

SIMONE ALVES SCARAMUZZA

**O BEM-ESTAR DOCENTE NO CONTEXTO DE ESCOLAS
INCLUSIVAS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE JI-PARANÁ – RO**

**Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do
Programa de Pós-Graduação Educação da
Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos
requisitos para obtenção do grau de Mestre em
Educação.**

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Flavinês Rebolo



UCDB

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
FEVEREIRO – 2015**

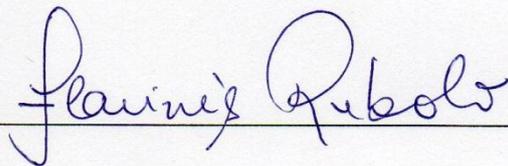
“O BEM – ESTAR DOCENTE NO CONTEXTO DE ESCOLAS
INCLUSIVAS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE JI-PARANÁ - RO”

SIMONE ALVES SCARAMUZZA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Flavinês Rebolo – UCDB



Prof^ª. Dr^ª. Celeida Maria Costa de Souza e Silva – UCDB



Prof^ª. Dr^ª. Eliete Jussara Nogueira – UNISO



Campo Grande-MS, 26 de fevereiro de 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

S285b Scaramuzza, Simone Alves

O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji-Paraná – RO / Simone Alves Scaramuzza; orientação Flavinês Rebolo.-- 2015.

167 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

1. Educação inclusiva 2. Professores – Formação 3. Professores – Satisfação no trabalho I. Rebolo, Flavinês II. Título

CDD – 370.71

“Descobri que a felicidade não é algo que acontece; não é o resultado da boa sorte ou do acaso. Não é algo que o dinheiro possa comprar ou que o poder possa controlar. Não depende de acontecimentos. A felicidade, na realidade, é um estado que precisa ser preparado, cultivado e defendido por todos nós”
(Csikszentmihalyi, 1992)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Osano e Maria Isabel

Ao Genivaldo

A minha irmã Rozane e ao Jonatha

Ao meu irmão Eduardo e sua família

As minhas avós Dolores e Creuza (in memoriam) e aos meus avôs Antônio e Lourival

A todos os docentes

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha orientadora Professora Doutora Flavinês Rebolo, por ter me inspirado e encaminhado na pesquisa.

Da mesma forma agradeço as professoras do Programa: Marta Regina Brostolin, Maria Aparecida de Sousa Perrelli, Maria Cristina Lima Paniago, Ruth Pavan e Mariluce Bittar (in memoriam) que se fizeram presentes durante esta caminhada acadêmica.

Meus agradecimentos também vão para a CAPES/PROSUP, por ter financiado a pesquisa com uma bolsa de estudos que foi imprescindível para que conseguisse realizar este trabalho.

Faço aqui um agradecimento especial aos docentes investigados por terem colaborado com esta pesquisa e à SEMED de Ji-Paraná, por ter oportunizado a realização da pesquisa nas escolas da Rede.

Aos meus colegas de turma do mestrado e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-estar Docente – GEBem, por terem contribuído com o apoio e companhia durante este período de formação acadêmica.

À minha família: meu pai Osano, minha mãe Maria Isabel, minha irmã Rozane, meu cunhado Jonatha, meu irmão Eduardo, minha cunhada Jaíne e a minha sobrinha Isabelly por terem compreendido minha ausência e, por diversas vezes, terem me ouvido e dado força durante este processo.

Em especial, agradeço ao meu esposo Genivaldo, por ter me apoiado em minhas preocupações e anseios durante este processo.

Agradeço a todos que fizeram parte de minha trajetória de vida e, ao longo da pesquisa, puderam colaborar comigo. Enfim, para os que de alguma forma contribuíram nesta dissertação de mestrado, muito obrigada!

