

FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

PROGRAMA DE MESTRADO EM PSICOLOGIA E SAÚDE

ELAINE CONSTANTINO

A UTOPIA DO ENSINAR

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

2018

ELAINE CONSTANTINO

A UTOPIA DO ENSINAR

Relatório de pesquisa para Defesa de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Saúde da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, como parte dos requisitos para Título de Mestre.

Orientadora Prof^a Dr^a Maria Silvia Moraes

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

2018

FAMERP – FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

Constantino, Elaine

A Utopia do Ensinar

São José do Rio Preto – SP, 2018

Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado em Psicologia e Saúde – Faculdade de Medicina de São José do rio Preto

Orientadora Prof^a Dr^a Maria Silvia Moraes

1. Professor, 2. Inclusão, 3. Estresse

ELAINE CONSTANTINO

A UTOPIA DO ENSINAR

BANCA EXAMINADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE

Presidente e Orientadora: Prof^a Maria Sílvia de Moraes

Instituição: Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto

1º Examinador: Profº Drº Kazuo Kawano Nagamine

Instituição: Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto

2º Examinador: Profº Drº Tiago Vinicius André dos Santos

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

São José do Rio Preto, 23/03/2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, especialmente à minha amada mãe Annita, companheira sempre presente e incentivadora, me ensinando a nunca desistir dos obstáculos. Dedico também com muito amor, aos meus filhos Carolina Elaine e Rhuan Pedro pelo carinho e apoio constante, tendo feito minha missão de mãe muito especial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha orientadora Prof^ª Dr^ª Maria Silvia de Moraes por me aceitar acolhedoramente de maneira carinhosa e dedicada, me permitindo desafiar o mundo da pesquisa científica que sempre me foi atraente e empolgante.

Não poderia deixar de agradecer ao Prof^º Kazuo K. Nagamine por acreditar em mim, me incentivando e respeitando o interesse pela pesquisa, bem como a Prof^ª Leda Maria Branco pelo apoio constante em todo o processo do estudo.

Ressalto também meus agradecimentos à banca examinadora e suplentes: Prof^º Dr^º Kazuo K. Nagamine, Prof^ª Dr^ª Leda Maria Branco, Prof^º Dr^º Thiago Vinícius A. dos Santos, Prof^ª Dr^ª Cristiane Ovídio Pinhel Aguilera e Prof^ª Dr^ª Karina Borges.

Merecidos agradecimentos à equipe do Laboratório de Psicologia e Saúde, Nilmara, Esmeralda e Camila, pela paciência, dedicação e gentileza constantes comigo e com todos os colegas e professores.

SUMÁRIO

Introdução	1
Objetivos	15
Metodologia	16
Instrumentos Utilizados	18
Resultados e Discussão	19
Tabelas	19
Depoimentos	26
Conclusão	29
Referências	30
Anexos	32

RESUMO

O presente estudo tem a finalidade de verificar fatores estressores de professores em sala de aula com alunos de inclusão nas escolas públicas, frente a queixas constantes de problemas físicos e psicológicos, apresentados por esses profissionais, além do aumento de abandono de cargo e dificuldades em lidar com a inclusão. A amostra para a pesquisa contou com professores concursados efetivos da rede pública em atuação por mais de três anos, graduados em pedagogia e com pós – graduação na área da educação, com no mínimo uma inclusão por classe. A pesquisa também procura levantar os motivos do absenteísmo dos professores frente ao modo de como lidam com diagnósticos variados na ausência de uma equipe multifuncional de apoio, observando se há resultados satisfatórios de ensino/aprendizagem. Todos os professores participaram de livre e espontânea vontade e assinaram o termo de consentimento conforme requisição do Comitê de Ética da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto/SP.

Palavras chave: professor – inclusão - estresse

ABSTRACT

The present study aims to verify the stressors of teachers in the classroom with students of inclusion in public schools, in the face of constant complaints of physical and psychological problems presented by these professionals, in addition to the increase in dismissal and difficulties in dealing with inclusion. The research sample was effective teachers of the public education network that were actives for more than three years, graduated in pedagogy and postgraduate in the area of education, with at least one inclusion per class. The research also seeks to raise teachers' absenteeism motives as to how they deal with varied diagnoses in the absence of a multifunctional support team, noting satisfactory teaching / learning outcomes. All the professors participated of their own free will and signed the consent form as requested by the Ethics Committee of “Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto” / SP.

Keywords: teacher - inclusion - stress

INTRODUÇÃO

A evolução dos tempos, trouxe para a formação do professor, novos desafios sentidos na vivência da sala de aula. Na realidade, um deles se refere aos transtornos de aprendizagem que sempre existiram, porém quase nada se sabia sobre eles. Com a Lei da Inclusão nº 13.146/06/07/2015 ratificada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, 09/07/2008, com deficiência física, mental, intelectual e sensorial, a qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. O professor então, se deparou com uma tarefa que ia além de seus conhecimentos pedagógicos: ensinar a todos sem exceção, não importa o diagnóstico que tivessem. Segundo Batista e Codo (2002), os educadores atualmente, estão experimentando uma crise de identidade pelo conjunto de fatores que levam ao questionamento de sua competência diante das exigências crescentes do mundo atual.

No campo da Educação, muitas têm sido as surpresas pelas quais o professor se depara. O desafio de ensinar foi lançado de forma muito específica e generalizada, envolvendo vários profissionais que nem sempre estão compondo a equipe com o professor, e este, sem formação alguma que complementasse a pedagogia da inclusão. Muitos cursos, em várias instituições, foram surgindo com o intuito de capacitar o professor para os transtornos de aprendizagem e suas comorbidades. No entanto, o estresse do professor se instalava e aumentava na proporção em que sua sala de aula apresentava mais de um caso e diagnósticos diferentes. Batista e Codo (2002), observaram que a atividade de educar, exige do educador o estabelecimento de um

vínculo afetivo e emocional com o aluno, mas exige também o buscar de um ensinar diferenciado, questionando seus limites pedagógicos.

