredita que isto a transformou numa pessoa melhor. Negativa porque se sente muito desgastada no trabalho do dia a dia com os alunos que estão em processo de inclusão.

Eu acho que os dois lados eu acho positivamente porque tu aprende as vezes a valorizar aquilo que tu tens como pessoa, família. Tu mudas a tua maneira de ver as coisas e de ser. Eu acho que a maior lição é esta. E negativamente porque é um trabalho desgastante. Então, às vezes, tu te desgasta, atendendo mais aquele aluno e então, às vezes, tu perde um pouquinho de paciência com os outros. Tu sais, às vezes, cansada da escola, desgastada. Este é o lado negativo. Tu tens que ir em busca de coisas diferentes para este aluno, porque tem coisas que ele não vai conseguir fazer como aquele aluno dito normal. Então tu tens que buscar atividades. E, às vezes, tu não tens tempo para isto. Eu gosto de fazer coisas diferentes para o meu aluno, mas às vezes tu não tens muito tempo para preparar aquele teu material diferente.

É importante mencionar que, para que o professor possa manter sua renda, necessita trabalhar mais, às vezes em mais de duas escolas. Este aspecto por si só já é extremamente desgastante comprometendo sua qualidade de vida. Sobre isso a Professora Marta relata que

O professor hoje em dia está em duas, três escolas. Chega em casa, tu és mãe, tu és esposa, dona de casa, tu tens a tua lista da casa, tu tens que dar atenção para a tua família. Às vezes o que falta para a gente seria tempo para ir em busca de coisas diferentes e melhores para apresentar para o teu aluno de inclusão. É um trabalho desgastante.

A professora Marta descreve em poucas palavras, o cotidiano da grande maioria dos professores da atualidade. As atribuições profissionais e pessoais sobrecarregam o dia a dia desses profissionais comprometendo a qualidade de vida.

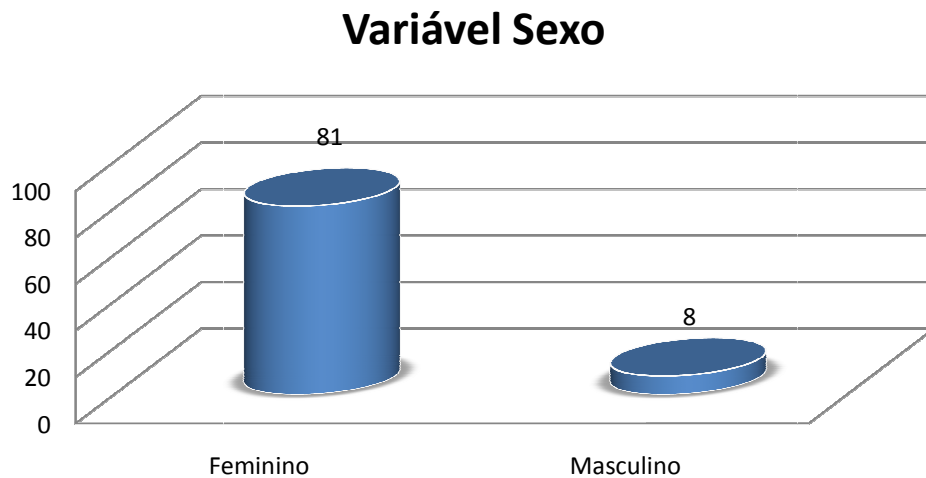
### 3.4 A QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES ATRAVÉS DA ANÁLISE DO TESTE WHOQOL-100

A Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu qualidade de vida como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto de sua cultura e dos sistemas de valores em que vive em relação a suas expectativas, a seus padrões e a suas preocupações” (FLECK, 2008, p. 61).

As instruções do WHOQOL, na sua aplicação aos professores, se relacionam à forma como eles se sentem “a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida”. Os professores precisam tomar como referência as duas últimas semanas e ter em mente os “valores, aspirações, prazeres e preocupações” (WHOQOL – 100, p.1).

A seguir mostraremos, através dos gráficos 1, 2, 3, 4 e 5 as características da amostra quantitativa em relação aos aspectos de sexo, faixa etária, estado civil, tempo de docência e função na escola.

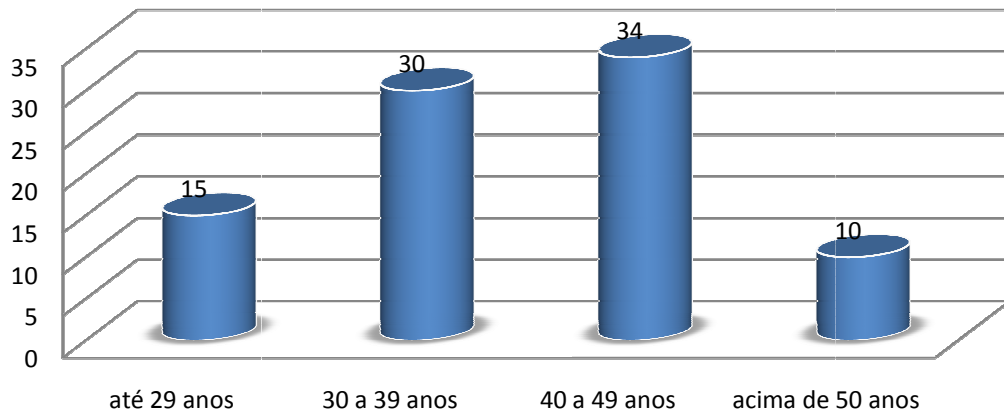
**Gráfico 1 – Sexo dos participantes da etapa quantitativa da pesquisa**



O gráfico 1 demonstra a predominância do grupo feminino no ambiente escolar. Dos oitenta e nove (89) professores pesquisados, oitenta e um (81) são do sexo feminino e oito (8) do sexo masculino.

**Gráfico 2 – Faixa etária dos participantes da etapa quantitativa da pesquisa**

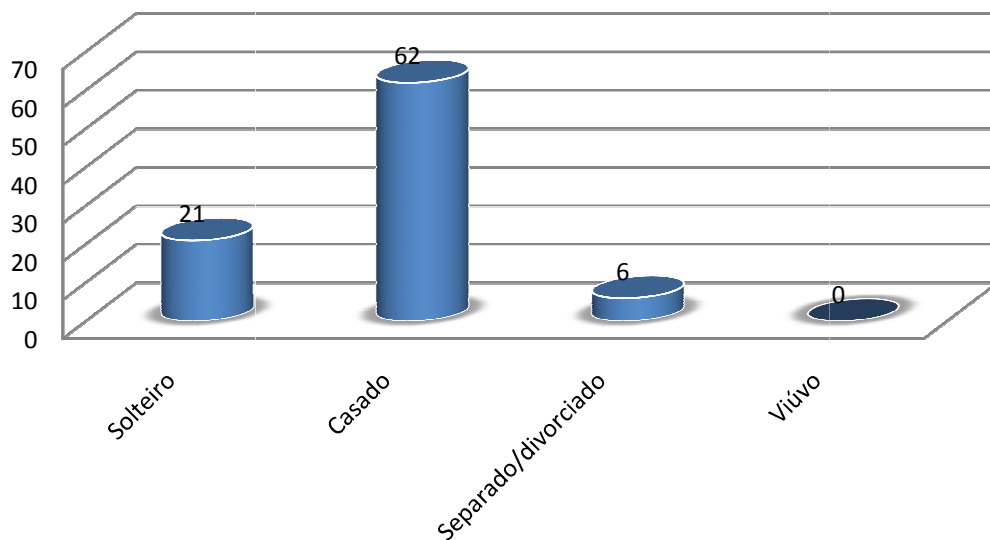
### Faixa Etária



O gráfico 2 demonstra que a maioria dos sujeitos de nossa pesquisa encontram-se no final da idade adulta e início da meia idade, fases estas definidas pelo acúmulo de papéis familiares, sobrecarga de responsabilidades econômicas e passagem pela crise de meia idade.

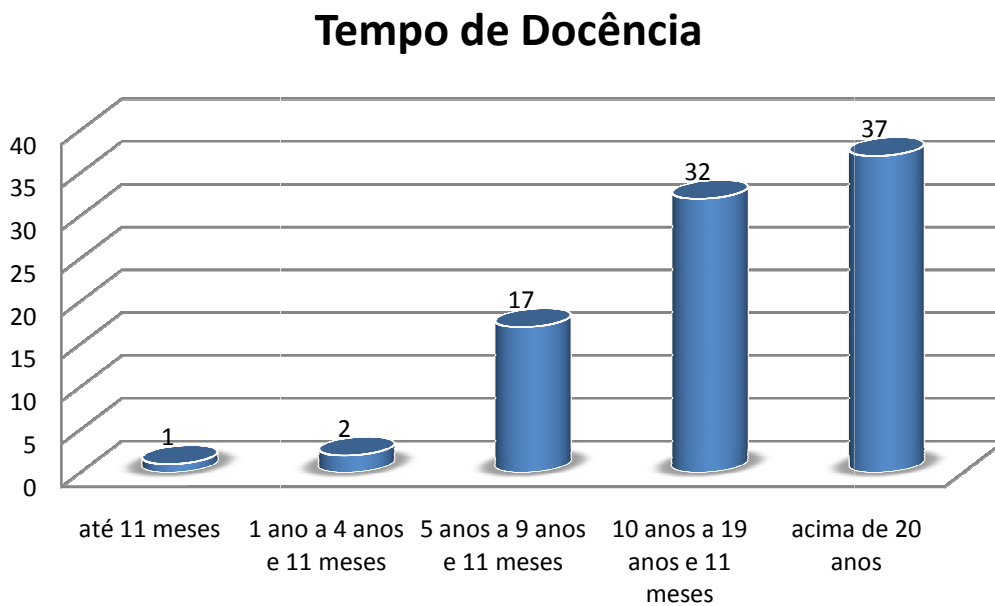
**Gráfico 3 – Distribuição do estado civil dos participantes da etapa quantitativa**

### Estado Civil



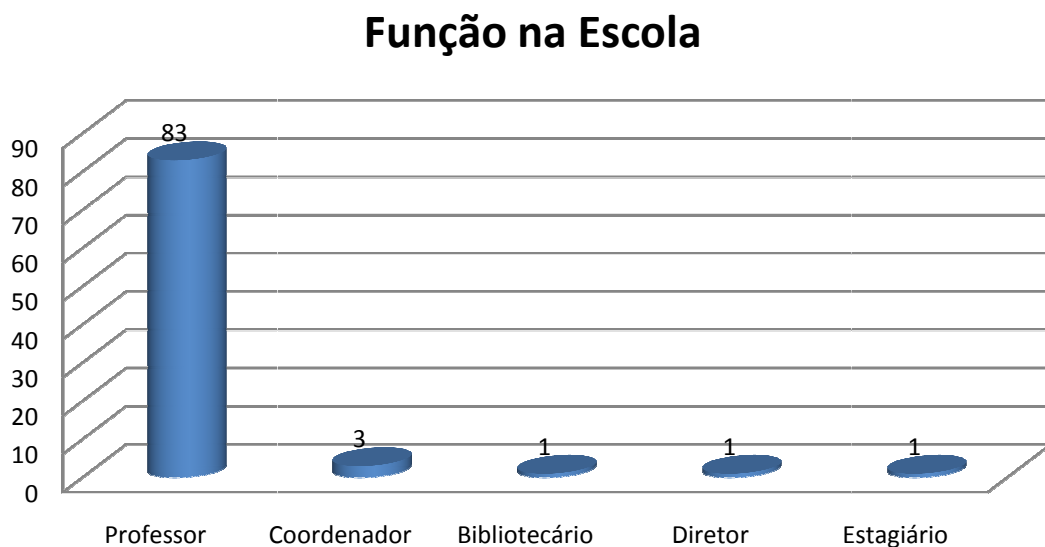
A maioria dos sujeitos da pesquisa são casados, demonstrando que além do engajamento profissional também possuem envolvimento familiar, caracterizado pela presença do conjuge, dos filhos e algumas vezes dos pais, sogros e até de netos.

Gráfico 4 – Distribuição do tempo de docência dos participantes



O gráfico 4 demonstra que a maioria dos participantes de nosso estudo apresentam mais de 10 anos de experiência docente, indicando maturidade profissional.

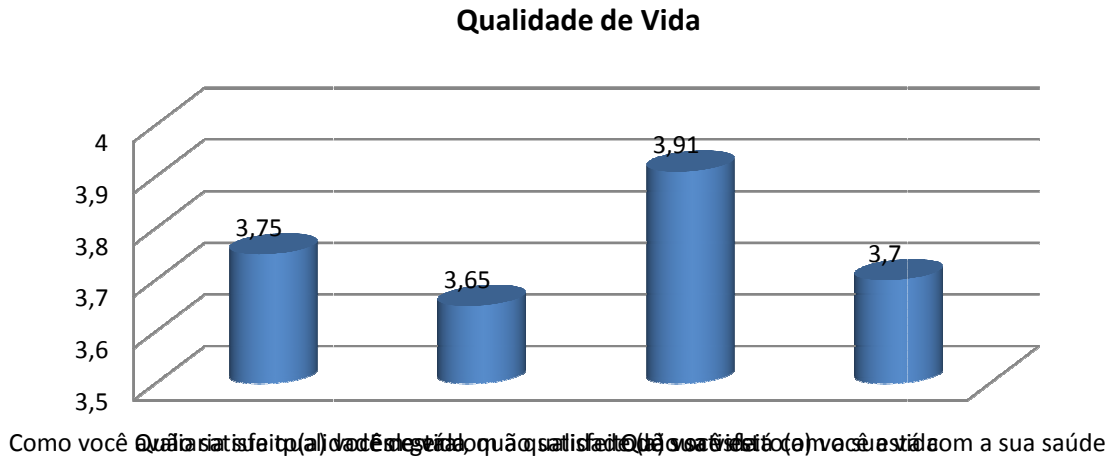
Gráfico 5 – Distribuição da função na escola desenvolvida pelos participantes do estudo



Dos oitenta e nove (89) professores pesquisados, oitenta e três (83) deles exercem a função de professores em sala de aula e três (3) professores exercem a função de

coordenadores. Um professor exerce a função de bibliotecário e um professor exerce a função de diretor. Na amostra obtivemos a participação de um estagiário.

**Gráfico 6 – Frequência das médias das perguntas centrais sobre percepção da qualidade de vida**



O gráfico 6 mostra o resultado das perguntas G1- Como você avaliaria sua qualidade de vida?; G2 - Quão satisfeito (a) você está com sua qualidade de vida?; G3 - Em geral, quão satisfeito (a) você está em sua vida?; e G4 - Quão satisfeito (a) você está com sua saúde? Essas perguntas variam de 1 a 5 e não pertencem a nenhum domínio, segundo o formulário; referem-se à percepção geral da qualidade de vida. Pelas respostas, podemos pensar que é satisfatória a qualidade de vida, mas poderia melhorar.

### 3.4.1 Análise dos domínios

**Gráfico 7 – Análise dos domínios do WHOQOL-100**

### Domínios do WHOQOL-100



Foram analisados os seis domínios e as 24 facetas que fazem parte do instrumento WHOQOL-100, destacando a percepção subjetiva dos professores. Os dados apresentados vão de 4 a 20, demonstrando resultados elevados nos aspectos espirituais, religião e crenças pessoais. Esses dados têm relação com a questão das crenças pessoais e da espiritualidade relatadas também nas entrevistas da pesquisa qualitativa.

Nas relações sociais, percebe-se que esses professores valorizam muito a relação interpessoal, por isso a escolha da profissão. Nas entrevistas, os professores relataram que gostam de trabalhar e estar com pessoas.

No domínio nível de independência, os professores pesquisados apresentam um resultado elevado, demonstrando autonomia. O domínio ambiente mede a segurança física e a proteção; o ambiente no lar; os recursos financeiros; os cuidados de saúde e sociais. Esse domínio avalia também as oportunidades de os professores adquirirem novas informações e habilidades; analisa o ambiente físico, como poluição, ruído, trânsito, clima e transporte. Conforme a percepção dos professores, considerando o intervalo de resultados de quatro a vinte, eles atingiram a média 14,61.

As médias apresentadas nos domínios ambiente, psicológico e físico não são um resultado preocupante, mas demonstram o desconforto que os professores estabelecem na relação na vivência do cotidiano. Podemos perceber que esses aspectos interferem de maneira significativa. Eles acabam comprometendo o domínio psicológico, que envolve os sentimentos positivos (pensar, aprender, aguçar a memória e a concentração, ter auto-estima, boa imagem corporal e aparência) e os sentimentos negativos. No mesmo sentido, interferem na percepção dos professores em relação ao domínio físico. Podemos identificar que, no

domínio físico (dor e desconforto, energia e fadiga, sono e descanso), os professores mostram desgaste e estresse.

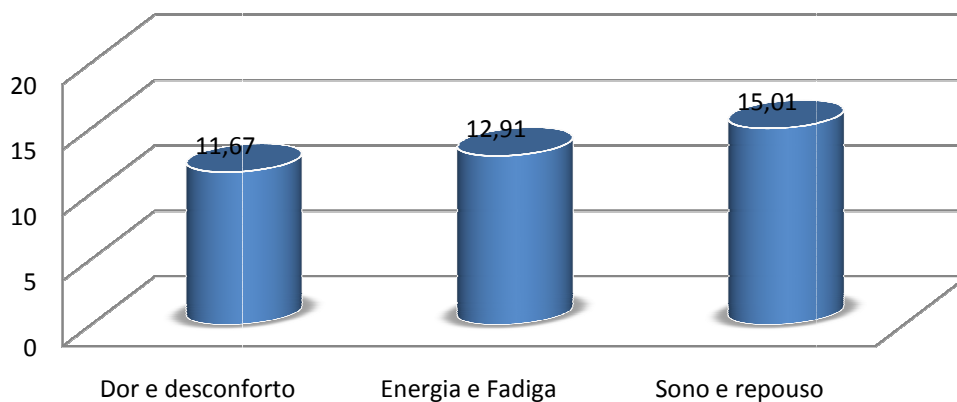
Em vista desses dados, percebemos sintomas da Síndrome de *Burnout*, da fadiga do professor que, segundo Reinhold (2008, p.64), se caracteriza por “profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa”.

### 3.4.2 – Análise das facetas do Domínio I

Apresentaremos a seguir os dados referentes ao Domínio I, que se caracterizam como os aspectos físicos ilustrados no gráfico 8. Nesse domínio, apresentaremos os resultados gerais das facetas dor e desconforto, energia e fadiga e sono e repouso. Posteriormente, apresentaremos as questões referentes especificamente a cada uma das três facetas.

**Gráfico 8**

**Domínio Físico**



No domínio físico, os dados são apresentados de 4 a 20, mostrando baixos resultados principalmente no que diz respeito à sensação de dor e desconforto.

#### 3.4.2.1 Faceta Dor e Desconforto

**Tabela 1 - Estatística descritiva da faceta dor e desconforto**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Preocupação com dor ou desconforto (físicos)	89	1	5	3,35	,955
Dificuldade de lidar com dor ou desconforto	89	1	5	2,80	,842
Dor física como impedimento de atividades	89	1	5	2,53	1,001
Frequência da dor física	89	2	5	3,00	,812

Em todos os dados apresentados em relação às perguntas que compõem cada faceta, as médias são apresentadas de acordo com as resposta do instrumento WHOQOL-100.

Os professores demonstram um resultado preocupante com relação a essa faceta. Podemos observar que a média mais alta refere-se à preocupação; em seguida, aparece a frequência com que aparece a dor física; depois, a dificuldade de lidar com ela e, por último, a média mais baixa, a questão da dor física ser um impedimento para as atividades.

Voltando à questão da Síndrome de *Burnout*, os professores demonstram ter uma alta incidência de dor física, impedindo, por vezes, o bom desempenho no trabalho. Os professores, nas entrevistas, referem-se ao cansaço físico e mental. Alguns professores relatam desânimo, cansaço e fadiga.

Dois elementos precisam ser avaliados nessa faceta. Em primeiro lugar, a presença da dor física é um elemento importante e comprometedor para o bom desempenho do profissional. Em segundo lugar, esse profissional apresenta um problema significativo, mas não permite que ele interfira no seu cotidiano, ou seja, não valoriza a dor como algo importante. O dado que não possuímos é se esses professores fazem algum tratamento, uma vez que se preocupam com as dores e o desconforto, ou se apenas vão resistindo aos acontecimentos.

#### 3.4.2.2 Faceta Energia e Fadiga



**Tabela 2 - Estatística descritiva da faceta energia e fadiga**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Facilidade em cansar-se	89	1	5	2,97	,859
Sentimento de incômodo pelo cansaço	89	1	4	2,80	,944
Energia suficiente para o cotidiano	89	1	5	3,57	,851
Satisfação com a sua disposição	89	1	5	3,57	,940

Nessa faceta, podemos perceber que os professores apresentam respostas medianas, mas ainda insatisfatórias para o nosso contexto, uma vez que apresentam facilidade para cansar-se e se sentem incomodados com essa situação. Também não apresentam satisfação com relação à sua disposição. Esses dados demonstram que os professores apresentam-se cansados e fisicamente desgastados com a rotina cotidiana. Esse elemento, quando não trabalhado pelos professores, tende a agravar-se e gerar problemas de saúde física e mental.

