

Liane Lima Monteiro Saarbach

A relação entre *stress* ocupacional dos professores e a inclusão de alunos com deficiências.

Um estudo de caso na Educação Infantil de escolas públicas e particulares no Município de Macapá, no Estado do Amapá–Brasil.



Universidade Fernando Pessoa

**Porto
2020**

Liane Lima Monteiro Saarbach

**A relação entre *stress* ocupacional dos professores e a inclusão de alunos com
deficiências.**

**Um estudo de caso na Educação Infantil de escolas públicas e particulares no
Município de Macapá, no Estado do Amapá–Brasil.**



Universidade Fernando Pessoa

**Porto
2020**

A relação entre *stress* ocupacional dos professores e a inclusão de alunos com deficiências.

Um estudo de caso na Educação Infantil de escolas públicas e particulares no Município de Macapá, no Estado do Amapá–Brasil.



Universidade Fernando Pessoa

Liane Lima Monteiro Saarbach

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa, com parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Trabalho elaborado sob orientação do Professor Joaquim Ramalho.

**Porto
2020**

RESUMO

Este estudo tem por objetivo prioritário verificar os níveis de *stress* ocupacional em professores de turmas regulares de ensino do segmento da Educação Infantil frente ao processo de inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa de campo, exploratória, com tratamento quantitativo e qualitativo. O estudo foi realizado com 27 professoras de escolas de Educação Infantil, localizadas no Município de Macapá-Brasil, tendo como critério de participação o fato de lecionarem em turmas com inclusão de alunos com deficiências. O questionamento que norteia esta pesquisa é verificar até que ponto o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares de ensino tem acentuado o *stress* dos professores. Para a coleta de dados foram utilizados 4 instrumentos: o Questionário de *Stress* Ocupacional do Educador Infantil, que verifica o perfil e avaliação das professoras em sua atividade profissional, e as fontes de *stress* no trabalho; o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos (ISSL), o qual avalia a incidência do *stress* e os tipos de sintomas, a Escala de Avaliação de Reajustamento Social para verificar as fontes externas de *stress* dos últimos doze meses e a Escala de Avaliação de Eventos da Vida que visa determinar dentro de qual medida a inclusão de alunos deficientes dentro da sala de aula, é percebida como uma situação estressante pelo participante. Os resultados não revelam incidência de *stress* nos dois grupos estudados, há prevalência dos sintomas físicos nos dois grupos e os resultados mostram que não há diferença significativa entre ambas as escolas. Constata-se que as professoras da escola particular, é o grupo com maior número de participantes na fase de resistência do *stress*. As participantes não apresentam predisposição para adoecerem e verifica-se ainda, que as percepções de *stress* das professoras das escolas públicas e da particular são iguais, sejam elas de natureza positiva ou negativa. O grupo pesquisado não avalia seu trabalho como estressante, considera-o satisfatório, mesmo apontando os baixos salários e instabilidade no emprego como fonte de *stress*. Os resultados permitem concluir que a falta de recursos e a necessidade de formação específica são fatores que dificultam o processo de inclusão e que a permanência de crianças com deficiências em turmas regulares de ensino, não se configura em si, como um fator determinante para o *stress*.

Palavras-Chave: *Stress* Ocupacional. Docentes. Necessidades Educativas Especiais. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This study aims to verify the levels of occupational stress in teachers of regular teaching classes, in the segment of Early Childhood Education facing school inclusion process. It is an exploratory field research, with quantitative and qualitative treatment. The study is carried out with 27 teachers from schools of Early Childhood Education, located in the city of Macapá–Brasil, having as participation criterion the fact that they teach in classes with inclusion of students with disabilities. The question that guides this research is to verify to what extent the inclusion process of students with special educational needs in regular teaching classes has accentuated the stress of teachers. For data collection, 4 instruments were used: the Child Educator Occupational Stress Questionnaire, which verifies the profile and assessment of teachers of their professional activity, and the sources of stress at work; the Stress Symptom Inventory (ISSI), which assesses the incidence of stress and the types of symptoms, the Social Readjustment Assessment Scale to check the external sources of stress in the last twelve months and the Life Events Assessment Scale, which aims to determine to what extent the inclusion of disabled students in the classroom, is perceived as a stressful situation by the participant. The results do not reveal an incidence of stress in the two groups studied, there is a prevalence of physical symptoms in both groups and the results show that there is no significant difference between both schools. It appears that the teachers of the private school, is the group with the largest number of participants in the stressresistance phase. Participants do not have a predisposition to become ill and it is verified that the perceptions of stress of public and private school teachers are the same, whether they are of a positive or negative nature. The researched group does not evaluate its work as stressful; it considers it satisfactory, even pointing out low wages and job instability as a source of stress. The results allow us to conclude that the lack of resources and the need for specific training are factors that hinder the inclusion process inclusion and that the permanence of children with disabilities in regular teaching classes is not in itself a determining factor for stress.

Keyword: Occupational Stress, Teachers, Special Educational Needs, School Inclusion.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu pai Lourenço Monteiro (*in memoriam*), que cuidou de mim até o último instante de vida. Saudade eterna;

À minha mãe Alaíde Monteiro, pelo amor incondicional sempre. Tenho orgulho de ser sua filha;

Aos meus irmãos Lourenço Monteiro Jr. e Roberto Paulo Monteiro que sempre estiveram ao meu lado nessa caminhada de vida;

Aos meus preciosos sobrinhos Alexandre, Ana Paula, Beatriz e Mariana meus melhores e maiores presentes;

Dedico esta conquista ao meu marido Serge Saarbach que foi capaz de suportar todos os meus momentos de estresse durante o processo. Gratidão infinita meu querido;

Este trabalho também é dedicado especialmente ao café, companheiro inseparável nas longas madrugadas escrevendo esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

A todos do ambiente acadêmico com quem convivi nos últimos anos, pela troca de experiências e orientações recebidas, decisivas na elaboração deste trabalho.

ÍNDICE

RESUMO	05
ABSTRACT	06
DEDICATÓRIA	07
AGRADECIMENTOS	08
ÍNDICE	09
ÍNDICE DE GRÁFICOS	11
ÍNDICE DE TABELAS	12
ÍNDICE DE FIGURAS	14
ÍNDICES DE ABREVIATURAS	15
ÍNDICE DE ANEXOS	16
INTRODUÇÃO	17
Parte I – Enquadramento teórico	20
CAPÍTULO I – INCLUSÃO	20
1.1 Conceito de Inclusão	20
1.2 Processo histórico das pessoas com deficiência no Brasil	21
1.3 A escola comum na perspectiva da escola inclusiva	25
1.4 A formação dos docentes	29
1.5 Alguns fatores de sucesso da inclusão escolar	31
CAPÍTULO II – O STRESS	33
2.1 O <i>stress</i> – histórico	33
2.2 Definição de <i>stress</i>	33
2.3 O <i>stress</i> ocupacional	35

2.4 Os fatores de <i>stress</i>	36
2.5 A profissão docente e o <i>stress</i>	38
2.6 O <i>stress</i> docente na era da inclusão	41
CAPÍTULO – III ESTUDO EMPÍRICO	43
3.1 Problemática	43
3.2 Objetivo Geral	44
3.3 Objetivos específicos	44
3.4 Hipóteses	45
3.5 Metodologia	45
3.6 Resultado	51
CAPÍTULO IV – RESULTADOS	52
4.1 Avaliação da confiabilidade e fidedignidade	52
4.2 Resultados Quantitativos	52
4.3 Resultados Qualitativos	59
CAPÍTULO V – DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	62
5.1 Discussões dos resultados	62
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES	72
6 .1 Considerações Finais	72
BIBLIOGRAFIA	78
APÊNDICES	85
ANEXOS	92

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico1. Distribuição (%) das professoras com diagnóstico de <i>stress</i> de forma geral	53
Gráfico 2. Frequência de <i>stress</i> por tipo de instituição	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Consistência interna das escalas aplicadas nas escolas particular e pública	52
Tabela 2. Fase do <i>stress</i> por tipo de instituição	54
Tabela 3. Predominância dos sintomas físicos e psicológicos por tipo de instituição	54
Tabela 4. Valores médios de sintomas físicos e psicológicos por instituição	54
Tabela 5. Valores médios de sintomas físicos e psicológicos por instituição	55
Tabela 6. Risco de adoecimento nas escolas particular e pública	55
Tabela 7. Fontes externas de <i>stress</i> mais apontadas na amostra geral distribuída pelas escolas particular (n=14) e pública (n=13)	55
Tabela 8. Comparação das médias de pontuações e percentual de risco de adoecimento das fontes externas de <i>stress</i> nas escolas particular e pública	56
Tabela 9. Percepções de <i>stress</i> positivo das professoras sobre a experiência de lecionar para alunos com NEE da escola particular	56
Tabela 10. Percepções de <i>stress</i> negativo das professoras sobre a experiência de lecionar para alunos com deficiência da escola particular	57
Tabela 11. Percepções de <i>stress</i> positivo das professoras sobre a experiência de lecionar para alunos com NEE da escola pública	57
Tabela 12. Percepções de <i>stress</i> negativo das professoras sobre a experiência de lecionar para alunos com deficiência da escola pública	58
Tabela 13. Comparativo das percepções de <i>stress</i> positivas e negativas das professoras conforme o tipo de instituição	58
Tabela 14. Análise estatística da média das percepções de <i>stress</i> positivo ou negativo por instituição	59

Tabela 15. Nível de satisfação no trabalho	60
Tabela 16. Nível de satisfação por tipo de instituição	60
Tabela 17. Graus de <i>stress</i> gerado pelo trabalho	60
Tabela 18. Fontes <i>de stress</i> ocupacional	61
Tabela 19. Fontes de <i>stress</i> ocupacional por tipo de instituição	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. As 3 fases do estágio biológico segundo Selye	34
Figura 2. Fatores exógenos de <i>stress</i>	36

ÍNDICES DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

IBC – Instituto Benjamin Constant

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

ISSL – Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

SAG – Síndrome de Adaptação Geral

TALIS – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A – Teste de normalidade

ANEXO B – Teste não paramétrico *de Mann Whitney*

ANEXO C – Teste não paramétrico *de Mann Whitney*

ANEXO D – Teste de qui-quadrado

ANEXO E – Propriedades psicométricas da “Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp e Guevara (1994)” na escola particular

ANEXO F – Propriedades psicométricas da “Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp e Guevara (1994)” na escola pública

ANEXO G – Propriedades psicométricas da “Escala de Avaliação de Eventos da Vida” na escola particular

ANEXO H – Propriedades psicométricas da “Escala de Avaliação de Eventos da Vida” na escola pública

ANEXO I – Propriedades psicométricas da “Escala de Avaliação de Reajustamento Social de Holmes e Rahe (1967)” na escola particular

ANEXO J – Propriedades psicométricas da “Escala de Avaliação de Reajustamento Social de Holmes e Rahe (1967)” na escola pública

ANEXO L – Inventário de sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp e Guevara

ANEXO M – Escala de Avaliação de Reajustamento Social de Holmes e Rahe (1967)

ANEXO N – Tipos de deficiências

ANEXO O – Escala de Avaliação de Eventos da Vida

ANEXO P – Declaração de consentimento informado

ANEXO Q – Caracterização geral da amostra

ANEXO R – Caracterização geral da amostra

INTRODUÇÃO

Como advento da Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), aproximadamente 92 países se comprometeram de instalar em seus respectivos sistemas educativos, políticas públicas em favor de uma escolarização em turmas/classes regulares os alunos apresentando algum tipo de Necessidade Educativa Especial – NEE. Desta forma, vários países nos diversos continentes, inclusive o Brasil, implementaram novas legislações tendo como prioridade a evolução da escola em direção à uma educação mais inclusiva.

O direito fundamental de cada criança de participar plenamente da vida social do seu entorno supõe, dentro do contexto escolar, ter que levar em conta a diversidade dos alunos e obriga os professores a diversificar seus procedimentos pedagógicos, para que todos tenham acesso. Morosamente e relegado a “periferia” do sistema escolar, a diferença ganha gradativamente seu espaço dentro das turmas regulares do ensino.

Ser professor demanda conhecimento, pesquisa, tempo, empenho, preparo, dedicação e, igualmente requer compromisso e comprometimento. Dessa forma, no mundo da educação, os professores no seu dia-a-dia profissional evocam constantemente algumas dificuldades, tais como: sobrecarga de trabalho, falta ou baixa qualidade de materiais, poucas oportunidades de formação continuada, dificuldades com a clientela atendida (crianças e pais) e cansaço físico.

Enfim, sendo o ensino uma atividade de interações sociais, frequentemente os profissionais se sentem esgotados diante das diferentes demandas exigidas dessas interações.

Segundo Ramel & Benoit (2011), é indispensável parar para pensar sobre o preço que os professores pagam quando têm a responsabilidade de integrar dentro de turmas regulares alunos com NEE. O primeiro impacto se refere ao *stress*¹ ligado ao sentimento de competência e eficiência a partir do momento que os alunos são integrados nas turmas. O professor deseja oferecer uma educação eficaz. Porém, se afligie diante da necessidade de dar atenção especial aos portadores de NEE e teme que os demais alunos

¹ A palavra *Stress* está na sua grafia original em inglês de acordo com a Sociedade Brasileira de *Stress* para Trabalho Científicos.

sejam relegados para segundo plano em detrimento dos primeiros. Este quadro representa um fator de *stress* para os professores.

A complexidade do trabalho do professor e suas exigências não são sem riscos para a saúde e bem estar dos mesmos. Os professores gastam muita energia a fim de confrontá-las. Se esta mobilização de energia não é agradável para o indivíduo, ele se cansará rapidamente e este cansaço pode levar a um esgotamento ou ao *stress* (Henchoz,2001).

O trabalho exercido pelo professor se mostra complexo e árduo mentalmente, pois envolve cotidianamente trabalho de preparação, de correção de provas, formação de atitudes nos alunos relacionadas aos estudos, além das relações com os colegas, com a gestão escolar, coordenadores, pais e responsáveis.

Segundo Carlotto (2010), na atualidade, o ofício de professor, independentemente do nível de ensino em que ele atue, da escola ser pública ou privada, está configurando-se como uma profissão alvo de inúmeros fatores de *stress*, com destaque para os de ordem psicossociais presentes no seu contexto de trabalho. De acordo com Meleiro (2002), a classe de alunos não possui apenas uma criança, e o número de situações pode levar ao professor um desgaste tanto físico como emocional, diminuindo o prazer com o trabalho.

A insatisfação e a falta de perspectiva de crescimento desestimulam os professores, que passam a ver a escola e suas atividades como um fardo pesado e sem gratificação pessoal, minguando suas forças internas motivacionais no dia a dia [sic]. O resultado é queda no desempenho, frustração, alteração de humor e consequências físicas e mentais (Meleiro, 2002, p. 19).

Constantes indagações permeiam o assunto e valem ser investigadas e analisadas mais precisamente, principalmente no que tange ao *stress* dos docentes envolvidos no trabalho de inclusão de alunos com NEE no ensino regular de ensino.

Assim sendo, este estudo foca no *stress* do professor ocasionado pela sua atuação profissional e mais particulamente, sobre o *stress* dos professores de turmas regulares da educação infantil, que trabalham com a inclusão.

Com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, dividiu-se esta Dissertação em duas partes: a primeira incidirá no enquadramento teórico e a segunda, no estudo empírico.

O enquadramento teórico desenrolar-se-á em II capítulos:

No capítulo I – O primeiro Capítulo é constituído pelo conceito de inclusão, o processo histórico das pessoas com deficiência no Brasil, a escola regular na perspectiva da escola inclusiva, a formação dos professores e alguns fatores de sucesso da inclusão escolar.

No capítulo II – No segundo Capítulo apresentam-se um histórico de *stress*, a definição do mesmo, o *stress* ocupacional, os fatores *de stress*, a profissão docente e o *stress* e finalmente o *stress* docente na era da inclusão.

A segunda parte refere-se ao estudo empírico e é constituída por VI Capítulos:

No terceiro capítulo: é abordada a problemática em estudo e apresentam-se as questões de investigação, o objetivo geral, objetivos específicos e as hipóteses formuladas. Neste Capítulo ainda, dentro da metodologia é feita referência aos participantes da pesquisa, aos instrumentos de coleta de dados e aos procedimentos desenvolvidos na mesma.

No capítulo IV: Apresentação dos Resultados.

No capítulo V: Destaca-se a Discussão dos Resultados.

No capítulo VI: Pontuam-se as Considerações Finais, bem como descrição das limitações do estudo e eventuais recomendações. E finalmente faz-se referência ao material bibliográfico utilizado na realização do estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – INCLUSÃO

1.1 O Conceito de Inclusão

Em um contexto de desigualdade social e econômica discute-se a importância de garantir e de como garantir a igualdade de direitos e a consequente inclusão social de grupos excluídos de nossa sociedade, devido à diferença de raça, etnia *status* econômico, aparência física e desempenho acadêmico, principalmente a partir da década de 1990, quando o movimento de inclusão escolar passou a ser amplamente disseminado não apenas com base na questão sobre como realizar intervenções diretamente voltadas para as pessoas com especificidade, mas, principalmente, sobre como a sociedade pode ser reestruturada de modo a permitir a participação plena dessas pessoas. Conforme Aranha (2000, p. 2) argumenta:

“(…) ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isso significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente de peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura (UNESCO), em junho de 1994, resultou na defragração da Declaração de Salamanca e da Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (Aranha, 2004) a qual estabeleceu os seguintes princípios:

Art.2º Acreditamos e proclamamos que:

(...)

“toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir o nível adequado de aprendizagem”;

“toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.”;

“sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implantados no sentido de levarem em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.”;

“aqueles com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.”

Ainda segundo Aranha (2004) para que os referidos princípios sejam implementados de acordo com a Declaração de Salamanca os governos deveriam tomar, entre outras, as seguintes providências:

“Priorizar o desenvolvimento dos sistemas educativos com o objetivo de incluir todas as crianças, independentemente de suas especificidades individuais; Adotar o princípio da educação inclusiva; Adaptar as escolas para que as mesmas sejam capazes de oferecer educação de qualidade para todas as crianças”.

Para tanto, a Declaração contém orientações para que ações sejam desenvolvidas em âmbito regional, nacional e internacional. Para Mendes (2006, p.395), a Declaração de Salamanca representa: “(...) o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil”.

.A inclusão é uma filosofia segundo a qual alunos, familiares, educadores e membros da comunidade unem-se para criar escolas cuja base é à aceitação, a luta pelo direito de ocupar o seu lugar na escola e a colaboração entre os envolvidos.

Nesse sentido, a inclusão escolar foi definida por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21), como: “(...) a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades são satisfeitas”

1.2 Processo histórico das pessoas com deficiência no Brasil

O Brasil se destaca nos últimos anos pelos avanços relacionados à efetivação dos direitos de todos à educação, estabelecida pela Constituição Federal de 1988 e fundamentadas no paradigma da inclusão, nos Direitos Humanos e na articulação entre

direito à igualdade e a diferença os quais abriram para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Em 2006, a Organização das Nações Unidas – ONU aprova a Convenção Sobre Direito das Pessoas com Deficiência, conceituando a deficiência a as barreiras nas atitudes e nos ambiente que impedem a sua plena participação na sociedade com a igualdade de oportunidades.

A partir desse referencial a Educação Especial é estruturada por meio da Constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de Educação Inclusiva. Institucionalizada por meio de uma política de financiamento para atender a oferta de recursos e serviços para a eliminação de barreira no processo de escolarização e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas, sustentadas no reconhecimento das lutas sociais que visam constituir cada vez mais políticas públicas, promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Atualmente, o processo instalado de uma educação inclusiva, na qual a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), trouxe a redefinição de seu público alvo que são os alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A LDB nº 9.394/96, Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, trata da Educação Especial em artigo 58:

“Artigo 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Em 2013, a Lei nº 9.394/96 sofre alteração através da Lei nº 12.796/13 que estabelece uma nova escrita acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispendo entre

outras à formação profissional para atuar nessa modalidade de ensino. Assim, o artigo 58 da Lei 12.796/13 estabelece uma nova escrita sobre a Educação Especial:

“Artigo 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No Brasil o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1841, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos–INES, ambos no Rio de Janeiro. Em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais–APAE. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – Lei nº 4.024/61. Assegurando o direito à educação aos excepcionais dentro do sistema geral de ensino.