SCARAMUZZA, Simone Alves. O Bem-Estar Docente no Contexto de Escolas Inclusivas: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji-Paraná – RO. Campo Grande, 2015. 167p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do PPGE em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Nesta pesquisa buscou-se investigar os fatores que possibilitam ou dificultam o bem-estar dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas da Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná, Rondônia, e que possuem alunos deficientes inclusos. Os objetivos específicos foram: identificar o grau de satisfação/insatisfação desses professores com o trabalho docente e com sua formação inicial e continuada e identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às situações adversas do cotidiano escolar. O referencial teórico apoia-se na Psicologia Positiva com os autores: Csikszentmihalyi; Jesus; Rebole; Seligman, entre outros; e em autores das Ciências da Educação: Tardif e Lessard; Nóvoa; Imbernón, entre outros que abordam o trabalho e a formação docente. Utilizando a abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas. O questionário foi aplicado em outubro e novembro de 2013 em vinte professores, sendo dois homens e seis mulheres. As entrevistas foram realizadas com seis professoras, no período de janeiro a abril de 2014. Os resultados mostram que a maioria dos docentes está satisfeita com o trabalho. As docentes entrevistadas afirmaram que, no início da carreira, as emoções vividas foram de medo e insegurança, mas que também houve encantamento; sobre a formação, algumas afirmaram que a graduação não contribuiu de forma efetiva para a docência; apontam a precariedade das condições de trabalho e consideram a inclusão como necessária e desafiante, mas que não houve a preparação necessária dos professores para atuar de forma eficiente com os alunos com deficiências. O enfrentamento das dificuldades para a realização do trabalho foi feito por meio dos planejamentos de aula, divisão da classe por nível de desenvolvimento, com reforço, com o distanciamento do problema e com buscas de informações e conteúdos na internet. Esses enfrentamentos contribuíram para a construção do bem-estar dessas professoras.

Palavras-Chave: Bem-estar docente. Educação Inclusiva. Trabalho Docente. Professores.

SCARAMUZZA, Simone Alves. The well being Lecturer in the School Context Inclusive: a study of teachers of municipal Ji -Paraná teaching - RO. Campo Grande, 2015. 167p. Dissertation (Master) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This work is linked to the to a research on teaching practices and their relations with the training PPGE Lecturer in education at the Catholic University Dom Bosco. This study aimed to investigate the factors that enable or difficult the well- being of teachers who work in the early years of elementary school, at the Municipal Network of schools in Ji-Parana, Rondônia, and have included disabled students. The specific objectives were to identify the level of satisfaction / dissatisfaction of these teachers with teaching and with their training and to identify the coping strategies used by teachers against the adverse situations of everyday school life. The theoretical framework is based on Positive Psychology to the authors as: Csikszentmihalyi; Jesus; grinding wheel; Seligman, among others; and authors of Educational Sciences: Tardif and Lessard; Nóvoa; Imbernon, among others that address the work and teacher training. Using a qualitative approach, data were collected through questionnaire and semi-structured interviews. The questionnaire was administered in October and November 2013 with about twenty teachers, two men and six women. Interviews were conducted with six teachers, from January to April 2014. The results show that the majority of teachers are satisfied with the work and environment. The teachers interviewed said that early in his career, the experienced emotions were fear and insecurity, but there was also charming; on training, some of them said that graduation did not contribute effectively to the teaching; point to poor working conditions and consider inclusion as necessary and also challenging, but this requires the necessary preparation of teachers to work effectively with students with disabilities. The face difficulties to carry out the work was done through lesson plans, class by level of development division, with reinforcement, with the distance of the problem and search for information and content on the Internet. These confrontations have contributed to the construction of the welfare of these teachers.

Keywords: Teacher Welfare. Inclusive Education. Teaching Work. Teachers.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

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

FIGURA

Figura 01 – Esquema demonstrativo de fases da carreira docente proposto por Huberman (2007, p. 47).....	29
--	----

MAPA

Mapa 01 – localização aproximada das escolas municipais de Ji-Paraná investigadas nesta pesquisa.....	65
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Perfil sócio demográfico dos docentes participantes da pesquisa.....	75
Gráfico 02 – Nível de formação dos docentes participantes da pesquisa.....	76
Gráfico 03 – Deficiências dos alunos incluídos atendidos pelos docentes participantes da pesquisa.....	77
Gráfico 04 – Grau de satisfação dos docentes com os fatores do componente da atividade laboral.....	79
Gráfico 05 – Grau de satisfação dos docentes com os fatores do componente relacional.....	81
Gráfico 06 – Grau de satisfação dos docentes com os fatores do componente sócioeconômico.....	84
Gráfico 07 – Grau de satisfação dos docentes com os fatores do componente infraestrutural.....	86
Gráfico 08 – Grau de satisfação dos docentes com o estado geral de tensão (estresse) pessoal.....	88
Gráfico 09 – Grau de satisfação dos docentes com a sensação de bem-estar no trabalho/na escola.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Distribuição de matrículas de alunos deficientes nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná.....	48
Quadro 02 – Matrículas de alunos no Município de Ji-paraná, Rondônia.....	64
Quadro 03 - Quadro de trabalhos encontrados com o levantamento realizado no banco de teses da CAPES.....	66
Quadro 04 - Perfil das docentes entrevistadas.....	103