### 3.4.2.3 Faceta Sono e Repouso

**Tabela 3 - Estatística descritiva da faceta sono e repouso**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dificuldade com o sono	89	1	5	3,99	1,163
Preocupação com dificuldade com o sono	89	1	5	3,61	1,249
Satisfação com o sono	89	1	5	3,66	1,128
Avaliação do sono	89	1	5	3,75	1,090

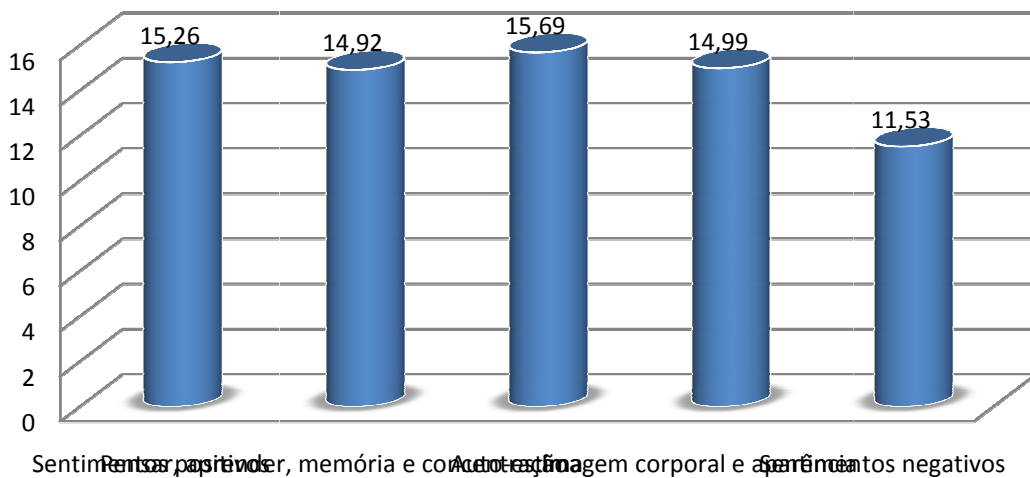
Nessa faceta, obtemos resultados melhores do que nas anteriores. Principalmente em relação à dificuldade com o sono, apresentam um resultado satisfatório, demonstrando que apresentam poucas dificuldades. Entretanto, apresentam preocupação com o sono e avaliam de maneira mediana o seu sono.

### 3.4.3 – Análise das facetas do Domínio II

Apresentaremos a seguir os dados referentes ao Domínio II, que se caracterizam como os aspectos psicológicos que compõem a qualidade de vida dos professores estudados. Nesse domínio, apresentaremos os resultados gerais das facetas sentimentos positivos, pensar, aprender, memória e concentração, auto-estima, imagem corporal e aparência e sentimentos negativos. Posteriormente, apresentaremos as questões referentes especificamente a cada uma dessas cinco facetas.

Gráfico 9

#### Domínio Psicológico



No domínio psicológico, de 4 a 20, os professores demonstram uma percepção elevada em termos de auto-estima. Em relação aos sentimentos positivos, de 4 a 20, os

professores alcançam uma percepção elevada, ao passo que, em relação aos sentimentos negativos, atingem um baixo resultado.

#### 3.4.3.1 Faceta Sentimentos positivos

**Tabela 4 - Estatística descritiva da faceta sentimentos positivos**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Aproveita a vida	88	2	5	3,55	,741
Otimismo em relação ao futuro	89	1	5	3,75	,857
Sentimentos positivos em sua vida	89	2	5	3,93	,636
Em geral se sente contente	89	2	5	4,02	,753

Nessa faceta, podemos compreender que os professores, de maneira geral, se sentem contentes e apresentam sentimentos positivos em suas vidas, indicando um ótimo resultado. Entretanto, as médias começam a diminuir quando o assunto é otimismo em relação ao futuro e o fato de aproveitarem bem a vida. Podemos compreender, nesse sentido, que os professores de nossa amostra são pessoas que se esforçam para manter condições emocionais positivas.

Os professores, ao depararem com a maneira como se organizam no presente e o consequente futuro da sua categoria profissional, apresentam dificuldades em demonstrar melhores resultados e satisfação com a realidade, diminuindo a possibilidade de sentimentos positivos em suas vidas, apesar do esforço consciente. Podemos perceber que essas preocupações estão relacionadas às sensações de dores físicas e desconforto, assim como às preocupações com o sono.

#### 3.4.3.2 Faceta Pensar, aprender, memória e concentração

**Tabela 5 - Estatística descritiva da faceta pensar, aprender, memória e concentração**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Capacidade de concentração	89	1	5	3,61	,717
Satisfação com a capacidade de aprender novas informações	89	2	5	4,00	,798
Satisfação com capacidade de tomar decisões	89	2	5	3,92	,742
Avaliação da memória	89	2	5	3,39	,874

Os professores consideram positivamente a capacidade de aprender novas informações, demonstrando sua facilidade e habilidade para trabalhar com coisas novas e fazer novos cursos; também estão satisfeitos com sua capacidade de tomar decisões e gerenciar-se.

Por outro lado, apresentam dificuldade em avaliar positivamente sua memória e sua capacidade de concentração. Esses elementos também estão associados ao cansaço e ao desgaste apresentados. Portanto, podemos observar que esses professores percebem seus desgastes físico e cognitivo. Assim, podemos entender, pelo desgaste generalizado que apresentam, que eles realmente não podem considerar que aproveitam a vida.

#### 3.4.3.3 Faceta Auto-estima

**Tabela 6 - Estatística descritiva da faceta auto-estima**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Valorização pessoal	89	2	5	3,84	,851
Confiança em si mesmo	89	2	5	3,87	,677
Satisfação consigo mesmo	89	2	5	4,01	,731
Satisfação com suas capacidades	89	2	5	3,97	,698

A faceta auto-estima é um elemento percebido pelos professores como satisfatório, principalmente com relação à satisfação consigo mesmo e com suas capacidades.

Relacionando esses dados com as entrevistas, os professores demonstram gostar do que fazem, apesar dos reveses da profissão. Portanto, aqui percebemos um dos principais fatores de saúde mental desses professores, que deve ser reforçado e estimulado para a manutenção da qualidade de vida desses profissionais.

#### 3.4.3.4 Faceta Imagem corporal e aparência

**Tabela 7 - Estatística descritiva da faceta imagem corporal e aparência**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Inibição pela aparência	89	2	5	3,97	, 832
Sentimento negativo em relação à aparência	89	1	5	3,58	, 963
Aceitação da aparência física	89	2	5	3,87	, 800
Satisfação com aparência do corpo	89	1	5	3,57	, 890

Para analisar essa faceta, devemos relembrar que 91% de nossa amostra é constituída por professoras do sexo feminino, ou seja, o desconforto referente à imagem corporal se evidencia pela crítica feminina em relação ao corpo. Naturalmente, essa crítica se eleva em função do desgaste físico e conseqüente diminuição do tempo para investirem nos cuidados pessoais.

#### 3.4.3.5 Faceta Sentimentos negativos

**Tabela 8 - Estatística descritiva da faceta sentimentos negativos**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Sentimento de preocupação	89	1	5	3,12	,902
Sentimento de tristeza no cotidiano	89	1	5	2,79	,994
Incômodo pelo sentimento de depressão	89	1	5	2,79	1,192
Frequência de sentimentos negativos	89	1	5	2,83	,815

Nos dados levantados, os professores apresentam sentimentos negativos. Esses dados não se apresentam elevados; entretanto, estão presentes na maioria das respostas dos professores, configurando um fator de preocupação. Espera-se que sentimentos negativos, como preocupação, tristeza e depressão, não estejam presentes. O fato de aparecerem esses sentimentos negativos, mesmo que não sendo em proporção elevada, nos faz questionar sobre o adoecimento mental dos professores.

Pela tabela 8, podemos perceber que existem pessoas que não apresentam sentimentos negativos; por outro lado, existem pessoas com níveis elevados de sentimentos negativos. Principalmente o sentimento de incômodo pela depressão é preocupante, pelo número elevado do desvio padrão.

Relacionando esses dados com os relatos das entrevistas, percebemos que os professores se sentem desgastados e exaustos. Acreditam que isso se deva a vários fatores, entre eles o fato de que, atualmente, necessitam trabalhar mais para alcançarem a renda necessária para sua vida.

Um dos fatores que causam sentimentos negativos é o fato de que, em algumas instituições, os professores não têm o apoio necessário para o seu trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Isso interfere negativamente em sua qualidade de vida. Verificamos que os professores do Ensino Fundamental pesquisados estão expostos a vários fatores de estresse que propiciam o aparecimento de sentimentos negativos. Esses sentimentos acabam interferindo em sua qualidade de vida, tanto em sua vida pessoal quanto em sua vida profissional, acarretando problemas tanto física quanto emocionalmente.

As condições de trabalho nem sempre apresentam os recursos necessários, sobrecarregando os educadores. Eles enfrentam pressões em relação aos alunos e suas

famílias. Muitas vezes, deparam com a falta de preparo para enfrentar o trabalho com os alunos em processo de inclusão.

Segundo os dados levantados na pesquisa qualitativa, através das entrevistas, os processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais sobrecarregam sobremaneira os professores. Alguns deles descrevem o sentimento de *abandono* em muitos momentos de seu dia a dia. Eles se sentem desanimados, desestimulados, cansados, muitas vezes impotentes porque a expectativa não foi alcançada.

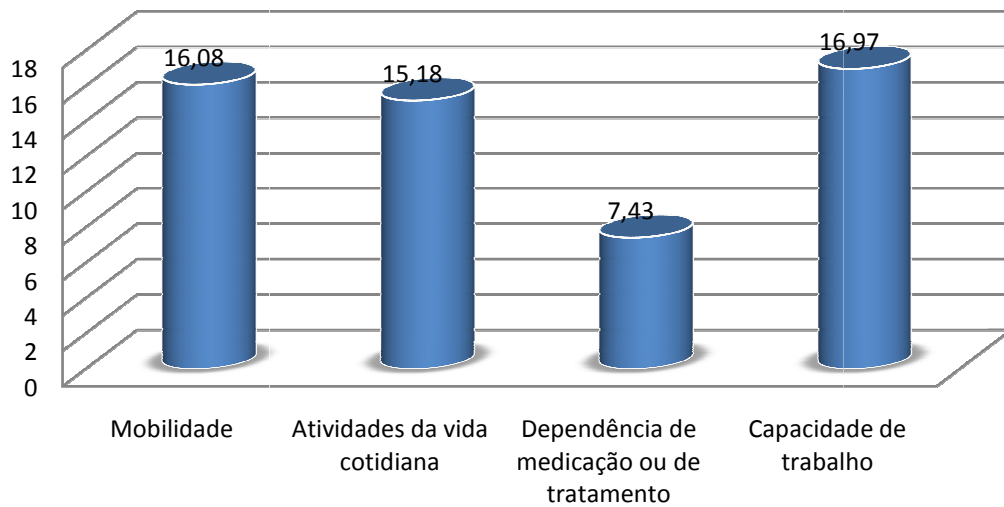
Segundo Tricoli (2008, p.98), “se o professor não estiver bem, será difícil transmitir algo positivo para os alunos”. Para a autora, o estresse do professor “[...] em especial o de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, vem aumentando, [...] em decorrência de profundas mudanças sociais, pessoais e econômicas [...]. Ainda de acordo com Tricoli (2008), a remuneração nem sempre é justa, causando preocupação. Em função disso, o professor necessita ter um número cada vez maior de horas-aula para conseguir manter seu padrão de vida, tanto pessoal quanto profissional. Portanto, são muitos os fatores que explicam os altos resultados sobre os sentimentos negativos na percepção dos professores.

#### **3.4.4 Análise das facetas do Domínio III**

Neste item, apresentaremos os resultados relativos ao Domínio III, que se caracterizam como os aspectos relacionados ao nível de independência que compõem a qualidade de vida dos professores estudados. Nesse domínio, analisaremos os dados referentes às facetas mobilidade, atividades da vida cotidiana, dependência de medicação ou de tratamento e capacidade de trabalho. Posteriormente, apresentaremos as questões referentes especificamente a cada uma das quatro facetas.

#### **Gráfico 10**

### Domínio Nível de Independência



Os resultados obtidos nesse domínio mostram que os professores percebem uma boa capacidade para o trabalho, autonomia e baixa dependência de medicação ou de tratamento. Apesar de todos os aspectos difíceis da profissão, os educadores têm uma boa percepção sobre sua capacidade de trabalho.

#### 3.4.4.1 Faceta Mobilidade

**Tabela 9 - Estatística descritiva da faceta mobilidade**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Capacidade de locomoção	89	3	5	4,49	,605
Incômodo pela dificuldade de locomoção	89	1	5	3,70	1,283
Efeito da dificuldade de locomoção no cotidiano	89	1	5	3,78	1,346
Satisfação com capacidade de locomoção	89	1	5	4,11	,959

Os professores de nosso estudo demonstram, em relação à satisfação com sua capacidade de locomoção, ótimos resultados. Quando o quesito locomoção se refere à capacidade individual, os professores sentem-se autônomos. Entretanto, quando a



locomoção envolve meios de transporte, que independem de suas capacidades pessoais, os professores sentem-se incomodados com as dificuldades de locomoção.

#### 3.4.4.2 *Faceta Atividade da vida cotidiana*

**Tabela 10 - Estatística descritiva da faceta atividade da vida cotidiana**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dificuldade nas atividades do cotidiano	89	2	5	3,99	, 731
Incômodo pela dificuldade nas atividades diárias	89	1	5	3,42	1, 042
Capacidade de desempenho das atividades	89	2	5	3,91	, 701
Satisfação com a capacidade de desempenhar suas atividades diárias	89	2	5	3,87	, 772

Os professores apresentam satisfação em relação à capacidade de desempenho nas atividades diárias. Entretanto, também apresentam dificuldades na realização das atividades cotidianas, assim como incômodo diante dessas dificuldades. Percebe-se que, novamente, os professores apresentam um bom desempenho nas questões relacionadas diretamente ao seu desempenho pessoal, mas quando aparecem elementos externos que interferem nesse bom desempenho, eles se sentem incomodados.

#### 3.4.4.3 *Faceta Dependência de medicação ou de tratamento*

**Tabela 11 - Estatística descritiva da faceta dependência de medicação ou de tratamentos**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Necessidade de medicação no cotidiano	89	1	5	1,88	1, 146
Necessidade de tratamento médico no dia-a-dia	89	1	5	1,87	1, 068
Qualidade de vida devido aos medicamentos	89	1	5	1,94	1, 190
Dependência de medicação	89	1	4	1,74	, 995

Nessa faceta, referente à dependência de medicamentos ou de tratamentos, os professores demonstraram ótimos resultados; a maioria apresenta respostas que identificam nenhuma ou pouca dependência. São poucos os professores que são dependentes de medicação ou de tratamentos para garantir sua qualidade de vida.

#### 3.4.4.4 Faceta Capacidade de trabalho

**Tabela 12 - Estatística descritiva da faceta capacidade de trabalho**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Capacidade para trabalhar	89	2	5	4,27	,653
Capacidade de realizar tarefas	89	2	5	4,26	,716
Satisfação com a capacidade para trabalhar	89	2	5	4,10	,754
Avaliação da capacidade para trabalhar	89	2	5	4,34	,673

Os resultados alcançados nesta faceta são muito bons. Os professores percebem que apresentam uma ótima capacidade para o trabalho e satisfação em relação a essa capacidade. Nenhum dos professores pesquisados apresentou respostas negativas em relação à capacidade de trabalho.

#### 3.4.5 Análise das facetas do Domínio IV

O Domínio IV define-se como os aspectos das relações sociais que compõem a qualidade de vida dos professores estudados. Nesse domínio, apresentaremos os resultados gerais das facetas relações sociais, suporte social e atividade sexual. Posteriormente, apresentaremos as questões referentes especificamente a cada uma das três facetas.

Gráfico 11

## Domínio Relações Sociais



No domínio das relações sociais, os professores também apresentaram um bom desempenho. Esses dados reforçam os resultados levantados nas entrevistas, que evidenciavam a facilidade dos professores para manterem boas relações interpessoais.

#### 3.4.5.1 Faceta Relações pessoais

Tabela 13 - Estatística descritiva da faceta relações pessoais

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Solidão	89	2	5	4,18	,924
Satisfação com as relações pessoais	89	2	5	4,10	,708
Satisfação com a capacidade de dar apoio	89	2	5	4,09	,668
Felicidade na relação com a família	89	1	5	4,25	,830

Os participantes apresentam uma percepção elevada nas relações pessoais. Os professores sentem satisfação com as relações pessoais e com a capacidade de dar apoio ao outros. Eles também se sentem felizes na relação com a família.

Os resultados sobre o sentimento de solidão não são positivos, pois identificamos, através da tabela 13, os professores apresentam sentimentos de solidão. Podemos supor que a percepção da solidão faz com que os professores valorizem mais as relações pessoais.

### 3.4.5.2 Faceta Suporte (apoio) social

**Tabela 14 - Estatística descritiva da faceta suporte social**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Apoio dos outros	89	2	5	3,64	,711
Apoio dos amigos	89	2	5	3,87	,786
Satisfação com o apoio da família	89	1	5	4,09	,930
Satisfação com o apoio dos amigos	89	2	5	4,06	,774

A faceta de suporte social demonstra que os professores de nosso estudo estão satisfeitos como o apoio da família e dos amigos. Esse elemento garante o sentimento de segurança nos momentos de dificuldade, sendo muito importante para a manutenção da qualidade de vida.

### 3.4.5.3 Faceta Atividade sexual

**Tabela 15 - Estatística descritiva da faceta atividade sexual**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Satisfação das necessidades sexuais	89	1	5	3,75	1,080
Incômodo pela dificuldade sexual	89	1	5	4,12	1,009
Satisfação com a vida sexual	89	2	5	3,93	,889
Avaliação da vida sexual	89	1	5	3,93	,927

Podemos considerar que os professores apresentam satisfação com a sua vida sexual e avaliam positivamente a vida sexual. Demonstram um pouco menos de satisfação com suas

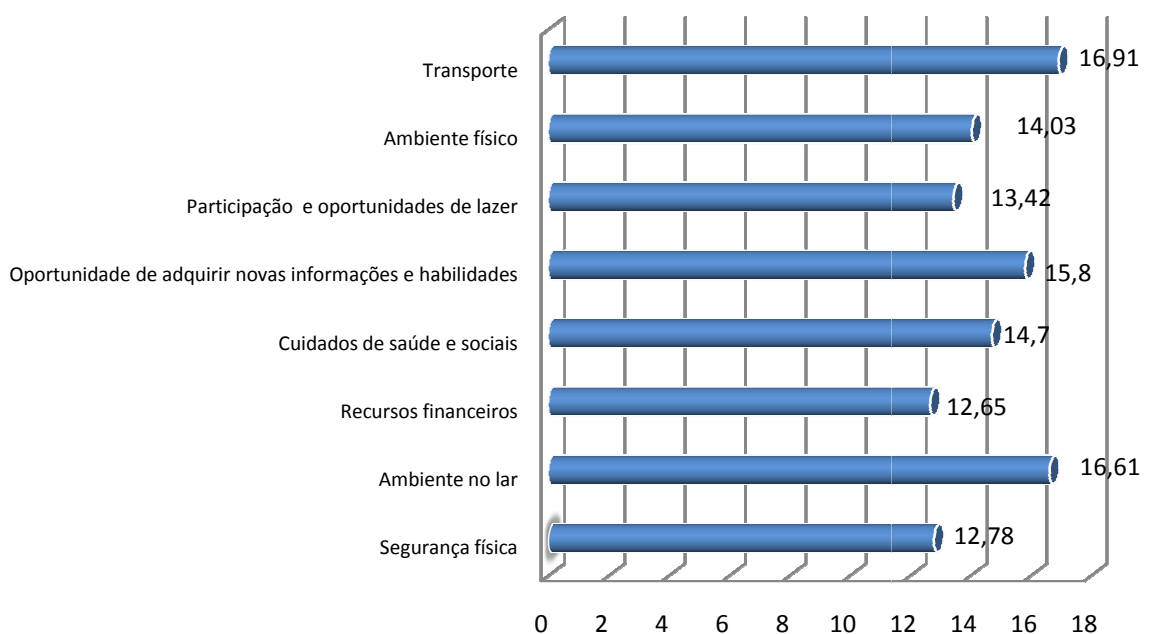
necessidades sexuais e, associado a esse quesito, demonstram significativo incômodo pelas dificuldades sexuais. De maneira geral, os dados mostram que nenhum professor apresenta muita insatisfação com a vida sexual.

### 3.4.6 Análise das facetas do Domínio V

O Domínio V define-se pelos aspectos relacionados ao ambiente que compõem a qualidade de vida dos professores estudados. Nesse domínio, apresentaremos os resultados gerais das facetas transporte, ambiente físico, participação e oportunidades de lazer, oportunidade de adquirir novas informações e habilidades, cuidados de saúde e sociais, recursos financeiros, ambiente no lar e segurança física. Posteriormente, apresentaremos as questões referentes a cada uma das oito facetas.

**Gráfico 12**

### **Domínio Ambiente**



No domínio ambiente, os professores demonstram destaque para as facetas de ambiente no lar, transporte e as oportunidades de adquirir novas informações e habilidades, como veremos na análise das facetas a seguir.

#### 3.4.6.1 Faceta Segurança física e proteção

**Tabela 16 - Estatística descritiva da faceta segurança física e proteção**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Segurança na vida diária	89	2	5	3,83	, 678
Ambiente seguro na vida diária	89	2	5	3,47	, 692
Preocupação com a segurança	89	1	5	2,20	, 800
Satisfação com a segurança física	89	1	5	3,27	, 902

Os professores não apresentam muita preocupação com a segurança. Mas, concomitante a isso, não se mostram nem satisfeitos e nem insatisfeitos em relação à segurança física. Esses dados demonstram a coerência deles com a realidade atual de pouca segurança. O mais importante para a qualidade de vida desses professores é a baixa preocupação com a segurança não interferir no desempenho de suas atividades, nas relações sociais e no seu nível de independência.

#### 3.4.6.2 Faceta Ambiente no lar

**Tabela 17 - Estatística descritiva da faceta Ambiente no lar**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Conforto do lugar onde mora	89	2	5	4,21	,648
Gosto pelo lugar onde mora	89	1	5	4,21	,818
Características do lar correspondem às necessidades	89	1	5	4,01	,898
Satisfação com as condições do local onde mora	89	2	5	4,17	,742

Nessa faceta, como foi visto anteriormente, os professores apresentam um ótimo desempenho, principalmente em relação ao fato de gostarem do lugar onde moram e de seu conforto. É preciso considerar a importância dessa faceta em termos de qualidade de vida e, especificamente, em termos de sentimentos positivos. As pessoas que, ao final de um dia de trabalho, conseguem voltar para seus lares e se satisfazer com as relações familiares e com o lugar onde residem conseguem restaurar suas energias físicas e mentais para uma nova jornada.