A partir de então surgem novas leis de amparo legal aos portadores de necessidades especiais, como assegura a Constituição Federal de 1988, que entre seus objetivos fundamentais, “é promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, inciso IV). Define no seu Artigo 205:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No seu Artigo 206, estabelece os princípios em que o ensino será ministrado e constitui no inciso I, sem nenhuma diferença todos devem ter: “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. Aliado a esse princípio o Artigo 208, Inciso III garante como dever do Estado com a educação a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Também, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “(...) os pais ou responsáveis têm ao matricular seus filhos na rede regular de ensino”, lembra-se que nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990)

e a Declaração de Salamanca (1994) passou a influenciar a formulação de Políticas Públicas da Educação Inclusiva.

Proclamando que as escolas regulares com orientação inclusiva, constituam os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e, que os alunos com deficiência devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas às crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, ou outros”. (Brasil, 2006, p.330).

Esta estrutura de ação em Educação Especial foi adotada pela Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 a 10 de junho de 1994. Seu objetivo maior é informar sobre política e guiar ações governamentais, de organizações internacionais, ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na Implementação da Declaração de Salamanca sobre: Princípio, Política e Prática em Educação Especial.

Enfim, o principal objetivo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e de altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Orienta os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo entre outros, a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Nessa perspectiva de Educação Inclusiva à Educação Especial passa a integrar à Proposta Pedagógica da Escola Regular. Promove o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência no âmbito de uma atuação mais ampla quanto à formação continuada dos profissionais, recursos e serviços para o desenvolvimento das práticas colaborativas do respectivo atendimento.

Por fim, foi instituída em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015, destinada a assegurar e promover em condições de igualdade o exercício

dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, ou seja, visa à sua inclusão social e cidadania.

As reflexões sobre educação inclusiva tem sido tema constante de discussão, consideramos que retomar o trajeto histórico da Educação Especial é de fundamental importância para que possamos contextualizar as práticas desenvolvidas atualmente.

De acordo com Sasaki (1997), o percurso histórico da Educação Especial delibera quatro fases: a fase da exclusão, da segregação, da integração e da inclusão.

Para Ragonesi (1997) o Brasil tem sido considerado o pior do mundo em questão de Educação. Segundo o autor nunca existiu uma política educacional comprometida com a democratização educacional.

1.3 A escola comum na perspectiva da escola inclusiva

Em 1988 é promulgada a Nova Constituição cuja proposta consiste em garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino elegendo como um de seus princípios a “(...) igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art.206, inciso I). Garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, sendo que não se poderia excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

A Lei Federal de nº 7853 de 1989, estabelece a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em escolas públicas e prevê crime punível com reclusão e multa para os dirigentes de ensino público ou privado que se recusarem ou suspenderem sem justa causa a matrícula de um aluno com deficiência.

Em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade na implementação da Política de Educação Especial e o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reitera os direitos garantidos na Constituição de 1988.

Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais culminando na

Declaração de Salamanca, sobre princípios, política e práticas em Educação Especial.
Este tem sido até hoje o documento guia:

“(...) Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (Unesco, 1994, p.1).

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases propõe o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art.4º, III). O Plano Nacional de Educação (2001, p.13) na Seção 1, III, 8.1 afirma como diretriz atual a plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade:

“(...) estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (...); Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; (...) Garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou não o concluíram; (...) Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – educação infantil, ensino médio e educação superior”.

A Escola, como instituição organizacional de aprendizagem, tem como objetivo culturalizar os indivíduos por meio dos conhecimentos, orientando-os a se tornarem agentes ativos e participativos do contexto social onde estão inseridos. E na perspectiva de escola inclusiva, precisa se organizar, buscar novas estratégias de ensino as quais estejam voltadas para o atendimento mais eficiente diante de cada limitação e/ ou potencialidade apresentada pelo aluno, possibilitando assim, mantê-lo no processo educativo inclusivo que deve ocorrer no ensino comum.

A organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) completa e/ ou suplementa a formação do educando, visando sua autonomia no âmbito escolar, bem como fora dele. A disponibilização preferencial do AEE nas escolas comuns prevê segundo a Política atual de Educação Especial que tem como finalidade a preparação dos alunos para a vida pública e cidadã, a construção de sua identidade e a convivência em um único ambiente educacional.

De acordo com essa política o atendimento especializado na perspectiva inclusiva assegura que todos os alunos aprendam o que diferente do currículo do ensino comum e o que é necessário para que possam vencer os obstáculos impostos pela deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE foi regulamentado pelo Decreto nº 6571/2008 que reestrutura a Educação Especial, consolidando ações e diretrizes, já existentes voltadas para a educação inclusiva:

“(…) dispõe sobre o atendimento educacional especializado, destina recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB ao AEE de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino regular, admitindo o cômputo duplo da matrícula desses alunos em classes comuns de ensino regular público e no AEE, concomitantemente, conforme registro no Censo Escolar” (Brasil, 2010, p.21).

E nessa perspectiva de educação inclusiva que se passa a integrar a proposta da escola regular, promovendo atendimento às necessidades educacionais especiais de aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento/superdotação, e outros casos que implicam em transtornos funcionais específicos.

A educação especial atua de forma articulada com o ensino comum orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos no âmbito de uma atuação pedagógica mais ampla na escola, minimizando ou coibindo a situação da exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

É importante ressaltar, para que a escola comum se torne inclusiva não é tarefa fácil nem imediata, pois a adoção dessas novas práticas tem como ponto de partida a exigência do reconhecimento das diferenças dos alunos diante do processo educativo. Propõem-se a participação de todos no processo de mudanças que necessita do trabalho de muitas frentes, que exige esforços de pessoas bem intencionadas, pois os desafios de mudanças precisam e devem ser decididos pelo coletivo escolar. Essas mudanças implicam no estabelecimento de regras, normas, atividades, orientações curriculares, horários, metodologias e etc.

O salto da escola comum para a escola inclusiva demanda também da cooperação, do conhecimento, da determinação, opinião e decisões de seus agentes. Como ato democrático. É mister considerar que antes da deficiência vem a pessoa, o educando, sua história, seus desejos e suas diferenças. É nessa implementação do trabalho educativo especializado nas escolas comuns que as constantes mudanças precisam e devem estar centradas no atendimento da criança. Cabendo a escola como processo desafiador, garantir o desenvolvimento cognitivo, emocional, sócio-cultural do aluno e

uma escolarização bem sucedida, adotando sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de levar em consideração, as diferentes necessidades dos alunos, trabalhando uma pedagogia tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. De acordo com Beyer (2006, p.76):

“(…) O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento na comunidade escolar uma conscientização crescente dos direitos de cada um”.

Dessa forma, para que as escolas possam desenvolver suas práticas pedagógicas voltadas, para o processo de inclusão, se faz necessário que os envolvidos se conscientizem que a educação inclusiva visa à participação de todos os alunos e que o benefício de um ensino de qualidade seja o pressuposto básico ao princípio da igualdade.

Segundo Rodrigues (2008), poderíamos resumir o conceito de Educação Inclusiva como um sistema que assegura o acesso e permanência de todos os alunos na escola, porém, pontua que muitas injustiças sociais e conflitos podem aumentar, onde o cotidiano pode se tornar desigual e transformar a inclusão em um mero respeito às diferenças, sem a preocupação de que esse processo se efetive nas escolas, sejam elas públicas e/ou privadas. Esse contexto traz também outro alerta, que o mesmo autor aponta: “(…) quanto mais a exclusão social efetivamente cresce, mais se fala em inclusão” (2008, p.300).

Entender a complexidade do processo inclusivo nos faz retomar o olhar à formação do docente e diretamente para a realidade da inclusão com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois raras são as universidades no país que ofertam cursos de Licenciaturas em Educação Especial. Após a LDB nº 9394/96, hoje, em sua reescrita, chamada de Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, houve acréscimo de disciplinas referentes à Educação Especial em alguns cursos de Licenciatura.

A autora Mendes (2006) pontua que pela escassez de discussões, reflexões e até mesmo uma revisão profunda, as grades curriculares que versam sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva são múltiplas, como: objetivos e conteúdos

diversos, resultando em profissionais, que aqui diretamente são os professores, sem adquirir uma práxis pedagógica necessária para viabilizar propostas inclusivas que venham a se efetivar no contexto educacional.

1.4 A formação dos docentes

Para entender a complexidade do processo educacional inclusivo, se faz necessário voltar o olhar para a formação do docente. Sua formação e seu preparo são importantes, mas a sua disponibilidade para enfrentar as diferenças é a essência do processo inclusivo, daí, a possibilidade no entender de Freire (2006, p. 40) é de que:

“(...) a escola inclusiva será realmente aberta a todos e o seu desempenho será adequado com uma práxis pedagógica acertada, trazendo com certeza, uma educação de qualidade que favoreça a heterogeneidade do grupo”.

Nessa vertente a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino requer: professor com formação específica para o exercício da função, e que atenda os objetivos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, respaldados através da Resolução CNE/CP nº 1/202, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica. Define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Por isso, compete a Gestão Escolar implementar ações que possam garantir tal formação de pessoas que atuam ou atuarão no AEE, para que possam exercê-la com autonomia na escola e em outros espaços da vida social do educando, cabendo-lhes as seguintes atribuições de acordo com MEC/SEE-SP, 209:

“(...) Identificar, elaborar, produzir, organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando às necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las; Reconhecer as necessidades e habilidades dos alunos, traçar planos de atendimento de acordo com especificidades das reais necessidades educacionais do educando”.

É nesse contexto que surgem as metodologias ativas de aprendizagem, as quais exigem mudanças de atitude do docente, pois:

“(…) O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento completa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vista à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008, p.16).

Nesse sentido, o professor é mais que um incentivador e parceiro do processo em favor do aluno, seu desempenho como docente facilitará o desenvolvimento do aluno e de suas aprendizagens na aplicação de um ensino eficaz, entendendo que segundo Bastos (2011, p. 50):

(…) Sob o campo de atuação, é importante que o professor desenvolva uma reflexão crítica de seu fazer pedagógico, que transcende o utilitário que ele inculta em si a vontade de investigação ou pesquisas científicas e de uso de tecnologias participando dos pressupostos relacionados com a educação, não somente no âmbito escolar, mas no momento de decisões amplas de diretrizes maiores”.

Tradicionalmente, os cursos de formação continuada para professores de Educação Especial são centrados nos conteúdos classificados de acordo com o critério de pertencimento a uma especificidade, tendo sua organização curricular pautada no perfil ideal de que aluno se deseja formar. Entretanto, é preciso entender que a educação inclusiva exige do professor, além do conhecimento, saber lidar com as diferenças humanas no espaço escolar. É nesse processo que todos se igualam pelas diferenças.

São esses espaços educacionais, que alunos tais quais eles são: únicos, singulares, pessoas que se diferem uma das outras por suas necessidades educacionais especiais, cabendo à escola dinamizar suas práticas, adequando-as à realidade do atendimento da Educação Especial, na perspectiva de um ensino inclusivo, acreditando no poder criativo e inovador dos que fazem e pensem numa educação com qualidade, envolvendo as famílias e outros segmentos que comunguem com o acolhimento das diferenças, apoiando o professor a compreender que seu papel de formador não se restringe a ensinar somente uma parcela de alunos, mas todos indistintamente, pois as práticas escolares inclusivas não implicam num ensino adaptado para alguns alunos, e sim, um ensino diferente para todos.

Assim sendo, e perante o exposto, o desenvolvimento de programas de formação de professores que promovam a aquisição de novas competências, mas também o

desenvolvimento de atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão assume-se como um pilar de relevância para o sucesso da inclusão.

1.5 Alguns fatores de sucesso da inclusão escolar

Nesse processo de passagem para uma escola efetivamente inclusiva, alguns trabalhos de pesquisa dos últimos anos buscam identificar algumas características e alguns fatores do sucesso da inclusão escolar (Rouseau et al;Bélanger, 2004;Viennau, 2002). Esses trabalhos demonstraram diferentes características necessárias para um projeto de inclusão, eis algumas delas:

- As características organizacionais que comportam a formação dos professores, os recursos físicos e materiais disponíveis, o apoio, a comunicação ou o forte leadership da hierarquia;
- As características pedagógicas, visivelmente a diferenciação ou a modificação do programa;
- As características sociais como, por exemplo, um ambiente escolar de respeito e aceitação das diferenças;
- As características atitudinais.

Essas características atitudinais incluem todos os esforços empregados em torno do desenvolvimento de atitudes positivas em relação à inclusão dos alunos deficientes ou dos alunos que apresentam dificuldades de adaptação ou aprendizagem por todos os membros do contexto escolar.

Segundo estes mesmos autores, elas são ao mesmo tempo umas das condições essenciais ao nascimento/surgimento de um projeto de inclusão e também o sucesso do mesmo.

As investigações realizadas em torno da inclusão e das NEE têm focado nas atitudes dos professores, uma vez que constituem um fator essencial para o sucesso dos alunos com NEE no contexto escolar. Professores que possuem percepções positivas sobre alunos com NEE desenvolvem mais frequentemente práticas eficazes de inclusão, pois as suas

percepções funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar os comportamentos (Ethowers & Alsheikh, 2006 e Leaherman, 2007).

Ainda neste sentido, de acordo com estudos realizados as atitudes dos professores são consideradas um dos componentes fundamentais para a promoção de uma verdadeira inclusão dos alunos com NEE (Correia & Martins, 2000; Paiva, 2008; Rebelo, 2011; Coelho, 2012; Bolieiro & Coelho, 2014). Também Morgado (2003), e Coelho (2012), assumem que o desenvolvimento de práticas e a construção de cenários educativos mais inclusivos estão estreitamente relacionados com as atitudes dos professores.

Deste modo, as atitudes dos professores parecem ser fundamentais e contribuem fortemente como um fator facilitador para a implementação de práticas educativas inovadoras e conseqüentemente, para o sucesso educativo de todos os alunos.

Assim, para que ocorra uma verdadeira inclusão é fundamental que as atitudes dos professores face à inclusão sejam positivas, pois, os professores que revelam atitudes menos positivas face à inclusão, realizarão com menos frequência estratégias educativas eficazes (Correia & Martins, 2002; Coelho, 2012; Costa & Coelho, 2014).

Mais, Segundo Ebersold, Schimitt e Priesttley (2001), uma forte exigência de iniciativa e criatividade cobradas dos diferentes protagonistas/funcionários/participantes dentro do projeto, pode vir a ser um risco de cansaço e de *stress*.

A inclusão no contexto educacional pressupõe um conjunto articulado de vários requisitos que devem ser analisados numa perspectiva multidimensional. Nesse processo de implementação de uma educação inclusiva, surgem exigências à escola, e aos professores em particular. Estas exigências reúnem todos os ingredientes do *stress* e fazem particularmente dos professores, uma das vítimas potenciais de um *stress* profissional/ocupacional. Nesse contexto, este *stress* seria reforçado pela presença de alunos com deficiência?

CAPÍTULO II – O *STRESS*

2.1 O *stress* – histórico

A definição de *stress* foi construída ao longo dos séculos e, portanto, sofreu muitas mudanças. De fato, o *stress* é o resultado do modo como os indivíduos concebem sua relação com o mundo, sua forma de apoiar e perceber os estímulos da vida. O *stress* já é mencionado na literatura por filósofos, poetas e historiadores do século I a.C. e tinha o significado de abraçar, aperto no coração, mágoa, ofensa.

O termo *stress*, deriva do latim. Foi usado pela primeira vez na Língua Inglesa no século XVII para descrever aflição, opressão, sofrimento e adversidade. Durante os séculos XVIII e XIX, o significado popular em inglês passou a ser o de uma força ou influência acentuada sobre um objeto físico ou uma pessoa.

O sucesso desta palavra em inglês é devido ao médico endocrinologista Hans Selye. Ele propôs uma teoria do *stress* em 1936. Selye denominou de *stress* ou “Síndrome Geral de Adaptação” um conjunto de sintomas decorrentes de uma experiência de angústia ou tristeza (Lipp, 2003). Segundo Lipp é necessário estar atento à polivalência do termo *stress*, que pode simultaneamente, significar uma condição ou estímulo desencadeante de uma reação do organismo, ou o seu efeito.

2.2 Definição de *stress*

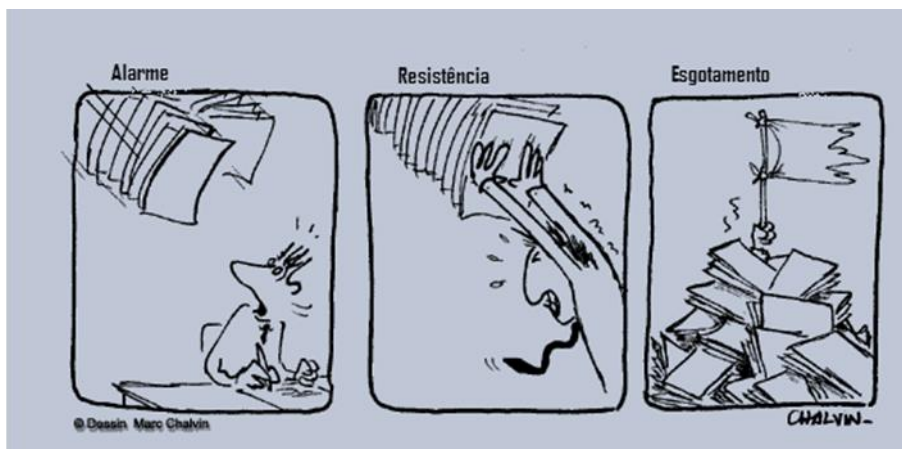
A palavra *stress* é frequentemente utilizada nos dias de hoje, e dentro do senso comum, significa um estado de irritação, impaciência e nervosismo, em decorrência de uma situação de pressão e tensão momentânea ou que vem se estendendo já há algum tempo.

O termo *stress* é um conjunto de reações psicológicas ou fisiológicas que alteram o organismo. Tentam se adaptar as mudanças que surgem no dia adia. Seja no senso comum ou não, o *stress* vem sendo estudado há muitos anos. Seu conceito surgiu através do Dr. Hans Selye, em 1936, quando afirmou que:

“(…) o *stress* é um processo vital e fundamental que pode ser dividido em dois tipos, ou seja, quando passamos por mudanças boas, temos o *stress* positivo e quando atravessamos alguma fase negativa, estamos vivenciando o *stress* negativo” (Rocha, 2005, p. 156).

Hans Selye descreveu a Síndrome de Adaptação Geral (SAG), que corresponde ao *stress* biológico, distinguindo-o em três estágios. O primeiro estágio chamado de fase da Reação de Alarme: é quando acontece liberação de várias substâncias como: a adrenalina, o hormônio aldosterona, corticóides como o cortisol e hidrocortisona, entre outros, evidenciando significativa alteração no organismo. O segundo estágio diz respeito à fase da Resistência. Surge quando a ação do estressor se prolonga exigindo do organismo uma maior adaptação. O terceiro estágio, identificado como a fase do esgotamento, manifesta-se quando a ação do estressor permanece por um longo período e, essa pressão constante gera esgotamento da energia de adaptação do organismo. Nesse ponto o organismo já se encontra alterado tanto psicoemocional, quanto no físico/biológico.

Figura nº 1: As 3 fases do estágio biológico segundo Selye



Fonte: Curso BP301 à HEP Vaud (2011): Faire face au *stress* et au changement.

Benevides (2002, p. 28–29), explica as mesmas fases da seguinte forma:

“(…) 1) Fase de Alarme: é a fase em que o organismo é exposto ao agente estressor quando se ativa o estado de alerta; 2) Fase de Resistência: a ativação do organismo permanece, entretanto, manter a fase de alarme no mesmo patamar levaria o organismo rapidamente à exaustão e, em consequência, a morte; 3) Fase de Esgotamento: persistindo o agente estressor o mecanismo de adaptação se rompe, reaparecem sintomas da etapa de alarme, com consequente deteriorização do organismo”.