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BEM-ESTAR DOCENTE.....	21
2.1 A formação de professores – história e tendências no Brasil.....	22
2.1.1 Profissionalidade, profissionalização e trabalho docente.....	26
2.1.2 A formação docente continuada para a atuação no contexto de escolas inclusivas....	36
2.2 A Escola Inclusiva – contextualizando o processo de inclusão dos alunos deficientes (história, legislações, conceitos).....	40
2.2.1 A educação inclusiva nas escolas da Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná – Rondônia.....	45
2.3 O bem-estar docente.....	48
2.3.1 Pensando a formação continuada para uma prática educativa inclusiva que possibilite o bem-estar docente.....	56
3. DESCREVENDO OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E O CAMPO EMPÍRICO	62
3.1 Quem está sendo investigado? Apresentando e contextualizando os professores.....	62
3.2 Dos procedimentos da revisão de literatura – um levantamento sobre os estudos já efetivados.....	66
3.3 O questionário como um instrumento de coleta de dados.....	69
3.4 A entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados.....	71
4. DIALOGANDO COM OS DADOS PRODUZIDOS COM O QUESTIONÁRIO..	74
4.1 Perfil sócio demográfico dos professores participantes da pesquisa.....	74
4.2 Grau de satisfação dos docentes com os fatores dos quatro componentes do trabalho.....	78
4.3 O grau de satisfação dos professores com os fatores de estado geral de tensão (estresse) pessoal e a sensação de bem-estar no trabalho/na escola inclusiva: o que falam os docentes sobre questões ligadas à satisfação e a atividade docente e as estratégias de enfrentamento utilizadas.....	87

4.3.1 Grau de satisfação com os fatores com os fatores de estado geral de tensão (estresse) pessoal e a sensação de bem-estar no trabalho/na escola.....	87
4.3.2 Aspectos que facilitam ou possibilitam a satisfação dos professores com o/no trabalho.....	90
4.3.3 Aspectos que impedem ou dificultam a satisfação dos professores com o/no trabalho.....	96
4.3.4 As estratégias de enfrentamento dos professores para superar as dificuldades e alcançarem o bem-estar.....	100
5. DIALOGANDO COM OS DADOS PRODUZIDOS COM AS ENTREVISTAS....	102
5.1 A escolha pela profissão.....	104
5.2 O que dizem as docentes sobre o processo formativo.....	108
5.3 O início da carreira: as impressões e emoções vividas e relatadas pelas docentes.....	117
5.4 As percepções das docentes sobre a prática educativa.....	122
5.5 O processo de inclusão de alunos deficientes nas salas regulares: o que pensam e dizem as docentes.....	127
5.6 As estratégias de enfrentamento utilizadas pelas docentes para superar as dificuldades do dia a dia da atividade laboral.....	136
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
7. REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES	
Apêndice A – Questionário.....	156
Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	160
Apêndice C – Modelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	162
Apêndice D – Convite enviado aos professores.....	166

1. INTRODUÇÃO

Meu envolvimento com a educação inclusiva voltada para os alunos deficientes teve início na graduação, onde tive a oportunidade de participar como bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC/UNIR/CNPq no período de 2009-2010. Naquele período desenvolvi, no âmbito do projeto *Inclusão escolar e práticas pedagógicas voltadas às pessoas com necessidades educativas especiais*, o subprojeto *Currículo e Educação Inclusiva: em busca de aproximações*, que tinha por objetivo, investigar junto aos professores da Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná quais as concepções sobre a educação inclusiva e quais as propostas metodológicas utilizadas pelos docentes frente a inclusão de alunos deficientes nas salas regulares. Com esta pesquisa verificou-se que, embora grande parte dos professores soubesse de alguma forma conceituar a educação inclusiva, naquele momento eles não tinham ferramentas metodológicas adequadas para efetivar a educação inclusiva. Os resultados apontaram a existência de uma ampla fragilidade referente às discussões sobre a temática. Mostraram ainda que os professores não possuíam conhecimentos adequados a respeito do currículo diferenciado e de sua importância na promoção de mudanças no âmbito escolar (SCARAMUZZA, 2011).