Devido à essa demanda, a condição de saúde e a qualidade de vida, vem sendo alvo de investigações devido ao grande número de professores apresentar problemas de saúde física e psicológica. Para Santos e Marques (2013), os professores desenvolvem doenças crônicas como estresse, depressão, esgotamento mental e a Síndrome de Burnout, associadas ao estilo de vida. Isto porque a demanda de trabalho é elevada, o controle sobre as atividades é limitado e há um escasso suporte social, somando-se também os hábitos alimentares inadequados, a falta de atividade física e o aumento do consumo de álcool. O professor de outrora era prestigiado em seu trabalho, se sentia seguro profissionalmente disputando pelas aulas e pelas formas de ensinar, enfrentando seus desafios coerentes com sua capacidade. Com o passar do tempo, as situações que lhes foram propostas, desenvolveram alterações na qualidade de vida e interferiram em sua condição de saúde (Santos e Marques, 2013).

No Brasil, a educação vem se transformando conforme as mudanças da sociedade, entre elas o papel do professor.

EDUCAÇÃO NO BRASIL

A escola tradicional teve seu auge do século XVIII até o início do século XX, com processos educativos em escolas religiosas. Respondeu à uma sociedade aristocrática hierarquizada e cristalizada. As diferenças sociais entre nobres e servos eram naturais, a Terra era o centro do universo, a verdade é única e está dada por

revelação divina. Por isso, as regras, a disciplina e a autoridade são tão importantes, sendo a tarefa fundamental da educação, impor um modelo dominante.

Tudo dependia do conceito que se tinha de humanidade. Seguindo a pesquisa de Bock (2002), naquela época acreditava-se que o homem nascia de uma natureza dupla em que uma parte era corrompida e outra potencialmente boa e construtiva. Cabia então, á educação desenvolver a parte boa e com isso impedir que a parte corrompida continuasse se manifestando. Isso também explica o foco na disciplina e no cumprimento severo de regras. Veio a escola nova para revolucionar a escola tradicional, com o conceito de que a natureza humana ainda era dupla, apenas tinha um diferencial: havia a parte boa da criança e outra corruptível, tendo a escola que manter a parte boa sem deixar que se corrompesse. Ainda de acordo com Bock (2002), de muito rígida, com padrões autoritários, a escola passou para maior liberdade disciplinar, permitindo que a criança manifestasse sua afetividade com carinho ou agressividade e sua criatividade como construção e destruição, pois era na bagunça que se via o interesse pelo saber. E o professor de organizador das funções de aprendizagem, passou a ser provedor de materiais para o aprendiz.

Collares e Moisés (1999), chama a atenção quanto ás causas do não aprendizado das crianças, quando estas não têm diagnóstico clínico de problemas neurológicos e psicológicos. Há uma gama de justificativas referentes à raça, imaturidade, espaço demográfico (nordestinas, moradoras na zona rural), falta de interesse, preguiça, desnutrição, pais ausentes por trabalharem fora ou cuidar apenas de seus interesses pessoais e que a escola se apresenta como uma vítima de uma clientela inadequada e despreparada. Na realidade, muito se deve ao comportamento de defesa diante de tanta problemática sem um devido preparo para tal. O professor ainda sonha com classes que

lhes dêem autonomia profissional e pessoal, com alunos que os respeitem, fazendo sentir-se íntegro em sua capacidade e habilidade de ensinar.

A escola tradicional respondeu a uma sociedade aristocrática hierarquizada e cristalizada. As diferenças sociais entre nobres e servos era naturais, a Terra era o centro do universo, a verdade é única e está dada por revelação divina. Por isso, as regras, a disciplina e a autoridade são tão importantes, sendo a tarefa fundamental da educação, impor um modelo dominante. A escola nova é fruto do capitalismo monopolista e responde às necessidades de uma sociedade em permanente movimento. A escola nova é fruto do capitalismo monopolista e responde às necessidades de uma sociedade em permanente movimento (Boch, 2002).

Havia também o conceito de marginalização entre uma escola e outra. A marginalização era vista como um fenômeno acidental decorrente de um desvio que podia ser corrigido e que também sofria a influência da sociedade. (Saviani, 2003). Na escola tradicional, marginalizados são os não esclarecidos, são os ignorantes pela falta de conhecimento, enquanto que na escola nova, o marginalizado não é o ignorante, mas sim o rejeitado e vai além de pessoas diferentes na cor, sexo ou raça. Marginalizados são os desajustados, os anormais. Portanto, o incompetente, o ineficiente e o improdutivo.

Atualmente, os educadores das escolas públicas experimentam uma crise de identidade questionando sua competência em saber lidar com as exigências que lhes são impostas diante de uma realidade cada vez mais deteriorada. O aprender e educar exige do professor o estabelecimento de um vínculo afetivo e emocional com o aluno, mas este mesmo vínculo fica interdito pela perda de controle do aluno com o questionamento de sua competência profissional (Batista e Codo – 1999).

EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação é um direito do ser humano. Aprender e ampliar este conhecimento faz parte da evolução do indivíduo constituindo-se um dever do Estado proporcionar à sua população acesso total e obrigatório às escolas. Desta forma nos referimos às Políticas Públicas que são planos com diretrizes, prioridades e objetivos gerais a serem alcançados em períodos de dez anos; conjuntos de programas focados em temas públicos de conjunto institucional como o Programa Nacional de Capacitação de Gestores, além de ações e atividades desenvolvidas pela União, pelo Estado e Municípios direta ou indiretamente com a participação de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania em determinados segmentos. São direitos assegurados constitucionalmente por iniciativa dos poderes executivo ou legislativo na Lei de Diretrizes e Base que estabelece o dever do Estado com educação escolar pública efetivado mediante garantia de:

Art.4º - Do Direito a Educação e do Dever de Educar

I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

III – Atendimento educacional especializado, gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferivelmente na rede regular de ensino.

Art. 9º - A União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação com colaboração dos Estados, Distrito Federal e os Municípios.

Art. 10º - Os Estados incumbir-se-ão de organizar, manter, desenvolver órgãos e as instituições oficiais dos seus sistemas de ensino.

Parágrafo Único: Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e municípios.

O atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com necessidades especiais conforme cita a Lei, vem sendo motivo de controvérsias porque não se define adequadamente o conceito de especializado. A escola precisaria de uma equipe multifuncional formada por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, médicos e professores especializados em inclusão para atendimento em salas de recurso, que trabalhassem junto ou muito próximo ao professor oferecendo –lhe assessoria necessária e conhecimento prático, de maneira que o educador se sentisse em equipe e apoiado no trabalho com a inclusão.

Seguindo os passos que trouxeram a inclusão na rede de ensino, podemos observar que desde 1971 a Lei nº 5692/71 se referia a tratamento especial para estudantes com deficiências físicas, mentais e os superdotados encaminhando-os para classes e escolas especiais. Já a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, inciso IV, artigo 205, promove o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, define a educação como um direito de todos, garantindo o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas e no artigo 208, firma a oferta do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

O ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, artigo 55, reforça que pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular as crianças na rede regular de ensino juntamente com a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a

Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação de políticas públicas da educação inclusiva.

A participação do MEC com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) tem como objetivo a formação de professores para a educação especial para a implantação de salas de recursos multifuncionais. Com o Decreto n ° 6571/2008, incorporado pelo Decreto 7611/2011, institui a política pública de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), publica a resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica ofertada em salas de recursos multifuncionais na rede pública sem fins lucrativos. Finalmente, o Decreto nº 7612/2011 promove as políticas públicas de inclusão social de pessoas com deficiência instituindo o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

De acordo com Guiomar de Mello (2010), o dever da União, do Estado e dos municípios é de proporcionar bem-estar aos cidadãos, entendendo-se por bem-estar, a satisfação de se desfrutar de um bem de consumo ou de um serviço mediante as necessidades sociais. A inclusão tem sido para o professor uma necessidade social, profissional e individual. Profissional porque desafia seus limites de conhecimento prático e individual porque experimenta sentimentos de frustração, impotência e carência de compreensão de sua limitação. Para tanto, perante as políticas públicas em Educação, as escolas privadas enfrentam alguns desafios como: definir currículos, materiais de ensino/aprendizagem; superar a fragmentação curricular; garantir a formação continuada e em serviço dos docentes e dos técnicos em educação; assegurar a

integração entre os anos, séries e entre as disciplinas do currículo; superar a concepção assistencialista da função da escola e do processo pedagógico e finalmente, desenvolver sistemas de avaliação de resultados e de informações confiáveis para a elaboração de um planejamento estratégico em consonância com o Plano Nacional de Educação.

Segundo Lipp (2015), estresse é um estado tensão que causa uma ruptura no equilíbrio interno do organismo. Há fatores estressores esporádicos, que acontecem uma vez ou outra, mas os piores são aqueles que permanecem por longo tempo, causando tensão emocional, levando a problemas físicos e psicológicos. Para o professor não bastam teorias e mais teorias. Faltam a prática e o desenvolvimento da aplicação de todos aqueles certificados obtidos. Surge, então, a Síndrome de Burnout no docente, que de acordo com Harrison (1999), é um estresse de caráter persistente vinculado às situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo. Seria bom lembrar que em uma classe, há também problemas de indisciplina, crianças com problemas psicológicos relevantes, pais ausentes, exigentes, de níveis intelectuais e culturais diversos, pouco colaboradores ou compreensivos e parceiros. (Harrison,1999).

O ciclo básico tem suas diferenças nas divisões do nível Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Considerando que no ciclo Infantil e Fundamental I, o professor permanece com sua classe a maior parte do tempo, podendo ou não ser auxiliado por outro professor e no Fundamental II bem como no Ensino Médio há uma rotatividade nas salas, conclui-se que este professor destes dois últimos níveis, fica com maior número de crianças com transtornos de aprendizagem e inclusão e o tempo para a aprendizagem mais reduzido.

Diante destas dificuldades pelas quais passa, somada à qualidade de vida, problemas de saúde, motivação, descaso e pressão social, compõe-se o quadro de estressores que somados ao contexto social, ambiente educacional, objetivos pedagógicos a serem atingidos, levam à apatia com o absenteísmo e a intenção de abandono da profissão.

O PAPEL DO PROFESSOR NO BRASIL

. Como aponta Patto (1990), há um fracasso escolar decorrente de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos, com questionamentos sobre os direitos de cidadania e das relações de poder em uma sociedade de classes. O professor brasileiro se encontra diante de vários fatores estressantes como transtornos de aprendizagem, indisciplina, agressividade, transtornos de conduta, violência física e verbal e outros que compõem uma lista de demandas compondo seu dia a dia. Isso sem contar com a inclusão que tem uma variedade diagnóstica como deficiente visual, deficiente auditivo, dislexia, síndrome de Down, deficiência intelectual, autismo e assim outros diagnósticos nem sempre tão comuns. Além dessa diversidade diagnóstica, há a pressão por parte dos gestores para a elaboração do conteúdo adaptado e resultados obtidos favoráveis ao aprendizado.