Assim, a partir desses autores pode-se dizer que a primeira fase do *stress* é quando o indivíduo perde o controle do seu corpo. Na segunda fase, o corpo tenta recuperar o

equilíbrio, fazendo com que o organismo se adapte ao problema ou o elimine e a terceira fase se dá com o comprometimento físico em forma de doença, como diarreia e insônia.

De fato e conforme Lipp&Malagris (2001, p. 477) *stress* é:

“(...) uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, causada pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz”.

O *stress* nada mais é que o desequilíbrio físico e mental. Pode ter efeito negativo ou positivo de acordo com a percepção e interpretação de cada pessoa. Se esse desequilíbrio se reestabelecer em curto prazo não haverá danos, caso isso não ocorra, a pessoa necessitará de tratamentos para controlá-los antes que desenvolva outras doenças.

2.3 *Stress* Ocupacional

O *stress* característico do ambiente de trabalho é denominado *stress* ocupacional. Segundo Frango (1995) o conceito de *stress* ocupacional envolve a interação entre os agentes instigadores de *stress* originados no meio laboral e os fatores pessoais, sociais e familiares. Como resultados desta interação têm o *stress* expresso através de respostas fisiológicas, psicológicas e comportamentais.

A partir dos anos 1960, passou a usar-se a expressão *stress* organizacional. Cooper e Marshall (1982) designam por *stress* ocupacional os fatores negativos dos ambientes ou agentes indutores de *stress* associados ao trabalho.

O *stress* ocupacional é então, a sensação particular de desequilíbrio entre o trabalho e o emocional do colaborador. Pode ser causado por medo de fracassar, cansaço físico e emocional, falta de apoio por parte dos seus superiores, ambiente de trabalho altamente competitivo, jornada longa de trabalho, dentre outros.

2.4 Os fatores de *stress*

De acordo com Lipp (1996), é preciso diferenciar os estressores externos dos internos. Os estressores externos se evidenciam a partir de eventos ou condições fora do organismo, que os afetam, independente da vontade da pessoa e, segundo Lipp, convém usar o termo estressor para indicar o agente estimulante ou a situação que desencadeia o desequilíbrio no organismo. Portanto, a palavra *stress* deve ser utilizada como identificador do processo psicofisiológico em que o organismo se encontra.

Para muitos pesquisadores, o *stress* é um dos motivos específicos e característicos proporcionados nos dias de hoje como resultado do trabalho, pois agrega um conjunto de relações entre aspectos psicológicos e sociais condicionantes da saúde física, mental e social dos sujeitos e dos grupos. Segundo o modelo de *stress* ocupacional formulado por Cooper (1986), parece existir consenso teórico acerca da importância de seis fatores de *stress* no trabalho:

Figura 2: Fatores exógenos de *stress*

Fatores exógenos de <i>stress</i>	
Categorias de Fatores	Descrição
Fatores intrínsecos ao trabalho	Envolvem condições inadequadas de trabalho, turno, carga horária, remuneração, viagens, riscos, nova tecnologia e quantidade de trabalho.
Estressores relacionados ao papel no trabalho	Envolvem tarefas ambíguas, conflitos na execução de tarefas e grau de responsabilidade.
Relações no trabalho	Envolvem relações difíceis com o chefe, colegas, clientes e subordinados.
Estressores da carreira	Envolvem falta de perspectiva de desenvolvimento, insegurança devido a reorganizações funcionais ou crises que afetam o emprego;
Estrutura organizacional	Envolve falta de participação em decisões, estilos problemáticos de gerenciamento e pobre comunicação no trabalho.
Interface trabalho–casa	Envolve os problemas que surgem da relação de conflito entre as exigências do trabalho e familiares.

Ainda de acordo com o modelo de Cooper (1986), os sintomas de *stress* manifestam-se não só ao nível individual, mas também organizacional.

Os sintomas individuais de *stress* tomam, geralmente, a forma de um estado de humor depressivo, crescente irritabilidade, aumento da pressão sanguínea, consumo excessivo de tabaco, álcool e diversas queixas psicossomáticas. Por outro lado, os sintomas organizacionais do *stress* incluem, entre outros, elevado absentismo, aumento do abandono do emprego, fraco controle da qualidade, diminuição da motivação e diminuição da satisfação, do rendimento e da produtividade.

Em relação às consequências do *stress* ocupacional, Frango (1995) faz referência a quatro níveis:

1) Nível pessoal e profissional: as perturbações são múltiplas, no campo fisiológico, psicológico e comportamental. No aspecto fisiológico, são referidas cefaléias, perturbações gastrointestinais e aumento da frequência das micções; o *stress*, em longo prazo, poderá ainda provocar alterações funcionais e estruturais dos órgãos, como úlceras nervosas e hipertensão arterial. As perturbações psicológicas traduzem-se em atitudes negativas, como irritação, tensão, tédio e depressão, para além de uma disfunção cognitiva frequente; nas situações em que a sobrecarga de trabalho mental excede as capacidades de resposta do trabalhador. Este tende a ter dificuldades na concentração, na memorização, em tomar decisões ou em avaliar situações de risco para a saúde e segurança de si próprio e de outros, podendo também surgir depressões e, por vezes, ideias de suicídio.

2) Nível organizacional: as atitudes negativas dos profissionais vítimas de *burnout*, em relação ao trabalho, colegas, supervisores e instituições. Têm consequências a nível organizacional, na medida em que criam novos atritos com os colegas e com as direções de pessoal. Estes indivíduos procuram permanecer o mínimo de tempo no local de trabalho, criando um ambiente de hostilidade, de desconfiança e de desrespeito com os colegas; frequentemente, faltam ao emprego, chegam atrasados, executam de uma forma as suas atividades com pouco envolvimento, estão predispostos a acidentes de trabalho e nunca estão satisfeitas com o local de trabalho.

3) Nível familiar: O *stress* ocupacional pode influenciar a vida familiar de forma altamente negativa. Quando os indivíduos trabalham com uma carga muito grande de *stress*, não conseguem manter uma relação afetiva harmoniosa com os elementos da família. E não é raro as pessoas serem acusadas de valorizarem mais a responsabilidade coletiva e profissional do que a vida familiar. A falta de disponibilidade psicológica, o

isolamento, os comportamentos hostis e defensivos. Nesse caso, a dificuldade emocional e o desgaste físico podem ter efeitos sobre a instabilidade e a deterioração da dinâmica familiar.

4) Nível social: as consequências do *stress* na vida social do indivíduo manifestam-se na tendência para o isolamento social, ausência de prazer no contato com os outros e falta de afinidade com as pessoas e solidão.

2.5 A profissão docente e o *stress*

Para Esteves (1999), os indicadores do mal-estar docente (*malestar docente* em espanhol) equivalente à *malaise enseignant* em francês e *ao burnout* em inglês se classificam em fatores primários, que são os que incidem diretamente sobre a ação do professor e geram tensões associadas a emoções negativas, e fatores secundários constituídos pelas condições ambientais da docência. Segundo Esteves os fatores primários decorrem do processo de rápida transformação do contexto social, o papel do professor sofreu mudanças radicais, aumentando consideravelmente suas funções e responsabilidades. A comunidade e a família passaram a atribuir à escola e ao professor funções que eram delas, funções para as quais os professores não estão sendo preparados nos cursos de formação.

Ainda segundo Esteves (1999), a função docente é muitas vezes ambígua e obscura. O professor desempenha vários papéis contraditórios: companheiro, amigo, mas também de avaliador; ter que atender às necessidades individuais, mas também as necessidades políticas econômicas do momento e ainda, deve desenvolver a autonomia do aluno, mas também produzir sua integração social. O trabalho do professor deixou de ser valorizado: o fracasso do aluno é atribuído ao professor, mas o sucesso é considerado mérito do próprio aluno. Modificou-se o *status* social do professor, em grande parte devido aos baixos salários. Os professores se queixam de sobrecarga de trabalho, da pouca oportunidade de progredir. Além disso, o contínuo avanço do saber gera insegurança e exige tempo adicional para manter-se atualizado em sua área de saber. Como fatores secundários, Esteves considera a falta de recursos (material didático, edifícios e móveis adequados) e a violência nas instituições escolares.

Como podemos observar os profissionais da educação não são poupados dos muitos fatores que podem causar *stress* nos indivíduos. Porém, no que se refere ao trabalho de professores especificamente. Rasclé & Janot–Bergunat (2008), destacam alguns mais específicos do sistema escolar. A saber: sobrecarga de trabalho, conflito de papéis, ambiguidade do papel, iniquidade e falta de reconhecimento, falta de envolvimento do aluno, ambiente de sala de aula, alunos com dificuldades, o nível (de aprendizagem) da turma e o tamanho da turma.

São inúmeras as variáveis que corroboram para que a atividade docente seja considerada uma ocupação estressante. Os professores sentem-se responsáveis pelos problemas da escola. Atualmente precisam lidar com as mudanças sociais, com as transformações das instituições e uma das principais dificuldades estão no aumento das críticas. De fato, a sociedade se tornou mais crítica do que nunca. Segundo, Lantheaume & Hérou (2008) os pais e os alunos tornaram-se cada vez mais exigentes e os professores estão constantemente tendo que se explicar em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, mais especificamente, as punições e as notas, etc. Esta necessidade de se justificar os leva a certa exaustão.

Conforme Kurth e Gonik (2001 apud Henchoz, 2001) demonstraram que outros componentes/aspectos necessários do ensino podem conduzir gradativamente a um *stress* profissional, entre estes aspectos estariam:

- Transmitir conhecimentos precisos fornecendo apoio educacional e psicológico aos alunos, despertando assim, sua curiosidade;
- Estabelecer relações de confiança com os alunos entre si;
- Prevenir e punir o comportamento violento ou perturbador dos alunos;
- Gerenciar relacionamentos e interações com colegas, administração e os pais;
- Desempenhar um papel de assistente social em situações de dificuldades familiares;
- Responder à evolução do conteúdo e dos métodos de ensino;
- Enfrentar o questionamento da sua autoridade no contexto social.

No entanto, essa complexidade da profissão docente e suas evoluções não são isentas de riscos para a saúde e o bem-estar dos profissionais. Os professores gastam muita energia para responder a essas demandas.

Assim, como nos estudos desenvolvidos por Oiticica e Gomes (2004), onde as autoras ressaltam e relacionam inúmeras variáveis vinculadas ao *stress* do professor, dentre as quais estão:

- Salário não digno;
- Precariedade das condições de trabalho;
- Alto volume de atribuições burocráticas;
- Elevado número de turmas assumidas e de alunos por sala;
- Mau comportamento dos alunos;
- Treinamento inadequado do professor diante das novas situações e emergências das demandas atuais.

O professor sofre, ainda, com pressões de tempo, pressões de pais de alunos e de suas preocupações pessoais e extra-escolar.

Segundo Brunet (1998, p.3), “(...) o ensino é uma profissão com alto risco de *stress* e desgaste”. De fato, todos os trabalhos com importantes interações sociais têm um alto nível de *stress*. Ele explica isso dizendo que quanto mais um sujeito tem pouca influência em seu ambiente, mais ele é uma fonte de *stress*.

Os efeitos do *stress* são inversamente proporcionais aos sentimentos de competência e eficiência percebidos por um indivíduo. Um professor pode sentir *stress* quando não tem recursos, não tem tempo ou quando encontra situações complexas. Mas, quando o último se sente frequentemente ineficaz, ele perde a autoestima, para de agir e sofre de *stress*.

O ambiente desempenha um papel importante em relação ao *stress*. Em conexão com isso, Gendron (2011, p. 165) menciona que, quando não se sabe como lidar com o *stress* ou é continuamente confrontado com ele, nossa saúde enfraquece. Ele destaca cinco categorias de fatores ocupacionais que podem ser estressantes:

- Fatores da tarefa (conteúdo);
- Fatores relacionados à organização do trabalho;
- Fatores psicossociais (relacionamentos);
- Fatores relacionados ao ambiente físico e técnico;
- Fatores relacionados ao ambiente socioeconômico da instituição.

Segundo Brunet (1998, p.3), quatro grandes manifestações de *stress* podem afetar um professor:

“(...) A primeira manifestação é psicossomática: o professor experimentará uma ou mais doenças físicas; Segundo é social: o professor estará constantemente de mau humor, o que afetará suas relações com os outros e o prejudicará; O terceiro é psicológico: o professor é pessimista, ele se sente inútil e ruim. A partir de então, ele perde a confiança em si mesmo; implica também que ele perde sua autoestima; O quarto é ocupacional: o professor tem uma atitude indiferente ao trabalho, ele é passivo. Sua eficácia é questionada”.

Segundo esse autor essas quatro manifestações estão aumentando gradualmente. Uma vez presentes permanentemente, o professor é ameaçado pela síndrome de *burnout*.

2.6 O *stress* docente na era da inclusão escolar

Diante da institucionalização por lei que garante a inclusão do aluno com deficiência na escola regular Padilha (2004) destaca que: “(...) juntar crianças em sala de aula não lhes garante o ensino, não lhes garante que a escola esteja cumprindo o seu papel, e não lhes garante aprendizagem e, não lhes garante desenvolvimento”. Essa consideração de Padilha tem como consequência a necessidade de se planejar e prover recursos materiais e humanos adequados para suprir a construção de valores, conhecimentos e habilidades necessárias, proporcionando aos alunos senso crítico, consciência e sentimento de responsabilidade para exercício da cidadania.

O aluno com deficiência ao adentrar na escola se depara com uma diversidade de ideias, comportamentos adversos à sua realidade; se dentro do lar se vê protegido cheio de cuidados, na escola o atendimento não se iguala ao doméstico. As instituições escolares

com seus profissionais desempenhando diversas atividades e funções buscam lidar o melhor que conseguem diante as mais variadas histórias de vida que ali se adentram.

A comunicação atual se tornou interativa, propiciando aos jovens uma melhor informação e visão das diferenças e dos diferentes, mesmo que se perceba discriminação por parte de colegas, os deficientes têm conseguido adentrar e, permanecer dentro das salas de aula de ensino regular. Cabe então, ao professor trabalhar a questão da inclusão e, a deficiência do seu aluno para que toda a turma tenha um procedimento acolhedor e solidário.

É certo que as instituições escolares precisam urgente de investimentos sistemático, efetivo, pois a falta desses recursos ocasiona grande *stress* nos profissionais da educação, transformando o ambiente escolar em um local de permanência obrigatória, sem o menor vínculo afetivo com o mesmo. Em relação a esse aspecto Codo (2002, p. i) pondera que:

“(...) no Brasil, os professores trabalham em péssimas condições e com poucos recursos. Mas, eles sabem da importância do seu trabalho e continuam fazendo de tudo para ensinar seus alunos. Em um quadro como este, onde um trabalho tão essencial é feito em condições tão ruins, o profissional acaba se desgastando emocionalmente”.

Nesta perspectiva, cabe abordar o *stress*, o mal-estar docente e a síndrome de *burnout* para compreender esse fenômeno da escola contemporânea.

CAPÍTULO – III ESTUDO EMPÍRICO

3.1 Problemática

No universo profissional dos educadores são frequentes os relatos evidenciando o quanto esta profissão está vulnerável ao *stress*. Os mesmos evocam constantemente algumas dificuldades, tais como a falta de tempo para organização das aulas, enfrentar as exigências dos pais dos alunos, ter que fazer o papel de assistente social em situações de conflitos familiares, entre outros.

Mattos (1994) deixa claro o quanto às atividades pedagógicas dos professores são permeadas por circunstâncias desfavoráveis forçando-os a uma reorganização e improvisação no trabalho prescrito, tornando-lhes o trabalho real totalmente descaracterizado em relação as suas expectativas.

Nesse contexto, podemos então considerar que o trabalho docente se apresenta às vezes difícil e árduo mentalmente para o indivíduo. No que se refere ao mal estar, podemos também considerar como cita Combalbert (2010), que os trabalhadores são, independentemente de suas vontades, submetidos às pressões nefastas afetando sua competência, performance e sua produtividade. Por vezes, essas pressões podem ocasionar um *stress* negativo nos mesmos.

Dubet (2002), citado por Lantheaume & Hérou (2008, p. 3), aponta que o sofrimento no trabalho se manifesta principalmente dentro de três setores, a saber: a educação, a saúde e o trabalho social.

O trabalho dos professores da educação infantil encontra-se inserido num contexto de mudanças significativas, nas quais as alterações ambientais (políticas, econômicas, sociais e culturais) e as pressões decorrentes da atividade do professor são situações que merecem atenção especial por parte dos pesquisadores. O papel do professor tem se transformado com o objetivo de atender às expectativas e necessidades da realidade social vigente. As mudanças que vêm ocorrendo, segundo Esteves (1999), supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que procuram responder às novas expectativas que são projetadas sobre eles.

O sistema educativo brasileiro é regido, atualmente, entre outras leis e princípios, pelo princípio emanado da Declaração de Salamanca, que preconiza o direito à Educação para Todos. Este princípio reconhece a necessidade e a urgência de garantir educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos no quadro do sistema regular de ensino. Porém, é necessário mencionar que o sistema regular de ensino por vezes, se encontra sem um aparato que condiz com a realidade e a necessidade do aluno com deficiência. Assim, este estudo questiona até que ponto o processo de inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares de ensino tem acentuado o *stress* dos professores?

3.2 Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo visa: verificar os níveis de *stress* percebido frente ao trabalho de inclusão escolar, bem como avaliar outros fatores estressores gerais para a atividade docente em professores que atuam em classes com a inclusão de pelo menos um aluno com deficiência.

3.3 Objetivos específicos

OE1– Verificar se há diferença nos níveis de *stress* entre professoras que atuam nas escolas particulares e públicas;

OE2– Identificar os principais estressores percebidos por esses professores;

OE3– Verificar o risco de adoecimento dos professores decorrente dos altos níveis de *stress*;

OE4– Identificar a existência de um *stress* potencial nos professores que conduzem turmas com alunos deficientes.

3.4 Hipóteses

H–Os professores inclusivos da escola pública têm um nível de *stress* ocupacional mais elevado que os professores da escola inclusiva particular;

H2–Os professores inclusivos da escola pública apresentam um número maior de sintomas de *stress* do que os professores inclusivos de escola particular;

H3–Os professores inclusivos da escola pública têm um risco de adoecimento mais elevado que os professores das escolas inclusivas particulares;

H4–Os professores inclusivos da escola pública apresentam um nível de *stress*, seja positivo ou negativo, superior aos professores inclusivos das escolas particulares.

3.5 Metodologia

Participantes

A amostra foi selecionada por conveniência e foi composta por professores, sendo 27 professoras de turmas inclusivas (turmas regulares com alunos com portadores de NEE) na Educação Infantil de duas escolas, sendo uma da rede pública e uma da rede particular localizadas na região Norte do Brasil, na cidade de Macapá, no Estado do Amapá. A amostra possuía 14 professoras da escola de ensino particular e 13 professoras da escola pública (ver Anexos Q e R). Todas as participantes possuem formação superior completa. A idade das educadoras variou do valor mínimo de 25 ao valor máximo de 58 anos. Quanto à média de tempo de serviço das professoras da escola pública foi de 11,84 anos e da instituição particular foi 9,92 anos.

Instrumentos/ Material

Para coleta de dados foi utilizado um protocolo contendo: **Inventário de Sintomas de Stress para Adultos (ISSL) de Lipp e Guevera (1994)**.

É um instrumento (Anexo L) que foi elaborado por Marilda Emmanuel Novaes Lipp, validado por Lipp e Arnoldo José de Hoyos Guevara (1994) e padronizado por Lipp (2000^a). A autora se baseou no modelo trifásico de *stress* de Hans Selye (1956), por este fornecer uma medida objetiva da sintomatologia do *stress* em jovens acima de 15 anos e adultos.

O instrumento é formado por três quadros referentes às fases *do stress*. O primeiro quadro, composto de 15 itens refere-se aos sintomas físicos ou psicológicos que a pessoa tenha experimentado nas últimas 24 horas. Já o segundo, composto de 10 sintomas físicos e 5 psicológicos estão relacionado aos sintomas experimentados na última semana.

E o terceiro quadro, composto de 12 sintomas físicos e 11 psicológicos, refere-se a sintomas experimentados no último mês. No total, o ISSL apresenta 37 itens de natureza somática e 19 psicológicas, sendo os sintomas muitas vezes repetidos, diferindo somente em sua intensidade e seriedade.