Posteriormente, em 2011, retornei ao mesmo campo para investigações que pudessem subsidiar a elaboração do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia intitulado *Educação Inclusiva: reflexões necessárias, um debate emergente*. Para este trabalho, foi realizada uma pesquisa em quatro (04) escolas que também fizeram parte da pesquisa anterior. O objetivo era produzir uma comparação entre os dados da primeira pesquisa com os

novos e quais mudanças tinham ocorrido no âmbito da educação inclusiva. Esta pesquisa permitiu identificar que, naquele momento, a Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná ainda não apresentava em sua totalidade uma educação inclusiva com a qualidade e a efetivação desejada pelos instrumentos normativos legais. Tal situação deixou evidente que ainda se fazia necessário investir na formação de professores e que era preciso rever as estruturas administrativa, pedagógica e física das escolas.

Com as pesquisas realizadas na graduação, foi possível perceber a necessidade de pesquisar algumas questões que implicavam a efetivação da educação inclusiva no âmbito das escolas municipais de Ji-Paraná, tais como, as diversas realidades existentes na constituição do trabalho docente, o processo de inclusão de alunos com deficiência e sua relação com a geração de insatisfação e satisfação dos professores. Cabe mencionar que naquele momento, não dispunha de um campo teórico capaz de subsidiar prováveis respostas a estas questões, o que foi possível com minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Pensar em educação inclusiva nas escolas da Rede Municipal de Ensino é, sobretudo, refletir sobre um atendimento que tem como público, educandos com características diversificadas. Para isso, é preciso que as instituições escolares proporcionem um ambiente de aprendizagem que seja seguro e acessível para todos que dele necessita. É possível afirmar que, “as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa” (PACHECO et al., 2007, p.15). Nessa dissertação, optou-se por trabalhar com o termo *alunos deficientes*, por concordar com Rosana Glat e Marcia Pletsch (2011) quando consideram que o termo “necessidade educacional especial não é o mesmo que deficiência” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 22). Cabe mencionar que para essas autoras, o termo necessidade educacional especial abrange a toda uma demanda que ultrapassa os alunos com deficiência. Assim, no contexto desta dissertação, entende-se como alunos deficientes, aqueles que apresentam “deficiências sensoriais (auditiva e visual), intelectual (mental), físicas ou múltiplas; transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Asperger, de Rett etc.); e altas habilidades (superdotação)”. (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 20).

A partir da experiência na graduação, bem como das leituras efetivadas no PPGE/UCDB, levantou-se os seguintes questionamentos: *Quais são os fatores que possibilitam a construção do bem-estar para os professores que atuam em sala regular e que tem alunos com deficiência inclusos? Qual o grau de satisfação e insatisfação dos professores com a sua formação inicial e continuada e como essa formação contribuiu, ou*

não, para a melhoria do bem-estar docente? Quais são as estratégias de enfrentamento dos professores às situações adversas no cotidiano escolar inclusivo?

Visando responder essas perguntas, destaca-se como objetivo geral da investigação, compreender os fatores que possibilitam a construção do bem-estar docente para os professores atuantes nas salas de ensino regular que tenham alunos com deficiência. Os objetivos específicos são: Identificar o grau de satisfação e insatisfação com os fatores do trabalho dos professores atuantes nas salas de ensino regular que tenham alunos com deficiência inclusos; Identificar o grau de satisfação e insatisfação dos professores com a formação inicial e continuada e como essa formação contribuiu, ou não, para a melhoria do bem-estar docente; Identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às situações adversas do cotidiano escolar.

Compreender as características do trabalho docente, do bem-estar e do mal-estar, e a caracterização da escola inclusiva no município de Ji-Paraná – RO impeliu investir na pesquisa, esperando contribuir para a melhoria, tanto de estratégias de relacionamento entre diversos contextos educativos, como também, disponibilizando reflexões que inspirem mudanças, principalmente na promoção de políticas públicas que visem o bem-estar para os docentes.

A partir das questões elencadas e dos objetivos propostos, em um levantamento sobre estudos já efetivados, percebeu-se que existem trabalhos que discutem formação de professores, educação inclusiva e bem-estar/mal-estar docente. Entretanto, não foram encontrados trabalhos que articulem essas temáticas, ou seja, que as abordem em uma única pesquisa como fonte de interesse. Outro aspecto a ser considerado, é o fato de que no contexto geográfico de pesquisa desta dissertação, não se encontrou nenhum trabalho a respeito da temática. O referido levantamento foi realizado junto ao banco de dados da CAPES e teve como recorte temporal, o período entre 2010 e 2014.