#### 3.4.6.3 Faceta Recursos financeiros

**Tabela 18 - Estatística descritiva da faceta recursos financeiros**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dificuldades financeiras	89	1	5	3,34	1,033
Preocupação com o dinheiro	89	1	4	2,76	,853
Dinheiro suficiente para satisfazer as necessidades	89	1	5	3,28	,929
Satisfação com a sua situação financeira	89	1	5	3,27	,850

A percepção dos professores em relação aos recursos financeiros não demonstra nem satisfação nem insatisfação. Felizmente, para a qualidade de vida dos professores, a preocupação com o dinheiro não é uma prerrogativa. Podemos inferir, por esses dados, que,

apesar dos salários serem incompatíveis com o investimento profissional e pessoal, os professores se satisfazem com o ideal da educação. Eles não permitem que as preocupações financeiras sejam colocadas em primeiro lugar e atrapalhem sua qualidade de vida.

#### 3.4.6.4 Faceta Cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade

**Tabela 19 - Estatística descritiva da faceta cuidados de saúde e sociais**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Acesso a bons cuidados médicos	89	3	5	4,07	,599
Satisfação com o acesso aos serviços de saúde	89	2	5	4,01	,666
Satisfação com os serviços de assistência social	89	1	5	3,28	,798
Avaliação dos serviços de assistência social	89	1	5	3,34	,797

Nessa faceta, os professores apresentam satisfação em relação aos serviços de saúde. Os serviços de assistência social não apresentam bons resultados, por não serem utilizados pelos professores; portanto, suas respostas foram indiferentes em relação a esse quesito.

#### 3.4.6.5 Faceta Oportunidades de adquirir novas informações e habilidades

**Tabela 20 - Estatística descritiva da faceta oportunidades de adquirir novas informações e habilidades**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Disponibilidade das informações diárias	89	3	5	4,01	,666
Oportunidade de adquirir informações necessárias	89	3	5	4,03	,665
Satisfação com as oportunidades de adquirir novas habilidades	89	2	5	3,78	,780
Satisfação com as oportunidades de obter novas informações	89	2	5	3,98	,690



Os professores demonstram satisfação em relação às oportunidades de adquirir novas informações e habilidades. Provavelmente, o fato de estarem constantemente se atualizando e realizando cursos facilita sua satisfação em relação a essa faceta.

#### 3.4.6.6 Faceta Participação em, e oportunidades de recreação/lazer

**Tabela 21 - Estatística descritiva da faceta participação em, e oportunidades de recreação/lazer**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Aproveitamento do tempo livre	89	1	5	3,48	,918
Oportunidades de lazer	89	1	5	3,34	,865
Capacidade de relaxar e curtir a si mesmo	89	1	5	3,13	,991
Satisfação com o uso do tempo livre	89	1	5	3,46	1,001

Os resultados nessa faceta não foram tão satisfatórios. Percebe-se que o aproveitamento do tempo livre poderia ser melhor realizado. Provavelmente, a fadiga física e mental dos professores os impeça de aproveitar o tempo fora de sala de aula. Nesse sentido, também não conseguem identificar as oportunidades de lazer, por não estarem atentos e não se sentirem aptos para elas.

Os professores não se sentem nem satisfeitos nem insatisfeitos com sua capacidade de aproveitar o tempo livre. Nessa faceta, os professores também não conseguem exercer adequadamente sua capacidade de relaxar, complementando outra característica do estresse psicossocial e da Síndrome de *Burnout*.

#### 3.4.6.7 Faceta Ambiente físico: poluição/ruído/trânsito/clima

**Tabela 22 - Estatística descritiva da faceta ambiente físico**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Ambiente seguro na vida diária	89	2	5	3,47	, 692
Preocupação com a segurança	89	1	5	2,20	, 800
Satisfação com o ambiente físico	89	1	5	3,42	, 809
Satisfação com o clima onde vive	89	1	5	3,62	1, 006

A faceta ambiente físico não se apresenta tão satisfatória. Os professores não consideram o ambiente na vida diária nem seguro e nem inseguro. No mesmo sentido não se consideram nem satisfeitos e nem insatisfeitos em relação ao ambiente físico e ao clima do lugar onde vivem. A preocupação com a segurança não é um elemento relevante para os professores.

#### 3.4.6.8 Faceta Transporte

**Tabela 23 - Estatística descritiva da faceta transporte**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Problemas com transporte	89	2	5	4,34	, 753
Dificuldades no transporte	89	1	5	4,27	, 926
Transporte adequado	89	1	5	4,18	, 806
Satisfação com o meio de transporte	89	1	5	4,12	, 864

Os professores, apesar de perceberem os problemas e as dificuldades com o transporte, demonstram terem meios de transporte adequados e se sentem satisfeitos com os meios de transporte.

### 3.4.7 Análise do Domínio VI - Domínio Aspectos espirituais/ Religião/ Crenças pessoais

Os resultados são altos nesse domínio e se relacionam com o grau de espiritualidade apresentado pelos professores nas entrevistas. Para os professores, a espiritualidade lhes dá força, esperança e bem-estar, além de ajudar a diminuir os sentimentos de ansiedade e de angústia. Muitos deles relatam que a espiritualidade lhes dá sentido para suas vidas e isto lhes auxilia muito no seu dia a dia, em sala de aula.

O Domínio VI apresenta os aspectos relacionados a crenças pessoais, religiosidade e espiritualidade que compõem a qualidade de vida dos professores estudados. Esse domínio não apresenta a subdivisão de facetas, mas apresenta quatro questões importantes, apresentadas a seguir, na tabela 24.

**Tabela 24 - Estatística descritiva do domínio crenças pessoais**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Crenças pessoais dão Sentido à vida	89	2	5	4,11	,745
Em que medida a sua vida tem sentido	89	2	5	4,35	,693
Em que medida suas crenças pessoais dão força para enfrentar as dificuldades	89	2	5	4,26	,776
Em que medida suas crenças pessoais lhe ajudam a entender as dificuldades da vida	89	2	5	4,09	,834

Os resultados desse domínio são bastante satisfatórios, demonstrando a relação com os dados das entrevistas. Na análise qualitativa, fica evidente a importância da espiritualidade para manter o equilíbrio emocional dos professores e, conseqüentemente, manter sua qualidade de vida.

### 3.4.8 Análise das Variáveis

Neste item da dissertação analisaremos as variáveis: faixa etária; função na escola; tempo de docência; estado civil e o sexo dos participantes do estudo relacionados aos Domínios Físico; Psicológico; Nível de independência; Relações Sociais; Ambiente; Aspectos espirituais, Religião e Crenças pessoais.

#### *3.4.8.1 Variável Faixa etária*

Apresentaremos os resultados referentes à comparação das faixas etárias dos professores em relação à qualidade de vida. Separamos a variável faixa etária em quatro grupos:

1. Até 29 anos de idade (n=15) – período de idade referente ao final da adolescência e início da vida adulta;
2. De 30 a 39 anos de idade (n=30) – período de idade referente ao final da vida adulta;
3. De 40 a 49 anos de idade (n=34) – período de idade referente ao início da meia idade;
4. Acima de 50 anos de idade (n=10) – período de idade referente ao final da meia idade e início da velhice.

Apresentaremos inicialmente, na tabela 25, os dados referentes à análise estatística de comparação de médias da variável faixa etária, através do teste Anova (Turkey), com nível de significância  $\leq 0,05$ . Foi utilizado para a realização da análise o pacote estatístico para ciências sociais (SPSS) versão 15.0. Na sequência, apresentaremos todos os domínios do WHOQOL-100 comparados de acordo com as faixas etárias.

**Tabela - 25 Análise dos itens que apresentam diferença significativa em relação à faixa etária através do teste Anova ( $\leq 0,05$ )**

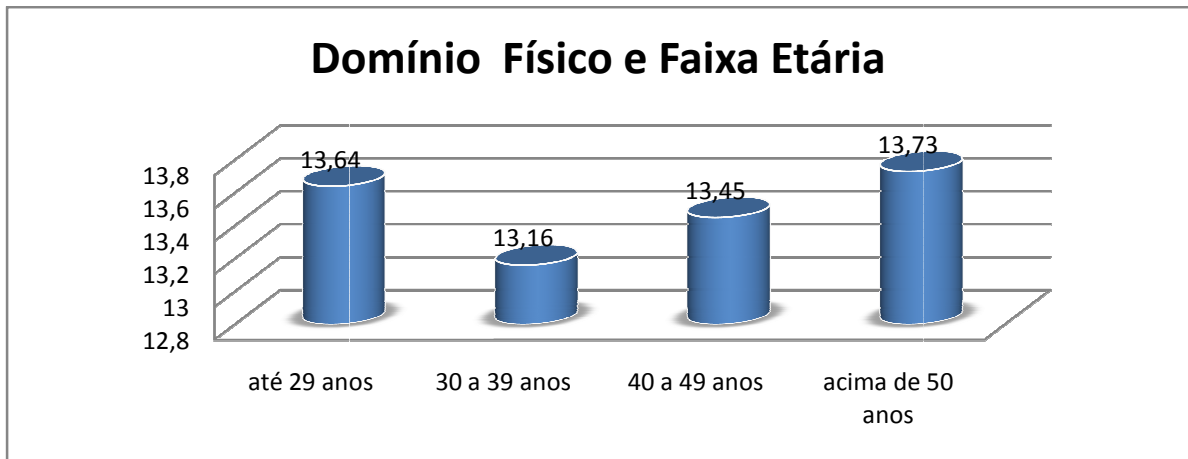
Questão do WHOQOL-100	Faixa etária	N	Média	Desvio Padrão	Mín.	Máx.	Sig.
Facilidade em cansar-se	até 29 anos	15	3,20	,862	2	5	0,01
	30 a 39 anos	30	2,57	,679	1	4	
	40 a 49 anos	34	3,09	,933	1	4	
	acima de 50 anos	10	3,40	,699	2	4	
Sentimento de tristeza no cotidiano	até 29 anos	15	2,27	1,033	1	4	0,05
	30 a 39 anos	30	2,73	1,015	1	4	
	40 a 49 anos	34	2,91	,965	1	5	
	acima de 50 anos	10	3,30	,675	2	4	
Satisfação com as condições do local onde mora	até 29 anos	15	4,07	,799	2	5	0,01
	30 a 39 anos	30	4,30	,651	3	5	
	40 a 49 anos	34	4,29	,676	2	5	
	acima de 50 anos	10	3,50	,850	2	4	
Satisfação com as oportunidades de obter novas informações	até 29 anos	15	4,47	,516	4	5	0,00
	30 a 39 anos	30	4,00	,587	3	5	
	40 a 49 anos	34	3,74	,790	2	5	
	acima de 50 anos	10	4,00	,471	3	5	

Na tabela 25, podemos observar que a faixa etária mais velha e a mais jovem são as que se cansam com maior facilidade. O resultado da faixa etária mais velha seria esperado, mas não da mais jovem, demonstrando o despreparo físico, psíquico e o estresse laboral desse grupo.

O sentimento de tristeza no cotidiano aumenta significativamente com a elevação da faixa etária. Esse dado demonstra um ponto importante para ser trabalhado, em função do estresse psicossocial e também da aproximação da aposentadoria. Nesse caso, é indicada a promoção de programas de preparação para a aposentadoria.

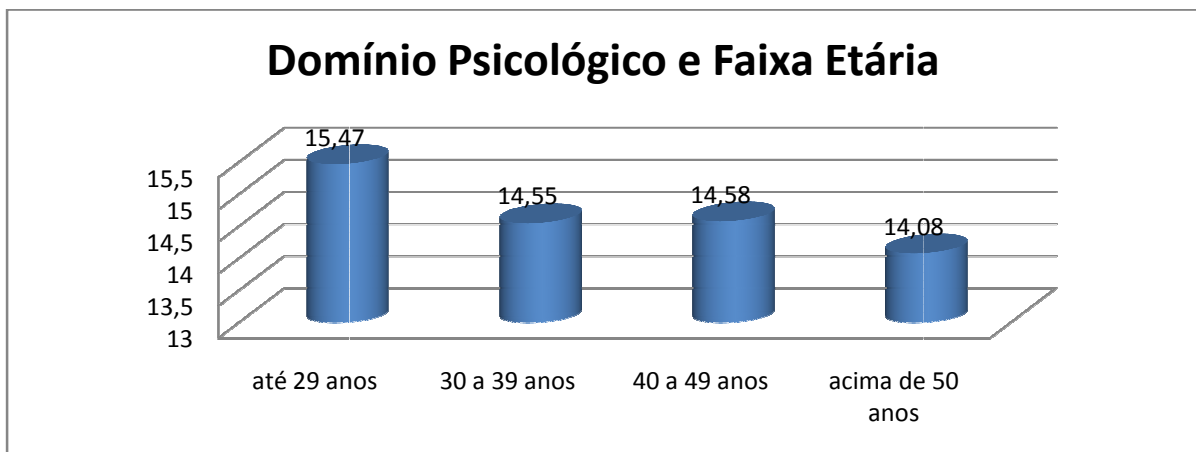
A faixa etária acima de 50 anos é a menos satisfeita com as condições do local onde mora, demonstrando maior crítica em relação às situações apresentadas. A faixa etária mais jovem apresenta um índice elevado de satisfação em relação às oportunidades de obter novas informações.

Gráfico 13



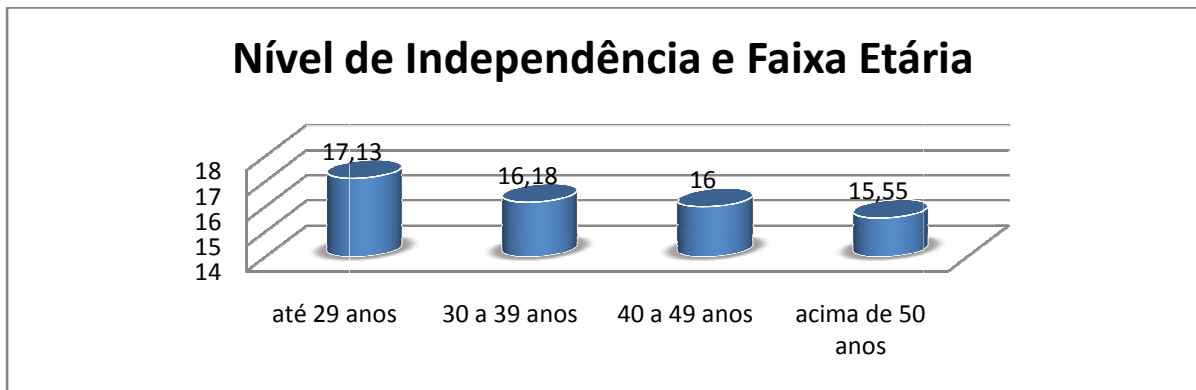
No domínio físico, os professores acima dos 50 anos são os que demonstram melhor desempenho, seguidos pelos mais jovens. Os dados demonstram que as fases mais comprometedoras para a saúde física encontram-se no final da idade adulta e início da meia idade, épocas que não guardam mais o prazer da descoberta da profissão tampouco a proximidade da aposentadoria. Além disso, na vida pessoal, são as fases em que as pessoas acumulam a sobrecarga de cuidados afetivos e econômicos com a família.

Gráfico 14



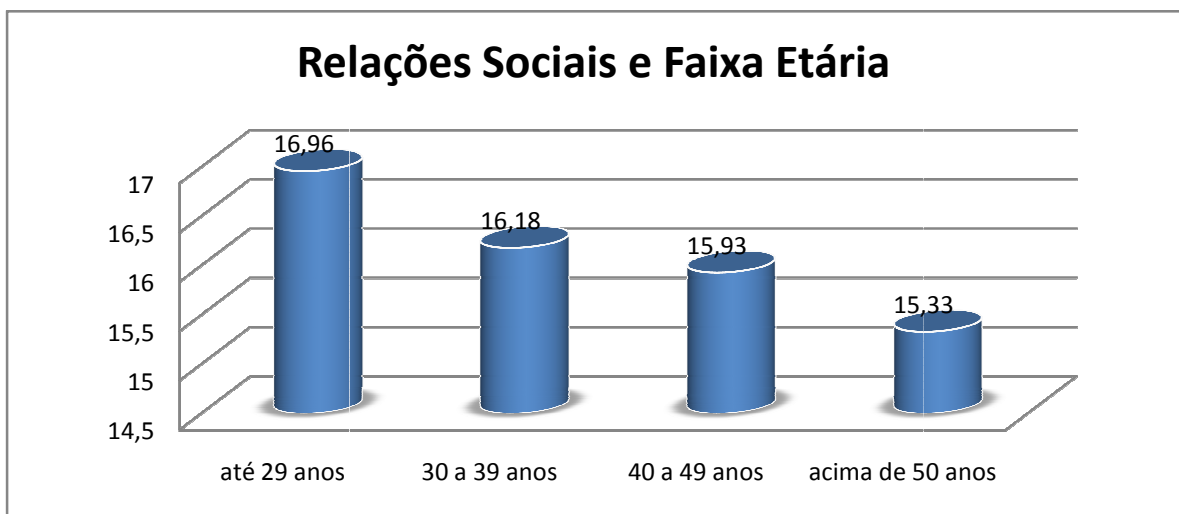
Apesar de o domínio psicológico não ser baixo para nenhuma faixa etária do grupo de professores pesquisados, podemos perceber que existe uma diminuição com o avanço da idade. Cabe destacar que essa não é uma mudança significativa, mas uma tendência.

**Gráfico 15**



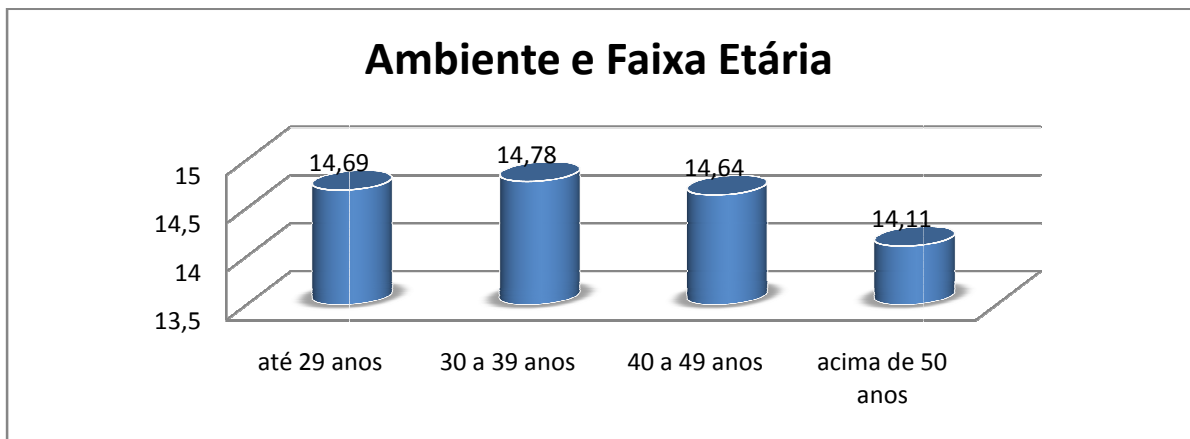
Novamente aqui os professores mais jovens apresentam um nível mais favorável no domínio referente ao nível de independência. Pelas questões físicas, emocionais e pelas responsabilidades familiares, acreditamos que os professores com menos de 29 anos realmente se apresentariam mais independentes. Entretanto, poderíamos questionar o fato de eles também se sentirem mais autônomos, pois essa seria uma característica que envolveria maior maturidade.

**Gráfico 16**



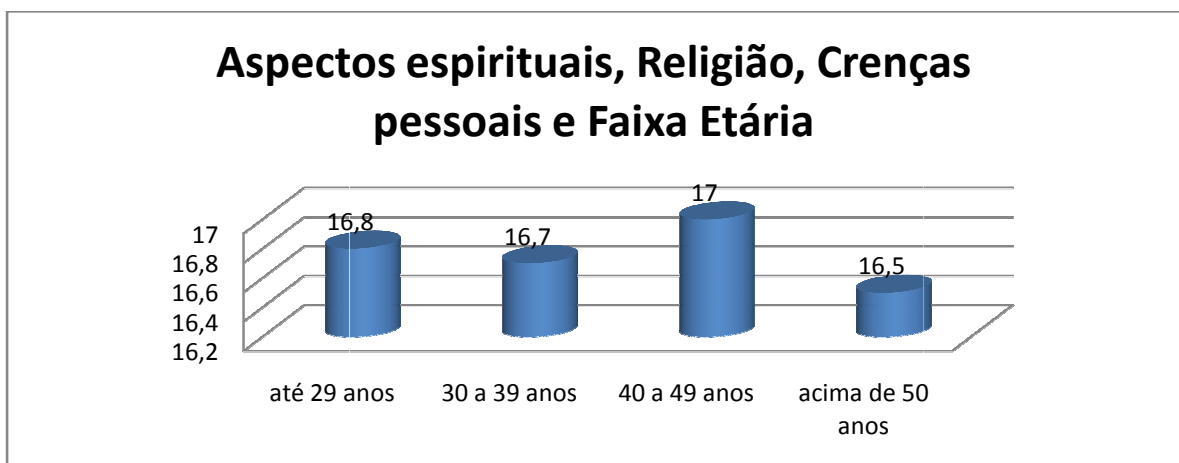
No domínio das relações sociais, os professores mais jovens também apresentam melhores condições, demonstrando maior capacidade de interação social e satisfação com essas relações.

Gráfico 17



No domínio do ambiente, ocorre uma alteração: não são os mais jovens que apresentam melhores resultados, embora a diferença seja muito pequena. Percebe-se que as pessoas que estão na segunda fase da idade adulta reconhecem com maior satisfação o seu ambiente, enquanto os mais velhos são os que têm mais dificuldades com o ambiente. Provavelmente, essa dificuldade ocorre em função das dificuldades pessoais que se acumulam com o avanço da idade.