Escala de Avaliação de Reajustamento Social de Holmes e Rahe (1967).

A Escala de Avaliação do Reajuste Social (Anexo M) foi criada em 1967 pelos psiquiatras Thomas Holmes e Richard Rahe. Seus resultados foram publicados como o reajuste *Rating Scale Social* (SRRS), conhecido mais comumente como a Escala de Estresse Holmes e Rahe.

A escala é composta de 43 situações que exigem adaptações constantes do organismo, adaptações estas que podem desencadear o *stress*. Sua validação confirma uma correlação positiva entre os eventos de vida e ligações entre *stress* e adoecimento.

Questionário de *Stress* Ocupacional do Educador Infantil de Kátia R. Bazzano da Silva Rosi (2003)

A partir de revisão dos questionários utilizados por Reinhold (1996), Covolan (1996), Slipk (1998), Martin et al. (1998) e Chaves, Laurent e Moura (1999), a Professora Kátia Bazzano da Silva Rosi, elaborou este questionário (Apêndice 1), para avaliar o *stress* ocupacional das educadoras de educação em infantil. O mesmo foi criado e

validado em 2003, através da dissertação de mestrado em Psicologia, intitulada “O *stress* do educador infantil: sintomas e fontes” da referida professora. A dissertação foi defendida na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), situada em Campo Grande no Estado de Minas Gerais, no Brasil.

Escala de Avaliação de Eventos da Vida

Escala de Avaliação de Eventos da Vida (Anexo O) (*The appraisal of life events scale*) é uma escala do tipo *Likert* e foi desenvolvida por Eamonn Ferguson, Gerald Matteews e Tom Cox em 1999. É composta por 16 adjetivos minuciosamente selecionados a partir das quatro formas de avaliação primárias descritas por Folkman e Lazarus (1985), a saber: Prejuízos (4 adjetivos: infeliz, dolorosa, preocupante, deprimente); Ameaças (6 adjetivos: destruidora, ameaçadora, desestabilizante, receosa, assustadora); Desafios (4 adjetivos: excitante, instrutiva, estimulante, enriquecedora); Benefícios (2 adjetivos: agradável e apaixonante).

Esta lista de verificação adjetiva pode ser usada para avaliar eventos recordados retrospectivamente, bem como encontros estressantes em andamento. É formada por um conjunto de cinco proposições: (0 – De forma alguma, 1 – Ligeiramente, 2 – Moderadamente, 3 – Muito – 4 – Bastante – 5 – Extremamente).

Questionário Sociodemográfico e Declaração de Consentimento Informado

Inventário de Sintomas de *Stress* para adultos de Lipp (ISSL)

É um instrumento que foi elaborado por Lipp, validado por Lipp e Guevara (1994) e padronizado por Lipp (2000). A autora se baseou no modelo trifásico de *stress* de Hans Selye (1956). Hans propôs que o *stress* se desenvolve em três fases: alerta, resistência e exaustão. A autora acrescentou uma nova fase a este modelo, a quase exaustão, formando, assim, o modelo quadrifásico do *stress*, dividido em três partes.

A primeira verifica a existência ou não de *stress* do sujeito, a segunda investiga a fase de *stress* em que a pessoa se encontra: alerta, resistência, quase exaustão ou exaustão; e a terceira, a área de maior manifestação dos sintomas: física ou psicológica. Já a fase 3

(quase-exaustão) é diagnosticada na base da frequência dos itens assinalados na fase de resistência.

Esse inventário classifica os sintomas em: físicos, psicológicos e físicos/psicológicos, simultaneamente.

Escala de Avaliação de Reajustamento Social

A Escala de Avaliação de Reajustamento Social de Holmes e Rahe, objetiva verificar a presença de fontes externas de *stress* dos últimos 12 meses. Baseia-se na premissa de que mudanças significativas levam a um desgaste do organismo, e aumentam a probabilidade de doenças ocorrerem. A escala é composta de 43 situações que exigem uma nova adaptação do organismo. A cada mudança apontada é atribuído um valor correspondente à quantidade de energia adaptável que foi necessária.

Para verificar o grau de desgaste físico na resolução de situações estressoras, soma-se o total correspondente aos pontos de todos os itens assinalados.

Os autores desta escala ressaltam que se no período dos doze meses (anterior à data da aplicação do inventário) a pessoa obtiver até 199 pontos, a sua probabilidade de ter problemas de saúde é de 37%. Caso obtenha entre 200 e 299 pontos há uma probabilidade de 50% de adoecer, e com mais de 300 pontos a probabilidade é de 79%.

Questionário de *Stress* Ocupacional do Educador Infantil

O Questionário de *Stress* Ocupacional do Educador Infantil foi construído a partir da revisão dos questionários utilizados por Reinhold (1996), Covolan (1996), Slipak (1998), Martin et al (1998), Chaves, Lauterf e Moura (1999), pela professora Kátia Regina Bazzano Rosi para avaliação do *stress* ocupacional para educadoras infantis.

O questionário constitui-se de cinco partes: dados de identificação do participante, avaliação pelo educador do grau de *stress* em relação a sua atividade, fontes de *stress* ocupacional, nível de satisfação no trabalho e descrição da rotina de trabalho.

A seguir serão descritas cada uma das partes do questionário elaborado.

Dados de identificação: nesta parte objetiva-se levantar o maior número de informações a respeito do perfil dos profissionais pesquisados, tais como: sexo, idade, escolaridade, estado civil, número de dependentes, salário, tempo de serviço.

Avaliação pelo educador do grau de *stress* relacionado à sua atividade: nesta parte busca-se verificar a percepção que esses educadores têm da sua atividade em relação ao *stress*. É contido de apenas uma frase para completar, na qual são oferecidas aos participantes quatro alternativas.

Fontes de *Stress*: nesta parte do questionário procura-se levantar as situações mais estressantes do dia-a-dia desses profissionais. Doze fatores foram enquadrados como estressantes pela pesquisadora. Um item foi deixado em aberto, caso surgissem outros fatores que não são contemplados nos 12 tópicos. Os participantes pesquisados podem apontar mais um fator nas alternativas de escolhas apresentadas.

Avaliação do educador do grau de satisfação na função: o educador deverá marcar com um X o nível de satisfação na atividade profissional.

Descrição da rotina de trabalho: o participante deverá descrever detalhadamente as funções desempenhadas.

Escala de Avaliação de Eventos da Vida (*The Appraisal Of Life Events Scale–A.L.E.S*)

A Escala de Avaliação de Eventos da Vida (Anexo N), visa determinar dentro de qual medida a inclusão de alunos deficientes dentro da sala de aula. É percebida como uma situação estressante pelo participante. Assim, uma lista é apresentada, começando pela frase: “segundo você, ser professor de uma criança deficiente é uma experiência (...)”.

A lista é completada por 16 adjetivos minuciosamente selecionados a partir das quatro formas de avaliação primárias² descritas por Folkman e Lazarus (1985): prejuízo (4 itens), ameaças (6 itens), desafio (4 itens) e benefícios(2 itens). O participante estima dentro de qual medida ele sente os efeitos descritos por estes 16 adjetivos e marca com um X um número indo de 0=de forma alguma a 5=extremamente.

² A avaliação primária é um processo cognitivo através do qual os indivíduos checam qual o risco envolvido em uma determinada situação de *stress*.

Declaração de Consentimento Informado

A Declaração de Consentimento Informado explica os procedimentos e cuidados éticos para a pesquisa e objetivos:

- Informar os objetivos do estudo;
- Obter o consentimento voluntário do professor em fazer parte da amostra desta pesquisa;
- Esclarecer que o participante poderia recusar a todo tempo a sua participação no estudo;
- Preservar o anonimato dos participantes e o sigilo das informações pessoais.

Procedimentos

A pesquisadora contactou os diretores das duas instituições selecionadas para o estudo com o objetivo de expor seu projeto de pesquisa e solicitar autorização para divulgá-la.

Foi agendada uma reunião em cada instituição na qual a pesquisadora teve o primeiro contato com os participantes para todos os esclarecimentos necessários do estudo e das etapas posteriores.

No segundo encontro os participantes tiveram conhecimento da Declaração de Consentimento Informado, na ocasião assinaram o referido Consentimento. Concomitantemente foi feita explicação sobre cada instrumento de forma clara, objetiva, do sigilo dos dados coletados, bem como do fato de que poderiam desistir de responderem aos instrumentos a qualquer momento. A aplicação dos instrumentos teve tempo de duração de aproximadamente 30 a 40 minutos.

Todos os instrumentos foram aplicados na presença do pesquisador e entregues imediatamente após o término dos mesmos.

A aplicação dos instrumentos obedeceu a seguinte ordem:

- Questionário Sociodemográfico;
- Questionário de *Stress* Ocupacional do Educador Infantil;
- Escala de Avaliação de Reajustamento Social;

- Inventário de Sintomas de *Stress* para adultos de Lipp (ISSL);
- Escala de Avaliação de Eventos da Vida.

3.6 Resultados

Nesta seção serão apresentados os dados quantitativos e qualitativos do estudo. Nos dados quantitativos serão descritas as características das participantes, o nível de *stress*, as fases e fontes do *stress* e a percepção de *stress*, seja positivo ou negativo, nos professores de turmas inclusivas.

Para a demonstração das hipóteses elaboradas utilizou-se como parâmetro para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um grau de significância ($\alpha \leq 0,05$). Primeiramente, com o intuito de averiguar se os dados seguiam uma normalidade fez-se uso do teste de *Shapiro Wilk*. Caso a distribuição fosse normal, aplicou-se o teste para amostras independentes com o intuito de verificar a diferença entre duas variáveis. Contudo, quando a distribuição apresentava-se como não normal, utilizou-se o teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, qui-quadrado e o teste T não pareado. A análise estatística foi desenvolvida através do programa *StatisticalPackage for the Social Science* (SPSS), versão 20.0 para Windows.

Nos dados qualitativos serão apresentados a avaliação que as professoras fizeram sobre o nível de satisfação no trabalho, se consideravam a sua profissão estressante e em que grau, e sobre as fontes de *stress* do trabalho.

CAPITULO IV – RESULTADOS

4.1 Avaliação de confiabilidade e fidedignidade

A análise da confiabilidade e fidedignidade de uma escala pode ser feita por uma medida clássica em Psicometria, recorrendo-se ao recurso denominado coeficiente de consistência interna *Alpha de Cronbach*. Os valores encontrados e representados na tabela 1 abaixo expõem os coeficientes conforme os diferentes tipos de escalas utilizadas no presente trabalho.

Tabela 1. Consistência interna das escalas aplicadas nas escolas particular e pública

Tipos de escalas	Alpha de Cronbach		Nº de itens
	Particular	Pública	
Inventário de Sintomas de <i>Stress</i> de Lipp e Guevara (1994)	0,986	0,986	53
Escala de Avaliação de Eventos da Vida (<i>Appraisal of life events scale</i> – Ferguson, Mateus e Cox –1999)	0,690	0,968	16
Escala de Avaliação de Reajustamento Social de Holmes e Rahe (1967)*	0,936	0,934	6

*Os itens correspondentes à escala foram feitos apenas com os mais relatados pelos participantes.

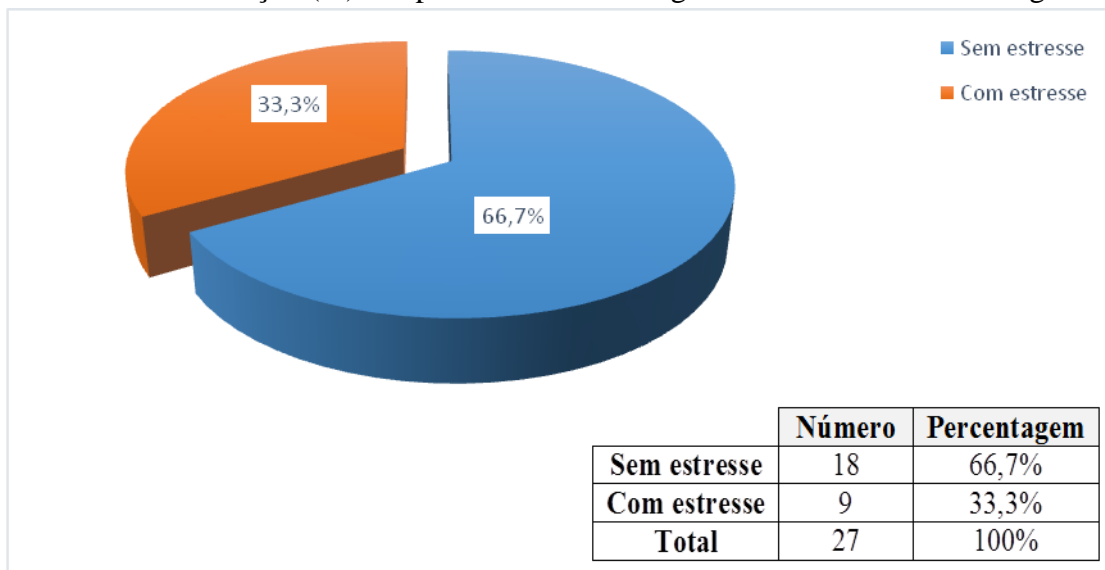
De acordo com Hill e Hill (2005) o valor de $\alpha=0,690$ é considerado aceitável e os valores acima de 0,9 são considerados excelentes, o que valida os questionários, considerando-os confiáveis e fidedignos.

As minúcias desta avaliação encontram-se nos anexos de E a J.

4.2 Resultados quantitativos

RESULTADOS RELACIONADOS AO “INVENTÁRIO DE SINTOMAS DE STRESS PARA ADULTOS DE LIPP E GUEVARA”

Gráfico1. Distribuição (%) das professoras com diagnóstico de *stress* de forma geral



No gráfico 1 constata-se que 66,7% (n=18) das participantes observadas não apresentaram sintomas de *stress* e apenas 33,3% (n=9) possuíam sintomas.



	Escola particular		Escola pública	
	Número	Percentagem	Número	Percentagem
Sem estresse	9	64,3%	4	30,8%
Com estresse	5	35,7%	9	69,2%
Total	14	100%	13	100%

Gráfico 2. Frequência de *stress* por tipo de instituição

De acordo com o gráfico 2 verifica-se que 9 (64,3%) das professoras da escola particular não apresentaram *stress* e (5) 35,7% apresentaram sintomas. Na escola pública 9 (69,2%) apresentaram sintomas e 4 (30,8%) não apresentam.

Tabela 2. Fase do *stress* por tipo de instituição

**A relação entre *stress* ocupacional dos professores e a inclusão de alunos com deficiências.
Um estudo de caso na Educação Infantil de escolas públicas e particulares no Município de
Macapá, no Estado do Amapá-Brasil.**

	Escola particular		Escola pública	
	N	%	N	%
Sem <i>stress</i>	9	64,3	9	69,2
Alerta	0	0	0	0
Resistência	4	28,6	3	23,1
Exaustão	1	7,1	1	7,7
Total	14	100	13	100

Na tabela 2 pode-se constatar que da amostra geral (n=27), 7 (26%) estavam na fase de resistência e 2 (7,4%) na fase de exaustão. Não houve nenhum caso em fase de alerta.

Tabela 3. Predominância dos sintomas físicos e psicológicos por tipo de instituição.

	Escola particular		Escola pública	
	N	%	N	%
Sintomas físicos	8	57,2	10	76,9
Sintomas psicológicos	5	35,7	1	7,7
Sintomas físicos e/ou psicológicos (empate)	1	7,1	2	15,4
Total	14	100	13	100

Na tabela 3 podemos constatar que 8 professoras (57,2%) da escola particular apresentaram sintomas físicos e 10 professoras (76,9%) da escola pública. A predominância foram os sintomas físicos 18 (66,7%) das professoras da amostra geral (n=27).

Tabela 4. Valores médios de sintomas físicos e psicológicos por instituição

Sintomas/Escolas	Particular	Pública	p valor
Físicos	28,00 ± 2,887	27,33 ± 2,728	0,4374
Psicológicos	4,667 ± 2,728	3,000 ± 2,082	0,3263

Teste T não pareado

Na Tabela 4 observa-se que não houve diferença significativa entre os valores médios dos sintomas físicos (p =0,4374) e psicológicos (p =0,3263) dos professores de escolas particulares e públicas.

Tabela 5. Valores médios de sintomas físicos e psicológicos por instituição

**A relação entre *stress* ocupacional dos professores e a inclusão de alunos com deficiências.
Um estudo de caso na Educação Infantil de escolas públicas e particulares no Município de
Macapá, no Estado do Amapá-Brasil.**

Período	Tipos de escolas		p valor
	Particular	Pública	
Últimas 24horas	31,00 ± 2,000	14,50 ± 3,500	0,0274*
Última semana	27,00 ± 1,000	22,00 ± 9,000	0,3172
Último mês	24,50 ± 1,500	24,00 ± 2,000	0,4300

Teste T não pareado

p<0,05 = existe diferença significativa.

Na Tabela 5 observa-se que houve diferença significativa entre ambas as escolas apenas quando se comparou nas últimas 24h (p =0,0274). Entretanto, na última semana (p=0,3172) e no último mês (p=0,4300), não houve diferenças significativas.

ESCALA DE REAJUSTAMENTO SOCIAL

Tabela 6. Risco de adoecimento nas escolas particular e pública

Tipos de escolas	Risco de adoecimento						Total
	37%		50%		79%		
	n	%	n	%	n	%	
Particular	12	85,72	1	7,14	1	7,14	14 (100%)
Pública	5	38,46	4	30,77	4	30,77	13 (100%)

A Tabela 6 expõe o percentual do risco de adoecimento para os educadores de ambas as escolas e verifica-se que na escola particular, majoritariamente (85,72%) deles apresentava 37% de risco de adoecer, enquanto que para os da escola pública os percentuais foram distribuídos de forma equitativa entre os riscos de 37%, 50% e 79%, com valores de, respectivamente, 38,46%, 30,77% e 30,77%.

Tabela 7. Fontes externas de *stress* mais apontadas na amostra geral distribuída pelas escolas particular (n=14) e pública (n=13).

Fontes externas	Escola particular		Escola pública		Geral	
	N	%	N	%	N	%
Mudança significativa no tipo ou quantidade de tempo livre	7	50,00	6	46,15	13	48,15
Morte de familiar próximo	5	35,71	8	61,54	13	48,15
Um novo elemento na família (ex: nascimento, adoção, mudança de um familiar)	6	42,86	5	38,46	11	40,74
Mudança nos hábitos pessoais (alimentação,	8	57,14	7	53,85	15	55,56

**A relação entre *stress* ocupacional dos professores e a inclusão de alunos com deficiências.
Um estudo de caso na Educação Infantil de escolas públicas e particulares no Município de
Macapá, no Estado do Amapá-Brasil.**

fumo, novos amigos)						
Mudança significativa de hábitos alimentares (maior ou menor ingestão, mudança de regime ou horários)	7	50,00	4	30,77	11	40,74
Mudança significativa nos hábitos do sono	2	14,28	9	69,23	11	40,74

Na Tabela 7 observam-se as três fontes externas de *stress* mais apontadas pela amostra geral, foram: mudança nos hábitos pessoais (alimentação, fumo, novos amigos), mudança significativa no tipo ou quantidade de tempo livre, e morte de familiar próximo.

Tabela 8. Comparação das médias de pontuações e percentual risco de adoecimento das fontes externas de *stress* nas escolas particular e pública.

Tipo de escolas	Média ± E.P.M.	Valor mínimo	Valor Máximo	Classificação risco de adoecimento
Particular	169,14 ± 19,63	83	385	37% de risco
Pública	248,46 ± 30,62	87	446	50% de risco

Legenda: E.P.M = erro padrão da média.

A Tabela 8 denota uma comparação das médias dos valores e a classificação do risco de adoecimento nas duas instituições de uma forma geral. Evidencia-se que a escola pública apresentou uma média de 248,46 ± 30,62 para 50% de risco, sendo superior à média da escola particular (169,14 ± 19,63), que deteve 37% de risco de adoecimento.