Foi encontrado um total de vinte e um (21) trabalhos no levantamento realizado. Ao efetuar uma primeira leitura dos trabalhos, verificou-se que dezesseis (16) deles não tinham vínculo com as temáticas que compõem esta dissertação e, por isso, estes trabalhos foram desconsiderados, ou seja, nenhum desses estudos realizados articulou a questão do bem-estar com a formação docente e/ou a educação inclusiva.

Destaca-se que dos trabalhos selecionados, existe um total de cinco (05) estudos que contribuem com as análises do bem-estar dos professores, articulando-se com a questão da formação docente, com as estratégias de enfrentamento e/ou com a prática educativa dos professores. Sendo assim, os trabalhos selecionados contribuíram na identificação de como os

docentes conseguem construir o bem estar em seus contextos de trabalho. Destaca-se que as análises desses trabalhos estão descritas mais detalhadamente no Capítulo II desta dissertação.

Os estudos encontrados são importantes por analisarem o bem-estar e mal-estar dos professores. Destaca-se que esta dissertação está apoiada no campo teórico da psicologia positiva, na qual se inserem as concepções de mal-estar e bem-estar docente.

Leite e Gonçalves (2009) destacam que a psicologia positiva é um campo de investigação que tem por objetivo, quebrar com o aspecto de profissão curativa e científica da psicologia e passa a problematizar os efeitos positivos que os indivíduos constroem sobre si e sobre o seu trabalho. Assim, elencam-se como ponto investigativo deste campo, os aspectos ligados aos estados afetivos positivos do indivíduo, sendo eles: “felicidade, resiliência, otimismo, gratidão, contentamento, qualidade de vida, satisfação com a vida etc.” (LEITE; GONÇALVES, 2009, p.1). Para Snyder e Lopes (2009),

[...] a ciência e a prática da psicologia positiva estão direcionadas para a identificação e a compreensão das qualidades e virtudes humanas, bem como para o auxílio no sentido de que as pessoas tenham vidas mais felizes e mais produtivas. (SNYDER; LOPES, 2009, p. 19).

Nessa perspectiva, o campo de pesquisa da psicologia positiva é definido pelo interesse em entender como e por que

[...] algumas pessoas são mais resilientes do que outras quando se deparam com os reveses da vida, não padecem de doenças ocupacionais e são capazes de enfrentar as adversidades percebendo aspectos positivos que poderão levá-las ao crescimento (LEITE; GONÇALVES, 2009, p.1).

Leite e Gonçalves (2009) elencam que a psicologia positiva foi iniciada com os estudos desenvolvidos sobre felicidade a partir da década de 1970 e, posteriormente, passaram a ser chamados de bem-estar subjetivo. As autoras acima apontam que Diener foi o responsável pelo agrupamento das definições de bem-estar subjetivo e felicidade, definindo-as em três categorias e, destacam-nas, como sendo a primeira que

[...] compreende o bem-estar através de critérios externos, como a virtude e tem um caráter normativo, já que define aquilo que é desejável. Assim, a felicidade não é concebida de modo subjetivo, mas pela posse de um valor digno de se almejar. A segunda categoria concentra-se na autoavaliação do bem-estar subjetivo, e tem sido denominada de satisfação da vida. Nesta categoria são considerados os critérios que levam a uma pessoa a perceber sua vida como boa. Na terceira categoria, o bem-estar é definido a partir de

experiências emocionais prazerosas, sendo, [...] a preponderância dos afetos positivos sobre os negativos (LEITE; GONÇALVES, 2009, p. 2-3).

Mediante a divisão das categorias expostas, fica evidente que a partir deste agrupamento os estudos sobre bem-estar subjetivo são importantes por proporcionarem compreender como os aspectos positivos, bem como negativos, influenciam na saúde física e psicológica dos indivíduos, na sua relação social, na realização pessoal e profissional, na felicidade e satisfação com a vida em geral.