Gráfico 18





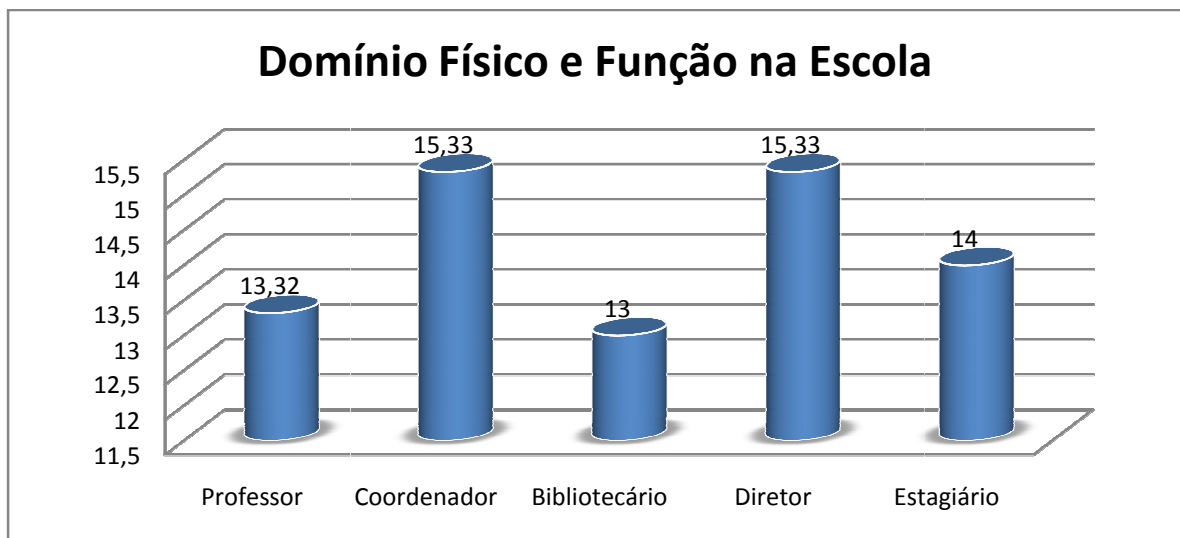
No domínio das crenças pessoais, são as pessoas na primeira fase da meia idade que apresentam os melhores resultados. Os dados demonstram que, para essa faixa etária, apesar das dificuldades encontradas nos outros domínios, as crenças pessoais conferem sentido à sua existência. Esperava-se que esse domínio se elevasse com a idade, mas podemos perceber que, muitas vezes, os professores com maior idade estão desgastados e objetivam em suas vidas a aposentadoria como uma forma de melhorar a qualidade de vida.

#### 3.4.8.2 Variável Função na escola

Apresentaremos nesta etapa os resultados referentes à comparação das funções exercidas na escola em relação à qualidade de vida. Separamos a variável função na escola em cinco grupos: 1. Professor (n=83); 2. Coordenador (n=3); 3. Bibliotecário (n=1); 4. Diretor (n=1) e 5. Estagiário (n=1).

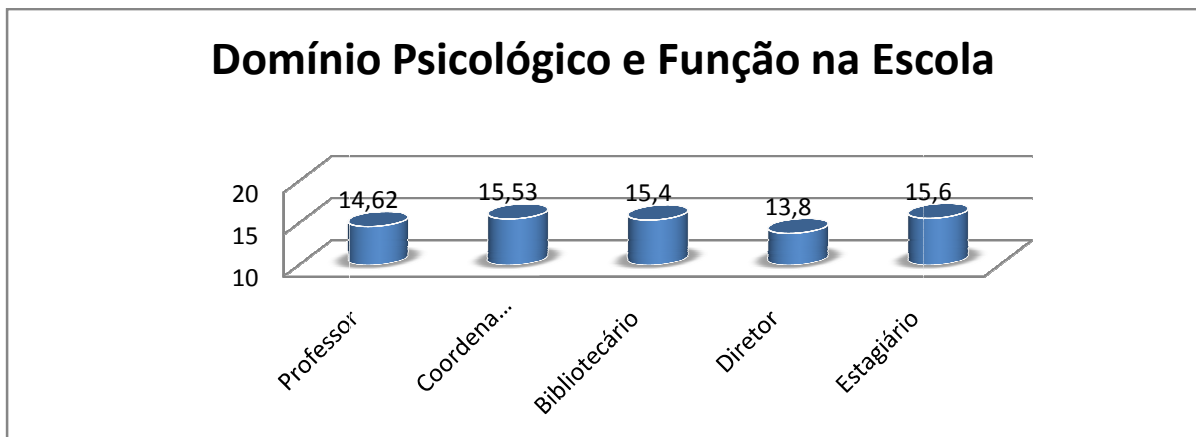
Como a grande maioria de nossa amostra é de professores e as demais funções não são representativas estatisticamente não realizamos a análise de comparação de médias da variável função na escola. Portanto, na sequência apresentaremos todos os domínios do WHOQOL-100 comparados de acordo com as funções na escola.

Gráfico 19



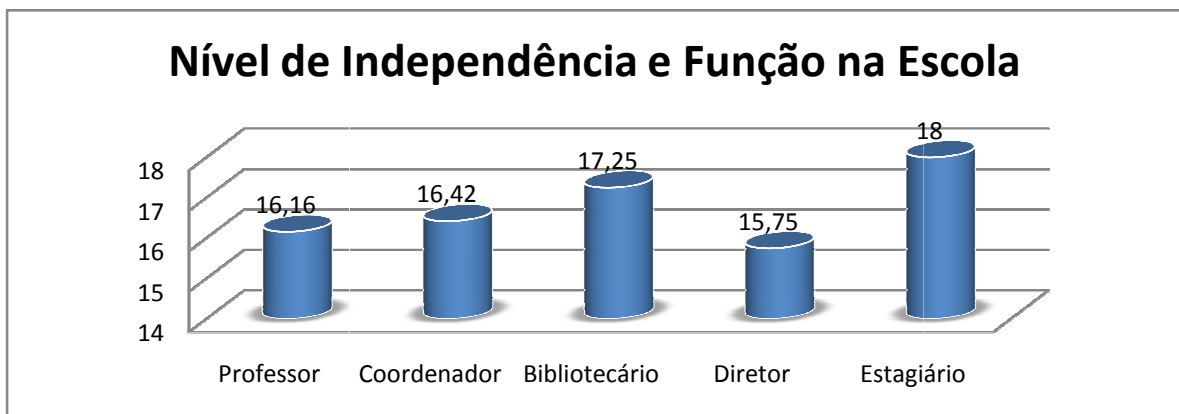
No domínio físico, podemos perceber que as pessoas que apresentam as funções de coordenador e de diretor são os que possuem melhor desempenho. O pior desempenho é apresentado pela função de bibliotecário. Talvez possamos inferir que o modo de trabalho interfira no domínio físico.

Gráfico 20



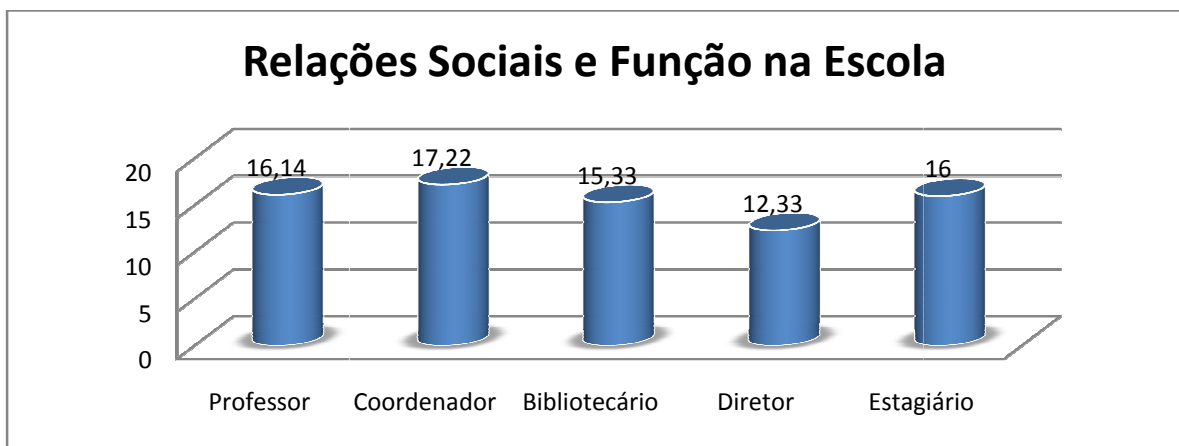
No domínio psicológico, a situação se modifica um pouco; podemos notar que o diretor, que apresentava bom desempenho no domínio físico, apresenta um desempenho negativo neste domínio psicológico. O estagiário, pelo seu papel de menor comprometimento e exposição à função de trabalho, apresenta a melhor condição no domínio psicológico. Na sequência, temos um bom desempenho por parte das funções de coordenador e bibliotecário, que parecem também não apresentar um desgaste tão grande nesse quesito. O professor fica em uma posição intermediária, entre o diretor e o coordenador/bibliotecário.

Gráfico 21



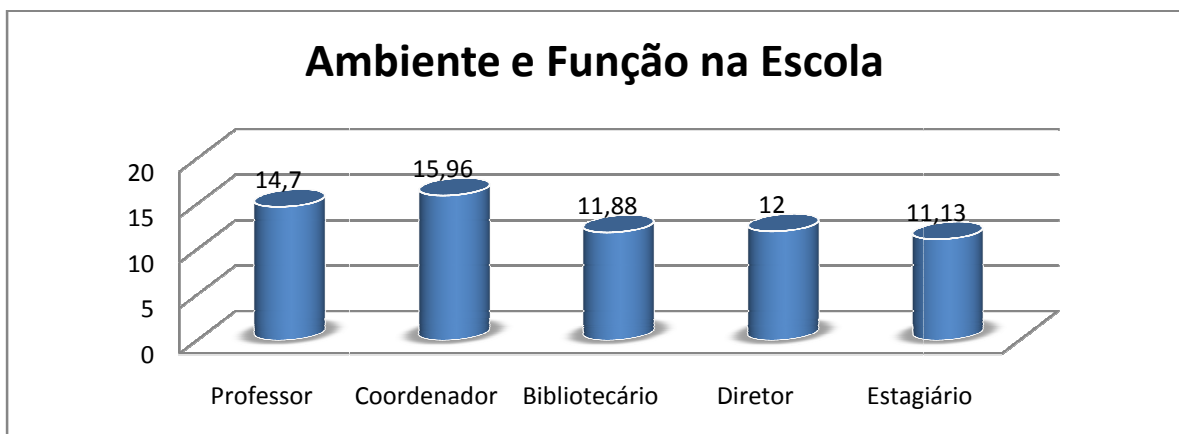
A função de estagiário, provavelmente pela idade, apresenta um excelente resultado no domínio de independência. Podemos perceber que, na sequência, vem o bibliotecário. Por último, encontramos a função de direção, que, provavelmente pelas dificuldades no domínio psicológico e pela pressão externa, apresenta o pior desempenho no domínio de independência.

Gráfico 22



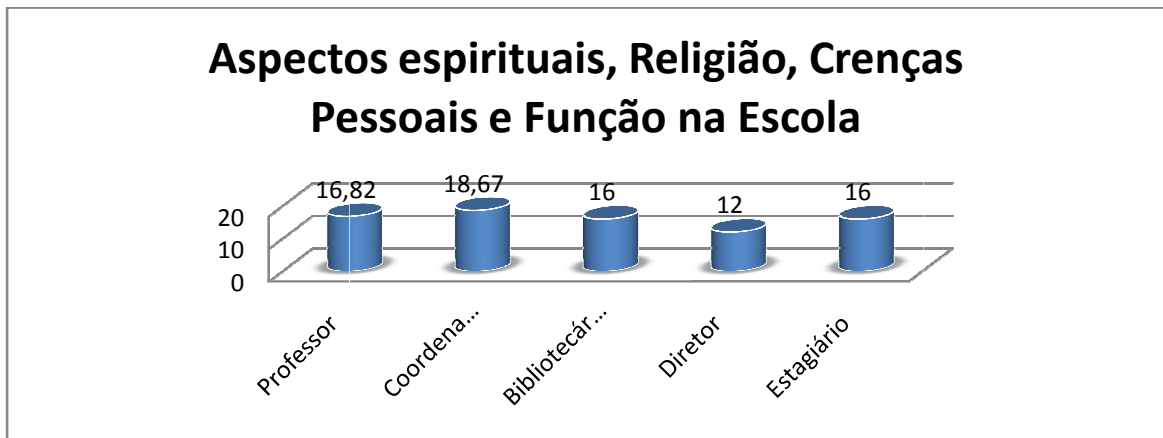
No domínio das relações sociais novamente o diretor apresenta o pior desempenho. Como apontamos, o somatório de dificuldade em vários domínios demonstra as dificuldades enfrentadas nesta função, que associa o status social da direção com uma carga maior laboral e o enfrentamento diário de problemas vindo de instâncias superiores e dos seus subordinados.

Gráfico 23



As funções de coordenador e de professor são as que melhor se apresentam no domínio ambiente. Os piores desempenhos são observados nas funções de diretor, estagiário e bibliotecário.

Gráfico 24



Mais uma vez, é a função de diretor que apresenta o pior desempenho no domínio de crenças pessoais. Provavelmente, esse fato ocorra pelo estresse psicossocial a que está submetida à função de direção, que interfere diretamente nas esperanças e nas crenças que as pessoas possuem sobre seu valor e significado na vida. Cabe destacar que, como só participou um diretor em nosso estudo, ele pode apontar algumas questões sobre a função e atuação desse profissional, mas não podemos generalizar suas características.

#### 3.4.8.3 Variável Tempo de Docência

Nesse item, apresentaremos os resultados referentes à comparação do tempo de docência dos professores com relação à qualidade de vida. Dividimos a variável tempo de docência em dois grupos:

1. Até nove anos e onze meses de docência (n=20);
2. Acima de dez anos de docência (n=69).

Apresentaremos inicialmente, na tabela 26 os dados referentes à análise estatística de comparação de médias da variável tempo de docência através do teste Anova, com nível de

significância  $\leq 0,05$ . Na sequência, apresentaremos os seis domínios do WHOQOL-100 comparados de acordo com o tempo de docência. Entretanto, nessa etapa, subdividimos em cinco grupos, para termos melhor entendimento:

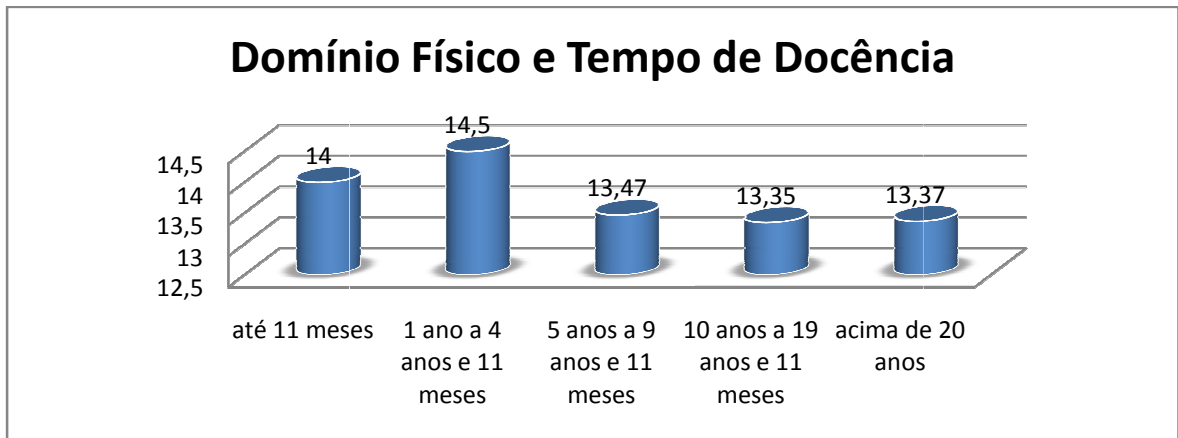
1. Até onze meses de docência (n= 1);
2. um ano a quatro anos e onze meses (n=2);
3. cinco anos a nove anos e onze meses (n=17);
4. dez anos a dezenove anos e onze meses (n= 32);
5. acima de vinte anos (n=37).

**Tabela 26 - Análise dos itens que apresentam diferença significativa em relação ao período de docência através do teste Anova ( $\leq 0,05$ )**

<b>Questão do WHOQOL-100</b>	<b>Período de docência</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b>Sig.</b>
Sentimento de tristeza no cotidiano	Até 9 anos e 11 meses	20	2,40	1,095	1	4	0,04
	Acima de 10 anos	69	2,90	0,942	1	5	
Dificuldades financeiras	Até 9 anos e 11 meses	20	3,75	,967	2	5	0,04
	Acima de 10 anos	69	3,22	1,027	1	5	
Satisfação com a qualidade de sua vida	Até 9 anos e 11 meses	20	4,00	,649	3	5	0,04
	Acima de 10 anos	69	3,55	,916	1	5	
Avaliação da qualidade de vida	Até 9 anos e 11 meses	20	4,10	,852	2	5	0,04
	Acima de 10 anos	69	3,65	,872	2	5	
Recursos financeiros	Até 9 anos e 11 meses	20	13,85	2,777	6	19	0,03
	Acima de 10 anos	69	12,30	2,887	4	18	

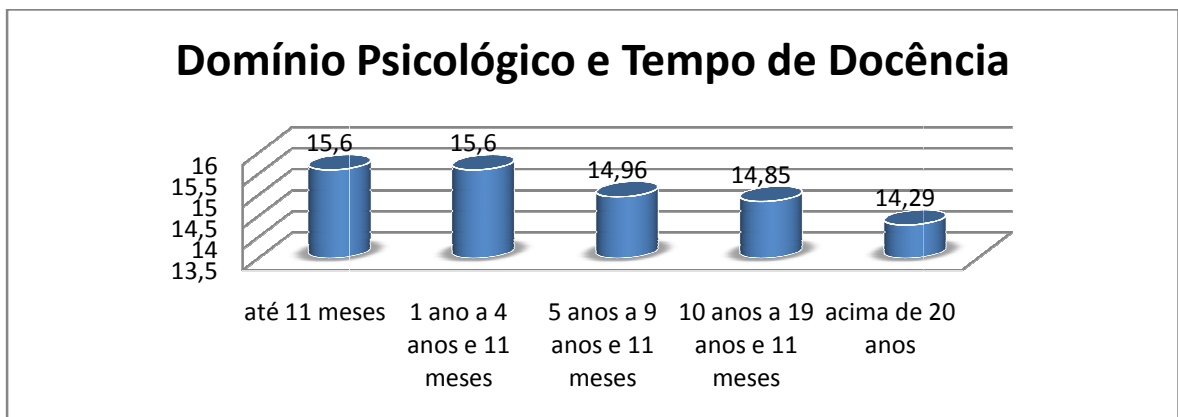
O sentimento de tristeza no cotidiano é maior nos professores que trabalham a mais tempo na docência. Entretanto, podemos observar que, em todas as demais questões, os profissionais com menor tempo de docência têm índices mais elevados. Os profissionais com menor tempo de docência têm mais dificuldades financeiras, provavelmente por estarem no início de suas carreiras. Porém, eles apresentam mais satisfação com sua qualidade de vida e avaliam-na melhor. Eles também apresentam, na faceta recursos financeiros, uma média melhor do que os professores com mais tempo de docência.

Gráfico 25



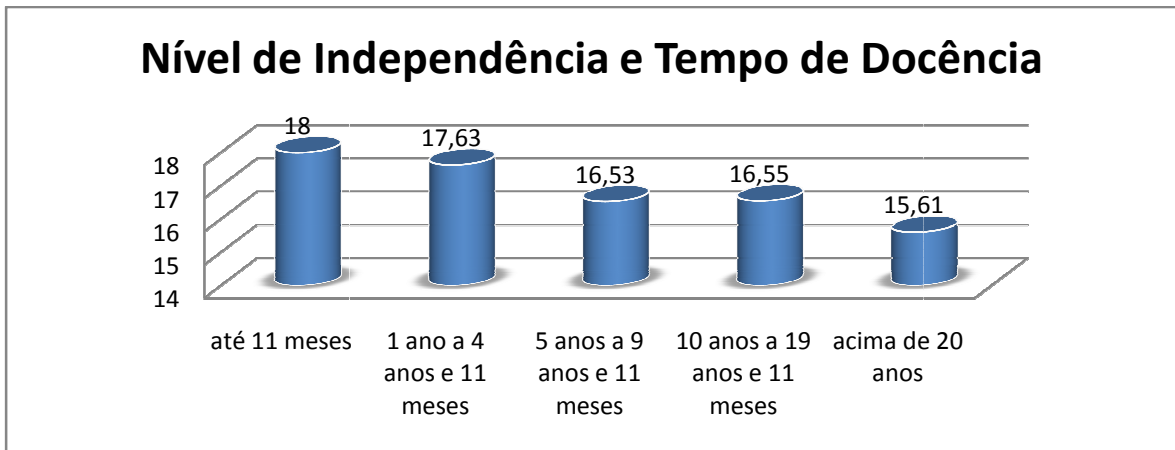
No domínio físico, podemos perceber que os professores no início da carreira são os que apresentam melhor percepção de desempenho físico, havendo uma redução com o tempo. Os professores com mais de cinco anos de carreira apresentam uma percepção de desgaste físico com o tempo de trabalho.

Gráfico 26



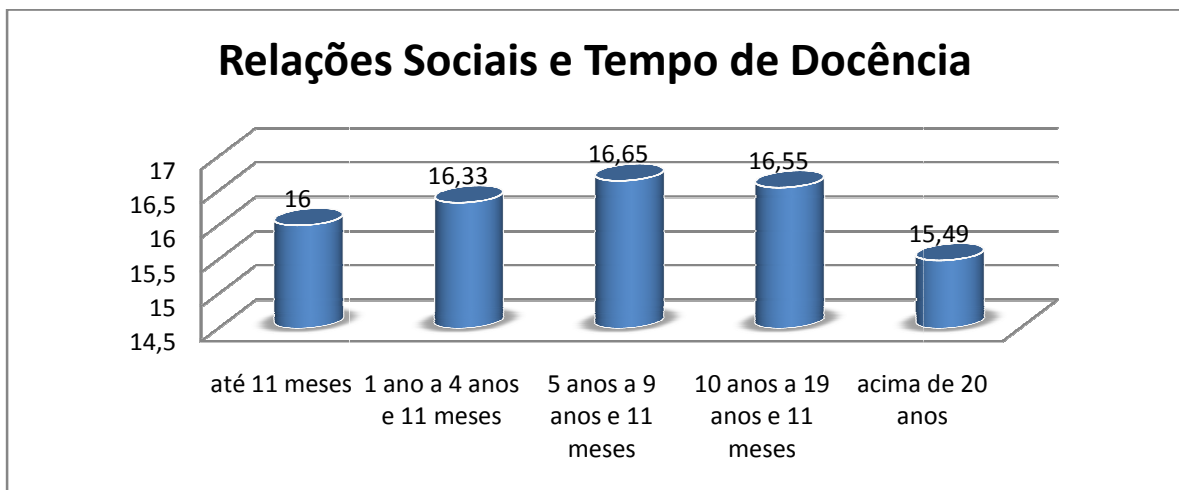
No domínio psicológico, encontramos uma repetição dos dados do domínio físico: os professores de início de carreira apresentam melhor desempenho na percepção desse domínio. Em contrapartida, os professores com mais de cinco anos de carreira apresentam desgaste psicológico.