Muitos comportamentos foram adquiridos em função de tão estressante carreira, que é a do professor no Brasil, como orar antes de entrar em determinada sala de aula, contagem regressiva para o próximo fim de semana, férias, faltas abonadas e até mesmo licença saúde; medo de alguns alunos, mudança na didática como, por exemplo, somente escrever a matéria na lousa, de forma que não incomode o aluno, para não

sofrer represálias como ter seus quatro pneus furados, o carro arranhado na pintura e ou amassado pelos chutes e pontapés. Medo de ameaças dos alunos e da família, de armas ou quaisquer outros comportamentos que o intimidem.

. Segundo Kupfer (2001), há uma diversidade nas escolas no que se refere à equipe de trabalho, pois da mesma forma que encontramos professores dedicados, tendo como objetivo alcançar suas metas, encontramos professores jovens descrentes de seu trabalho, em oposição a outros que possuem anos de magistério e continuam buscando novos significados para a prática docente. Sem dúvida, a equipe de trabalho tem uma importância fundamental, como diretores e coordenadores parceiros, dedicados e negociadores. O professor não deve se sentir sozinho, ele precisa do apoio de sua equipe para se motivar a buscar novos procedimentos pedagógicos a fim de conseguir ensinar ao seu aluno de inclusão, por exemplo. Uma equipe gestora que limita e individualiza seus cargos, trabalha isoladamente, sobrecarregando o professor que além de buscar sozinho novos métodos de ensino, é fortemente pressionado, direta ou indiretamente, pelos resultados, principalmente quando há as avaliações para verificação do nível de classificação das escolas pelo Estado ou Municípios.

A Secretaria da Educação (2013), anexo 1, apresentou uma lista de diagnósticos que reconhece como inclusão os alunos diagnosticados com deficiência múltipla, cegueira, baixa visão, surdez severa ou profunda, surdez leve ou moderada, surdocegueira, paralisia cerebral, deficiência física (cadeirante ou não). Ainda fazendo parte desta lista, estão, os portadores de Síndrome de Down que segundo Schwartzman (1999), a criança com este diagnóstico, apresenta déficits na linguagem, percepção, esquema corporal, orientação espacial, temporal e de lateralidade. Em virtude da pobre capacidade associativa, o professor deve estimulá-la com métodos adequados e persistência, sendo o aprendizado direcionado para tarefas e habilidades que exijam a

mobilização das áreas cerebrais responsáveis pelo déficit (Schwartzman, 1999). Dando continuidade à lista, encontramos as deficiências intelectuais, que de acordo com Vayer e Roncin, 1989, os professores que ensinam crianças com deficiência intelectual leve, moderada ou grave, estão muito divididos e fornecem respostas ambíguas diante da integração em suas classes, com muitos questionamentos, pois elas são mais difíceis de abordar, de entender suas reações e de terem problemas de compreensão mútua.

A Síndrome de Rett também faz parte da lista da Secretaria da Educação e Lewis (1999), a define como uma desordem complexa e desafiadora em meninas, que nascem aparentemente normais, mas em determinado momento de seu desenvolvimento, sofrem uma regressão dramática, resultando em dificuldades de aprendizagem e deficiências profundas múltiplas. Wilson e Lewis (1989), atribuem a causa à uma falha do cromossomo X, em que no decorrer do desenvolvimento normal, por algum motivo, há uma parada súbita, com perda de muitas habilidades já adquiridas. Pesquisas mostram que mesmo com progressos prévios dentro do padrão de normalidade, a criança já está afetada antes mesmo do período de regressão acontecer (Moescher, 1988 e Ken, 1994). Estas crianças apresentarão problemas de aprendizagem que permanecerão ao longo de sua vida com dependência para cuidados de higiene e pessoais, pois surgem movimentos estereotipados das mãos como palmas, pancadas ou torções. A marcha é fortemente comprometida, sendo que algumas crianças nem andam. Escoliose e epilepsia também podem fazer parte do quadro, (Ken, 1994). Esta síndrome apresenta variação de grau, que além de deficiências físicas, há deficiências sensório-perceptivas como visão utilizada de forma periférica ou somente com olhares furtivos. Em ambientes familiares, seu olhar é forte. A audição mostra reações diversas dependendo do som. Podem ou não acompanhar apraxias. (Lewis, 1999). Nas escolas, o fator positivo é que crianças com Síndrome de Rett gostam de se socializar e Wilson e Lewis,

(1999), consideram três importantes implicações que devem ser consideradas pelos professores: a primeira são atitudes e valores, uma vez que ensinar crianças que não andam, não falam e fazem pouco por si mesmas, requer do professor um conteúdo novo com um desenvolvimento específico elaborado para atender as necessidades particulares de cada criança com essa síndrome. A segunda implicação seriam as estratégias específicas e a terceira o currículo. (Wilson e Lewis,1999). Para Ware (1994), os professores devem capacitar essas crianças a participarem de experiências que relevantes no contexto social, porque o professor para a criança com Rett,é uma pessoa importante.

O Autismo é outro componente da lista da Secretaria da Educação (2013). Segundo Barbosa (2012), a principal área prejudicada no desenvolvimento, é a da habilidade social com dificuldades de interpretar os sinais sociais e as intenções dos outros, impedindo que se perceba corretamente algumas situações do ambiente em que essas crianças vivem. A segunda área comprometida é a da comunicação verbal e não verbal, sendo a terceira, a das Inadequações comportamentais. Ainda segundo Barbosa (2012), as escolas estão cada vez mais conteudistas e o desempenho escolar da criança autista depende muito do nível de acometimento do transtorno. Crianças com um nível mais grave de autismo podem apresentar atraso mental e permanecerem dependentes de ajuda. Já as crianças com autismo leve, na maioria das vezes, acompanham bem as aulas e os conteúdos pedagógicos. Para as crianças com autismo clássico, que têm dificuldades na socialização, na linguagem e apresentam comportamentos repetitivos, necessitam de atenção individualizada.