ESCALA DE AVALIAÇÃO DOS EVENTOS DE VIDA (Ferguson et al. (1999))

Tabela 9. Percepções de *stress* positivo das professoras sobre a experiência de lecionar para alunos com NEE da escola particular.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Agradável	14	2	5	3,50	1,225	0,327
Estimulante	14	3	5	4,14	0,864	0,231
Enriquecedora	14	3	5	4,57	0,756	0,202
Apasionante	14	2	5	4,14	1,099	0,294
Instrutiva	14	2	4	3,43	0,756	0,202
Excitante	14	0	5	2,64	1,646	0,440

Legenda: 0 – de forma alguma; 1 – ligeiramente; 2 – moderadamente; 3 – muito; 4 – bastante; 5 – extremamente.

**A relação entre *stress* ocupacional dos professores e a inclusão de alunos com deficiências.
Um estudo de caso na Educação Infantil de escolas públicas e particulares no Município de
Macapá, no Estado do Amapá-Brasil.**

A Tabela 9 demonstra as percepções de *stress* positivo de professoras pertencentes a uma instituição particular, sendo possível apontar que a maioria das percepções ficam entre 3 (muito) e 4 (bastante).

Tabela 10. Percepções de *stress* negativo das professoras sobre a experiência de lecionar para alunos com deficiência da escola particular.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Ameaçadora	14	0	3	0,43	0,938	0,251
Assustadora	14	0	4	1,86	1,512	0,404
Preocupante	14	1	4	2,93	0,829	0,221
Destruidora	14	0	2	0,29	0,611	0,163
Dolorosa	14	0	4	1,21	1,369	0,366
Deprimente	14	0	2	0,43	0,646	0,173
Infeliz	14	0	4	0,5	1,160	0,310
Receosa	14	1	5	2,64	1,151	0,308
Desestabilizadora	14	0	4	1,43	1,453	0,388
Intolerável	14	0	3	0,36	0,842	0,225

Legenda: 0 – de forma alguma; 1 – ligeiramente; 2 – moderadamente; 3 – muito; 4 – bastante; 5 – extremamente

Já com relação às percepções de *stress* negativo, a Tabela 10 aponta que as professoras da escola particular revelaram a maioria das percepções entre 0 (de forma alguma) e 1 (ligeiramente).

Tabela 11. Percepções de *stress* positivo das professoras sobre a experiência de lecionar para alunos com NEE da escola pública.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Agradável	13	1	5	3,69	1,494	0,414
Estimulante	13	0	5	3,92	1,441	0,400
Enriquecedora	13	2	5	4,31	1,032	0,286
Apasionante	13	0	5	3,62	1,850	0,513
Instrutiva	13	0	5	3,54	1,506	0,418
Excitante	13	0	5	2,62	1,806	0,500

Legenda: 0 – de forma alguma; 1 – ligeiramente; 2 – moderadamente; 3 – muito; 4 – bastante; 5 – extremamente.

**A relação entre *stress* ocupacional dos professores e a inclusão de alunos com deficiências.
Um estudo de caso na Educação Infantil de escolas públicas e particulares no Município de
Macapá, no Estado do Amapá-Brasil.**

A Tabela 11 expressa os resultados das percepções de *stress* positivo das professoras da escola pública e verificou-se que também houve uma variação majoritária entre as escalas 3 (muito) e 4 (bastante).

Tabela 12. Percepções de *stress* negativo das professoras sobre a experiência de lecionar para alunos com deficiência da escola pública.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Ameaçadora	13	0	4	0,46	1,198	0,332
Assustadora	13	0	5	1,69	2,016	0,559
Preocupante	13	0	4	2,69	1,437	0,398
Destruidora	13	0	3	0,23	0,832	0,231
Dolorosa	13	0	4	0,77	1,235	0,343
Deprimente	13	0	2	0,31	0,630	0,175
Infeliz	13	0	0	0,00	0,000	0,000
Receosa	13	0	5	1,92	1,801	0,500
Desestabilizadora	13	0	3	0,62	0,870	0,241
Intolerável	13	0	1	0,08	0,277	0,077

Legenda: 0 – de forma alguma; 1 – ligeiramente; 2 – moderadamente; 3 – muito; 4 – bastante; 5 – extremamente.

Quanto às percepções de estresse negativo, a Tabela 12 aponta que as professoras da escola pública assumiram também, majoritariamente, uma variação na escala entre 0 (de forma alguma) e 1 (ligeiramente).

Tabela 13. Comparativo das percepções de *stress* positivas e negativas das professoras conforme o tipo de instituição

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Escola particular						
<i>Stress</i> positivo	14	2,50	4,83	3,7381	0,81836	0,21872
<i>Stress</i> negativo	14	0,30	2,70	1,2071	0,63302	0,16918
Escola pública						
<i>Stress</i> positivo	13	1,17	4,83	3,6154	1,27908	0,35475
<i>Stress</i> negativo	13	0	2,90	0,8769	0,80016	0,22192

Legenda: 0 – de forma alguma; 1 – ligeiramente; 2 – moderadamente; 3 – muito; 4 – bastante; 5 – extremamente.

A Tabela 13 revela uma comparação geral entre as percepções positivas e negativas das professoras de ambas as instituições. Observa-se que as médias de estresse positivo para a escola particular ($3,7381 \pm 0,21872$) e pública ($3,6154 \pm 0,35475$) foram parecidas, variando entre “muito” e “bastante” na escala. Contudo, em relação ao estresse negativo, a escola particular ($1,2071 \pm 0,16918$) variou entre “ligeiramente” e “moderadamente”, enquanto que a escola pública ($0,8769 \pm 0,22192$) oscilou entre “de forma alguma” e “ligeiramente”.

Tabela 14. Análise estatística da média das percepções de *stress* positivo ou negativo por instituição

Percepções de <i>stress</i>	Particular (Média ± EPM)	Pública (Média ± EPM)	p valor
Positivo	$3,74 \pm 0,136$	$3,80 \pm 0,166$	0,790
Negativo	$1,207 \pm 0,1197$	$1,162 \pm 0,1381$	0,802

Teste T não pareado.

Legenda: EPM = Erro padrão da média.

Na tabela 14 constata-se que não existem diferenças significativas entre as percepções de estresse positivo ($p = 0,790$) e negativo ($p = 0,802$).

4.3 Resultados qualitativos

Nesta parte serão apresentadas as percepções do grupo pesquisado acerca de sua realidade do âmbito profissional, como nível de satisfação, percepção do *stress* ocupacional e fontes de *stress* do trabalho.

Os dados aqui apresentados foram colhidos do Questionário de *Stress* Ocupacional do Educador Infantil.

**A relação entre *stress* ocupacional dos professores e a inclusão de alunos com deficiências.
Um estudo de caso na Educação Infantil de escolas públicas e particulares no Município de
Macapá, no Estado do Amapá-Brasil.**

Tabela 15. Nível de satisfação no trabalho

Nível de satisfação	Frequência	
	fi	fri
Muito	14	51,8
Razoável	10	37,0
Pouco	2	7,4
Insatisfeito	1	3,7
Total	27	100,0

De acordo com tabela acima, 51,8% das participantes sentem-se satisfeitas no trabalho e apenas 3,7% encontram-se insatisfeitas frente as suas atividades profissionais.

Tabela 16. Nível de satisfação por tipo de instituição

Nível de satisfação	Tipo de instituição (%)	
	Pública (13)	Particular (14)
Muito	30,8	71,4
Razoável	53,8	21,4
Pouco	15,4	–
Insatisfeito	–	7,1

Na tabela 16, observa-se que não se detectou insatisfação no grupo de professoras da escola pública e o maior índice de satisfação detectou-se na escola particular 71,4%.

Tabela 17. Graus de *stress* gerado pelo trabalho

Grau de <i>stress</i>	Instituições (%)	
	Pública (13)	Particular (14)
Elevado (muito)	15,4	–
Normal (normal)	23,0	28,6
Pouco (um pouco assim)	30,8	42,8
Nenhum (não me sinto assim)	30,8	28,6

Na Tabela 17 observa-se através do resultado da amostra geral (27), que as professoras avaliaram seu trabalho como pouco estressante e apenas 7,4 % como muito estressante.

**A relação entre *stress* ocupacional dos professores e a inclusão de alunos com deficiências.
Um estudo de caso na Educação Infantil de escolas públicas e particulares no Município de
Macapá, no Estado do Amapá-Brasil.**

Tabela 18. Fontes de *stress* ocupacional

Elementos mais estressantes	Frequência	
	fi	fri
1. Salário	12	20,3
2. Instabilidade	10	16,9
3. Relacionamento com a família	10	16,9
4. Cuidado com os alunos	8	13,6
5. Espaço físico	6	10,2
6. Rotina	6	10,2
7. Horário de trabalho	4	6,8
8. Relacionamento com os alunos	1	1,7
9. Relacionamento com os colegas	1	1,7
10. Organização da instituição	1	1,7
11. Falta de respectiva	–	–
12. Relacionamento com a chefia	–	–
13. Outros		
Total	59	100,0

Na tabela 18 observam-se os elementos citados como fonte de *stress*. Os elementos são apresentados em ordem decrescente de número de citações.

Tabela 19. Fontes de *stress* ocupacional por tipo de instituição

Elementos mais estressantes	Tipo de instituição			
	Pública		Particular	
	fi	fri	fi	fri
1. Salário	8	25,8	4	14,3
2. Instabilidade	4	13,0	6	21,4
3. Relacionamento com a família	4	13,0	6	21,4
4. Cuidado com os alunos	5	16,1	3	10,7
5. Espaço físico	5	16,1	1	3,6
6. Rotina	1	3,2	5	17,9
7. Horário de trabalho	1	3,2	3	10,7
8. Relacionamento com os alunos	1	3,2	–	–
9. Relacionamento com os colegas	1	3,2	–	–
10. Organização da instituição	1	3,2	–	–
11. Relacionamento com a chefia	–	–	–	–
12. Outros	–	–	–	–
Total	31	100,0	28	100,0

Na tabela 19 observamos as três fontes de *stress* mais citadas pelas professoras da escola pública foram: salário (28 8%), cuidados com alunos (16,1%) e espaço físico (16, 1%). Na escola particular foram: instabilidade trabalhista (21,4%), o relacionamento com a família do aluno (21, 4%) e a rotina escolar (17, 9%).

CAPÍTULO V – DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

5.1 Discussões dos Resultados

Este capítulo é destinado à análise e discussão dos resultados apresentados anteriormente.

No que se refere à caracterização dos dados biográficos das participantes, todas as professoras pertenciam ao sexo feminino, e 29,6% das professoras eram casadas, 44,4% eram solteiras, 14,9% separadas ou viúvas e 11,1% viviam em uma união estável. A escolha da variável do estado civil se faz em função dos estudos de Reinhold (1996), que aponta ser a professora casada e com filhos a qual se atribui maior grau de *stress* à sua profissão, o que leva a concluir que o acúmulo de tarefas provocaria um maior desgaste físico e emocional da professora. Assim, as mulheres solteiras e sem filhos apresentariam indícios de sentirem-se menos estressadas em decorrência do trabalho.

Em relação à escolaridade 27 participantes (100%) tinham o nível superior completo.

A idade das educadoras variou do valor mínimo de 25 ao valor máximo de 58 anos, sendo que a menor faixa etária foi da escola particular e a maior da escola pública.

O número de filhos por educadora variou de 0 a 3 filhos. A variável número de filhos foi selecionada em função do estudo de Atkson (1992) que revela em sua pesquisa que seu grupo de participantes apresentava alto índice *de stress*, pois o nível de demanda e exigências do trabalho de cuidados de crianças ultrapassava as possibilidades de recursos das educadoras, estas não tinham ajuda de seus maridos pelos quais eram cobradas pela administração doméstica.

Em relação ao salário 66,6% (n=18) das participantes recebiam até dois salários mínimos, 11,1% (n=3) recebiam de dois a três salários mínimos e 22,3% (n=6) recebiam acima de quatro salários.

A média geral de tempo de serviço foi de (10,85) anos, sendo que na instituição pública as professoras apresentaram o maior número tempo de serviço (11,84 anos) e na instituição particular as participantes apresentaram o menor tempo (9,92 anos).

Das 14 participantes da escola particular, 57,1% (n=8) eram solteiras, 7,1% (n=1) eram separadas, 28,6 % (n=4) eram casadas e 7,1 % (n=1) estavam em uma união estável. Dentre elas, 11 professoras tinham de 1 a 2 filhos. Apresentavam idade entre 25 e 52 anos. Das educadoras pesquisadas, 100% (n=14) eram contratadas pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). A média do tempo de serviço foi de 9,92 anos.

Das 13 participantes da escola pública: 30,8 % (n=4) eram solteiras, 30,8 % (n= 4) eram casadas, 23% (n=3) eram separadas/viúvas e 15,4% (n=2) estavam em uma união estável. Entre elas 11 professoras tinham de 1 a 3 filhos. Apresentavam idade entre 31 e 58 anos. Das educadoras pesquisadas, 100% (n=13) eram servidoras públicas do Estado. A média do tempo de serviço foi de 11,84 anos.

Em relação às questões salariais, a maioria das educadoras desta pesquisa recebiam até dois salários mínimos, e tinham de 25 a 58 anos. As mais novas estavam trabalhando na escola particular e as mais velhas na escola pública.

Se compararmos os resultados desta pesquisa com as de Antunes ,(1997) e Bazon e Biasoli (2000) não se verificou semelhança entre as amostras no que diz respeito às variáveis: escolarização, baixos salários e faixa etária. Na pesquisa mencionada, os resultados mostraram que as educadoras mais novas, tinham maior escolarização e recebiam melhores salários em relação as que tinham baixa escolarização.

A hipótese de partida foi: os professores inclusivos das escolas públicas têm um nível de *stress* ocupacional mais elevado que os professores das escolas inclusivas particulares.

H1.0: Professores das escolas públicas não têm maior nível de *stress* que os da escolas particulares.

H1.1: Professores das escolas públicas têm maior nível de *stress* que os das escolas particulares.

Para testar estas hipóteses, os sujeitos da pesquisa foram introduzidos em duas categorias: professores inclusivos de escola pública (n=13) e professores inclusivos de escola particular (n=14).

Primeiramente, aplicou-se o exame de normalidade no resultado do teste realizado. O valor de P para as escolas pública e particular foi de 0,000 ($<0,001$), indicando que a distribuição é não normal (Anexo A).

Dessa forma, aplicou-se o teste não paramétrico de *Mann Whitney*. O teste de *Mann Whitney* mostrou um valor de $U=32,5$ e $p=0,001$ ($p<0,05$), sugerindo que houve diferença significativa. Dessa forma, rejeita-se a hipótese nula e se valida a hipótese alternativa (Anexo B).

A amostra não evidenciou na presente pesquisa que as participantes encontravam-se com *stress* (Gráfico 1), não levando a confirmação de que a atividade de educação, predispõe o trabalhador ao *stress* como afirmam os trabalhos de Lipp et al. (1991) Reinhold (1996) Tricoli (1997,2000), porém demonstrou que poderia haver uma diferença de níveis de *stress* de acordo com o tipo de instituição (Gráfico 2).

O Tabela 2 se refere as fase de *stress* por tipo de instituição. Neste estudo os resultados demonstram que 66,7% ($n=18$) das participantes observadas não apresentaram sintomas de *stress* e apenas 33,3% ($n=9$) das professoras demonstraram possuir sintomas de *stress*, das quais 26% estavam na fase de resistência e 7,4% na fase de exaustão. Não havia nenhum caso em fase de alerta, segundo o ISSL de Lipp e Guevara (1994).

Com relação às fases *do stress*, de acordo com o teste de Mann Whitney o valor de U foi 7,0, com $p=1,000$, sugerindo que não existe diferença significativa entre as fases de ambas as escolas (Anexo C).

Embora os dados estatísticos demonstrem que não houve diferença significativa em ambas as escolas, pode-se observar que (33,3%) das participantes deste estudo, demonstram estar na fase de resistência e exaustão (7,4%), diferindo dos resultados de Vilela (2001) que encontrou em sua pesquisa 98% da amostra na fase de resistência e apenas 1% na fase exaustão.

Ressalta-se que, nas fases de resistência, o maior grupo constituído foi da escola particular. Este resultado é surpreendente no sentido que as professoras da escola pública são as mais susceptíveis às influências desfavoráveis do meio social, apesar de possuírem estabilidade no emprego e um bom nível de escolaridade, elas possuíam o maior número de filhos e apresentaram a maior faixa etária. As professoras do ensino público, dentro do contexto brasileiro de ensino, são responsáveis pelo cuidado das

crianças das classes populares, e estas, pelas próprias condições precárias de vida, exigem mais das educadoras, nos aspectos de saúde, higiene, efetividade e estimulação.

Para testar a segunda hipótese: os professores inclusivos das escolas públicas apresentam um número maior de sintomas de *stress* do que os professores inclusivos de escolas particulares.

H2.0: Professores das escolas públicas não têm um maior número de sintomas de *stress* do que os professores inclusivos de escolas particulares.

H2.1: Professores inclusivos das escolas públicas têm maior número de sintomas de *stress* que os da escolas particulares.

A tabela 3 evidencia que os sintomas físicos foram os sintomas predominantes nas duas instituições, porém a escola pública foi a instituição que apresentou o maior percentual.

As tabelas 4 e 5 expõem a análise estatística dos resultados médios dos sintomas físicos e psicológicos registrados pelos professores inclusivos por instituição. Para o teste das hipóteses aplicou-se o teste T não pareado comparando os dados de forma geral e também conforme o período de tempo: últimas 24 horas, última semana e último mês.

A Tabela 4 evidência que não houve diferença significativa entre os valores médios dos sintomas físicos ($p = 0,4374$) e psicológicos ($p = 0,3263$) dos professores de escolas particulares e públicas.

A Tabela 5 revela que houve diferença significativa entre o índice de sintomas (físicos ou psicológicos) nas últimas 24h, quando se comparou professores de escolas particulares e públicos ($p = 0,0274$). Denota-se então, que a hipótese nula foi rejeitada e a hipótese alternativa aceita nesse critério. Todavia, não houve diferença significativa quando se comparou os sintomas na última semana ($p = 0,3172$) e no último mês ($p = 0,4300$).

Este resultado pode ser explicado pelos trabalhos de Paschoal e Machado (2009) que concluíram que o fato do trabalho com crianças pequenas exigir esforço físico das professoras, elas precisam carregar as crianças no colo, trocá-las, sentar-se no chão etc. e provocar uma fadiga psicológica, isto porque as professoras necessitam estar sempre atentas a fim de satisfazer as necessidades de várias crianças em um curto espaço de tempo, entre outros fatores ocasionam danos à saúde do profissional. Na escola pública

onde a pesquisa foi realizada as professoras não contavam com a presença de uma professora-auxiliar, realidade diferente da escola do contexto particular.

Embora os dados estatísticos não tenham validado a hipótese inicial, se nos atermos aos dados coletados no ISSL sobre os sintomas físicos e psicológicos apontados pelas professoras no último mês (Tabela 24), de maneira isolada, podemos observar que as professoras da escola pública apontam a insônia (31,8%), como o primeiro sintoma físico, contra (26,2%) da escola particular. O mesmo se repete quando observamos os dados dos sintomas psicológicos, o cansaço excessivo (30,9%) lidera a lista das professoras da escola pública, contra (11,6%) das professoras particulares. Estes dados podem revelar uma diminuída disposição física e psíquica das educadoras, principalmente para cuidar de crianças pequenas.

Fanning (1998), pesquisou o *stress* em professores da pré-escola e revela que, quando os professores estão estressados, a qualidade do desempenho diminui, o que pode afetar diretamente o desenvolvimento infantil, visto que as crianças, desta faixa etária, têm necessidade de brincar, explorar o ambiente e apropriar-se de novos conhecimentos, e automaticamente a intensidade do trabalho diário do educador é maior.

Vale ressaltar ainda, que segundo um estudo que incluiu 52 mil profissionais da educação (professores) de 1.440 escolas públicas de todos os Estados do Brasil, que investigou sobre as condições de trabalho e saúde mental destes profissionais e concluiu que entre as causas da exaustão emocional, que atinge 26,3% dos professores brasileiros, destacam-se a infraestrutura precária, a falta de materiais, os baixos salários, a falta de participação dos gestores e da comunidade e a sobrecarga de trabalho (Monteiro; Dalagasperina e Quadros, 2012).