Gráfico 27



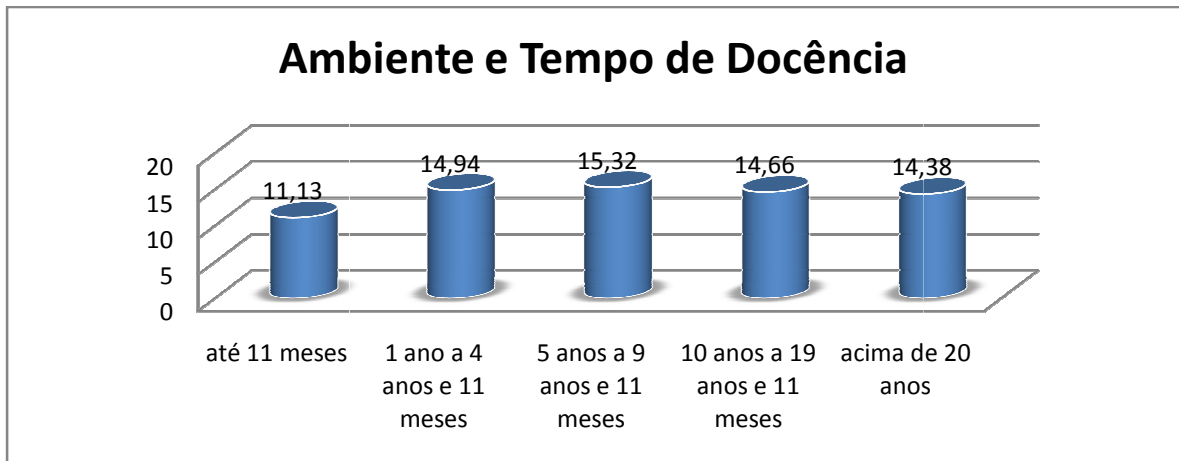
O domínio nível de independência novamente repete a tendência dos domínios anteriores: os profissionais em início de carreira são mais independentes do que quem possui mais de cinco anos de exercício profissional como docentes. Cabe lembrar que o número de pessoas nessas duas categorias iniciais de tempo de docência é bastante reduzido, não podendo ser generalizado.

Gráfico 28



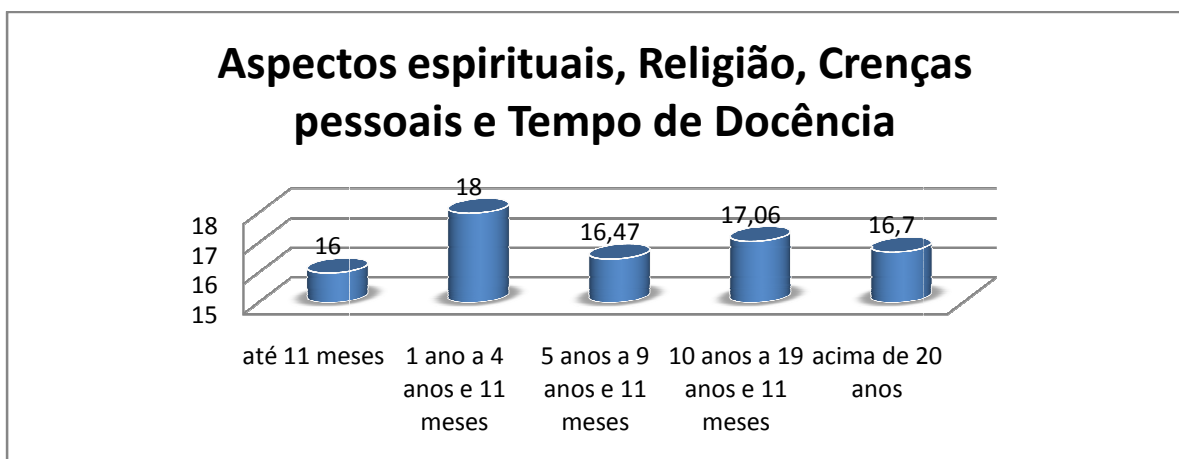
No domínio das relações sociais, os resultados apresentam uma estrutura diferenciada do que em outros domínios. Apesar de as médias se mostrarem muito próximas, as pessoas entre cinco e vinte anos de experiência docente apresentam o melhor desempenho.

Gráfico 29



No domínio ambiente, o único dado mais preocupante refere-se ao docente com menos de um ano de experiência. Mas como o  $n$  deste item se refere a apenas um professor, podemos desconsiderá-lo, uma vez que, talvez, represente um caso isolado.

Gráfico 30



Em relação às crenças pessoais, podemos observar que os professores do segundo grupo, entre um e quatro anos e onze meses, são os que mais se destacam. Como esse grupo tem um  $n$  reduzido a dois sujeitos, podemos entender que, desconsiderando as



individualidades, essa é uma característica que se desenvolve ao longo da carreira e, conseqüentemente, da idade.

#### *3.4.8.4 Variável Estado Civil*

Nesse item, apresentaremos os resultados referentes à comparação do estado civil dos professores com relação à qualidade de vida. Dividimos a variável estado civil de duas maneiras, descritas respectivamente nas tabelas 27 e 28. Na primeira, temos três grupos:

1. Solteiro (n=21);
2. Casado (n=62);
3. Separado/divorciado (n=6).

Na segunda análise, utilizamos apenas os dois primeiros grupos, que apresentavam amostras mais representativas. Apresentaremos, nas tabelas 27 (p.161) e 28 (p. 162), os dados referentes à análise estatística de comparação de médias da variável estado civil através do teste Anova (Tukey), com nível de significância  $\leq 0,05$ . Na sequência apresentaremos os seis domínios do WHOQOL-100 comparados de acordo com o estado civil.

**Tabela 27 - Análise dos itens que apresentam diferença significativa em relação ao estado civil (solteiro, casado e separado/divorciado) através do teste Anova ( $\leq 0,05$ )**

Questão WHOQOL	Estado Civil	N	Média	Desvio Padrão	Mín.	Máx.	Sig.
Solidão	Solteiro	2 1	3,86	1,153	2	5	0,01
	Casado*	6 2	4,35	,770	2	5	
	Separado/divorciado*	6	3,50	1,049	2	5	
Satisfação das necessidades sexuais	Solteiro*	2 1	3,19	1,436	1	5	0,01
	Casado*	6 2	3,97	,868	1	5	
	Separado/divorciado	6	3,50	1,049	2	5	
Capacidade de relaxar e curtir a si mesmo	Solteiro	2 1	3,29	1,102	1	5	0,04
	Casado*	6 2	3,00	,905	1	5	
	Separado/divorciado*	6	4,00	1,095	2	5	
Satisfação com o acesso aos serviços de saúde	Solteiro*	2 1	3,76	,539	3	5	0,03
	Casado	6 2	4,05	,688	2	5	
	Separado/divorciado*	6	4,50	,548	4	5	

Os professores casados são os que mais percebem a sensação de solidão e menos apresentam capacidade de relaxar e curtir a si mesmo; entretanto são os que se apresentam mais satisfeitos com as suas necessidades sexuais. Os professores separados e divorciados são os que menos sentem a solidão, são os mais capazes de relaxar e curtir a si mesmos e os mais satisfeitos com o acesso aos serviços de saúde.

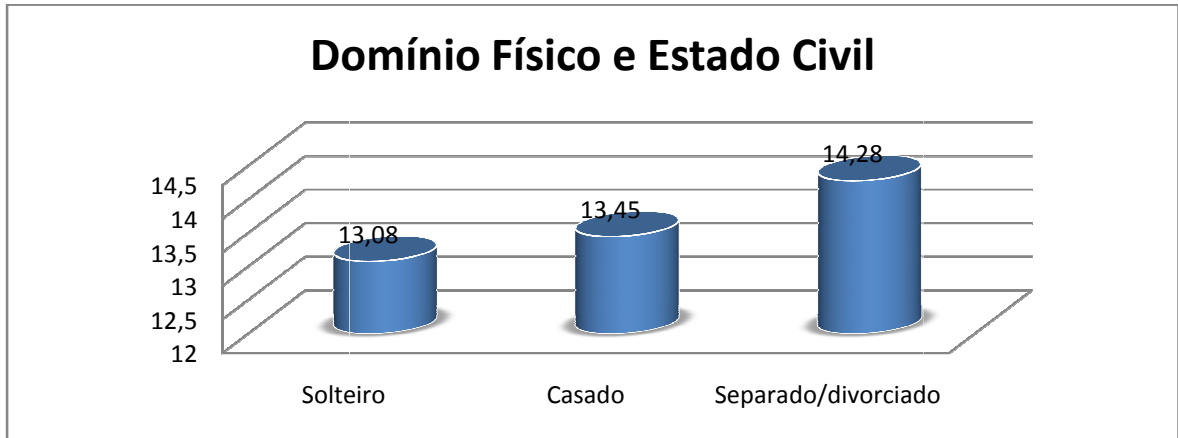
**Tabela 28 - Análise dos itens que apresentam diferença significativa em relação ao estado civil (solteiro e casado) através do teste Anova ( $\leq 0,05$ )**

Questão do WHOQOL-100	Estado Civil	N	Média	Desvio Padrão	Mín.	Máx.	Sig.
Solidão	Solteiro	21	3,86	1,153	2	5	0,02
	Casado	62	4,35	,770	2	5	
Satisfação das necessidades sexuais	Solteiro	21	3,19	1,436	1	5	0,00
	Casado	62	3,97	,868	1	5	
Problemas com transporte	Solteiro	21	4,05	,669	3	5	0,03
	Casado	62	4,45	,761	2	5	
Avaliação da vida sexual	Solteiro	21	3,57	1,076	1	5	0,04
	Casado	62	4,03	,849	2	5	
Em que medida a sua vida tem sentido	Solteiro	21	4,10	,831	2	5	0,05
	Casado	62	4,44	,643	3	5	
Atividade sexual	Solteiro	21	14,29	4,039	4,039	4,039	0,02
	Casado	62	16,23	3,180	3,180	3,180	

Quando isolamos apenas os dados dos professores solteiros e casados, identificamos que a sensação de solidão é maior entre os casados. Eles, entretanto, apresentam maior satisfação das necessidades sexuais e avaliam melhor a sua vida sexual, apresentando melhor desempenho na faceta atividade sexual. Além disso, os professores casados percebem

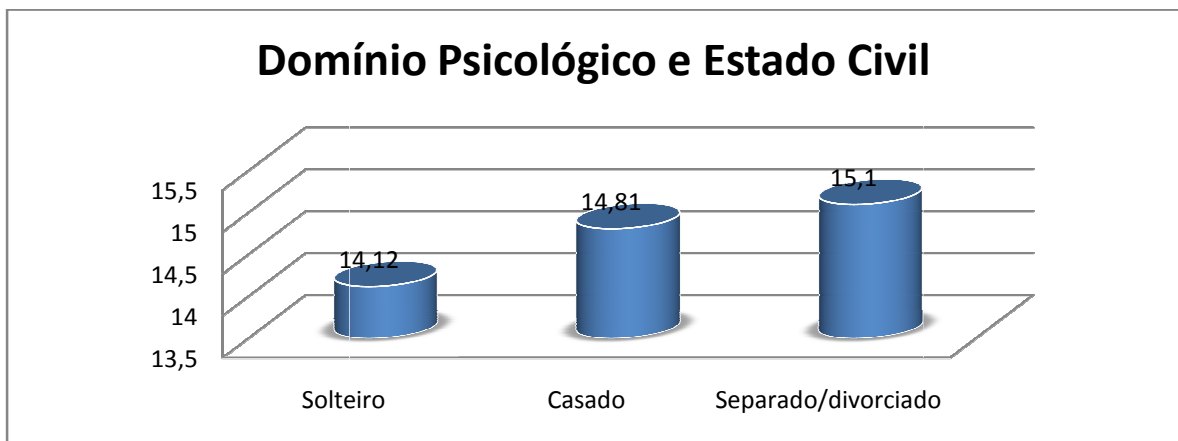
maiores problemas na questão relacionada ao transporte e percebem – mais do que os solteiros – que suas vidas têm sentido.

**Gráfico 31**



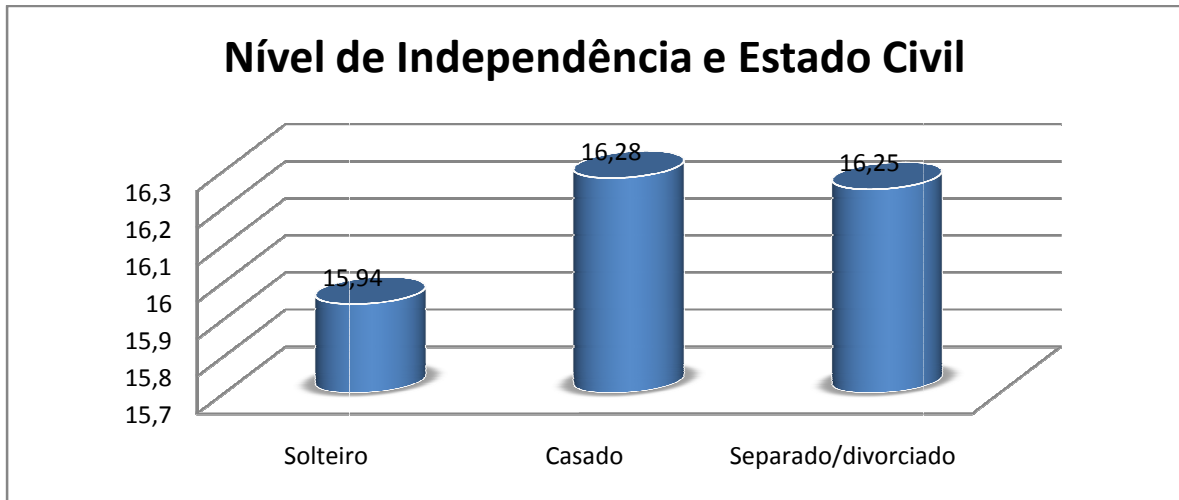
No domínio físico, os professores separados e divorciados são os que apresentam melhor desempenho, provavelmente porque, depois da separação, passaram a se preocupar mais com a própria saúde.

**Gráfico 32**



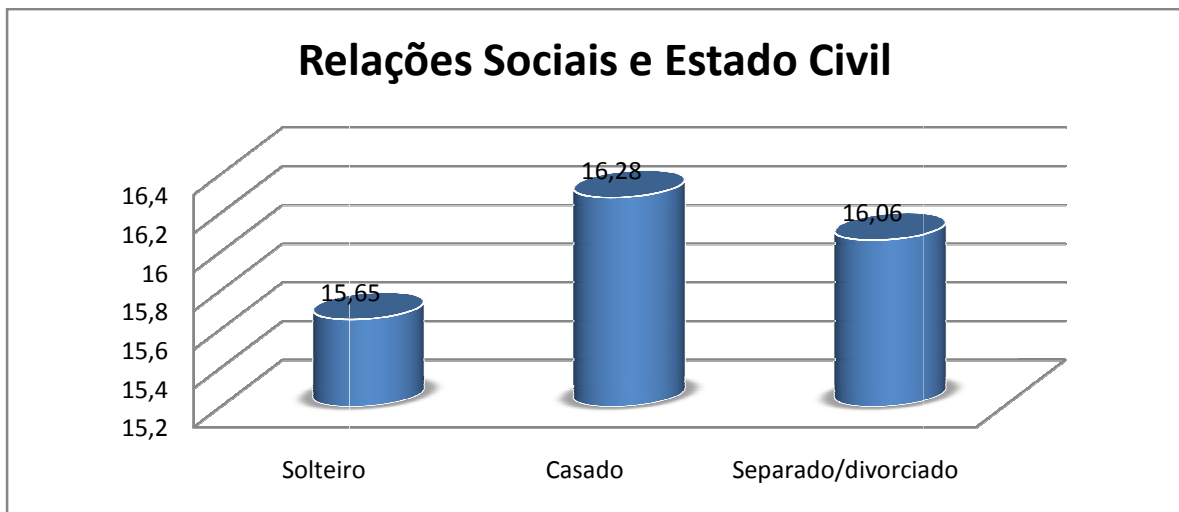
No domínio psicológico, repete-se o desempenho dos casados e divorciados, que apresentam a percepção de melhores condições emocionais. Os solteiros novamente são os que apresentam as médias mais baixas em comparação aos demais grupos.

**Gráfico 33**



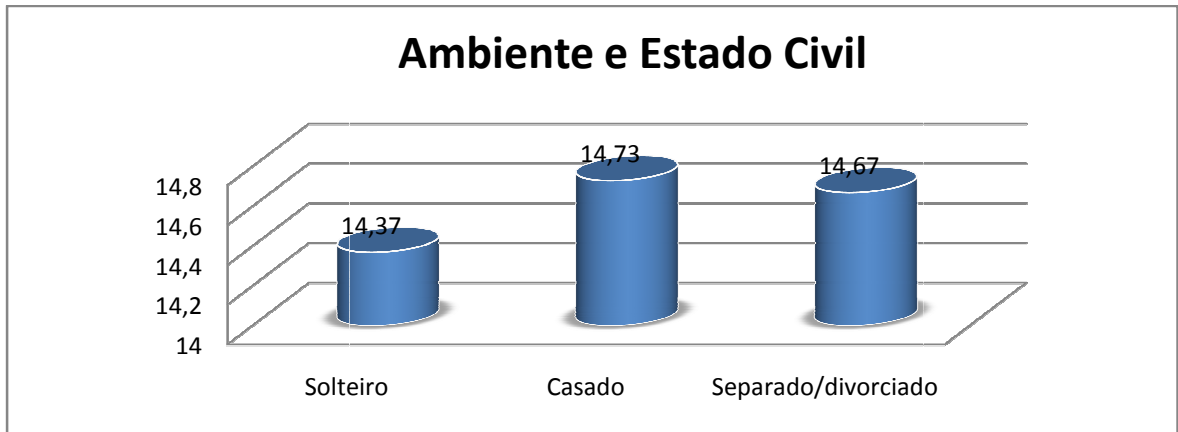
No domínio de independência, os dados se alteram um pouco, pois os casados, assim como os separados e divorciados, apresentam os melhores índices. São, portanto, os solteiros que apresentam o pior desempenho.

**Gráfico 34**



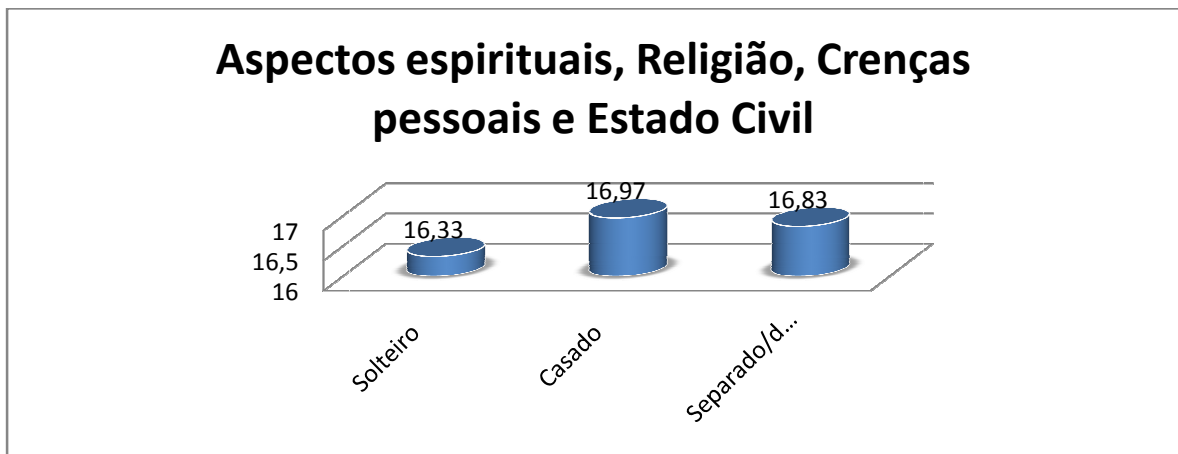
No domínio das relações sociais, os casados apresentam o melhor desempenho, seguidos dos separados e divorciados. Os professores solteiros são novamente os que apresentam as médias mais baixas em comparação com os demais grupos.

**Gráfico 35**



No domínio ambiente novamente os casados e os separados/divorciados apresentam o melhor desempenho.

**Gráfico 36**



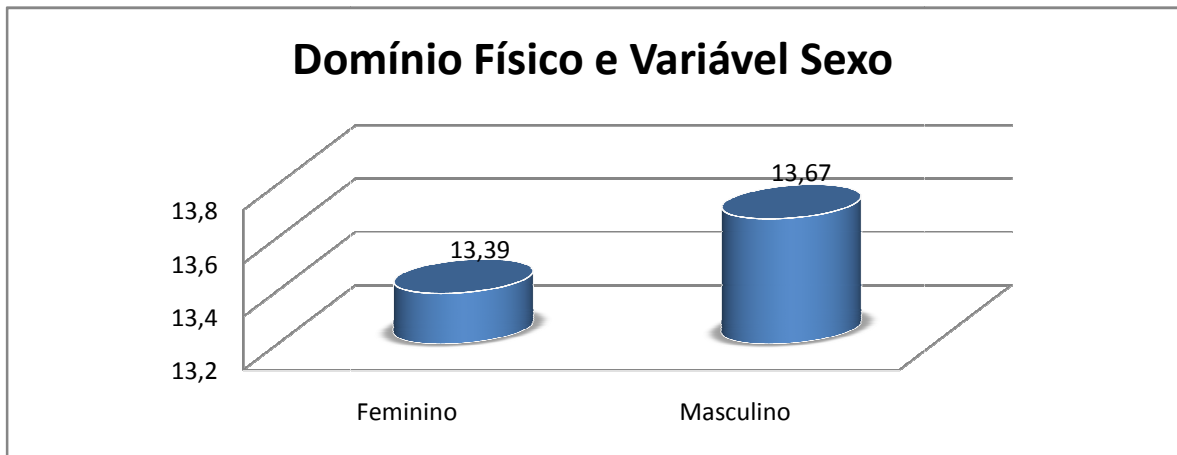
No domínio Aspectos espirituais, religião e das crenças pessoais, podemos perceber que os dados são bastante semelhantes, apesar de os solteiros apresentarem novamente as médias mais baixas.