Nesta pesquisa, é intenção entender quais os fatores que possibilitam a construção do bem-estar docente para os professores atuantes nas salas de ensino regular que tenham alunos com deficiência inclusos no âmbito escolar. Para isso, elencou-se como referencial teórico, autores que tratam do bem-estar subjetivo, tais como: Csikszentmihalyi (1992); Jesus (2007, 1998); Rebolo (2008, 2012a, 2012b); Marchesi (2008); Picado (2009); Seligman (2009); e outros que versam sobre o tema. Com relação à formação e ao trabalho docente elencou-se Tardif e Lessard (2012); Nóvoa (1999, 2007); Imbernón (2009), entre outros que compõem a análise na perspectiva do trabalho e da formação docente, uma vez que o bem-estar dos professores tem implicações diretas com seus processos formativos e com desenvolvimento da atividade profissional.

Para a realização do estudo em tela, optou-se pelo método de pesquisa com abordagem qualitativa. Foi utilizado como técnica de coleta de dados, questionário com questões fechadas e abertas e, como procedimento da pesquisa, entrevistas semiestruturadas.

Ressalta-se que a primeira etapa da pesquisa foi a aplicação do questionário junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná, Rondônia e que atendem alunos deficientes nas salas regulares. Este instrumento foi utilizado com a finalidade de coletar dados sobre o contexto sócio demográfico dos participantes da pesquisa, os indicadores de grau de satisfação e insatisfação com os fatores do trabalho, e ainda, a satisfação com a atividade docente e a percepção referente à prática educativa mediante o processo de inclusão de alunos deficientes nas salas de aula regulares.

A segunda etapa da pesquisa foi a realização das entrevistas semiestruturadas junto às docentes que participaram da primeira etapa, e que concordaram em contribuir com esta fase do estudo. Ressalta-se que apenas mulheres aceitaram contribuir nesta segunda etapa da pesquisa. A partir de um roteiro preliminar, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente com cada docente e teve como objetivo, identificar a partir das falas, os fatores que possibilita a construção do bem-estar docente.

A pesquisa teve como campo empírico, as escolas da Rede Municipal de Educação do Município de Ji-Paraná, Estado de Rondônia.

Esta dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se às questões da formação de professores, educação inclusiva e bem-estar docente. No primeiro tópico deste capítulo, problematiza-se o processo de constituição da formação de professores, seu marco histórico e legal, bem como, aborda as questões da profissionalidade, profissão docente e as complexidades que envolvem o trabalho dos professores contemporâneos. Discute-se também a questão da formação continuada de professores considerando a educação inclusiva. O segundo tópico faz referência ao processo histórico de constituição da educação inclusiva e seu percurso de implantação no município de Ji-Paraná, RO. O terceiro e último tópico, apresenta o campo teórico do bem-estar docente e trata da questão da formação continuada como uma possibilidade de desenvolvimento de bem-estar.

O Capítulo II apresenta a abordagem metodológica adotada, os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados e os passos que foram percorridos para análise dos dados. Também contextualiza o local da pesquisa.

O Capítulo III diz respeito à apresentação e discussão dos dados produzidos com a aplicação do questionário. Ressalta-se que o capítulo é dividido em três tópicos. O primeiro tópico traz o perfil sócio demográfico dos participantes da pesquisa. O segundo tópico apresenta os dados com relação ao grau de satisfação dos professores quanto aos fatores dos quatro componentes do trabalho (sócioeconômico, infraestrutural, relacional, laboral). No terceiro tópico é apresentado o grau de satisfação dos professores com relação aos fatores de estado geral de tensão (estresse) pessoal e sensação de bem-estar no trabalho/na escola. Neste tópico também são apresentadas e discutidas as respostas dos professores para as perguntas abertas do questionário. Sendo assim, são analisados os fatores que possibilitam ou facilitam a satisfação no trabalho, os fatores que dificultam ou impedem a satisfação no trabalho e, ainda, as estratégias de enfrentamento que os professores indicaram utilizar para superação das dificuldades em seu trabalho docente.

O Capítulo IV traz as análises dos dados produzidos a partir das entrevistas. As falas foram analisadas em categorias, que permitiram entender o que as docentes percebem sobre os motivos que as levaram à escolha da profissão, processo formativo, início da carreira, prática educativa, processo de inclusão e as estratégias de enfrentamento que estas docentes utilizam.

Por último são apresentadas algumas considerações, fruto das experiências e compreensões a partir do trabalho desenvolvido nesta pesquisa. O processo de escrita foi

sendo construído e reconstruído, sempre tendo como eixo orientador, os objetivos propostos e a revisão de literatura, bem como a discussões e as contribuições do PPGE/UCDB à luz do campo teórico adotado (psicologia positiva e bem-estar subjetivo).