Para testar a **terceira hipótese** do trabalho: os professores inclusivos das escolas públicas têm um risco de adoecimento mais elevado que os professores das escolas inclusivas particulares.

H3.0: Professores das escolas públicas não têm maior risco de adoecimento que os da escolas particulares;

H3.1: Professores das escolas públicas têm maior risco de adoecimento que os da escolas particulares.

Para testar esta hipótese aplicou-se o teste de qui-quadrado para avaliar se existia diferença significativa entre os grupos de escola particular e pública.

Os resultados obtidos na Escala de Avaliação de Reajustamento Social de Holmes e Rahe (1967) foram avaliados de acordo com o sistema de correção da mesma (Anexo M).

Na Tabela 7 podemos observar as três fontes externas de *stress* mais apontadas pela amostra geral, foram: mudança nos hábitos pessoais (alimentação, fumo, novos amigos), mudança significativa no tipo ou quantidade de tempo livre, e morte de familiar próximo.

Na mesma tabela identificam-se também as três fontes externas de *stress* mais apontadas por tipo de instituição. As fontes indicadas pelas educadoras da escola particular foram: mudança nos hábitos pessoais (alimentação, fumo, novos amigos), mudança significativa no tipo ou quantidade de tempo livre e mudança significativa de hábitos alimentares (maior ou menor ingestão, mudança de regime ou horários).

As indicações das participantes da escola pública foram: mudança significativa nos hábitos do sono, morte de familiar próximo e mudança significativa no tipo ou quantidade de tempo livre.

Na Tabela 8 observa-se a comparação das médias de pontuação e percentual das fontes externas de *stress* nas escolas.

Com base no teste realizado verificou-se que não houve diferença significativamente para os 3 grupos analisados em escolas particular ou pública. Dessa forma, se valida a hipótese nula e rejeita-se a hipótese alternativa, evidenciando-se que não há preponderância de uma escola sobre a outra quanto ao risco de 37, 50 ou 79% de adoecimento. (Anexo D).

Para o teste da quarta hipóteses aplicou-se o T não pareado comparando os dados conforme o *stress* positivo ou negativo.

A **quarta hipótese** deduz que: os professores inclusivos das escolas públicas apresentam uma percepção de *stress*, seja positivo ou negativo, superior aos professores inclusivos das escolas particulares.

H.4.0: Professores das escolas públicas não têm uma percepção de *stress* superior ao dos professores inclusivos de escolas particulares;

H.4.1: Professores das escolas públicas têm uma percepção de *stress* superior aos dos professores inclusivos de escolas particulares.

A tabela 14 relaciona a análise estatística dos resultados médios das percepções de *stress* registradas pelos professores inclusivos de escolas públicas e particulares.

A Tabela denota que não existem diferenças significativas entre as percepções de *stress* positivo ($p = 0,790$) e negativo ($p = 0,802$) dos professores de escolas particulares e públicas, dessa forma se aceita a hipótese nula, comprovando estatisticamente que a percepção de *stress* dos professores de escolas públicas e particulares são iguais, sejam elas de natureza positiva ou negativa.

Estes resultados vão no sentido oposto dos resultados obtidos no estudo realizado por Denis e Goussé (2014), com professores do maternal onde havia presença de um ou mais alunos com deficiência em sala de ensino regular. Mostra que a inclusão escolar de crianças apresentando comportamentos sintomáticos de Transtorno do Espectro Autista TEA, representa um fator de *stress* para os professores. E mais, estes mesmos professores utilizam estratégias de *coping* que não são necessariamente adequadas (centradas sobre as emoções) para conter este *stress*. Este tipo estratégia a médio e longo prazo, pode conduzir ao esgotamento profissional e ao *burnout*.

As pesquisas de Friedman (apud Doudin et al., 2009) demonstram que ter alunos que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento podem ser um fator estressor para os professores. Este fator estressor é particularmente nocivo, a ponto de levá-los a desenvolver um *burnout*.

Os resultados parecem por vezes surpreendentes levando em consideração o fato que a docência é conhecida por ser uma das profissões das mais estressantes e levando em consideração também as inúmeras pesquisas mostrando a ligação que existe entre *stress* profissional com a atividade docente.

Quanto ao nível de satisfação no trabalho, da amostra pesquisada, 51,8% das participantes sentem-se satisfeitas no trabalho e apenas 3,7% encontram-se insatisfeitas frente a sua atividade profissional. (Tabela 15).

Quanto ao nível de satisfação por instituição, não se detectou insatisfação no grupo de professoras da escola pública e o maior índice de satisfação encontra-se na escola particular 71,4%.(Tabela16).

O resultado do nível de *stress* gerado pelo trabalho trata da amostra geral (n=27) quanto ao grau em que as professoras avaliam sua profissão como estressante, 37% avaliam seu trabalho como pouco estressante e apenas 7,4 % como muito estressante.(Tabela 17).

Na análise realizada por tipo de instituição 61,6% da escola pública e 71,4% da escola particular sugerem que há pouca ou nenhuma relação do seu trabalho com o *stress*. No entanto, uma parcela dos grupos de professoras da escola pública 15,4% relacionou sua atividade profissional como um fator que pode causar *stress*.

Quanto aos elementos mais estressantes do trabalho nas treze fontes de *stress* enumeradas pelo questionário sobre *stress* ocupacional do educador, são apresentados em ordem decrescente de número de citações como fonte de *stress*. (Tabela 18).

Como toda professora podia citar mais de uma fonte de *stress*, obtiveram-se 59 respostas. Desse total as três fontes mais citadas foram o salário (20,3%), instabilidade (16,9%) e o relacionamento com a família do aluno (16,9%). As fontes apontadas refletem as preocupações das professoras com questões mais pessoais no trabalho. Posteriormente, apontam os cuidados com as crianças como fonte de *stress*.

Quando solicitadas à indicarem outras fontes de *stress*, 16 professoras, ou seja (59,3%) da amostra geral (n=27) apontaram a falta de formação específica para trabalhar com portadores de NEE, como um fator importante. Segundo Guarinello et al.,(2006) a falta de preparo, devido a falhas na formação acadêmica e profissional dos professores, bem como as dificuldades na articulação de programas e de políticas (Ferreira, 2007) são fatores apontados como falhas e entraves que dificultam os programas de inclusão.

A tabela 19 descreve as fontes de *stress* apontadas pelas educadoras por tipo de instituição, observa-se que as mesmas enfrentam situações específicas no trabalho de acordo com a realidade institucional.

Quanto aos elementos mais estressantes por instituição, as três fontes de *stress* mais citadas pelas professoras da escola pública foram: salário, cuidados com alunos, espaço físico na qual exercem suas funções e as fontes mais citadas pelas professoras da escola

particular foram à instabilidade trabalhista, o relacionamento com a família do aluno e a rotina escolar.

Com relação as fontes externas de *stress*, observou-se que nos dois grupos de professoras não verificou-se diferença significativamente para os tres grupos analisados em escolas particular ou pública no que se refere à risco de adoecimento. Porém, se analisarmos os dados isoladamente, verifica-se que o grupo de professoras da escola pública apresentou pontuação entre 200 a 299, ou seja, capacidade dentro da média de adaptação às situações ou eventos novos e desconhecidos, mas com chances de adoecer.

Com relação às fontes externas de *stress*, observou-se que os dois grupos de professoras não possuem predisposição para adoecerem. Esse dado coincide com o nível e sintomas de *stress* desses dois grupos.

O grupo pesquisado avaliou o seu trabalho como satisfatório. Somente uma pequena porcentagem de participantes manifestou insatisfação em face de sua atividade profissional (3,7%). As participantes atribuíram à atividade docente um nível e um grau de *stress* pouco significativo. Pode-se pensar que para essas pessoas em razão das altas taxas de desemprego no país e o trabalho com garantias, como: férias, registro em carteira, vale alimentação, vale transporte, assistência médica, dentre outras, é tão importante quanto outros fatores para uma boa qualidade de vida. Verificou-se uma diferença marcante entre esses dados e os de Griffith (2003) que revela que professoras do Ensino Fundamental e do Ensino Médio atribuíram o alto nível de *stress* às condições ocupacionais.

O grupo pesquisado indicou, na grande maioria, a atividade de educador como pouco ou não estressante. Somente o grupo de educadoras da escola pública (15%) avaliou a atividade como muito estressante. Na pesquisa de Reinhold (1996), encontram-se dados diferentes em relação a essa questão, pois 39% da sua amostra avaliaram o seu trabalho como muito estressante e 14% como muitíssimo estressante. Atkinson (1992), em sua pesquisa com educadoras de creches, obteve resultados semelhantes a Reinhold (1996), nos quais as educadoras entrevistadas classificaram a atividade docente como altamente estressante.

O resultado da amostra geral avaliou os baixos salários como a primeira fonte de *stress*. Em julho de 2019, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico(OCDE), divulgou a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, no original em inglês). Utilizando um universo de 48 países os professores brasileiros são os que recebem os piores salários.

A pesquisa revela que, além de terem o menor poder de compra, os professores brasileiros não apresentam diferenças salariais ao longo dos anos, em oposição a outros países estudados que colocam os aumentos salariais como parte de plano de carreira; a instabilidade no trabalho foi apontada como a segunda fonte e o relacionamento com a família dos alunos como a terceira. Segundo Rodrigues et al. (2005) ,no Brasil, um dos estressores mais comumente encontrados são o desinteresse da família em acompanhar a trajetória educacional dos filhos.

Ressalta-se que o cuidado da criança pequena, atividade de maior relevância no processo ensino–aprendizagem, foi apontado como a quarta fonte de *stress*. O ambiente físico configurou na quinta posição da lista das fontes de *stress*. Ele aparece em função das precárias condições de instalação em que se encontrava a escola pública na qual a pesquisa foi realizada, não havia mobiliário adequado, faltava material lúdico,havia muitos eletrodomésticos estragados e faltava espaço físico para o lazer das crianças.

Para Esteves (apud Gomes, 2002: 39–40), um dos indicadores principais do “mal–estar” docente, referentes à sala de aula, seria: a prática profissional do professor fica limitada quando acontece em grande parte das escolas a falta de recursos materiais e as precárias condições para exercício da docência, estas condições desfavoráveis do trabalho interferem diretamente na apreensão que o professor tem de sua realidade, o que gera o *stress* excessivo.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES

6.1 Considerações Finais

Atualmente, observa-se na literatura que o conhecimento suscitado pela pesquisa contribui de forma significativa para as práticas pedagógicas, bem como para as políticas educacionais.

Nesse sentido, o resultado apresentado por essa pesquisa é uma reflexão, ou seja, um olhar sobre o *stress* ocupacional dos professores que desenvolvem suas atividades laborais com alunos que apresentam necessidades especiais em turmas de inclusão no segmento da Educação Infantil. A intenção é contribuir com as discussões sobre o tema, e também auxiliar na adoção de medidas que permitam aos professores desenvolver seus trabalhos de forma saudável, considerando a grande importância do desenvolvimento e da inclusão das crianças, especialmente na etapa da educação infantil, devido ao grande desafio em assegurar o direito de todo cidadão a universalização do acesso à educação de qualidade e que garantam condições igualitárias de permanência nas escolas.

Não temos dúvidas que a dimensão e o âmbito abrangido por este trabalho representam apenas uma parte da realidade, não permitindo generalizar os possíveis resultados como desejaríamos. Mas, se a preocupação com a escola e com os que de alguma forma fazem parte dela deve ser também responsabilidade dos educadores, apontar aos responsáveis, de forma científica, as estratégias eficientes para o aperfeiçoamento do ambiente escolar é um compromisso social, e as pesquisas devem contribuir para que a qualidade de vida de todos os envolvidos melhore, e para que tais melhorias ultrapassem os muros das escolas.

Portanto, este trabalho poderá contribuir para um conjunto de possíveis questões e reflexões sobre a realidade docente face à inclusão de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular, pois o cenário da escola inclusiva exige desprendimento e abertura, no sentido de aceitar e acolher o outro em sua diferença, e, ao mesmo tempo em que oportuniza ao professor crescimento pessoal e profissional. Dependendo do contexto, pode resultar em dificuldades, frustrações, solidão, ansiedade, angústias,

despreparo e inseguranças. Essas questões não podem em momento algum ser ignoradas frente ao desfecho do exercício de inclusão.

Os benefícios concretos gerados dentro dos nossos sistemas escolares pela inclusão são indiscutíveis. A educação inclusiva traz a valorização da diversidade dentro da comunidade humana, e vários estudos demonstraram, por exemplo, que a presença de alunos portadores de NEE dentro de turmas regulares de ensino não compromete necessariamente a aprendizagem escolar social dos alunos sem deficiências; que o tempo destinado aos conhecimentos propriamente ditos é o mesmo nas turmas sem alunos com NEE e nas turmas inclusivas; que os alunos sem dificuldades particulares são mais tolerantes em face de diferenças e aceitam melhor suas próprias fraquezas; e que as interações com pares diferentes aumentam a confiança dos portadores de NEE e a autoestima dos alunos sem dificuldades.

A inclusão escolar implica, por exemplo, que os professores tenham o direito de receber preparação apropriada, tanto na formação inicial em educação, como também na formação continuada. Não obstante, muitos docentes nunca tiveram nenhuma orientação em relação às necessidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com NEE em seus cursos de formação, ou apenas estudaram o tema superficialmente. E assim, ao receber esses alunos em sala de aula, amedronta-se e sentem-se impotentes diante do desconhecido.

Assim, a falta de capacitação profissional para lidar com esta demanda pode resultar tanto no fracasso escolar quanto no sentimento de insatisfação e frustração que podem levar ao *stress* do professor, devido à impotência e à incapacidade na atividade profissional.

Independentemente do gênero ou da idade, a maioria dos docentes acumulam bastante experiência ao longo do tempo de serviço, e, por conseguinte, mais alternativas para lidar com situações difíceis, o que explicaria os índices menores de *stress* em professores mais experientes. Quando o professor, ao longo de sua carreira, teve proximidade ou convívio com pessoa portadora de NEE, possuirá menor dificuldade no trabalho inclusivo, bem como haverá redução do nível de *stress*.

Os resultados apontam também que o *stress* dos professores, diante do processo inclusivo, advém das dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas, não só

pela falta de capacitação em sua formação acadêmica, mas também pela carência de recursos disponibilizados pelas escolas para atender ao paradigma da educação inclusiva. E, obviamente, se a formação dos professores abrange a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, isso irá influenciar diretamente no desenvolvimento dos alunos.

Nesse contexto, vale destacar que desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 em 20 de dezembro de 1996, o Brasil, em relação à formação de professores e dos demais agentes educacionais ligados à educação, tem apresentado progressos considerados importantes não só em termos de legislação, como também relacionados à produção do conhecimento acadêmico em favor de uma educação efetivamente inclusiva. Todavia, esse processo vem sendo marcado nos últimos meses por muitos ataques à educação, e pelo dismantelamento de políticas construídas há muito tempo para o setor, sem o oferecimento de alternativas consistentes.

Esse problema pode ser confirmado pela aprovação, em dezembro de 2019, da Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (MEC, 2019). Ao contrário da Resolução anterior, aprovada em 2015, a atual não assinala de modo claro para uma formação inicial que garanta nos currículos conteúdos específicos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Mas, a formação inicial e continuada dos professores, além da necessidade concreta de continuar avançando, não resolverá por si só toda a complexidade dos problemas educacionais brasileiros. É necessário pensar nos vários aspectos do contexto em que se insere a escola, e formular critérios muito bem definidos para a implementação dos programas, para que na formação continuada não se conte apenas com ferramentas precárias como palestras e seminários, as quais, sem o suporte de uma política mais abrangente, pouco ou nada poderão fazer para aperfeiçoar ou transformar a atividade cotidiana dos educadores.

De modo geral, a partir dos resultados e discussão apresentados, pode-se dizer que os objetivos propostos nesta pesquisa foram parcialmente alcançados. Verificou-se que as participantes não apresentaram sintomas de *stress*, porém o fato de estarem trabalhando em uma escola pública ou particular poderia influenciar em um possível aumento desse *stress*. Os resultados mostraram, mesmo que de maneira discreta, que as professoras da escola pública apresentam mais sintomas de *stress* (físicos e psicológicos) que as professoras da escola particular. Isso pode ser provavelmente explicado pelas notórias deficiências da escola pública no Brasil, tanto na estrutura oferecida aos alunos quanto na ofertada aos próprios professores, em termos de recursos pedagógicos, ambiente, salários e outros aspectos.

No Brasil, a profissão de docente encontra-se em péssimas condições. Essa generalização não é difícil de ser feita, em vista das denúncias frequentes dos problemas do sistema do ensino brasileiro; mas é evidente que, como os professores são empregados por diversos governos estaduais ou municipais ou por empresas particulares, em determinadas localidades, a situação pode ser melhor ou pior.

Um dos fatores recorrentes nas denúncias relacionadas ao ensino público são as condições de infraestrutura das escolas e os materiais ao alcance do professor, ou seja, as salas lotadas, mal ventiladas, pouco acesso a livros, computadores insuficientes (quando existentes), além da falta de material didático de um modo geral. O elevado número de estudantes por sala de aula, e as dificuldades de ordem teórica e prática para atuar com estudantes que apresentam problemas de aprendizagem e/ou com necessidades educacionais especiais, podem afetar a saúde do profissional e, sem dúvida, diminuem a qualidade da aula e do ensino.

Outro fator mencionado pelos professores são as dificuldades de relacionamento com os pais. Em função das diversas mudanças do contexto social, econômico e cultural da sociedade contemporânea, há uma queixa constante dos professores das escolas brasileiras sobre a falta do envolvimento familiar na vida escolar das crianças.

Há pais que não se envolvem ou pouco participam da educação dos filhos, geralmente, terceirizando-os para os chamados substitutos da presença materna e paterna — os avós, tios, primos, ou, na ausência destes, babás, monitores etc. Ou seja, nos dias de hoje é comum observar e cada vez com mais frequência a ausência dos pais na vida escolar das crianças.

A sociedade capitalista em que vivemos tem estimulado e, por conseguinte influenciado nas relações familiares. Muitos pais mencionam que por causa do trabalho não dispõem de tempo para ajudar na educação dos filhos; ou, simplesmente, dizem que os educam, mas as crianças de hoje “não escutam” os mais velhos, e eles acabam por deixar essa responsabilidade apenas nas mãos dos professores.

Diante dessa ausência dos pais na vida escolar dos filhos, principalmente nos primeiros anos escolares, e dessa complexidade que afeta a vida dos alunos e as questões relacionadas à aprendizagem, e na tentativa de cumprir sua missão de assegurar um ensino de qualidade, a estrutura educacional, em destaque a pública, acaba por delegar aos professores maiores responsabilidades, responsabilidades essas que podem afetar negativamente sua saúde e bem-estar.

Na análise qualitativa dos dados pôde-se constatar também que uma parcela do grupo de professoras da escola pública, 15,4%, relacionaram sua atividade profissional como um fator que pode causar *stress*.

A permanência de crianças com NEE em turmas regulares de ensino não se configurou em si como um fator de *stress* apontado pelas professoras, podendo não ser uma variável determinante para que ele surja. É possível que a presença de tais alunos não seja um fator de maior desafio ou ameaça ao bem-estar no trabalho, em comparação à percepção significativa de outros problemas, como a falta de materiais e recursos, além da baixa remuneração.

Como limitação do estudo aponta-se o número de participantes dele. Para que os resultados obtidos fossem mais abrangentes, permitindo tirar conclusões mais fiáveis e mais extensas, a amostra deveria ser ampliada e formada por um número maior de escolas e automaticamente de professores também. Logo, os resultados obtidos devem ser interpretados com ponderação, e as conclusões não são passíveis de serem generalizadas à população geral.

Para concluir, este trabalho de pesquisa poderia ser ampliado realizando-se entrevistas com profissionais da saúde (psicólogos, psicopedagogos, coordenadores pedagógicos), a fim de se ter outra visão do *stress* e de suas influências sobre os professores do segmento da Educação Infantil, contribuindo assim, na busca de soluções que proporcionem aos professores e alunos um ambiente mais saudável, acolhedor e

inclusivo e que possam garantir a permanência dos alunos com sucesso na sua aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

Antunes, R. (1997) *Adeus ao Trabalho?: Ensaio nsobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo, Cortez.