#### *3.4.8.5 Variável Sexo*

Neste item, apresentaremos os resultados referentes à comparação da variável sexo dos professores em relação à qualidade de vida. Os grupos ficaram separados em masculino

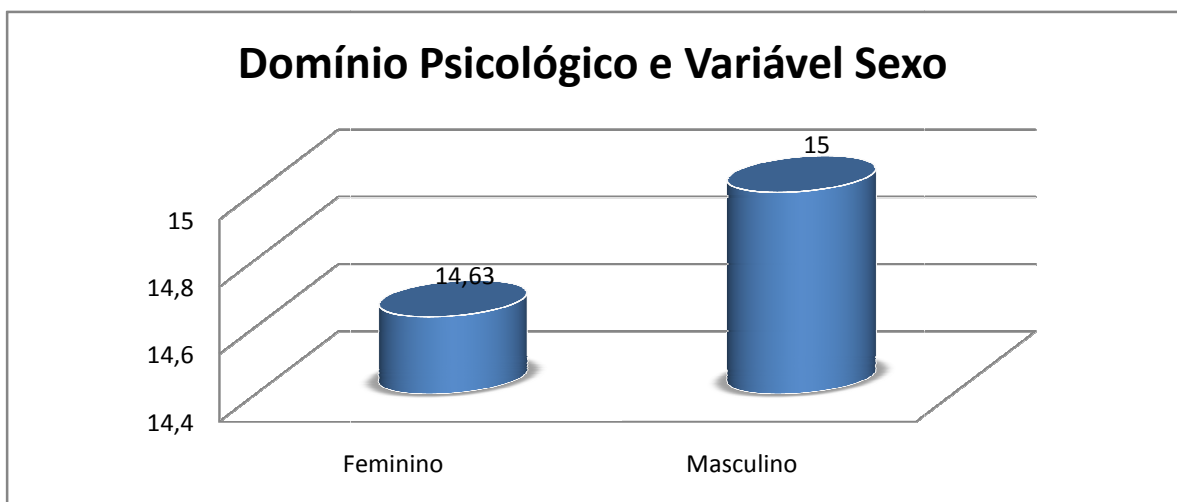
(n=8) e feminino (n=81). Em função da diferença acentuada de sujeitos nos dois grupos, não realizamos análise estatística de comparação de médias da variável sexo. Na sequência, apresentaremos os seis domínios do WHOQOL-100 comparados de acordo com o sexo.

**Gráfico 37**



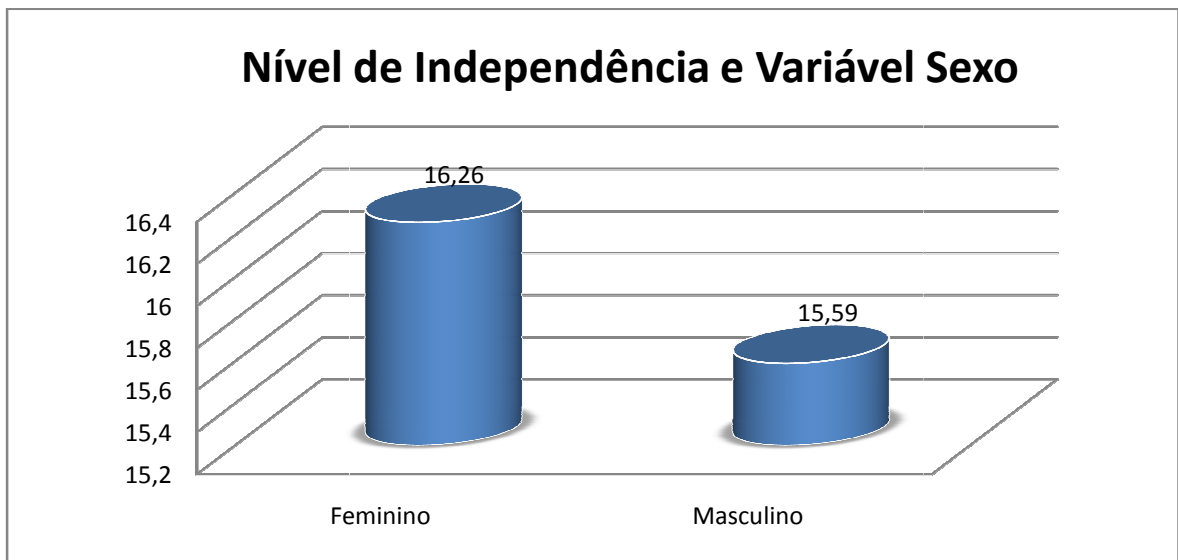
Em relação ao domínio físico, os resultados para os professores do sexo masculino e feminino são muito semelhantes.

**Gráfico 38**



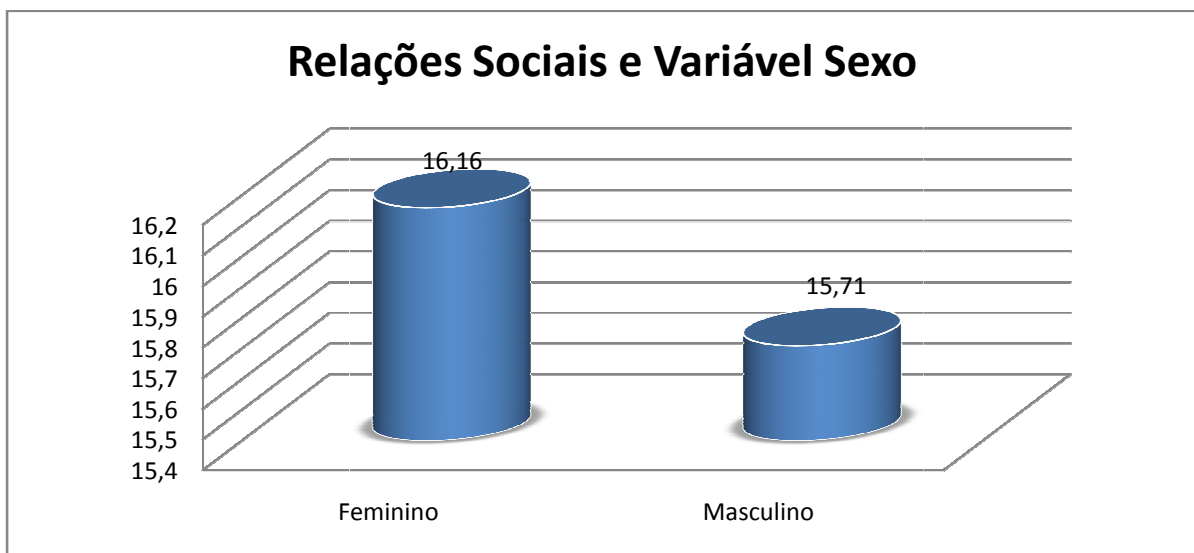
No domínio psicológico, repete-se o mesmo desempenho do domínio físico. Os dados demonstram, nesses domínios, que a variável sexo não diferencia a percepção da qualidade de vida dos professores.

Gráfico 39



O domínio nível de independência apresenta um resultado um pouco diferente na variável sexo. As mulheres demonstram melhor desempenho do que os homens no nível de independência.

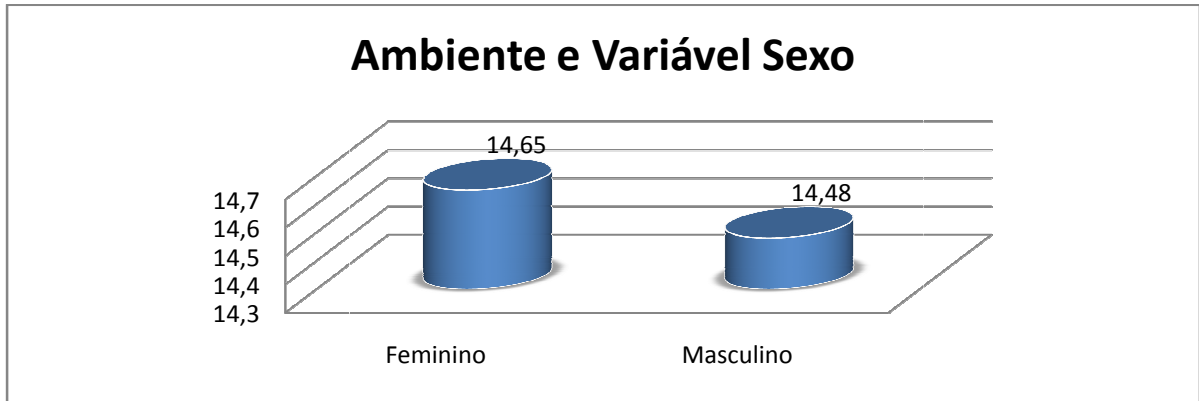
Gráfico 40



No domínio relações sociais, assim como no domínio nível de independência, as mulheres apresentam um desempenho ligeiramente mais elevado do que os homens.

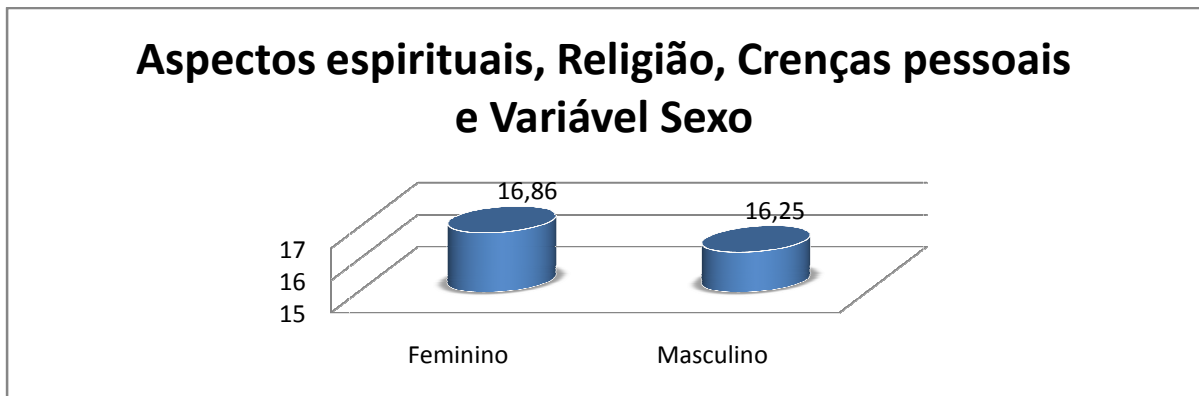


Gráfico 41



No domínio ambiente, acontece o mesmo desempenho do domínio psicológico e físico. Os resultados novamente apontam que, nesses domínios, a variável sexo não diferencia a percepção da qualidade de vida dos professores.

Gráfico 42



Apesar de não ser grande a diferença entre os sexos, o domínio das crenças pessoais aponta uma elevação nos resultados das mulheres.

Encerramos o capítulo da apresentação e discussão dos resultados das pesquisas qualitativa e quantitativa, sobre as percepções subjetivas dos professores em relação à qualidade de vida e os sentimentos relacionados com o contato com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais em sala de aula.

## CONCLUSÃO

A relação professor – aluno é bastante delicada, interferindo na qualidade de vida dos professores de forma positiva e/ou negativa. Observamos neste estudo que a relação com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais apontam para dificuldades ainda maiores no cotidiano escolar.

Percebemos que, para alguns educadores, a inclusão escolar se apresenta como algo difícil trazendo sofrimento, principalmente nos casos da deficiência, tanto física quanto mental. Outros apresentam a percepção que a inclusão é uma experiência gratificante recheada de grandes desafios, sobretudo para o crescimento pessoal e profissional.

Quanto ao crescimento pessoal, alguns educadores, acreditam que o fato de estarem trabalhando com esses alunos faz com que se sintam melhores pessoas. Essas assertivas podem parecer *românticas* e que, inconscientemente, os professores podem estar ocultando uma maneira de esconder a rejeição e o preconceito em relação à deficiência. Contudo, para esse estudo, esses aspectos não apresentam nenhuma análise mais aprofundada e nenhuma comprovação científica. Por outro lado, não nos compete analisar psicologicamente esses profissionais e sim identificar e descrever os sentimentos conscientes demonstrados por deles.

Chama-nos a atenção o fato que muitos educadores entrevistados não conhecem as principais leis<sup>3</sup> que norteiam a Educação Inclusiva. Entretanto, sabemos que é de suma importância a aquisição desse conhecimento, já que são esses instrumentos que delineiam os aspectos mais importantes a serem observados pelos professores na inclusão escolar.

No entanto, existem outros fatores importantes que interferem nos processos de inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, tais como os elementos históricos e culturais no que diz respeito aos preconceitos arraigados na sociedade em relação ao deficiente. Sobre isso citamos como exemplo as respostas de alguns professores nas entrevistas, quando afirmam que não podem esperar muito dos alunos deficientes. A respeito disso, nos deparamos com os preconceitos de todas as pessoas envolvidas no estudo.

---

<sup>3</sup> Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001.

Sobre esse aspecto os educadores acreditam que há muito a ser feito. Na percepção deles, muitos profissionais ainda resistem à inclusão devido ao preconceito. Segundo os educadores, alguns deles ainda têm o foco na deficiência do aluno e não nas suas possibilidades.

Para alguns professores, o contato com os alunos portadores de deficiência os fez reviver seus sentimentos de rejeição e abandono sofridos na escola, quando eram estudantes. Em razão disso, acreditam que hoje são educadores diferentes entendendo melhor os problemas de seus alunos. Percebem em si uma maior compreensão dos problemas apresentados pelos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Entretanto, para outros a inclusão se constitui como um fator estressante, levando-os a uma situação de conflito, sendo que em algumas circunstâncias desenvolvem a Síndrome de *Burnout*.

Observamos que, no decorrer das entrevistas, os professores mostraram um resultado além das expectativas levantadas pelas hipóteses de trabalho. Percebemos que os educadores sentem-se muito bem em poder falar de seus sofrimentos, suas angústias e ansiedades, trazendo dados em abundância. Para os professores é importante ter um espaço onde eles possam tirar suas dúvidas, dividir ansiedades, relatar experiências e principalmente aprender sobre a inclusão. Relataram que, quando isso acontece em suas escolas, é um alento; porém, nem sempre conseguem ter esses momentos. Por isso, consideramos essencial um espaço de escuta para que esses profissionais possam trocar suas experiências.

Em relação a pesquisa quantitativa, os professores apresentam uma percepção satisfatória de sua qualidade de vida. Contudo demonstram dados subjetivos relevantes que nos fazem pensar que poderiam melhorar nos aspectos físicos e psicológicos. Relacionando a pesquisa quantitativa e qualitativa, os professores apresentam fadiga, desgaste e estresse causados pelas pressões laborais de sua atividade profissional apresentando uma sobrecarga maior com os casos de inclusão escolar.

Em vista disso, salientamos a necessidade de ter um olhar de inclusão para os professores, pois eles, em muitos momentos, precisam se sentir incluídos no seu trabalho e no novo perfil profissional. Isso é fundamental para que ocorram mudanças profícuas no sistema educacional no que diz respeito à inclusão. Esperamos que os resultados desta pesquisa tenham uma relevância social no sentido de auxiliar as escolas na busca de melhores resultados para a vida pessoal e profissional desses profissionais no que se refere à inclusão.

Tendo a inclusão uma abordagem ampla, não se esgotam as possibilidades de discussão sobre o tema. Portanto, encerramos este trabalho deixando em aberto muitas dúvidas e inquietudes sobre os sentimentos e percepções dos professores nos processos de inclusão escolar.

Para complementar o trabalho e responder às demandas do Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade, com base em nossa experiência, desenvolvemos uma aplicação prática (APÊNDICE C) que denominamos como: **Espaço de escuta dos professores: um convite à reflexão sobre a inclusão na escola.**

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. 91 p.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**. Petrópolis: Vozes, 2000. 331 p.

BALLONE, G. J. **A psicopatologia e modelo médico**. Disponível em: < [www.psiqweb.med.br](http://www.psiqweb.med.br) > revisto em 2005. Acesso em: 14 jul 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 60-85.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005. 128 p.

BÖCK, Vivien Rose. **Professor e psicologia aplicada na escola**. Porto Alegre: Kinder, 1996. 197 p.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 2002. 174 p.

BRANDÃO, Ayéres. Formação de professores para a Educação Inclusiva num recorte da Psicologia Analítica. In: AMARAL, Silvia (Coord.). **Psicopedagogia: um portal para a inserção social**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.19-24.

BRASIL. Declaração de Salamanca. UNESCO/Ministério da Educação e Ciência, 07-10/06/1994 - **Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos>>. Acesso em: 04 jul 2009.

BRASIL. **DECLARAÇÃO Universal dos Direitos humanos**, 1948. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 04 jul 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, n. 248, 23 dez.1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de Fevereiro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 14 set.2001.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (I) e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem (II)**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia- 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/SEDUCACAO/LEISR/conf.jomtiem.pdf>  
Acesso em 04 jul 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 176 p.

CASTILLO, Ana Regina et al. Transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Psiquiatria** [online]. 2000, v.22, sup.2, pp. 20-23. ISSN 1516-4446. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 14 jul 2009.

CHATTERJI, Somnath; BICKENBACH, Jerome. Considerações sobre a qualidade de vida. In: FLECK, Marcelo P.A. et al. **A avaliação de qualidade de vida: guia para profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 228 p.

CODO, Wanderley; MENEZES, Iône Vasques. O que é Burnout? In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 237-254.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1996. 214 p.

COSTA, Marisa Vorraber. (Re) pensando uma educação para todos na era das relações. In: FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 135-141.

DENARI, Fátima Elisabeth. Universo e destinação de adultos com deficiência mental: respostas institucionais a seus direitos de cidadania. In: PIRES, Lúcia de Araújo Ramos, et al (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 206-223.

DINIZ, Margareth; RAHME, Mônica. Da educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, Margareth, VASCONCELOS, Renata Nunes (Orgs.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores**: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato, 2004. p. 110-138.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.119-138.

FABRÍCIO, Nívea Maria de Carvalho; SOUZA, Vânia Carvalho Bueno de; ZIMMERMANN, Vera Blondina. **Singularidades na inclusão**: estratégias e resultados. São José dos Campos: Pulso, 2007. 176 p.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 261 p.

\_\_\_\_\_. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. 182 p.

\_\_\_\_\_. **O saber em Jogo**: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001. 179 p.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 158 p.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FLECK, Marcelo P.A. et al. **A avaliação de qualidade de vida**: guia para profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2008. 228 p.

\_\_\_\_\_. Aplicação da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-100) **Revista Saúde Pública**, v.33, n.22, p. 198-205, 1999, Disponível em: <[www.fsp.usp.br](http://www.fsp.usp.br)>. Acesso em: 15 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100) In: **Revista de Psiquiatria**, São Paulo, v. 21: jan/mar.1999. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 26 out 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 148 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 47ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 213 p.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** Novo Hamburgo- RS: Feevale, 2003. 80 p.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 280 p.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Dêlcia (Org.). **Ser professor.** 5ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006, p.73-89.

GRUPO WHOQOL. In: **Organização Mundial de Saúde: Divisão de saúde mental. Desenvolvimento Whoqol.** 1998, Disponível em: < [www.ufrgs.br/psiq/whoqol](http://www.ufrgs.br/psiq/whoqol)>. Acesso em: 15 set.2008.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. Ampid-Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência. Disponível em: <[www.juazeironorte.apaebrazil.org.br](http://www.juazeironorte.apaebrazil.org.br)>. Acesso em: 27 set 2009.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política.** 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2007. 404 p.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto- Portugal: Porto Editora, 2000. p. 79-110.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2.922 p.

IRIBARRY, Isac Nikos. O Diagnóstico Transdisciplinar como dispositivo para o trabalho de inclusão. In: BAPTISTA, Cláudio; BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p.73-91



LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**: Anped- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico**: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005, 167 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006, 63 p.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. De S.; SOUSA, Luciana Freire E.C. P (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 223-239.

MELEIRO, Alexandrina Maria Augusto da Silva. O *stress* do professor. In: LIPP, Marilda (Org.). **O Stress do professor**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 11-27.

MENDES, Jussara Maria Rosa; SANTOS, Fabiane K.; GOMES, Kelinês C. O professor... De quem estamos falando mesmo?- **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 3, dez. 2004. Disponível em < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/>>. Acesso em 20/nov/2009.

MENEZES, Iône Vasques; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em burnout. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 261-266.

MOREIRA, Wagner Wey. Qualidade de vida: como enfrentar esse desafio. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Qualidade de vida**: complexidade e educação. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 11-25.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003. 117 p.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações Interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, Dêlcia (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 91-107.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000. p.13-30.

OLIVEIRA, Ivanilde A. A problemática ética da diferença e da exclusão social: um olhar dusseliano. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 67-77.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; SILVA, Sara Adaís Ávila da. Drama em ação: Relato de uma experiência de grupo de adolescentes com Síndrome de Down. In: BLAUTH, Lurdi; WOSIACK, Raquel Maria Rossi (orgs.) **Arte e Psicologia: Intervenções possíveis**. Novo Hamburgo: Feevale, 2007, p. 39-52.

PANZINI, R.G., et al. Qualidade de vida e espiritualidade. **Revista Psiquiatria Clínica**, 34, supl 1, p. 105-115, 2007. Disponível em: <<http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol.34/s>> Acesso em: 28 set 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 370 p.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da Inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 390 p.

\_\_\_\_\_. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia-problemas de psicologia genética**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 296 p.

PIRES, Cecília Maria Pinto. **Ética da necessidade e outros desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 2004. 176 p.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. Educação inclusiva: dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental no processo de inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, et al (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p.162-170.

\_\_\_\_\_. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 106-212.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 29-53.

\_\_\_\_\_. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, et al. (Orgs.). **Inclusão: Compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 78-94.

POLITY, Elizabeth. Família e Escola: parceria na inclusão social. In: AMARAL, Silvia (Coord.). **Psicopedagogia, um portal para a inserção social**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.110-124.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. O professor e o despertar de sua espiritualidade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p.109-123.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Conhecer-se para conhecer. In: AMARAL, Silvia (Coord.). **Psicopedagogia, um portal para a inserção social**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 125-139.