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BEM-ESTAR DOCENTE

Este capítulo refere-se à formação de professores, educação inclusiva e bem-estar docente. Assim, no primeiro tópico, aborda-se o processo de constituição da formação de professores e os marcos históricos e legais que marcaram a profissão docente. A partir da compreensão do processo de constituição da docência e da formação de professores, o tópico ainda aborda a profissionalidade, a profissionalização e as complexidades que envolvem o trabalho dos professores contemporâneos. Também discute a formação continuada de professores considerando a educação inclusiva.

No segundo tópico, apresenta-se a discussão sobre o processo de constituição da educação inclusiva, ou seja, a questão do processo histórico da exclusão e de como vem se garantindo o acesso do aluno deficiente aos ambientes escolares regulares. Ainda neste tópico, é feita uma análise sobre o percurso de implantação da educação inclusiva no município de Ji-Paraná-RO.

No terceiro tópico, é abordado o tema que trata do bem-estar docente, bem como os componentes do trabalho e as estratégias de enfrentamento que possibilitam aos professores o bem-estar. Aborda-se ainda, a formação continuada de professores como possibilidade de desenvolvimento do bem-estar.

2.1 - A formação de professores – história e tendências no Brasil

A profissionalização docente se deu inicialmente no século XVII, onde os registros históricos apontam a criação do primeiro curso de formação para professores, sendo este curso “instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres” (DUARTE *apud* SAVIANI, 2009, p.143). Isso revela que é na Europa que primeiramente se vê a necessidade de cursos de formação, visando à docência e só posteriormente, esses cursos passam a ser implantados em outros países. As instituições para formar os professores eram chamadas de Escolas Normais e surgiram para atender as demandas sociais após a Revolução Francesa. Essas escolas normais tinham a função de preparar os professores para a instrução da classe popular, tendo em vista que essas classes eram responsáveis pela execução do trabalho fabril. António Nóvoa (1999) aponta que a segunda metade do século XVIII foi determinante na história da educação e profissão docente no contexto europeu, onde, no período citado (século XVIII), “por toda a Europa procura-se esboçar o perfil do professor ideal” (NÓVOA, 1999, p. 15).

No Brasil, a problemática da formação de professores em cursos específicos se deu a partir da independência do país, considerando que existia a necessidade de organizar a instrução popular (SAVIANI, 2009). Já no período colonial, os responsáveis pelo processo de alfabetização eram os jesuítas, e isso acontecia, devido à necessidade da catequização dos indígenas. Vale ressaltar que desde o período do Brasil colônia não havia a preocupação com a formação docente. Vicentini e Lugli (2009) apontam que no período colonial, os futuros mestres eram uma espécie de adjuntos e lecionavam acompanhados de um “velho mestre” (professor mais experiente), sendo que os adjuntos podiam exercer a profissão a partir dos doze anos de idade. Destacam ainda que nesse período, não havia currículo específico de capacitação para o trabalho docente. De acordo com Dermeval Saviani (2009) é na “Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827”, que a preocupação com a formação docente teve lugar pela primeira vez na história do Brasil. Segundo o referido autor,

[...] essa lei foi responsável por determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência propriamente à questão pedagógica. (SAVIANI, 2009, p. 144).

No período de 1827 – 1890, o que prevalecia como diretriz para a formação nas escolas normal eram os conhecimentos a serem transmitidos pelos professores aos alunos, ou seja, a preocupação durante os cursos era o domínio de conteúdos a serem ensinados nas escolas primárias e não em como esses conteúdos deveriam ser tratados na sala de aula, ou seja, as técnicas didáticas (SAVIANI, 2009).

O período de 1890 – 1932 é considerado como o de estabelecimento e expansão das escolas normais, tendo em vista que é nesse período que se deu a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Saviani (2009) mostra que essa reforma foi marcada por dois pontos: primeiro, houve o enriquecimento do conteúdo curricular e, segundo, a ênfase aos exercícios práticos de ensino, bem como a instalação de uma escola modelo de aplicação em anexo a Escola Normal. Essa reforma se tornou referência a outros Estados brasileiros.