A dislexia não faz parte dessa lista, mas pertence à inclusão pela Lei 9394/96 (LDB), anexo 2. Segundo Capellini (2009), a dislexia é caracterizada pela dificuldade, resultantes de um déficit no componente fonológico da linguagem. Para Massi (2007), a

dislexia pode estar associada a múltiplas e diferentes desordens como lesão, disfunção cerebral, anomalia de predomínio hemisférico, transtornos genéticos, alterações metabólicas, nutricionais, oftalmológicas ou emocionais. Stelling (1994), afirma que é muito importante uma orientação adequada à escola e ao professor, no sentido de buscar melhor ajustamento emocional da criança que ficam expostas aos preconceitos e ao bullying, que segundo Maldonado (2011), a prevenção deste depende da criação de um ambiente escolar em que todos se sintam seguros, bem cuidados e capazes de desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal que possibilite criar vínculos de amizade em clima de cooperação. Importante ressaltar que segundo a perspectiva biológica, nascemos com uma tendência ao comportamento agressivo e a agressão é um comportamento social aprendido com aqueles que nos cercam. Crisp e Turner (2013). Não é necessário que os professores sejam especialistas em problemas de aprendizagem, mas de acordo com Ianhez e Nico (2002), é indispensável que todos os professores compreendam as necessidades dos alunos disléxicos dentro e fora da sala de aula. Não obstante, há também o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que de acordo com Arruda (2006), é um transtorno mental que se manifesta e evolui ao longo da vida, sendo multifatorial, neurobiológico, de alta frequência e grande impacto. Riley (2009), percebe essas crianças como muito criativas e imaginativas, mas podem perturbar uma classe inteira, com a impulsividade e a incapacidade de prever as conseqüências do que fazem levando à explosões e alterações com os adultos.

O processo de avaliação determina um componente que merece ser observado. Segundo Thereza P. Firme (2010), a avaliação deve ser apreciativa e não depreciativa, participativa e não autoritária, inclusiva e não exclusiva. Isto porque há muitos sentimentos e fantasias que andam juntos com a avaliação. Cabe ao professor fazer essa transformação e desmitificar todo esse processo. As avaliações nunca devem ter

características persecutórias punitivas de modo a interferir na autoestima e até contribuir no surgimento de sentimentos depressivos, levando-se em conta que no aluno que tem noção de suas dificuldades e não consegue acompanhar o aprendizado com seus colegas, já apresenta a autoestima comprometida.

Baseando em todos esses aspectos, este estudo tem como meta verificar fatores que possam ser estressores ao professor.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Verificar os fatores estressores do professor em sala de aula em uma escola do ensino fundamental municipal do interior do Estado de São Paulo.

Objetivos Específicos

- 1- Caracterizar as dificuldades dos professores frente aos alunos em sala de aula em uma escola do ensino fundamental deste município.
- 2- Verificar o grau de estresse dos professores frente aos alunos em sala de aula em uma escola do ensino fundamental do município.
- 3- Entender os mecanismos de funcionamento e a dinâmica da sala de aula.

METODOLOGIA

A cidade escolhida para a pesquisa tem uma população de 24.055 habitantes segundo censo do IBGE de 2010, localizada no estado de São Paulo. Sua economia vem das indústrias de alumínio, calçados e móveis, contando também com uma usina que produz açúcar e álcool. Tem destaque também na agropecuária, agricultura e comércio em geral. Possui 10 escolas municipais entre Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, sendo três grandes escolas somente com Ensino Fundamental I, com uma média de 28 professores em cada escola, divididos entre os períodos matutino e vespertino, com uma população variando de 400 a 600 alunos, tendo em média de 35 a 40 alunos por classe.

Para compor a amostra, foi selecionada uma escola municipal por ser a maior e a direção concordou em participar do Estudo.

Participação do estudo, todos os professores do Ensino Fundamental I, há mais de três anos trabalhando na instituição, efetivos da rede pública municipal que atuam profissionalmente com crianças em idade de 7 a 11 anos. Foram totalizados 25 professores, os auxiliares de classe, professores eventuais e não efetivos não foram incluídos pelo pouco contato direto e contínuo com os alunos em questão. O estudo se estendeu de fevereiro a setembro de 2017, sendo que os inventários, mais as entrevistas, foram entre abril e agosto de 2017.

A coleta foi realizada pela pesquisadora e os questionários checados sistematicamente, de forma que após a coleta de dados, houve a confrontação dos mesmos para posterior análise.

Os professores foram convidados a participar, não havendo qualquer ônus, caso não aceitassem. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, sob o parecer Consentimento Livre e Esclarecido em anexo.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para caracterizar e verificar sintomas de estresse, foram utilizados dois instrumentos:

INVENTÁRIOS

- 1- Inventário de identificação sócio demográfico e de percepção relacionado aos alunos com transtornos de aprendizagem.
- 2- Inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL), em anexo (3)

ENTREVISTA

Foram realizadas entrevistas com os docentes com a finalidade de tomar conhecimento da opinião a respeito das dificuldades de trabalhar em sala de aula, utilizando-se uma amostra reduzida e seguindo um método de saturação. Esta saturação amostral dar-se-á quando houver elementos que caracterizem o grupo dos professores. (Minayo, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 25 professores que se enquadraram na seleção, as idades variaram entre 28 anos e 68 anos, sendo 01 do sexo masculino e 24 do sexo feminino, todos com alunos de inclusão em sala de aula com número também variado entre 01 a 05 inclusões num total de 35 alunos em média por classe.