REINHOLD, Helga H. O burnout. In: LIPP, Marilda (Org.). **O Stress do professor**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 63-80.

ROCHA, Neusa Sica da; PANZINI, Raquel Gehrke; PARGENDLER, Joana Silveira; FLECK, Marcelo Pio de Almeida. Desenvolvimento do módulo para avaliar espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais do WHOQOL (WHOQOL-SRPB). In: FLECK, Marcelo Pio de Almeida e cols (Orgs.). **A avaliação de qualidade de vida: guia para profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.93-100.

SANTOS, Luciana Oliveira dos. O medo contemporâneo: abordando suas diferentes dimensões. **Psicol. cienc. prof.** [online]. jun. 2003, v.23, n.2, p.48-49. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>>. Acesso em: 11 ago 2009.

SCOZ, Beatriz. Por que a alteridade é uma questão central para a Psicopedagogia? In: AMARAL, Silvia (Coord.). **Psicopedagogia, um portal para a inserção social**. Petrópolis:Vozes, 2003. p. 25-32.

\_\_\_\_\_. **Psicopedagogia e realidade escolar: O problema escolar de aprendizagem**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004, 176 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p 190- 243.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. 451 p.

TRICOLI, Valquíria Aparecida Cintra. O papel do professor no manejo do stress do aluno. In: Marilda Lipp (Org.). **O stress do professor**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 95-107.

TUDELLA, Eloisa. Deficiência física. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 155-177.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2001. 205 p.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168 p.

WITTER, Geraldina Porto. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicol. esc. educ.** [online]. jun. 2003, v.7, n.1. Disponível em: < <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>>. Acesso em: 26/ Ago/ 2009.

\_\_\_\_\_. Prólogo. In: LIPP, Marilda (Org.). **O stress do professor**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 9-10.

\_\_\_\_\_. Produção científica e estresse do professor. In: LIPP, Marilda (Org.). **O stress do professor**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 127-133.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.

ZIMMERMANN, Jacques José; FLECK, Marcelo Pio de Almeida. Recordação dos cuidados parentais e qualidade de vida na idade adulta. In: FLECK, Marcelo Pio de Almeida et al. (Orgs.). **A avaliação de qualidade de vida**: guia para profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.168 – 176

**ANEXOS**

**ANEXO A - WHOQOL - 100 VERSÃO EM PORTUGUÊS**  
**ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE**  
**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA**

Idade:

Sexo:

Função:

Estado Civil:

Tempo de docência:

## **WHOQOL-100**

**Versão em português**

**ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE**

**AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA**

**Coordenação do Grupo WHOQOL no Brasil**

**Dr. Marcelo Pio de Almeida Fleck**

**Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**Porto Alegre- RS – Brasil**

---

### Instruções

Este questionário é sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida. Por favor, responda todas as questões. Se você não tem certeza sobre que resposta dar em uma questão, por favor, escolha entre as alternativas a que lhe parece mais apropriada. Esta, muitas vezes, poderá ser a sua primeira escolha.

Por favor, tenham em mente seus valores, aspirações, prazeres e preocupações. Nós estamos perguntando o que você acha de sua vida, tomando como referência às duas últimas semanas. Por exemplo, pensando nas últimas duas semanas, uma questão poderia ser: *Quanto você se preocupa com sua saúde?* nada muito pouco mais ou menos bastante extremamente

1 2 3 4 5

Você deve circular o número que melhor corresponde ao quanto você se preocupou com sua saúde nas últimas duas semanas. Portanto, você deve fazer um círculo no número 4 se você se preocupou "bastante" com sua saúde, ou fazer um círculo no número 1 se você

não se preocupou "nada" com sua saúde. Por favor, leia cada questão, veja o que você acha, e faça um círculo no número que lhe parece a melhor resposta.

Muito obrigado por sua ajuda.

2 As questões seguintes são sobre *o quanto* você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas. Por exemplo, sentimentos positivos tais como *felicidade* ou *satisfação*. Se você sentiu estas coisas "*extremamente*", coloque um círculo no número abaixo de "*extremamente*". Se você não sentiu nenhuma destas coisas, coloque um círculo no número abaixo de "*nada*". Se você desejar indicar que sua resposta se encontra entre "*nada*" e "*extremamente*", você deve colocar um círculo em um dos números entre estes dois extremos. As questões se referem às duas últimas semanas.

F1.2 Você se preocupa com sua dor ou desconforto (físicos)?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

F1.3 Quão difícil é para você lidar com alguma dor ou desconforto?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

F1.4 Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

F2.2 Quão facilmente você fica cansado(a)?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

F2. 4 O quanto você se sente incomodado (a) pelo cansaço?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		



## F3. 2 Você tem alguma dificuldade para dormir (com o sono)?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F3.4 O quanto algum problema com o sono lhe preocupa?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F4.1 O quanto você aproveita a vida?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F4.3 Quão otimista você se sente em relação ao futuro?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F4.4 O quanto você experimenta sentimentos positivos em sua vida?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F5.3 O quanto você consegue se concentrar?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F6.1 O quanto você se valoriza?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F6.2 Quanta confiança você tem em si mesmo?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F7.2 Você se sente inibido(a) por sua aparência?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F7.3 Há alguma coisa em sua aparência que faz você não se sentir bem?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F8.2 Quão preocupado(a) você se sente?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F8.3 Quanto algum sentimento de tristeza ou depressão interfere no seu dia-a-dia?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F8.4 O quanto algum sentimento de depressão lhe incomoda?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F10.2 Em que medida você tem dificuldade em exercer suas atividades do dia-a-dia?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F10.4 Quanto você se sente incomodado por alguma dificuldade em exercer as atividades do dia a dia?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F11.2 Quanto você precisa de medicação para levar a sua vida do dia-a-dia?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	meno3	4	5

F11.3 Quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

F11.4 Em que medida a sua qualidade de vida depende do uso de medicamentos ou de ajuda médica?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

F13.1 Quão sozinho você se sente em sua vida?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

F15.2 Quão satisfeitas estão as suas necessidades sexuais?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

F15.4 Você se sente incomodado(a) por alguma dificuldade na sua vida sexual?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

F16.1 Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

F16.2 Você acha que vive em um ambiente seguro?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

F16.3 O quanto você se preocupa com sua segurança?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F17.1 Quão confortável é o lugar onde você mora?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F17.4 O quanto você gosta de onde você mora?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F18.2 Você tem dificuldades financeiras?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F18.4 O quanto você se preocupa com dinheiro?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F19.1 Quão facilmente você tem acesso a bons cuidados médicos?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F21.3 O quanto você aproveita o seu tempo livre?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F22.1 Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos) ?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F22.2 Quão preocupado(a) você está com o barulho na área que você vive?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F23.2 Em que medida você tem problemas com transporte?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

## F23.4 O quanto as dificuldades de transporte dificultam sua vida?

nada	muito pouco	mais ou	bastante	extremamente
1	2	menos	4	5
		3		

As questões seguintes perguntam sobre *quão completamente* você tem sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas. Por exemplo, atividades diárias tais como lavar-se, vestir-se e comer. Se você foi capaz de fazer estas atividades *completamente*, coloque um círculo no número abaixo de "*completamente*". Se você não foi capaz de fazer nenhuma destas coisas, coloque um círculo no número abaixo de "*nada*". Se você desejar indicar que sua resposta se encontra entre "*nada*" e "*completamente*", você deve colocar um círculo em um dos números entre estes dois extremos. As questões se referem às duas últimas semanas.

## F2.1 Você tem energia suficiente para o seu dia-a-dia?

nada	muito pouco	médio	muito	completamente
1	2	3	4	5

## F7.1 Você é capaz de aceitar a sua aparência física?

nada	muito pouco	médio	muito	completamente
1	2	3	4	5

## F10.1 Em que medida você é capaz de desempenhar suas atividades diárias?

nada	muito pouco	médio	muito	completamente
1	2	3	4	5

## F11.1 Quão dependente você é de medicação?

nada	muito pouco	médio	muito	completamente
1	2	3	4	5

## F14.1 Você consegue dos outros o apoio que necessita?

nada	muito pouco	médio	muito	completamente
------	-------------	-------	-------	---------------

1    2    3    4    5

F14.2 Em que medida você pode contar com amigos quando precisa deles?

nada                          muito pouco                          médio                          muito                          completamente  
 1    2    3    4    5

F17.2 Em que medida as características de seu lar correspondem às suas necessidades?

nada                          muito pouco                          médio                          muito                          completamente  
 1    2    3    4    5

F18.1 Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?

nada                          muito pouco                          médio                          muito                          completamente  
 1    2    3    4    5

F20.1 Quão disponível para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?

nada                          muito pouco                          médio                          muito                          completamente  
 1    2    3    4    5

F20.2 Em que medida você tem oportunidades de adquirir informações que considera necessárias?

nada                          muito pouco                          médio                          muito                          completamente  
 1    2    3    4    5

F21.1 Em que medida você tem oportunidades de atividades de lazer?

nada                          muito pouco                          médio                          muito                          completamente  
 1    2    3    4    5

F21.2 Quanto você é capaz de relaxar e curtir você mesmo?

nada                          muito pouco                          médio                          muito                          completamente  
 1    2    3    4    5

F23.1 Em que medida você tem meios de transporte adequados?

nada                          muito pouco                          médio                          muito                          completamente  
 1    2    3    4    5

As questões seguintes perguntam sobre o quão *satisfeito(a)*, *feliz ou bem* você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas. Por exemplo, na sua vida familiar ou a respeito da energia (disposição) que você tem. Indique quão satisfeito(a) ou não satisfeito(a) você está em relação a cada aspecto de sua vida e coloque um círculo no número que melhor represente como você se sente sobre isto. As questões se referem às duas últimas semanas.

G2 Quão satisfeito(a) você está com a qualidade de sua vida?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

G3 Em geral, quão satisfeito(a) você está com a sua vida?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

G4 Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

F2.3 Quão satisfeito(a) você está com a energia (disposição) que você tem?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

F3.3 Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

F5.2 Quão satisfeito(a) você está com a sua capacidade de aprender novas informações?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

F5.4 Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de tomar decisões?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
--------------------	--------------	---------------------------------	------------	------------------

insatisfeito	2	satisfeito nem	4	satisfeito
1		insatisfeito		5
		3		

F6.3 Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?

Muito	insatisfeito	Nem	satisfeito	Muito
insatisfeito	2	satisfeito nem	4	satisfeito
1		insatisfeito		5
		3		

F6.4 Quão satisfeito(a) você está com suas capacidades?

Muito	insatisfeito	Nem	satisfeito	Muito
insatisfeito	2	satisfeito nem	4	satisfeito
1		insatisfeito		5
		3		

F7.4 Quão satisfeito(a) você está com a aparência de seu corpo?

Muito	insatisfeito	Nem	satisfeito	Muito
insatisfeito	2	satisfeito nem	4	satisfeito
1		insatisfeito		5
		3		

F10.3 Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?

Muito	insatisfeito	Nem	satisfeito	Muito
insatisfeito	2	satisfeito nem	4	satisfeito
1		insatisfeito		5
		3		

F13.3 Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?

Muito	insatisfeito	Nem	satisfeito	Muito
insatisfeito	2	satisfeito nem	4	satisfeito
1		insatisfeito		5
		3		

F15.3 Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?

Muito	insatisfeito	Nem	satisfeito	Muito
insatisfeito	2	satisfeito nem	4	satisfeito



1 insatisfeito 5  
3

F14.3 Quanto satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de sua família?

Muito insatisfeito Nem satisfeito Muito  
insatisfeito 2 satisfeito nem 4 satisfeito  
1 insatisfeito 5  
3

F14.4 Quanto satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?

Muito insatisfeito Nem satisfeito Muito  
insatisfeito 2 satisfeito nem 4 satisfeito  
1 insatisfeito 5  
3

F13.4 Quanto satisfeito(a) você está com sua capacidade de dar apoio aos outros?

Muito insatisfeito Nem satisfeito Muito  
insatisfeito 2 satisfeito nem 4 satisfeito  
1 insatisfeito 5  
3

F16.4 Quanto satisfeito(a) você está com com a sua segurança física (assaltos, incêndios, etc.)?

Muito insatisfeito Nem satisfeito Muito  
insatisfeito 2 satisfeito nem 4 satisfeito  
1 insatisfeito 5  
3

F17.3 Quanto satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?

Muito insatisfeito Nem satisfeito Muito  
insatisfeito 2 satisfeito nem 4 satisfeito  
1 insatisfeito 5  
3

F18.3 Quanto satisfeito(a) você está com sua situação financeira?

Muito insatisfeito Nem satisfeito Muito  
insatisfeito 2 satisfeito nem 4 satisfeito  
1 insatisfeito 5  
3

F19.3 Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

F19.4 Quão satisfeito(a) você está com os serviços de assistência social?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

F20.3 Quão satisfeito(a) você está com as suas oportunidades de adquirir novas habilidades?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

F20.4 Quão satisfeito(a) você está com as suas oportunidades de obter novas informações?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

F21.4 Quão satisfeito(a) você está com a maneira de usar o seu tempo livre?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

F22.3 Quão satisfeito(a) você está com o seu ambiente físico ( poluição, clima, barulho, atrativos)?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

F22.4 Quão satisfeito(a) você está com o clima do lugar em que vive?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
--------------------	--------------	---------------------------------	------------	------------------

insatisfeito	2	satisfeito nem	4	satisfeito
1		insatisfeito		5
		3		

F23.3 Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?

Muito	insatisfeito	Nem	satisfeito	Muito
insatisfeito	2	satisfeito nem	4	satisfeito
1		insatisfeito		5
		3		

F13.2 Você se sente feliz com sua relação com as pessoas de sua família?

Muito	insatisfeito	Nem	satisfeito	Muito
insatisfeito	2	satisfeito nem	4	satisfeito
1		insatisfeito		5
		3		

G1 Como você avaliaria sua qualidade de vida?

Muito	insatisfeito	Nem	satisfeito	Muito
insatisfeito	2	satisfeito nem	4	satisfeito
1		insatisfeito		5
		3		

F15.1 Como você avaliaria sua vida sexual?

Muito	insatisfeito	Nem	satisfeito	Muito
insatisfeito	2	satisfeito nem	4	satisfeito
1		insatisfeito		5
		3		

F3.1 Como você avaliaria o seu sono?

Muito	insatisfeito	Nem	satisfeito	Muito
insatisfeito	2	satisfeito nem	4	satisfeito
1		insatisfeito		5
		3		

F5.1 Como você avaliaria sua memória?

Muito	insatisfeito	Nem	satisfeito	Muito
insatisfeito	2	satisfeito nem	4	satisfeito
1		insatisfeito		5

3

F19.2 Como você avaliaria a qualidade dos serviços de assistência social disponíveis para você?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

As questões seguintes referem-se a " *com que frequência*" você sentiu ou experimentou certas coisas, por exemplo, o apoio de sua família ou amigos ou você teve experiências negativas, tais como um sentimento de insegurança. Se, nas duas últimas semanas, você não teve estas experiências de nenhuma forma, circule o número abaixo da resposta "nunca". Se você sentiu estas coisas, determine com que frequência você os experimentou e faça um círculo no número apropriado. Então, por exemplo, se você sentiu dor o tempo todo nas últimas duas semanas, circule o número abaixo de "sempre". As questões referem-se às duas últimas semanas.

F1.1 Com que frequência você sente dor (física)?

nunca	raramente	às vezes	repetidamente	sempre
1	2	3	4	5

F4.2 Em geral, você se sente contente?

nunca	raramente	às vezes	repetidamente	sempre
1	2	3	4	5

F8.1 Com que frequência você tem sentimentos negativos, tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?

nunca	raramente	às vezes	repetidamente	sempre
1	2	3	4	5

As questões seguintes se referem a qualquer "trabalho" que você faça. *Trabalho* aqui significa qualquer atividade principal que você faça. Pode incluir trabalho voluntário, estudo em tempo integral, cuidar da casa, cuidar das crianças, trabalho pago ou não. Portanto, *trabalho*, na forma que está sendo usada aqui, quer dizer as atividades que você acha que tomam a maior parte do seu tempo e energia. As questões referem-se às últimas duas semanas.

F12.1 Você é capaz de trabalhar?

nada	muito pouco	médio	muito	completamente
1	2	3	4	5

F12.2 Você se sente capaz de fazer as suas tarefas?

nada	muito pouco	médio	muito	completamente
1	2	3	4	5

F12.4 Quão satisfeito(a) você está com a sua capacidade para o trabalho?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

F12.3 Como você avaliaria a sua capacidade para o trabalho?

Muito ruim	ruim	Nem ruim nem boa	boa	Muito boa
1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre "*quão bem você é capaz de se locomover*" referindo-se às duas últimas semanas. Isto em relação à sua habilidade física de mover o seu corpo, permitindo que você faça as coisas que gostaria de fazer, bem como as coisas que necessite fazer.

F9.1 Quão bem você é capaz de se locomover?

Muito ruim	ruim	Nem ruim nem bom	bom	Muito bom
1	2	3	4	5

F9.3 O quanto alguma dificuldade de locomoção lhe incomoda?

nada	muito pouco	mais ou menos	bastante	extremamente
1	2	3	4	5

F9.4 Em que medida alguma dificuldade em mover-se afeta a sua vida no dia-a-dia?

nada	muito pouco	mais ou menos	bastante	extremamente
1	2	3	4	5

F9.2 Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de se locomover?

Muito insatisfeito	insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
1	2	3	4	5

As questões seguintes referem-se às suas *crenças pessoais*, e o quanto elas afetam a sua qualidade de vida. As questões dizem respeito à religião, à espiritualidade e outras crenças que você possa ter. Uma vez mais, elas referem-se às duas últimas semanas.

F24.1 Suas crenças pessoais dão sentido à sua vida?

nada	muito pouco	mais ou menos	bastante	extremamente
1	2	3	4	5

F24.2 Em que medida você acha que sua vida tem sentido?

nada	muito pouco	mais ou menos	bastante	extremamente
1	2	3	4	5

F24.3 Em que medida suas crenças pessoais lhe dão força para enfrentar dificuldades?

nada	muito pouco	mais ou menos	bastante	extremamente
1	2	3	4	5

F24.4 Em que medida suas crenças pessoais lhe ajudam a entender as dificuldades da vida?

nada	muito pouco	mais ou menos	bastante	extremamente
1	2	3	4	5

**ANEXO B –**

Sintaxe SPSS - WHOQOL-100 ITEM QUESTIONNAIRE

## STEPS FOR CHECKING AND CLEANING DATA AND COMPUTING FACET AND DOMAIN SCORES

(SPSS syntax files are available on diskette from WHO, Geneva)

Steps	SPSS syntax for carrying out data checking, cleaning and computing total scores
1 Check all 100 items from questionnaire have a range of 1-5	<pre>RECODE F11 F12 F13..(add all 100 items with a space between each)...G1 G2 G3 G4... (1=1) (2=2) (3=3) (4=4) (5=5) (ELSE=SYSMIS).  (This recodes all data outwith the range 1-5 to system missing).</pre>
2 Reverse 18 items	<pre>RECODE F22 F24 F32 F34 F72 F73 F93 F94 F102 F104 F131 F154 F163 F182 F184 F222 F232 F234 (1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1).</pre>
3 Compute facets, domains and general scores	<pre>COMPUTE FACET1=(MEAN.3 (F11,F12,F13,F14)) *4. COMPUTE FACET2=(MEAN.3 (F21,F22,F23,F24)) *4. COMPUTE FACET3=(MEAN.3 (F31,F32,F33,F34)) *4. COMPUTE FACET4=(MEAN.3 (F41,F42,F43,F44)) *4. COMPUTE FACET5=(MEAN.3 (F51,F52,F53,F54)) *4. COMPUTE FACET6=(MEAN.3 (F61,F62,F63,F64)) *4. COMPUTE FACET7=(MEAN.3 (F71,F72,F73,F74)) *4. COMPUTE FACET8=(MEAN.3 (F81,F82,F83,F84)) *4. COMPUTE FACET9=(MEAN.3 (F91,F92,F93,F94)) *4. COMPUTE FACET10=(MEAN.3 (F101,F102,F103,F104)) *4. COMPUTE FACET11=(MEAN.3 (F111,F112,F113,F114)) *4. COMPUTE FACET12=(MEAN.3 (F121,F122,F123,F124)) *4. COMPUTE FACET13=(MEAN.3 (F131,F132,F133,F134)) *4. COMPUTE FACET14=(MEAN.3 (F141,F142,F143,F144)) *4. COMPUTE FACET15=(MEAN.3 (F151,F152,F153,F154)) *4. COMPUTE FACET16=(MEAN.3 (F161,F162,F163,F164)) *4. COMPUTE FACET17=(MEAN.3 (F171,F172,F173,F174)) *4. COMPUTE FACET18=(MEAN.3 (F181,F182,F183,F184)) *4. COMPUTE FACET19=(MEAN.3 (F191,F192,F193,F194)) *4. COMPUTE FACET20=(MEAN.3 (F201,F202,F203,F204)) *4. COMPUTE FACET21=(MEAN.3 (F211,F212,F213,F214)) *4. COMPUTE FACET22=(MEAN.3 (F221,F222,F223,F224)) *4. COMPUTE FACET23=(MEAN.3 (F231,F232,F233,F234)) *4. COMPUTE FACET24=(MEAN.3 (F241,F242,F243,F244)) *4. COMPUTE FACET25=(MEAN.3 (G1,G2,G3,G4)) *4. COMPUTE DOM1=MEAN.2 ((24-FACET1), FACET2, FACET3). COMPUTE DOM2=MEAN.4 (FACET4, FACET5, FACET6, FACET7, (24- FACET8)). COMPUTE DOM3=MEAN.3 (FACET9, FACET10, (24-FACET11), FACET12). COMPUTE DOM4=MEAN.2 (FACET13, FACET14, FACET15). COMPUTE DOM5=MEAN.6 (FACET16, FACET17, FACET18, FACET19, FACET20, FACET2 1, FACET22, FACET23). COMPUTE DOM6=FACET24.  (These equations calculate the total item scores within each facet. For domains, they calculate the mean of all facets within the domain. The'.3' in 'mean.3' allows facets with one item missing to be computed based on the remaining three items).</pre>



4 . Delete cases with >20% missing data		<p>COUNT TOTAL=F12 TO F244 (1 THRU 5).</p> <p>(This command creates a new column 'total'. 'Total' contains a count of the WHOQOL-100 items with the values 1-5 that have been endorsed by each subject. The 'f12 to f244' means that consecutive columns from 'f12', the first item, to 'f244', the last item, are included in the count. It therefore assumes that data is entered in the order given in the questionnaire).</p> <p>FILTER OFF. USE ALL. SELECT IF (TOTAL&gt;=80). EXECUTE.</p> <p>(This second command selects only those cases where 'total', the total number of items completed, is greater or equal to 80. It deletes the remaining cases from the data set).</p>
5 . Check facet and domain scores		<p>DESCRIPTIVES</p> <p>VARIABLES=FACET1 FACET2 FACET3..(include all facets and domains)..DOM6</p> <p>/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.</p> <p>(Running descriptives should display values of all facet and domain scores within the range 4-20).</p>
6 . <b>Save data set</b>		<p>Save data set with a new file name so that the original remains intact.</p>

**ANEXO C – DOCUMENTO DO COMITÊ DE ÉTICA  
DA UNIVERSIDADE FEEVALE**



**AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP**

O Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Feevale analisou o projeto:

**Título: A qualidade de vida e a percepção dos professores na relação com a alteridade nos processos de inclusão social.**

**Processo nº 7.08.02.08.1196**

**Líder do Projeto: Marilene Gonzaga Gomes Travi**

**Classificação no Fluxograma da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP:**

**( x ) Grupo III**

**Tipo da proposta:** Monografia

**Parecer geral do projeto protocolado:** aprovado

**Comentários gerais sobre o projeto:**

Em conformidade com a Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, e com as normas internas do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Feevale, todos os documentos necessários à análise do projeto acima referido por este Comitê foram apresentados.