Aranha, M.S.F. (2000). Inclusão Social e municipalização. In: Manzini, E.J. (Org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília, Ed. da Unesp.

Bazon, M.R., Biasoli, A.Z.M. (2000). A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. *Psicologia e Reflexão Crítica*, Vol.13, nº1, pp. 199–204.

Benevides, P.A. M. T. (2002). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. Casa do Psicólogo.

Bolieiro, S. e Coelho, F. (2014). A Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma dos Açores. Atitudes e dificuldades de professores do ensino regular e da educação especial que lecionam o 1º ciclo do ensino básico. In: Ventura. (Org.). *Crianças Especiais. Educação Inclusiva*. Investigando como se educa nº1. Lisboa, Nota de rodapé edições, pp. 198 –213.

Brunet, L. (1998). *Stress et climat de travail chez les enseignants*. Sion: Résonances: mensuel de l'école valaisanne, pp. 10, 3–4.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)*. Brasília: MEC.

Brasil. Decreto Nº 6.571. (1996). Brasília, Diário Oficial da União.

Brasil. Ministério da Educação. (2008). Secretária de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva*. Brasília, MEC/SEESP.

Brasil. Ministério da Educação. (2010). Secretária de Educação Especial. *Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, MEC/SEESP.

Brasil. Lei nº 12.976 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes de base da educação nacional para dispor sobre a

formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, Diário Oficial da União.

Brasil. Ministério da Educação Especial. (2010). Universidade Federal do Ceará. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. A Escola Comum Inclusiva*. Brasília.

Brasil.(1994). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília :Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência–Corde.[Em linha] Disponível em <http://www.centroruibianch.sp.gov.br/usr/share/documentos/Decl_Salamanca.doc>.[Consultado em 12/04/2019].

Carlotto, M. S. (2010). *Síndrome de burnout: o estresse ocupacional do professor*. Canoas, ULBRA.

Cooper, C.L., Marshall, J.(1982). *Fontes Ocupacionais de Stress: Uma Revisão da Literatura Relacionada com Doenças das Coronárias e Com a Saúde Mental*. [Em linha] Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.12/2066>>.[Consultado em 18/06/2019].

Correia, L. M., Martins, A. P. L. (2000) Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, n °1, pp. 15–29.

Combabert, N. (2010). *La souffrance au travail, comment agir sur les risques psychosociaux?* Paris, Armand Colin.

Coelho, F. (2012). *A formação e as atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aulas*. Tese de Doutoramento. Universidade da Estremadura. Espanha.

Declaração de Salamanca.(1994). *Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais*. Brasília, CORDE.

Denis, P., & Goussé, V. (2014). *Le coping des enseignants de maternelle face au défi de l'inclusion scolaire : l'exemple des autistes*. In V. Rouyer, M. de Léonardis, C. Safont–Mottay, & M. Huet–Gueye (Eds.), *Actes du 6 ème Colloque du RIPSYDEVE*. Actualités de la Psychologie du développement et de l'éducation (pp. 191–196).

Toulouse : Université Toulouse 2 – le Mirail. [En ligne]
<[http://hal.archivesouvertes.fr/RIPSYDEVE/fr](http://hal.archivesouvertes.fr/RIPSYDEVE/frhttp://hal.archivesouvertes.fr/RIPSYDEVE/fr)>.[Consultado em 15/05/2020].

Doudin, P.A., Curchod–Ruedi, D e Baumberger, B.(2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Revue : Formation et Pratiques d’Enseignement en Questions* n° 9 , pp. 11–31.

Ebersold, S., Schmitt M.J., Priesttley, M.(2001). *L’Éducation inclusive pour les jeunes handicapés en Europe:tendances, problèmes et défis*: synthèse des éléments des preuves tirés des rapports nationaux de l’ANED et de sources supplémentaires. Bruxelles: ANED:Academic Network of European Disability Experts VT 2007/005, 1 86.

Ethowers, A. e Alsheikn, N. (2006). *Les attitudes des enseignants envers l’inclusion*. *Revue internationale d’éducation spéciale*, 21 (1), pp.115–118.

Esteves, J. M.(1999). *O mal–estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. (D. C. Cavicchia, Trad.). (Trabalho original publicado em 1997) Bauru, EDUSC.

Fanning, M.C.(1998). La relation entre le stress à l’école publique élémentaire. *Sciences humaines & Sciences Sociales*, Vol.59, n °3–A, p.671.

Franco, M.H.(1995). *‘Stress nos Profissionais de Saúde em Meio Hospitalar*. Dissertação de Mestrado. Coimbra, Instituto Superior de Serviço Social. *Análise Psicológica* 2 (2/3). pp.153–70.

Ferreira, M.E.C.(2007). O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol. 33, n°. 3, pp. 543–560.

Ferguson, E., Matthews, G., e Cox, T. (1999). *The Appraisal of Life Events Scale (A.L.E.S):La fiabilité et la validité*, *Journal Britannique de Psychologie de la Santé*, 4, 97–116. In Quitard, B (2001) *.Le concept de stress et de méthodes d’évaluation*. *Recherche en soins infirmiers*, n° 67, p. 46–67.

Friedman, I. A. (1995). Les modèles de comportements des élèves contribuant à l’épuisement des enseignants. *Journal de recherche pédagogique*, Vol,88(5), pp,281–289.

- Freitas, S. N.(2006). Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. Inclusão. *Revista da Educação Especial*. Brasília, Ano 2, n°. 3.
- Gendron, B. (2011). Santé et capital émotionnel du personnel enseignant. In: P.–A.Doudin, D. Curchod–Ruedi, L. Laforutne & N. Lafranchise (dir) (eds.). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, pp. 157–176. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gomes, L. (2002). *Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Mimeo–Fundação Oswaldo Cruz/Escola Nacional de Saúde Pública.
- Graffith, J.(2010).Une enquête sur les stratégies d'adaptation associées au stress au travail chez les enseignants. *Journal Britannique de l'Education en Psychologie*,Vol. 69, n° 4, pp,517–531.
- Guarinello, A.C. et al.(2006). A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, Vol. 12, n°. 3, pp. 317–330.
- Henchoz, A.M. (2001). Grosse fatigue chez les enseignants. *Educateur*, pp. 11, 5–16.
- Janot–Bergugnat, L. e Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris, Armand Colin.
- Hill, M. M.; Hill, A.(2005). *Investigação por questionário*.Lisboa, Sílabo.
- Karagianni, A. Stainback, S. e Stainback, W. (1999).Fundamentos do ensino inclusivo. In: Stainback, S. e Stainback, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre,Artmed Editora S.A, pp. 70–87.
- Lipp, M. E. N., & Novaes, L. E. (1996). *Mitos & verdades: o stress*. São Paulo, Contexto.
- Leatherman, J. (2007). *Je vois juste tous les enfants comme des enfants. La perception des enseignants sur l'inclusion*. Rapport qualitatif 12 (4), 5 à 4 – 11.
- Lipp,M.E.N et al.(1991).*Como enfrentar o stress infantil*. São Paulo,Ícone.
- Lipp, M. E. N., & Novaes, L. E. (1996). *Mitos & verdades: o stress*. São Paulo: Contexto.

- Lipp, M. E. N., e Malagris, L. E. N. (2001). O stress emocional e seu tratamento. *In: B. Rangé (Org). Psicoterapias cognitivo–comportamentais: um diálogo com a psiquiatria* (pp. 475– 490). Porto Alegre, Artmed.
- Lipp, M. (2002). *O stress do professor*. Campinas– SP, Papirus.
- Mattos, M.G. (1994). *Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Fisicada escola municipal: implicações de seu desempenho e na sua vida pessoal*. São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de Sao Paulo. Tese de Doutorado.
- Mendes, E.G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Vol.11, n°.33, pp, 387–405.
- Meleiro, A. M. A. S. (2002) O stress do professor. *In: Lipp, M. E. N. (Org.). O stress do professor*. Campinas, Papirus, pp. 11–27.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa, ISPA.
- Monteiro, J. K.; Dalagasperina, P.; Quadros, M. de O. (2012) *Professores no limite: o estresse no trabalho do ensino privado no Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Carta editora*.
- Onu/Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial*.
- Padilha, A M. (2004) *O que fazer para não excluir: políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, Autores Associados.
- Paiva, F. (2008). *Atitudes dos professores do ensino básico, face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Tese de mestrado. Lisboa, Repositório ISPA.
- Pequeno, A. C. A.; Moraes, M. P. (2001). *Diretrizes Internacionais V. II. Conhecendo nossos direitos e deveres*. INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, p. 26.
- Petroski, E. C. (2005). *Nível de atividade física e risco coronariano de professores universitários*. Tese. Programa de Pós–Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Paschoal, J. D; Machado, M. C. G. (2009). *A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional*. Revista HISTEDBR – On–line, Campinas, n°.33, pp.78–95.

Ragonesi, M. E. M. M. (1997). *Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. p, 48. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Reinhold, H.H.(2002). O burnout.In: Lipp, M.E.N. (Org.). *O stress do professor*. Campinas–SP, Papyrus, pp. 63–80.

Reis E. J. F. B. et al. (2006) .Docência e exaustão emocional. *Educação & Sociedade*, Vol. 27, n°. 94, Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil.

Rebelo, M. C. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Rodrigues, M. L. et al. (2005)Estresse ocupacional: um *estudo com professores das redes pública e privada de ensino*. Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro, Uberlândia, Vol. 9, n°. 1, p. 37–44..

Rodrigues, D.(2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: Dimensões do Desenvolvimento Profissional–Inclusão: *Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial*. Vol.4, n° 2. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

Rousseau, N, Bélanger, S.(2004). Dix conditions essentielles à mise en place d’une école inclusive. In : Rousseau & S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l’inclusion scolaire*. Québec: Presse de l’Université du Québec, pp,347–372.

Rocha, A.C.F.(2005). O estresse no ambiente de trabalho. Rio de Janeiro: Pedagogia em Foco. [Em Linha]. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/pemp05.htm>>. [Consultado em 20/10/2018].

Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA.

Tricoli, V.A. (1997). *Stress e aproveitamento escolar em crianças do 1º grau: sintomas e fontes*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica)–Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas–SP.

Tricoli, V.A. (2000). A criança e a escola. In: Lipp, M.E.N. (Org.). *Crianças estressadas: Causas, sintomas e soluções*. Campinas–SP, Papirus, pp.123–148.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l' inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Education et francophonie*, 30 (2), pp,257–286.

APÊNDICE 1

Instrumentos de coleta de dados

QUESTIONÁRIO – PESQUISA DE MESTRADO

Este questionário surge no âmbito da pesquisa de mestrado intitulada: **A relação entre stress ocupacional dos professores e a inclusão de alunos com deficiências.**

Por favor, responda as seguintes perguntas:

1. Dados de identificação:

Nome:
Sexo:
Idade:
Estado Civil:

2. Dados Profissionais:

- a) Em qual a modalidade você atua? Há quanto tempo?
- b) Qual o número de alunos que você tem em sua sala de aula?
- c) Quantos alunos com necessidades educativas especiais você tem?
- d) Qual(is) tipo (s) de necessidade(s) educativa(s) especial(is) ele(s) apresentam(ns)?
- e) Na sua formação inicial, você teve alguma formação em educação especial?

QUESTIONÁRIO DE *STRESS* OCUPACIONAL DO PROFESSOR

O *STRESS* DO PROFESSOR: SINTOMAS E FONTES

O objetivo desse questionário é colher informações sobre as características de trabalho do professor, a fim de verificar as fontes de *stress* ocupacional.

As informações aqui coletadas serão utilizadas na pesquisa, são de caráter estritamente confidencial.

Agradecemos sua participação nesse estudo.

1. Dados de identificação

Nome: _____

Idade: _____ Naturalidade: _____ Estado civil: _____ N. de filhos: _____

Endereço: _____

Profissão: _____

Cargo que ocupa atualmente: _____

Tempo de serviço: _____ Regime de trabalho: _____ Salário: _____

2. No seu trabalho você se sente estressado – “conjunto de reações do seu organismo (problemas físicos, emocionais) que afetam a tranquilidade de sua pessoa”.

me sinto muito assim

me sinto normal

me sinto um pouco assim

não me sinto assim

Desde quando: _____

3. Marque com X os elementos mais estressantes do seu trabalho.

ambiente físico – ventilação, luminosidade, ruídos, falta de material, equipamentos estragados, etc.

falta de perspectiva de promoção

o salário

a instabilidade do emprego

o horário de trabalho

a rotina de trabalho – atividades diárias

a organização da instituição

o cuidado com os alunos – higiene, alimentação, sono e saúde

o relacionamento com alunos

o relacionamento com os colegas de trabalho

o relacionamento com a chefia

o relacionamento com a família de aluno

outros: _____

4. Está satisfeito com seu trabalho

- () muito
- () razoável
- () pouco
- () não

Por que?

5. Descreva brevemente as atividades que realiza durante seu expediente:

APÊNDICE 2

Documentos de apoio logístico

SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicito da Gestão da Escola Municipal de Educação Infantil Tia Madalena, autorização para realização de pesquisa integrante do Mestrado da acadêmica LIANE LIMA MONTEIRO, orientada pelo Prof. JOAQUIM RAMALHO, tendo como título preliminar: “**A RELAÇÃO ENTRE *STRESS* OCUPACIONAL DOS PROFESSORES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS**”.

A coleta de dados será feita através de aplicação de questionários e escalas e inventario. As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem autorização final da Instituição campo de pesquisa.

_____, ____/____/2018

**LIANE LIMA MONTEIRO
ACADÊMICA**

- Deferido
- Indeferido

ASSINATURA E CARIMBO DO GESTOR(A)

APÊNDICE 3

Tabelas resultantes da pesquisa

Inventário de Sintomas de *stress* para adultos de Lipp e Guevara

Tabela 20. Sintomas físicos e psicológicos de *stress* mais apontados pelas participantes.

	Escola particular		Escola pública		Geral	
	N	%	N	%	N	%
Sintomas físicos						
Mãos (pés) frios	2	6,1	1	3,4	3	4,8
Boca seca	3	9,1	6	20,8	9	14,6
Nó no estômago	2	6,1	0	0	2	3,2
Aumento de sudorese	1	3,0	2	6,9	3	4,8
Tensão muscular	9	27,3	8	27,6	17	27,4
Aperto de mandíbula/ranger de dentes	2	6,1	0	0	2	3,2
Diarréia passageira	2	6,1	1	3,4	3	4,8
Insônia	5	15,1	4	13,8	9	14,6
Taquicardia	1	3,0	0	0	1	1,6
Hiperventilação	1	3,0	1	3,4	2	3,2
Hipertensão arterial súbita e passageira	0	0	2	6,9	2	3,2
Mudança de apetite	5	15,1	4	13,8	9	14,6
Total	33	100,0	29	100,0	62	100,0
Sintomas psicológicos						
Aumento súbito da motivação	5	27,8	2	18,2	7	24,2
Entusiasmo súbito	3	16,7	2	18,2	5	17,2
Vontade súbita de iniciar novos projetos	10	55,5	7	63,6	17	58,6
Total	18	100	11	100	29	100

Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp e Guevara

Tabela 21. Frequência dos sintomas físicos e psicológicos de estresse apontados pelas participantes na última semana.

	Escola particular		Escola pública		Geral	
	N	%	N	%	N	%
Sintomas físicos						
Problemas com a memória	6	21,5	3	9,7	9	15,2
Mal-estar generalizado, sem causa específica	2	7,1	2	6,5	4	6,8
Formigamento da extremidades	2	7,1	3	9,7	5	8,4
Sensação de desgaste físico constante	2	7,1	5	16,1	7	11,9
Mudança de apetite	4	14,3	2	6,5	6	10,2
Aparecimento de problemas dermatológicos	2	7,1	2	6,5	4	6,8
Hipertensão arterial	0	0	4	12,9	4	6,8
Cansaço constante	7	25	6	19,2	13	22,0
Aparecimento de úlcera	0	0	0	0	0	0
Tontura/sensação de estar flutuando	3	10,8	4	12,9	7	11,9
Total	28	100,0	31	100,0	59	100,0
Sintomas psicológicos						
Sensibilidade emotiva excessiva	7	26,9	5	38,5	12	30,8
Dúvida quanto a si próprio	3	11,5	1	7,6	4	10,3
Pensar constantemente em um só assunto	9	34,6	5	38,5	14	35,8
Irritabilidade excessiva	4	15,5	2	15,4	6	15,4
Diminuição da libido	3	11,5	0	0	3	7,7
Total	26	100	13	100	39	100

Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp e Guevara

Tabela 22. Frequência dos sintomas físicos e psicológicos de estresse apontados pelas participantes no último mês.

	Escola particular		Escola pública		Geral	
	N	%	N	%	N	%
Sintomas físicos						
Diarréia frequente	2	8,7	1	4,5	3	6,7
Dificuldades sexuais	1	4,3	0	0	1	2,2
Insônia	6	26,2	7	31,8	13	28,9
Nauseas	2	8,7	2	9,1	4	8,9
Tiques	0	0	0	0	0	0
Hipertensão arterial continuada	0	0	2	9,1	2	4,4
Prob.dermatológicos prolongados	1	4,3	2	9,1	3	6,7
Mudança extrema de apetite	4	17,4	2	9,1	6	13,3
Excesso de gases	5	21,7	2	9,1	7	15,6
Tontura frequente	2	8,7	4	18,2	6	13,3
Úlcera	0	0	0	0	0	0
Enfarte	0	0	0	0	0	0
Total	23	100,0	22	100,0	45	100,0
Sintomas psicológicos						
Impossibilidade de trabalhar	0	0	1	3,8	1	1,9
Pesadelos	1	3,8	1	3,8	2	3,8
Sensação de incompetência em todas as áreas	1	3,8	1	3,8	2	3,8
Vontade de fugir de tudo	2	7,7	4	15,4	6	11,5
Apatia, depressão ou raiva prolongada	1	3,8	0	0	1	1,9
Cansaço excessivo	3	11,6	8	30,9	11	21,2
Pensar/falar constantemente em só um assunto	6	23,1	2	7,7	8	15,4
Irritabilidade sem causa aparente	3	11,6	1	3,8	4	7,7
Angústia/ansiedade diária	5	19,2	5	19,3	10	19,2
Hipersensibilidade emotiva	3	11,6	1	3,8	4	7,7
Perda de senso de humor	1	3,8	2	7,7	3	5,9
Total	26	100	26	100	52	100

ANEXO A – TESTE DE NORMALIDADE

Teste de Normalidade

	Kolmogorov–Smirnov ^a			Shapiro–Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Número_professoras	,423	27	,000	,597	27	,000

a. Lilliefors Significance Correction

ANEXO B – TESTE NÃO PARAMÉTRICO DE MANN WHITNEY

Classificações

	Número_professoras	N	MeanRank	Sum of Ranks
Nível_de_estresse	Escola pública	13	9,50	123,50
	Escola particular	14	18,18	254,50
	Total	27		

Teste Estatístico^a

	Nível_de_estresse
Mann-Whitney U	32,500
Wilcoxon W	123,500
Z	-3,474
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,003 ^b

a. GroupingVariable: Número_professoras

b. Notcorrected for ties.

ANEXO C – TESTE NÃO PARAMÉTRICO DE MANN WHITNEY

Classificações

	Fase_de_estresse	N	MeanRank	Sum of Ranks
Escola pública e particular	Resistência	7	5,00	35,00
	Exaustão	2	5,00	10,00
	Total	9		

Teste Estatístico^a

	Número_professoras
Mann-Whitney U	7,000
Wilcoxon W	10,000
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1,000 ^b

a. Grouping Variable: Fase_de_estresse

b. Notcorrected for ties.