O teste foi aplicado de abril a agosto de 2017, aprovado pelo Comitê de Ética, encontrando-se os seguintes resultados: apenas um professor não tinha estresse, 24 tinham estresse, sendo 14 na fase de resistência, que segundo Lipp (2015), as pessoas nesta fase tentam automaticamente lidar com os seus estressores de modo a manter a homeostase interna e se houver persistência desses fatores em frequência e intensidade, há uma quebra na resistência podendo passar para a próxima fase que é a de quase exaustão. Nesta última, encontramos 10 professores, que ainda, segundo Lipp (2015), estão iniciando um processo de adoecimento, atingindo órgãos de maior sensibilidade genética. Não foi encontrado nenhum professor na fase de exaustão, em que doenças graves podem se manifestar como enfarte, úlceras, doenças de pele, depressão e outras de semelhante importância (Lipp,2015), mas todos os professores que apresentaram stress, tinham predominância de sintomas físicos e psicológicos.

SINTOMAS DE ESTRESSE PROFESSORES			
Sem estresse	Sintomas psicológicos	Sintomas físicos	Ambos os sintomas
1	24	24	24

FASES DO ESTRESSE			
Alerta	Resistência	Quase exaustão	Exaustão
0	14	10	0

Nas inclusões estão alunos com e sem laudos médicos, sendo que nestes últimos, a escola vem desempenhando um esforço em orientar os pais a procurarem ajuda qualificada. No que se refere aos alunos com laudo médico, uma menor parte faz uso de medicação quando necessária e tratamento com equipe especializada, sendo o maior número de alunos apenas com uso de medicação interrompido e alguns nem medicação chegaram a usar, bem como ajuda profissional qualificada. Também encontramos alunos que seguem orientações do senso comum, cujos pais preferem acreditar nas crenças e histórias populares.

Os diagnósticos são variados também, compreendendo Autismo, Deficiência Intelectual leve e moderada, Síndrome de Down, Transtorno de Ansiedade Generalizada, Dislexia e Dislexia combinada com TDAH ou Deficiência Intelectual leve. (Secretaria da Educação, 2014).

As entrevistas tratam de histórias individuais, para em seguida extrair uma história social que permite estudar uma realidade coletiva através de fatos singulares. Optou-se pela entrevista aberta, o que permite a valorização da presença do entrevistador e possibilita ao entrevistado que alcance a espontaneidade necessária para o estudo.

Alguns relatos de professores salientam pouco aproveitamento pedagógico na classe em geral pela conseqüência de falta de disciplina e desgaste no controle da mesma. Também foi observado nas entrevistas com esses professores queixas de não saberem

como agir com essas crianças, pois todos os cursos que fizeram apenas ensinam conceitos, teorias e definições de síndromes e transtornos, mas nada falam em como atuar, interagir efetivamente, podendo realmente ajudar essas crianças. Se queixam do número de inclusões por sala, criando ansiedade constante desde o início do ano quando há a atribuição de aulas e o enfrentamento diante deste número de inclusões. Há professores mais jovens que estão desistindo da profissão e os mais velhos almejam a aposentadoria próxima tentando sobreviver até lá.

De acordo com a Lei da Inclusão 13.146/06/07/2015, há normas que devem ser seguidas para a elaboração de documentos que registrem o desenvolvimento deste aluno durante o ano letivo. Estes documentos são de responsabilidade da escola, uma vez que este estabelecimento de ensino deve fornecer toda estimulação e aprendizagem necessária. Tudo deve ser registrado para fins de aprovação ou retenção do aluno. Segundo a Lei, o aluno de inclusão só deve ser retido se durante aquele ano nenhum aprendizado foi desenvolvido por ele, ou seja, não se observou nenhuma evolução, como por exemplo, continuar sem reconhecer as letras.

É bastante constrangedor para a escola fornecer um certificado de conclusão de curso para um aluno que não conseguiu ser alfabetizado, mas infelizmente isso vem acontecendo. Muitas são as controvérsias a respeito de como este aluno conclui o ensino básico. Será que ele teve todos os recursos fornecidos pela escola? Os professores foram capazes de aplicá-los devidamente? Havia especialistas na escola que acompanharam e orientaram esses professores? Infelizmente é muito pequeno o número de escolas que se preocupa e leva a sério seus alunos de inclusão. Os fatores que contribuem para tanto são a falta de capacitação prática de todo o corpo docente e dos gestores. Tudo deve ser visto e analisado com um olhar amplo. A inclusão é muito benéfica, mas por outro lado atribui uma forte pressão aos professores que são apenas professores e não especialistas

como psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, terapeutas ocupacionais e outros que venham a compor toda uma equipe multifuncional. No entanto, ele é extremamente cobrado e obrigado a exercer um conhecimento que foge à sua alçada.

O conteúdo adaptado é um deles. Imagine ter em uma sala de aula até cinco inclusões, como foi detectado nesta pesquisa, desenvolver cinco conteúdos adaptados para cada diagnóstico diferente e aplicá-los além do conteúdo normal para os demais alunos? E não fica por aí, há a documentação de registro do desenvolvimento do aluno, anotado individualmente a cada semana, as fichas de avaliação, as provas especiais, o confronto com os pais que querem ver resultados, a preparação do aluno para o ano seguinte e outras atividades que vão surgindo com a complementação e emendas da Lei 186,09/07/2008.