Este projeto preserva os aspectos éticos dos sujeitos da pesquisa, sendo, portanto, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Feevale.

Reiteramos que o Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição encontra-se à sua disposição para equacionar eventuais dúvidas e/ou esclarecimentos que se fizerem necessários.

Novo Hamburgo, 14 de janeiro de 2009.

**Prof.ª Ms. Márcia Otero Sanches**

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Feevale

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Idade:

sexo:

- a) Qual a sua formação?
- b) Há quantos anos você desenvolve seu trabalho como docente?
- c) Conheces as diretrizes básicas da Educação Inclusiva?
- d) Trabalha com alunos em processo de Inclusão escolar? Ou já trabalhou?
- e) Que sentimentos se manifestam ou se manifestavam durante o seu trabalho com esses alunos?
- f) O que você pensa sobre o trabalho de inclusão com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais?
- g) Estes sentimentos interferem na sua vida profissional e pessoal ? De que forma?
- i) Quando estás angustiado(a) ou ansioso(a) em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais onde buscas auxílio?

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

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisadora Marilene Gonzaga Gomes Travi, mestranda no curso de pós-graduação *Stricto Sensu* de Inclusão Social e Acessibilidade na Universidade Feevale, atenta aos seus compromissos como aluna deseja investigar *de que forma o contato com os alunos em processo de inclusão social, interfere na qualidade de vida dos professores? E qual a percepção dos professores na relação com esses alunos em sala de aula?* Para isto propõe a realização de entrevista semi estruturada e a aplicação do teste WHOQOL que avalia a qualidade de vida, validado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como instrumentos usados para a coleta de dados.

O teste WHOQOL-100 será aplicado envolvendo os professores do ensino fundamental. O instrumento será apresentado para os professores constituindo-se de sete páginas impressas com respostas simples, que deverá ser respondido em suas casas, a sós, de forma confortável e privada. A entrevista semi-estruturada será gravada e transcrita posteriormente garantindo a fidedignidade dos dados coletados. Essas gravações serão guardadas por cinco anos e após serão destruídas.

Com isto, se pretende buscar elementos que possibilitem descrever, interpretar e refletir sobre *“A qualidade de vida dos professores face à inclusão: percepções e sentimentos”*.

A pesquisa proposta não apresenta nenhum risco ou prejuízo aos participantes pesquisados, sendo que poderão, em qualquer tempo, desistir de sua participação. Salienta-se que não haverá custos nem remuneração para os sujeitos pesquisados evidenciando que os professores têm liberdade de optar pela sua participação ou não, com o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento sem a necessidade de comunicar-se com o pesquisador.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será assinado em duas vias, permanecendo uma cópia com a pesquisadora e outra com o participante. A pesquisadora compromete-se em manter sigilo sobre o nome das pessoas que irão participar deste estudo, assim como assegura a privacidade e o anonimato das instituições onde trabalham os sujeitos pesquisados. Os dados coletados serão utilizados no decorrer da pesquisa podendo ocorrer sua publicação em forma de produção científica. O relatório final da pesquisa estará disponível para todos os participantes quando o estudo estiver concluído.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale. Em respeito às pessoas envolvidas, a pesquisadora coloca-se a disposição para eventuais dúvidas através do telefone celular (51)93524580, residencial (51) 35874280.

Novo Hamburgo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) entrevistado (a)

\_\_\_\_\_  
Pesquisador (a) Marilene Gonzaga Gomes Travi

\_\_\_\_\_  
Orientador (a) Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Geraldine Alves dos Santos

\_\_\_\_\_  
Co-orientador (a) Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jacinta Sidegun Renner



**APÊNDICE C - APLICAÇÃO PRÁTICA: ESPAÇO DE ESCUTA DOS  
PROFESSORES: UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO NA  
ESCOLA**

## ESPAÇO DE ESCUTA DOS PROFESSORES: UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO NA ESCOLA

### INTRODUÇÃO

A proposta do **Espaço de escuta dos professores: um convite à reflexão sobre a inclusão** será pautada pelos aportes teóricos da Psicopedagogia. Essa área se encarrega da aprendizagem humana. Esse conhecimento seria utilizado para a compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos em processo de inclusão e dos professores como sujeitos ora aprendentes, ora ensinantes.

### 1 JUSTIFICATIVA

O **Espaço de escuta** nas instituições escolares se baseia na necessidade de um momento para que os professores possam trocar idéias e falar de seus sentimentos em relação à inclusão. Existe uma demanda no sentido de que sejam criadas possibilidades para que os educadores possam falar de suas angústias, frustrações, medos, ansiedades e sentimentos produzidos no contato com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Nas instituições escolares, existe uma grande diversidade. Convivem alunos de diferentes raças e culturas, alunos convencionados como “normais” e também aqueles que apresentam pequenas dificuldades, os deficientes físicos, auditivos, visuais, mentais; além daqueles que apresentam condutas típicas de alunos com altas habilidades/superdotação. Esses últimos nem sempre são identificados adequadamente.

O papel dos professores exige muito preparo para atender a essa demanda nas escolas. Os professores necessitam estar preparados para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O professores sofrem pressões no trabalho devido às diversas responsabilidades que, por vezes, os levam ao desenvolvimento de doenças físicas e emocionais. Somado a isso, o

contato com os alunos deficientes é desgastante, muito difícil e complexo nas atividades do cotidiano. Esses aspectos produzem sentimentos de angústia, ansiedade, medo e frustração nos professores.

Muitos educadores aspiram ter um espaço para poder trocar experiências com seus colegas sobre a inclusão. Nesse espaço, poderiam falar sobre os sentimentos de angústia recorrentes entre os docentes que trabalham com alunos em processo de inclusão. Os professores verbalizam a necessidade de saber como acontecem determinadas experiências com os seus colegas em relação à inclusão. Eles sentem a curiosidade de saber como os colegas agem em situações difíceis com os alunos deficientes em sala de aula.

Além da troca de experiências sobre a inclusão, nesse espaço, os professores podem desenvolver o autoconhecimento em relação ao seu próprio aprendizado. Isso pode lhes trazer grandes benefícios no sentido de entender melhor as aprendizagens de seus alunos em processo de inclusão e de seu papel como ensinante. O autoconhecimento dos professores sobre seus processos de aprendizagem os levaria ao aprimoramento do exercício de sua profissão, favorecendo não somente os alunos com necessidades educacionais especiais, como todos os alunos (PORTILHO, 2003).

Para alguns professores, estar em sala de aula com os alunos com necessidades educacionais especiais faz reviver seus sentimentos de rejeição e abandono sofridos na escola quando eram estudantes. O fato de o professor ter um espaço para socializar as dificuldades encontradas na aprendizagem, enquanto aprendentes faz com que entendam melhor seu trabalho como ensinantes. Os professores necessitam ressignificar o seu papel como educadores, precisando construir o entendimento de que o paradigma da Educação Inclusiva não cabe no paradigma da educação tradicional. Assim sendo, necessitam buscar novos projetos educacionais e novas posturas no trabalho (MANTOAN, 2006). A escola, portanto, necessita de mudanças, de novos caminhos e novas propostas pedagógicas. O espaço de escuta traz para a comunidade escolar uma possibilidade ímpar de reorganização e união dos professores, promovendo a parceria de todos para o bem comum. Nesse espaço, os professores têm oportunidade de confrontar seu aprendizado com o dos demais, em um ambiente de respeito mútuo.

Em vista disso, o espaço de escuta dos professores seria um caminho que, com certeza, auxiliaria na busca de possibilidades e de um novo olhar sobre a educação. Esse olhar partiria dos professores, construindo juntos, uma nova escola. Portanto, sugerimos esse apoio no sentido de incluir os professores nos processos de inclusão nas escolas.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL

- Estabelecer um espaço de escuta onde os professores possam desenvolver um diálogo, promovendo um olhar e uma escuta entre eles, como aprendentes e como ensinantes sobre a inclusão escolar.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICO

- a) Permitir que os professores expressem suas angústias, medos, frustrações e ansiedades enfrentadas nos processos de inclusão escolar;
- b) Aperfeiçoar os conhecimentos teóricos das leis que regem a Educação Inclusiva;
- c) Proporcionar momentos de autoconhecimento e conhecimento mútuos sobre os processos de aprendizagens dos professores;
- d) Identificar as dificuldades de manejo com os alunos em processo de inclusão, buscando maneiras de melhorar a atuação dos educadores;
- e) Possibilitar o resgate das dificuldades de aprendizagens dos professores enquanto aprendentes;
- f) Estimular os professores na construção de novas propostas que venham em benefício da instituição sobre a inclusão escolar, incentivando o desenvolvimento de projetos de pesquisas.

### 3 MÉTODO

Essa proposta de intervenção busca criar um espaço de escuta para os professores possibilitando reflexões que venham em auxílio a todos em relação ao paradigma da Educação Inclusiva.

#### 3.1 PARTICIPANTES

Propomos atingir todos os professores que trabalham com alunos que possuem necessidades educacionais especiais, ou seja, todos os professores da escola. O objetivo é alcançar os professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Também participariam desses encontros a coordenadora pedagógica, a orientadora educacional, a psicopedagoga e/ou a psicóloga da escola.

Caso não haja, no quadro de profissionais na escola, a figura da psicopedagoga nem da psicóloga, então a orientadora educacional e/ou a coordenadora pedagógica devem assumir a tarefa de coordenar o grupo de professores.

#### 3.2. MATERIAIS E TÉCNICAS

Os instrumentos utilizados para o trabalho com os professores incluem uma sala onde os professores possam se sentar em círculo. É importante que tenham papel e caneta para escreverem, caso desejem fazê-lo. É necessário que haja retroprojeter ou multimídia para apresentação das atividades e trabalhos desenvolvidos pelos professores com os alunos em processo de inclusão.

Utilizamos como dinâmica de grupo a técnica de grupo operativo, uma dinâmica que trabalha o tópico emergente ou o assunto de interesse do grupo. Com base nos estudos de Pichón-Rivière, Bleger (2009) salienta que o grupo operativo é um conjunto de pessoas com um objetivo comum, abordando interesses comuns a todo o grupo.

### 3.4 PROCEDIMENTO

Os participantes serão informados do objetivo desses encontros pelo orientador educacional, psicopedagogo e/ou psicólogo da escola. Deve ficar claro para os professores que esses encontros visam proporcionar reflexões sobre os sentimentos em relação ao contato com os alunos em processo de inclusão e sobre os processos de aprendizagem de cada um.

Os professores devem ser questionados sobre a necessidade a disponibilidade de trocar informações sobre as experiências com a inclusão. Da mesma forma, é fundamental que os professores tenham a disposição de compartilhar com seus colegas os seus processos de aprendizagem, enquanto alunos, na sua história escolar.

É importante salientar que, para o desenvolvimento desse trabalho, é essencial que os educadores possam ter a condição de reconhecer seus limites e ter a facilidade de pedir ajuda, pois isso faz parte da constituição do profissional que trabalha com a inclusão. Esses encontros serão tratados de forma muito pontual, ou seja, deve ficar muito claro aos educadores que os assuntos tratados serão relacionados somente à inclusão e aos processos de aprendizagem de cada um. É necessário que os coordenadores dos grupos sejam especialistas em educação e que tenham domínio em dinâmica de grupo.

Os professores devem ser orientados sobre a confiabilidade e sigilo dos assuntos tratados em cada reunião. Deverá ser esclarecida aos professores a importância do sigilo sobre os alunos, suas famílias e suas histórias. Cada professor deve assumir a responsabilidade disso. São aspectos que necessitam ser explicitados no primeiro encontro dos profissionais e acordado entre os profissionais.

Deve ser desenvolvido um registro por escrito sobre as práticas pedagógicas e as experiências relatadas com a inclusão. Esse material deve ser organizado pelo grupo de professores para, mais tarde, socializar com outros colegas. Existem poucos materiais sobre a prática da inclusão e a experiência de alguns professores é riquíssima nessa área. É importante salientar que será feito apenas o registro das técnicas e práticas de ensino com os alunos de inclusão.

Todos os assuntos abordados deverão ser mediados pelo orientador, psicopedagogo e/ou psicólogo. O trabalho será desenvolvido em uma reunião semanal ou quinzenal, em um

dia determinado pelos professores. Essas reuniões terão, em média, uma hora e meia; porém, ficará a cargo do grupo de professores determinar o tempo.

Durante as reuniões, o grupo de professores trabalhará sobre um tópico emergente, ou seja, o assunto sugerido pelo grupo que, naquele momento seja importante. Se o assunto não emergir dos professores, o orientador educacional, psicopedagogo e/ou psicólogo irão sugerir o assunto percebido por eles como necessário a ser tratado pelos professores.

No final do ano, será feito um levantamento sobre o crescimento do grupo, em termos pedagógicos e interpessoais, no que diz respeito aos processos de inclusão. Serão elencados pelo grupo os pontos importantes discutidos e o aprendizado advindo desse trabalho.

#### **4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A inclusão precisa ser vista como um processo e não como um estado. Estamos vivendo esse processo que nos conduz a uma busca por novos caminhos e novos paradigmas na educação, tendo como foco principal o sujeito, e não sua dificuldade ou sua deficiência (MRECH, 1999). Nessa perspectiva, buscamos criar uma proposta que venha em auxílio dos professores, através de grupos operativos. Esse apoio deve ter como foco a inclusão dos professores nos processos de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar.

Visando ao aspecto da aprendizagem humana, utilizamos a Psicopedagogia como área norteadora do trabalho. A Psicopedagogia se encarrega da aprendizagem envolvendo ensinantes e aprendentes, oferecendo possibilidades para a educação. Emerge na escola com o objetivo de compreender a subjetividade dos sujeitos aprendentes e sujeitos ensinantes dentro da cultura em que estão inseridos; procura compreender o sujeito nas dimensões do corpo, do organismo, do desejo e da inteligência, visto que, para que haja aprendizagem, é necessário que essas dimensões estejam em equilíbrio (FERNÁNDEZ, 1990).

A Psicopedagogia, na forma mais específica e singular, busca compreender a subjetividade do sujeito na articulação entre o sujeito cognoscente e o sujeito desejante. A intervenção da Psicopedagogia se dá nesse espaço subjetivo do sujeito cognoscente e desejante no espaço objetivo, naquilo que está fora, no que designamos realidade (ANDRADE, 2003).

Segundo Andrade (2003, p.43), a Psicopedagogia trabalhará na articulação do “[...] espaço de transformação que surge da fecundação entre sujeito cognoscente e sujeito desejante e que possibilita o nascimento do sujeito aprendente”. Por conseguinte, onde há situações de aprendizagem, a Psicopedagogia contribui com as suas reflexões, interagindo com sujeitos no meio escolar e social, buscando resgatar o desejo de aprender, tanto nos sujeitos aprendentes quanto nos sujeitos ensinantes.

De acordo com Portilho (2003), a Psicopedagogia possibilita a organização de um espaço de discussões com os professores, em grupo, para que manifestem suas angústias, refletindo sobre a sua aprendizagem e sobre a aprendizagem do outro. É um espaço importante para os professores, para reflexões sobre si mesmos como ensinantes, como aprendentes, sobre a escola, sobre as dificuldades de aprendizagem, sobre assuntos conflitantes na instituição escolar. Entre esses assuntos conflitantes apontamos a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. É importante salientar que a reflexão em grupo favorece a renovação da escola, desenvolvendo melhorias.

A tarefa da Psicopedagogia é ressignificar a aprendizagem dentro do espaço escolar, criar condições para que os professores possam refletir sobre sua própria aprendizagem para entender a aprendizagem dos alunos, buscando o conhecimento atualizado em relação ao aprender a aprender.

Weiss (1994) acredita que a questão básica da Psicopedagogia dentro das instituições escolares deve ser focado naquilo que é produzido, pois é isso que promoverá transformações na escola e nos profissionais que dela fazem parte. Através dos grupos operativos, os professores poderão exercitar a solidariedade, o apoio e a aprendizagem através do intercâmbio de experiências sobre a inclusão. “O processo de dar e receber ‘feedback’ é um caminho para desenvolver confiança e respeito recíprocos” (SCHMITZ, 2009, grifo do autor).

Ainda para Schmitz (2009), “participação eficiente em grupo quer dizer alcançar e exercitar interdependência autêntica com os outros membros, em interação espontânea e natural, sem utilizar modalidades indesejáveis de manipulação”. Para Vasconcellos (2001, p.147), o professor necessita de aprimoramento contínuo e “o trabalho coletivo constante na escola é um espaço privilegiado para isto”. Para esse autor, os encontros devem satisfazer às necessidades reais do grupo de professores e não, simplesmente, ser um espaço de avisos e ordens da direção das escolas.



Vasconcellos (2001, p. 149) salienta que “a reunião é um espaço privilegiado para o resgate do saber de mediação do professor”. Nossa proposta vai além, pois temos como foco a escuta dos sentimentos dos professores em relação aos processos de inclusão. Pretendemos poder criar possibilidades de trocas de experiências de atividades e técnicas utilizadas por eles para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Vasconcellos (2001, p. 149) ainda diz que “existe um saber do professor que muitas vezes morre com ele, pois não há oportunidades para ser elaborado, partilhado”. Segundo o autor (p. 149), “na reflexão coletiva sobre a prática, o professor tem a possibilidade (através do registrar, explicitar, sistematizar, criticar e socializar) de tomar consciência deste saber que possui, mas que comumente não se apercebe”. Portanto, negar essa prática é negar o saber do professor e a possibilidade de aprendizagem coletiva.

No entanto, segundo Carvalho (2005, p. 160), existe a falta de “espírito de pesquisadores” dos professores, pois não há registros sistemáticos de suas práticas que poderiam auxiliar o crescimento e o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Por isso, é importante estimular os professores a falar e registrar suas práticas, principalmente sobre os processos de inclusão escolar.

Carvalho (2005, p. 160) diz que é fundamental que se desenvolvam novas teorias a partir das práticas em sala de aula. Para a autora, é extremamente importante fazer da prática pedagógica o “celeiro de novas teorias ou de reforçamento das existentes”.

Diniz e Rahme (2004, p. 131) salientam que

[...] a dimensão coletiva requer uma compreensão da escola como lugar privilegiado de formação, no qual o aspecto coletivo incidirá na forma de produzir as questões apresentadas na prática, o caminho escolhido nas decisões mais rotineiras e nas condições de trabalho. Dessa forma, é fundamental assegurar tempos e oportunidades para que os profissionais possam dialogar sobre como estão percebendo as situações de aprendizagem vivenciadas por seus alunos, assim como sobre suas experiências de vida e de trabalho, dentro e fora do ambiente escolar. Os efeitos dessa dinâmica na ação pedagógica permitem que os educadores e educadoras se interroguem sobre as realidades e potencializem a expressão criadora de seu trabalho.

Trabalhar com a diversidade em sala de aula é complexo e desafiador; por isso, percebemos muito claramente a importância de discussões e reflexões que apontem para as mudanças necessárias para este novo paradigma que é a inclusão.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Siqueira de. O sujeito como autor e a produção do conhecimento em Psicopedagogia. In: AMARAL, Silvia (Coord.). **Psicopedagogia, um portal para a inserção social**. Petrópolis: Vozes, 2003, p.34-48.

BLEGER, José. Grupos operativos en la enseñanza - **Temas de Psicología (Entrevista y grupos), Nueva Visión**. 1986. Disponível em: <<http://www.lapetus.uchile>>. Acesso em: 04 nov. 2009

DINIZ, Margareth; RAHME, Mônica. Da educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, Margareth, VASCONCELOS, Renata Nunes (Orgs.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: Gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Formato, 2004. p. 110-138.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 261 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006, 63 p.

MRECH Leny Magalhães. **Realidade ou Utopia?** Trabalho apresentado no evento do LIDE, seminário de Educação Inclusiva. 05/05/1999. Auditório da Faculdade de Educação. Disponível em:<<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Publicado no site em 2/1/2001. Acesso em: 19 abril 2009.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Conhecer-se para conhecer. In: AMARAL, Silvia (Coord.). **Psicopedagogia, um portal para a inserção social**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.125-131.

SCHMITZ, Enio Bernardo. **Grupo operativo**. Disponível em: <<http://www.salesianoitajai.g12.br>> Acesso em: 04 nov 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Resgate do professor como sujeito de transformação**. 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2001. 205 p.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia Institucional: Controvérsias, Possibilidades e Limites: In: **II CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA ENCONTRO DE PSICOPEDAGOGOS**: São Paulo, 12 de junho de 1992; A Práxis Psicopedagógica Brasileira. São Paulo: ABPp, 1994. p.93-105.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)