ANEXO D – TESTE DE QUI-QUADRADO

Classificações

	Escolas_	N	MeanRank	Sum of Ranks
	Particular	14	16,71	234,00
Escolas	Pública	13	11,08	144,00
	Total	27		

Teste Estatístico

Escolas		Escolas_
37% de risco de adoecimento	Chi-Square	1,471 ^a
	df	1
	Asymp. Sig.	,225
50% de risco de adoecimento	Chi-Square	1,800 ^b
	df	1
	Asymp. Sig.	,180
79% de risco de adoecimento	Chi-Square	1,800 ^b
	df	1
	Asymp. Sig.	,180

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 8,5.

b. 2 cells (100,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 2,5.

ANEXO E – PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA “INVENTÁRIO DE SINTOMAS DE *STRESS* PARA ADULTOS DE LIPP E GUEVARA (1994)” NA ESCOLA PARTICULAR

Sintomas de <i>stress</i>	Média	Desvio padrão	Correlação de item total corrigida	<i>Alpha de Cronbach</i> se o item for excluído
Mãos_pés_frios	1,86	,363	,855	,985
Boca_seca	1,79	,426	,891	,985
Nó_no_estômago	1,86	,363	,855	,985
Aumento_sudorese	1,93	,267	,664	,986
Tensão_muscular	1,36	,497	,552	,986
Diarréia_passageira	1,86	,363	,855	,985
Insonia	1,64	,497	,832	,985
Taquicardia	1,93	,267	,664	,986
Hiperventilação	1,93	,267	,664	,986
Mudança_apetite	1,64	,497	,832	,985
Aumento_motivação	1,64	,497	,832	,985
Entusiamo_súbito	1,79	,426	,891	,985
Vontade_súbita_novos_projetos	1,29	,469	,473	,986
Problemas_memória	1,57	,514	,771	,985
Formigamento_extremidades	1,86	,363	,855	,985
Sensação_desgaste_físico	1,86	,363	,855	,985
Mudança_de_apetite	1,71	,469	,863	,985
Problemas_dermatológicos	1,86	,363	,855	,985
Cansaço_constante	1,50	,519	,697	,986
tontura	1,79	,426	,891	,985
sensibilidade_emotiva	1,50	,519	,697	,986
dúvida_si_proprio	1,93	,267	,664	,986
pensar_so_assunto	1,36	,497	,552	,986
irritabilidade_excessiva	1,71	,469	,863	,985
diarreia_frequente	1,86	,363	,855	,985
insonia_MES	1,57	,514	,771	,985

PDP	1,93	,267	,664	,986
MEA	1,71	,469	,863	,985
Gases	1,64	,497	,832	,985
Tonturas	1,86	,363	,855	,985
pesadelos	1,93	,267	,664	,986
sensação_incompetência	1,93	,267	,664	,986
vontade_fugir	1,86	,363	,855	,985
apatia_depressao	1,93	,267	,664	,986
cansaço_excessivo	1,79	,426	,891	,985
so_assunto	1,57	,514	,771	,985
irritabilidade	1,79	,426	,891	,985
angustia	1,64	,497	,832	,985
hiperesensibilidade_emotiva	1,79	,426	,891	,985
perda_senso_humor	1,93	,267	,664	,986

Foram excluídos 8 itens que não apresentaram menção por todos os 14 participantes da instituição particular

ANEXO F – PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA “INVENTÁRIO DE SINTOMAS DE *STRESS* PARA ADULTOS DE LIPP E GUEVARA (1994)” NA ESCOLA PÚBLICA

Sintomas de <i>stress</i>	Média	Desvio padrão	Correlação de item total corrigida	<i>Alpha de Cronbach se o item for excluído</i>
Mãos_pés_frios	1,85	,376	,880	,985
Boca_seca	1,54	,519	,732	,985
Aumento_sudorese	1,85	,376	,880	,985
Tensão_muscular	1,38	,506	,575	,986
Diarreia_passageira	1,92	,277	,698	,985
Insonia	1,69	,480	,854	,985
Hiperventilação	1,92	,277	,698	,985
HASP	1,85	,376	,880	,985
Mudança_apetite	1,69	,480	,854	,985
Aumento_motivação	1,85	,376	,880	,985
Entusiamo_súbito	1,85	,376	,880	,985
Vontade_súbita_novos_projetos	1,46	,519	,658	,986
Problemas_memória	1,77	,439	,858	,985
Formigamento_extremidades	1,77	,439	,858	,985
Sensação_desgaste_físico	1,62	,506	,804	,985
Mudança_de_apetite	1,85	,376	,880	,985
Problemas_dermatológicos	1,85	,376	,880	,985
HA	1,69	,480	,854	,985
Cansaço_constante	1,54	,519	,732	,985
tontura	1,69	,480	,854	,985
sensibilidade_emotiva	1,62	,506	,804	,985
dúvida_si_proprio	1,92	,277	,698	,985
pensar_so_assunto	1,62	,506	,804	,985
irritabilidade_excessiva	1,85	,376	,880	,985
diarreia_frequente	1,92	,277	,698	,985
insonia_MES	1,46	,519	,658	,986

Nauseas	1,85	,376	,880	,985
HAC	1,85	,376	,880	,985
PDP	1,85	,376	,880	,985
MEA	1,85	,376	,880	,985
Gases	1,85	,376	,880	,985
Tonturas	1,69	,480	,854	,985
impossibilidade_trabalhar	1,92	,277	,698	,985
pesadelos	1,92	,277	,698	,985
sensação_incompetência	1,92	,277	,698	,985
vontade_fugir	1,69	,480	,854	,985
cansaço_excessivo	1,38	,506	,575	,986
so_assunto	1,85	,376	,880	,985
irritabilidade	1,92	,277	,698	,985
angustia	1,62	,506	,804	,985
hiperesensibilidade_emotiva	1,92	,277	,698	,985
perda_senso_humor	1,85	,376	,880	,985

Foram excluídos 10 itens que não apresentaram menção por todos os 13 participantes da instituição pública.

ANEXO G – PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA “ESCALA DE AVALIAÇÃO DE EVENTOS DA VIDA” NA ESCOLA PARTICULAR

Percepções	Média	Desvio Padrão	Correlação de item total corrigida	<i>Alpha de Cronbach se o item for excluído</i>
Ameaçadora	0,43	0,94	0,508	0,654
Assustadora	1,86	1,51	0,238	0,687
Agradável	3,50	1,22	0,289	0,676
Preocupante	2,93	0,83	0,322	0,674
Destruidora	0,29	0,61	0,575	0,661
Estimulante	4,14	0,86	0,318	0,674
Enriquecedora	4,57	0,76	-0,047	0,704
Apaixonante	4,14	1,10	0,324	0,672
Dolorosa	1,21	1,37	0,550	0,637
Deprimente	0,43	0,65	0,394	0,672
Infeliz	0,50	1,16	0,009	0,710
Instrutiva	3,43	0,76	0,191	0,686
Excitante	2,64	1,65	0,407	0,660
Receosa	2,64	1,15	0,096	0,700
Desestabilizadora	1,43	1,45	0,588	0,628
Insuportável	0,36	0,84	0,016	0,701

ANEXO H – PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA “ESCALA DE AVALIAÇÃO DE EVENTOS DA VIDA” NA ESCOLA PÚBLICA

Percepções	Média	Desvio Padrão	Correlação de item total corrigida	<i>Alpha de Cronbach se o item for excluído</i>
Ameaçadora	0,54	1,198	0,724	0,967
Assustadora	2,38	2,103	0,898	0,966
Agradável	3,77	1,363	0,878	0,965
Preocupante	2,85	1,281	0,887	0,965
Destruidora	0,77	1,481	0,753	0,967
Estimulante	4,00	1,472	0,776	0,967
Enriquecedora	4,15	1,214	0,807	0,966
Apaixonante	3,92	1,801	0,740	0,968
Dolorosa	1,15	1,463	0,892	0,965
Deprimente	0,62	1,193	0,768	0,967
Infeliz	0,23	0,832	0,514	0,970
Instrutiva	3,85	1,144	0,913	0,965
Excitante	3,08	1,706	0,941	0,964
Receosa	1,92	1,706	0,953	0,964
Desestabilizadora	0,92	1,115	0,906	0,965
Insuportável	0,23	0,599	0,674	0,969

ANEXO I – PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA “ESCALA DE AVALIAÇÃO DE REAJUSTAMENTO SOCIAL DE HOLMES E RAHE (1967)” NA ESCOLA PARTICULAR

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação de item total corrigida	<i>Alpha de Cronbach se o item for excluído</i>
Mudança significativa no tempo livre	1,50	,519	,929	,909
Morte familiar próximo	1,64	,497	,815	,924
Um novo elemento família	1,57	,514	,900	,913
Mudança nos hábitos pessoais	1,43	,514	,814	,924
Mudança significativa hábitos alimentares	1,50	,519	,929	,909
Mudança significativa hábitos sono	1,86	,363	,472	,959

ANEXO J – PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA “ESCALA DE AVALIAÇÃO DE REAJUSTAMENTO SOCIAL DE HOLMES E RAHE (1967)” NA ESCOLA PÚBLICA

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação de item total corrigida	<i>Alpha de Cronbach se o item for excluído</i>
Mudança significativa no tempo livre	1,54	,519	,881	,912
Morte familiar próximo	1,38	,506	,824	,920
Um novo elemento família	1,62	,506	,824	,920
Mudança nos hábitos pessoais	1,46	,519	,881	,912
Mudança significativa hábitos alimentares	1,69	,480	,712	,934
Mudança significativa hábitos sono	1,31	,480	,712	,934

ANEXO L – INVENTÁRIO DE SINTOMAS DE *STRESS* PARA ADULTOS DE LIPP E GUEVARA

INVENTÁRIO DE SINTOMAS DE *STRESS* PARA ADULTOS DE LIPP E GUEVARA (1994)

QUADRO 1

A) Marque com F1 os sintomas que tem experimentado nas últimas 24 horas:

- () 1. Mãos (pés) frios
- () 2. Boca seca
- () 3. Nó no estômago
- () 4. Aumento de sudorese
- () 5. Tensão muscular
- () 6. Aperto de mandíbula/ranger de dentes
- () 7. Diarréia passageira
- () 8. Insônia
- () 9. Taquicardia
- () 10. Hiperventilação
- () 11. Hipertensão arterial súbita de passageira
- () 12. Mudança de apetite

Some um ponto para cada F1 que assinalou _____ () F1

B) Marque com um P1 os sintomas que tem experimentado nas últimas 24 horas:

- () 13. Aumento súbito da motivação
- () 14. Entusiasmo súbito
- () 15. Vontade súbita de iniciar novos projetos

Some um ponto para cada P1 que assinalou _____ () P1

QUADRO 2

A) Marque com um F2 os sintomas que tem experimentado na última semana:

- () 1. Problemas com a memória
- () 2. Mal-estar generalizado, sem causa específica
- () 3. Formigamento das extremidades
- () 4. Sensação de desgaste físico constante
- () 5. Mudança de apetite
- () 6. Aparecimento de problemas dermatológicos
- () 7. Hipertensão arterial
- () 8. Cansaço constante
- () 9. Aparecimento de úlcera
- () 10. Tontura/sensação de estar flutuando

Some um ponto para cada F2 que assinalou _____ () F2

B) Marque com um P2 os sintomas que tem experimentado na última semana:

- 11. Sensibilidade emotiva excessiva
- 12. Dúvida quanto a si próprio
- 13. Pensar constantemente em um só assunto
- 14. Irritabilidade excessiva
- 15. Diminuição da libido

Some um ponto para cada P2 que assinalou _____ () P2

QUADRO 3

A) Marque com um F3 os sintomas que tem experimentado no último mês:

- 1. Diarréia frequente
- 2. Dificuldades sexuais
- 3. Insônia
- 4. Náuseas
- 5. Tiques
- 6. Hipertensão arterial continuada
- 7. Problemas dermatológicos prolongados
- 8. Mudança extrema de apetite
- 9. Excesso de gases
- 10. Tontura frequente
- 11. Úlcera
- 12. Enfarte

Some um ponto para cada F3 que assinalou _____ () F3

B) Marque com um P3 os sintomas que tem experimentado no último mês:

- 13. Impossibilidade de trabalhar
- 14. Pesadelos
- 15. Sensação de incompetência em todas as áreas
- 16. Vontade de fugir de tudo
- 17. Apatia, depressão ou raiva prolongada
- 18. Cansaço excessivo
- 19. Pensar/falar constantemente em só um assunto
- 20. Irritabilidade sem causa aparente
- 21. Angústia/ansiedade diária
- 22. Hipersensibilidade emotiva
- 23. Perda de senso de humor

Some um ponto para cada P3 que assinalou _____ () P3

AVALIAÇÃO

Total (Horizontal)

A) F1 ()

P1 ()

B) F2 ()

P2 ()

C) F3 ()

P3 ()

Total (Vertical) F ()

P ()

Linha A. Sintomas F (físicos) e P (psicológicos) fase do Alerta.

Linha B. Sintomas F (físicos) e P (psicológicos) da fase de Resistência/Quase exaustão

Linha C. Sintomas F (físicos) e P (psicológicos) da fase da Exaustão.

ANEXO M – ESCALA DE AVALIAÇÃO DE REAJUSTAMENTO SOCIAL DE HOLMES E RAHE (1967)

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE REAJUSTAMENTO SOCIAL DE HOLMES E RAHE (1967).

Assinale quais dos eventos abaixo você vivenciou no último ano. Não há respostas certas ou erradas.

	SIM	NÃO	PONTOS
Morte de cônjuge			100
Divórcio			73
Separação ou divórcio			65
Prisão			63
Morte de familiar próximo			63
Acidente ou doenças graves			53
Casamento			50
Demissão			47
Reconciliação amorosa			45
Aposentadoria do trabalho			45
Mudança significativa na saúde ou comportamento de um familiar			43
Gravidez			40
Dificuldades sexuais			39
Um novo elemento na família (ex: nascimento, adoção, mudança de um familiar)			39
Mudança significativa no trabalho			39
Mudança significativa na linha do trabalho			36
Morte de um amigo próximo			37
Mudança de área de atuação profissional			36
Mudança significativa no nº de discussões de casal			35
Pedido de empréstimo			31
Execução de uma hipoteca ou crédito			30
Mudança significativa de responsabilidades profissionais			29
Filho que saí de casa			29
Problemas com a polícia			29

	SIM	NÃO	PONTOS
Realização pessoal significativa			28
Cônjuge começou ou parou de trabalhar fora			26
Começo ou término de atividade acadêmica			26
Mudanças significativas nas condições de vida (casa nova, reformas, nova vizinhança)			25
Mudança nos hábitos pessoais (alimentação, fumo, novos amigos)			24
Problemas com a chefia			23
Mudança no nº de horas trabalhadas ou condição de trabalho			20
Mudança no local de residência			20
Mudança para uma nova escola			20
Mudança significativa no tipo ou quantidade de tempo livre			20
Mudança significativa de atividade espiritual ou religiosa			19
Mudança significativa nas atividades sociais			18
Tomada de crédito pessoal			17
Mudança significativa nos hábitos do sono			16
Mudança significativas no nº de reuniões familiares			13
Mudança significativa de hábitos alimentares (maior ou menor ingestão, mudança de regime ou horários)			15
Férias fora de casa			13
Feriados importantes			12
Pequenas infrações à lei			11

Pontuação da escala:

300 pontos=79% de probabilidade de adoecimento.

200 a 299 pontos=50% de probabilidade de adoecimento.

199 pontos=37% de probabilidade de adoecimento.

ANEXO N – TIPOS DE DEFICIÊNCIAS**TIPOS DE DEFICIÊNCIAS**

ESCOLA PÚBLICA		
SUJEITO	QUANTIDADE	TIPO
S1	01	Autismo
S2	01	Retardo mental moderado
S3	01	Retardo Mental leve
S4	03	Autismo/TDA-H / Retardo mental
S5	01	Autismo
S6	01	Autismo
S7	03	Síndrome de Down
S8	03	Autismo/Hiperatividade
S9	02	Retardo mental leve
S10	01	Autismo/Hiperatividade
S11	02	Retardo mental leve/ Síndrome de Down
S12	01	Autismo
S13	02	Retardo mental leve

ESCOLA PARTICULAR		
SUJEITO	QUANTIDADE	TIPO
S1	01	Autismo
S2	01	Autismo
S3	01	Síndrome de Down
S4	01	Autismo
S5	01	Autismo
S6	01	Síndrome de Down
S7	02	Autismo
S8	01	Síndrome de Down
S9	01	Autismo
S10	01	Autismo leve
S11	02	Autismo e TDA-H
S12	01	Autismo
S13	01	TDA-H
S14	02	Retardo mental leve e moderado

ANEXO O – ESCALA DE AVALIAÇÃO DE EVENTOS DA VIDA

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE EVENTOS DA VIDA (*APPRAISAL OF LIFE EVENTS SCALE - FERGUSON, MATEUS E COX -1999*)

Preencha a tabela de acordo com sua percepção sobre a experiência de lecionar para alunos com necessidades educativas especiais. Segundo você, ser professor de uma criança deficiente é uma experiência? Selecione uma resposta para cada um dos adjetivos.

Dê uma nota de acordo com a escala

- 0 = De forma alguma 3 = Muito**
1 = Ligeiramente 4 = Bastante
2 = Moderadamente 5 = Extremamente

	0	1	2	3	4	5
Ameaçadora						
Assustadora						
Agradável						
Preocupante						
Destruidora						
Estimulante						
Enriquecedora						
Apaixonante						
Dolorosa						
Deprimente						
Infeliz						
Instrutiva						
Excitante						
Receosa						
Desestabilizadora						
Insuportável						

ANEXO P – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português):

Eu, _____, **abaixo-assinado,**

_____ , compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/_____/20__

Assinatura do participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

ANEXO Q – CARACTERIZAÇÃO GERAL DA AMOSTRA

**CARACTERIZAÇÃO GERAL DA AMOSTRA
DADOS DA ESCOLA PARTICULAR**

N.	ESTADO CIVIL	IDADE	FILHOS	TEMPO PROFISSÃO	NÚMERO DE ALUNOS	ALUNOS ESPECIAIS	SALÁRIO	REGIME TRABALHO	FORMAÇÃO EM NEE
S1	Casada	36	1	12	25	1	2	40 horas	Não
S2	Casada	47	2	24	21	1	2	40 horas	Não
S3	Casada	39	1	12	17	1	4	40 horas	Não
S4	Solteira	35	1	13	32	1	2	20horas	Não
S5	Divorciada	38	2	8	18	1	2	20 horas	Sim
S6	Solteira	52	2	23	23	2	5	40 horas	Não
S7	Casada	31	1	12	22	2	2	20 horas	Não
S8	Solteira	25	1	3	23	1	2	20 horas	Sim
S9	Solteira	30	0	6	29	1	2	20 horas	Sim
S10	Solteira	34	2	9	15	1	2	20 horas	Não
S11	Solteira	28	0	4	25	2	2	20 horas	Sim
S12	Solteira	34	1	5	18	1	2	20 horas	Sim
S13	Solteira	26	0	3	25	1	2	20 horas	Sim
S14	União estável	25	1	5	33	2	3	40 horas	Sim

ANEXO R – CARACTERIZAÇÃO GERAL DA AMOSTRA**DADOS DA ESCOLA PÚBLICA**

N.	ESTADO CIVIL	IDADE	FILHOS	TEMPO PROFISSÃO	NÚMERO DE ALUNOS	ALUNOS ESPECIAIS	SALÁRIO	REGIME TRABALHO	FORMAÇÃO EM NEE
S1	Casada	44	3	22	25	1	6	40horas	Não
S2	Casada	37	3	14	23	1	2	40 horas	Não
S3	Solteira	43	0	11	30	1	3	40horas	Não
S4	Casada	34	1	12	30	3	3	40horas	Não
S5	Casada	41	2	12	23	1	4	40 horas	Não
S6	União estável	31	2	6	23	1	4	40 horas	Sim
S7	Divorciada	37	1	10	27	3	2	40horas	Não
S8	União estável	31	0	6	23	0	2	40 horas	Sim
S9	Divorciada	58	2	4	26	2	2	40 horas	Sim
S10	Solteira	38	1	15	25	1	2	40 horas	Não
S11	Viúva	55	3	21	25	2	4	40 horas	Não
S12	Solteira	40	3	3	11	1	2	40 horas	Sim
S13	Solteira	45	2	18	31	2	2	40 horas	Não