Bibiano e Fernandes (2011), entendem o processo da inclusão como algo lento e desigual, porém há uma tendência de mudança, principalmente se a escola trabalhar verdadeiramente em equipe, pois gestores preocupados buscam recursos e pessoal de apoio, fazendo da inclusão um projeto da escola. Assim, melhoram as condições de trabalho dos professores que atuam em conjunto com os profissionais multifuncionais, além do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contando com recursos tecnológicos e dividindo as responsabilidades. De acordo com Villaça (2011), os conteúdos trabalhados em sala são os mesmos, apenas as estratégias e os recursos são diferentes. Muitos não se lembram deste recurso porque estão presos em suas limitações e nos sentimentos de incapacidade.

Não é difícil entender o comportamento desses profissionais da educação quando se negam a fazer tudo o que lhes é pedido, quando clamam por melhores salários, quando apresentam problemas de saúde física e psicológica, quando chegam ao

limite da exaustão. Basta observar as alterações de comportamento que surgem recorrentes do mix da inclusão com os problemas de disciplina dentro da sala de aula, o que potencializa a sensação de impotência do professor. Além da cobrança pela sua interferência sem que ele mesmo saiba como fazê-la. É muito comum observarmos comportamentos como contar férias, feriados e faltas abonadas, de como encaixar períodos de licença, orar antes de entrar na sala pedindo forças para suportar a classe, para enfrentar pais que o ameaçam de várias maneiras querendo que seu filho com Síndrome de Down, por exemplo, esteja alfabetizado no primeiro ano do Fundamental I, das queixas de gastrite, labirintite e tontura nos intervalos. O professor que vai ao trabalho pensando na hora de voltar para casa, que relata a angústia do dia de domingo pela semana que se inicia, que chora, esbraveja, mas não pode desistir ultrapassando seus próprios limites.

A possibilidade de mudar as estratégias e os recursos, podem também facilitar o ensino dos conteúdos trabalhados em sala conforme aborda Villaça (2011), porém o hábito de preparar aulas está cada vez mais abandonado pela desmotivação, pelo cansaço e não reconhecimento da função do profissional da educação. Muitas vezes é o auxiliar de classe que fica com as inclusões. Isto piora um pouco o andamento do desenvolvimento dessas crianças porque este auxiliar muitas vezes ainda é estudante, com nenhuma vivência de sala de aula. Se em toda escola houvesse uma equipe que trabalhasse junto, com certeza todos cresceriam no propósito de contribuir para a estimulação adequada e esperada para a criança com necessidades especiais. Como na maioria das vezes isso não acontece, os resultados são pouco favoráveis e mais um ano se encerra sem a devida contribuição para a evolução dos alunos. O sentimento de impotência do professor juntamente com o constante questionamento do não saber como lidar com esses diagnósticos somam-se aos demais fatores que contribuem para o

estresse desse profissional. Cunha(2015), aponta para o fato de que o professor se sente um pouco abandonado e sobrecarregado com as novas funções que lhe foram atribuídas pelas políticas de universalização do ensino.

Observou-se também forte resistência do professor para fazer avaliação oral quando o aluno tem dislexia acentuada, como também em elaborar provas com textos menores ou até mesmo em preparar as aulas. Se as aulas fossem preparadas com uma didática mais apropriada ao conhecimento de mundo que estas crianças possuem, muitos problemas seriam poupados como, por exemplo, toda a classe teria um aproveitamento melhor e o professor pouco a pouco iria desenvolvendo recursos de lidar melhor com inclusão e indisciplina, se sentindo com menos frustrações e mais seguro de sua capacidade mesmo dentro de seu limite profissional. Sem dúvida, o fato de conhecer bem a criança seria essencial para desenvolver uma rotina que fosse adequada e permitisse encontrar meios favoráveis de lidar com a aprendizagem podendo integrar auxiliar de classe, professor, demais alunos e quem sabe até motivar a equipe de trabalho gestora para a busca de recursos que facilitem o ensino e a aprendizagem.

Na realidade, o professor está cansado, debilitado e preso ao cumprimento do conteúdo cobrado pelos pais e pela equipe gestora, incapacitado de lidar profissionalmente com a inclusão, impossibilitando mudanças de estratégias e recursos porque está sozinho e não lhe cabe tamanha responsabilidade. Porém, seguindo o raciocínio de que o docente deve ter a capacidade de compreender seus alunos em sua totalidade e singularidade, faz com que a preparação da aula seja semelhante à comportamentos, no caso do profissional da educação o objetivo é ensinar. Neste processo é que este profissional se depara com sua impotência diante do fator diagnóstico. Se já é difícil o professor preparar todas as suas aulas, imagine seguir com aulas adaptadas pedagogicamente que requerem não só esquema de elaboração teórico,

como também execução da prática com teor efetivo naquele aluno que aprende de forma diferente. Cabe a ele criar situações que favoreçam o processo ensino/aprendizagem, mas até onde sua capacidade de ter uma visão multifocal e de analisar as conseqüências antes da aplicação de determinada didática consegue chegar, tem gerado muitas discussões. Ele é um profissional limitado em seus conhecimentos práticos para lidar de forma plenamente satisfatória utilizando recursos tão limitados quanto ele, que acabam potencializando seu sentimento de frustração perante a inclusão. O professor faz parte de uma equipe, mas muitas vezes é confundido como sendo a própria equipe, um ser único resultante da falha de superiores em desenvolver um trabalho completo para o sistema de inclusão. A escola pública não consegue atender às demandas do aluno do ensino regular, quanto mais às demandas do aluno da educação inclusiva. Cunha(2015).

Complementando os resultados deste trabalho, seguem abaixo alguns depoimentos de professores que participaram da pesquisa.

“ Minha frustração é tão grande que sinto que excluo o aluno de inclusão pela minha incapacidade de lidar com ele. Há muitas falhas no meu ensinar...”

“ Peço proteção aos céus cada vez que vou entrar na sala de aula.”

“ Ainda bem que o fim do ano está chegando. Agora esses alunos problemáticos serão de outra professora.”

“ Já contei todos os feriados, dias de festa e férias para ver quantas abonadas vou dar e quantas licenças vou pedir.”

“ Preciso agüentar mais alguns anos porque vou aposentar. Será que agüento?”

“ Todos os dias quando venho para a escola fico pensando na hora de voltar. Conto os minutos.”

“ Este ano que passou fiquei com muitos problemas de saúde, mas acho que ainda vou ter mais. Quero largar a escola, mas nesta altura da carreira o que vou fazer?”

“ Estou além do meu limite.”

“ Sinto que minha energia vital diminui a cada dia.”

“ Perdi a saúde, a voz e eles continuam sem aprender. Eu não sei o que fazer.”

“ Tem dias que chego em casa e só quero ficar na cama. Não tenho paciência com marido nem com os filhos. Peço que me deixem quieta.”

“ Aquele aluno autista vai me enlouquecer.”

“ Sou apenas uma professora, mas acham que sou médica, psicóloga, fonoaudióloga e milagreira.”

“ Não quero mais isso. Me sinto tão cansada e infeliz. . .”

“ Quando vão reconhecer que isto não é para professor?”

“ Domingo à noite me sinto angustiada. Chega a apertar meu peito. Amanhã vou lutar contra mim mesma. Até quando vou conseguir?”

CONCLUSÃO

Levando-se em conta a idade que variava de 28 a 68 anos, o tempo de serviço e o número alto de inclusão por classe, os resultados foram compatíveis com as hipóteses levantadas., explicando o absenteísmo elevado e as falhas no ensino/aprendizagem. Pela proposta da Lei da inclusão, os objetivos alcançados são inferiores aos esperados pela precariedade do trabalho da equipe multifuncional, não existente na maioria das escolas, sobrecarregando o professor que não dispõe de funções múltiplas. O estresse se fez presente na maioria dos participantes da amostra, estando mais da metade em fase de quase exaustão. O profissional da educação por mais que se dedique, ainda é da educação, sendo apenas uma peça integrante de uma equipe que se une à saúde e às demais áreas que possam compor uma efetiva ação sobre crianças que necessitem de estimulação constante para maior desenvolvimento dentro de suas limitações e melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

CUNHA, E. (2015). Entrevista com Eugênio Cunha. *Escola Particular*, (206), 12.

VILLAÇA, R. M. B. (2011). É possível resolver. *Nova Escola*, (244), 49.

MINAYO, B. (2013). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. Ed. Abrarco – Rio de Janeiro.

PATTO, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

COLLARES, C. A. L. (1989). *Ajudando a desmitificar o fracasso escolar. Ideias: toda criança é capaz de aprender ?* São Paulo: Cortez.

MOYSÉS, M. A. e LIMA, G. Z. (1982). Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *Revista ANDE*, ano 1, nº5.

MARIANO, DANIELA R. (2011). É possível resolver. *Nova Escola*. (244), 54.

KUPFER, M. C. (1997). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SANTOS, M. N. e MARQUES, A. C. (2013). Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, 18 (3):837 – 846.

CODO, V. (1999). *Educação, Carinho e Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.

LEWIS, J. e WILSON, D. (1999). *Caminhos para a aprendizagem na Síndrome de Rett*. São Paulo, SP: Ed. Memnon.

SCHWARTZMAN, J. S. (1999) Síndrome de Down. São Paulo, SP: Ed. Mackenzie.

VAYER, P. e RONCIN, C.(1989). Integração da criança diferente na classe. São Paulo, SP: Ed. Manole.

STELLING, S. (1994). Dislexia. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Revinter.

SCHWARTZMAN, S. e ASSUNÇÃO, F. B. (1995). Autismo Infantil. São Paulo, SP: Ed. Memnon.

CRISP, R. J. e TURNER, R. N. (2013). Psicologia Social Essencial. São Paulo, SP: Ed. Roca.

MASSI, G. A. (2007). Dislexia em Questão. São Paulo, SP: Ed. Plexus.

ARRUDA, M. A. (2006). Levados da Breca. Ribeirão Preto, SP: Ed. Ribeirão.

CAPELLINI, S. e GERMANO, G. (2010). Transtornos de Aprendizagem e Transtornos de Atenção. São José dos Campos, SP: Ed. Pulso.

MALDONADO, M. T. (2011). Bullying e Cyberbullying. São Paulo, SP: Ed. Moderna.

IANHEZ, M. E. e NICO, M. A. (2002). Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. Rio de Janeiro, RJ: Ed Elsevier.

RILEY, D. A. (2009). Criança Explosiva. São Paulo, SP: Ed. Prumo.

BASTOS, J. A. (2005). O Cérebro e a Matemática. São José do Rio Preto, SP: Edição do autor.

CAPELLINI, S. e ZORZI, J. (2009). Dislexia e Outros Distúrbios da Leitura e Escrita. São José dos Campos, SP: Ed. Pulso.

FIRME, T. P. (2010, setembro). Os possíveis significados de uma avaliação. *A & E*, (13), 8-9.

MELLO, G. N. (2010, setembro). A caixa de pandora: as políticas públicas em educação. *A&E*, (13), 57.

BIBIANO, B. e FERNANDES, E. (2011, agosto). É possível resolver. *Nova Escola*, (244), 49-53.

ANEXOS