Para Bernardete Gatti (2010) é no final da década de 1930 que se dá início a formação em nível superior a partir de cursos em nível de bacharelado com a extensão de mais um ano de disciplinas voltadas para a área da educação para a obtenção de licenciatura. Segundo a autora, esta formação, conhecida como 3+1, estava direcionada para que os docentes atuassem no ensino secundário. Saviani (2009) mostra que, entre os anos de 1932 e 1939 passou-se a uma nova fase, onde os adventos dos institutos de educação deram espaço para uma educação vista não apenas como ‘objeto de ensino’, mas também como oportunidade de pesquisa.

Os primeiros institutos implantados (o primeiro no Distrito Federal e o segundo em São Paulo) foram inspirados no pensamento ideário da Escola Nova. Nesse novo modelo de curso, abandonou-se a ideia dos cursos oferecidos pelas Escolas Normais e passou-se a pensar em Escola de Professores. Para isso, incluíram-se no currículo, já no primeiro ano, disciplinas de cunho pedagógico, ou seja, disciplinas especificamente voltadas para a prática docente, sendo elas,

1) biologia educacional, 2) sociologia educacional, 3) psicologia educacional, 4) história da educação, 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação, como suporte ao caráter prático do processo formativo. (SAVIANI, 2009, p.146).

A fala supracitada mostra que os primeiros cursos de pedagogia não foram pensados especificamente para a formação de professores de crianças, ou seja, professores

alfabetizadores, mas sim, voltados para atender os cursos em licenciatura que trabalhavam disciplinas específicas, como por exemplo, Letras, Ciências, Filosofia, entre outros. Vicentini e Lugli (2009) afirmam que, os Cursos de Pedagogia eram em nível de bacharelado formavam apenas técnicos em educação. No entanto, as autoras destacam que, se os bacharéis – técnicos em educação quisessem lecionar, deveriam cursar as disciplinas de licenciaturas em cursos normais, que aceitavam egressos de outros cursos superiores. Para Gatti (2010) esse modelo denominado 3+1 (bacharelado complementado com mais um ano de disciplinas na área da educação/licenciatura) também garantia aos formados ministrar disciplinas no ensino secundário, hoje denominado de ensino médio. A autora relata ainda que “[...] no ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a reformulação do curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª à 4ª série do ensino fundamental [...]” (GATTI, 2010, p.1357).

Para essa mesma autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, propõe alterações no que concerne a formação docente, pois ela definiu prazos para a transição de nível de formação dos professores. Tal transição havia sido marcada para acontecer no período de dez anos, sendo denominada de decênio da educação, ou seja, tinha-se o prazo de dez anos para que os docentes adquirissem formação em nível superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, quando de sua aprovação, estabelecia no Título VI – Dos profissionais da educação, no Art. 61 que a formação de profissionais da educação deveria ter como fundamentos para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando nos incisos “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, Art. 61) e “II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996, Art. 61). No Art. 62 inferia que para atuar na educação básica os professores deveriam ser formados “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitindo-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996, Art. 62).

Posteriormente, o Art. 61 da referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi alterado pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Com a alteração, no Art. 61 passaram a serem considerados profissionais da educação escolar básica os que estão em efetivo exercício e são formados em cursos reconhecidos. No inciso I, se prevê que professores são os

profissionais “habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”. O Art. 62 foi alterado pela redação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Com a nova redação deste artigo,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, Art. 62).

Mesmo com as posteriores alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode-se perceber que, no que se refere à formação dos profissionais, permaneceu-se admitindo os profissionais com formação em magistério para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental da educação básica.

Após a LDB 9394/96, foi no ano de 2000, que o Ministério da Educação publicou a Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior. Esta proposta, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, tinha por objetivo,

[...] construir uma sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2000, p.6).

Segundo Gatti (2010), no ano de 2002 foi promulgado as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores, e posteriormente, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. A autora aponta que mesmo com os ajustes propostos nas Diretrizes, fica evidente a prevalência do “[...] oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (GATTI, 2010, p. 1357). Assim, para Gatti (2010),

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que mesmo com as orientações mais integradoras quanto a relação formação disciplinar/formação para a docência, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para as licenciaturas [...] (GATTI, 2010, p. 1357).

O curso de Pedagogia foi regulamentado pela resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Tal resolução propõe as Diretrizes Curriculares e estabelece que este curso, deve formar para a licenciatura, atribuindo aos formandos à função de atuar como docentes na educação infantil; nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); no ensino médio na modalidade normal; na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme estabelecido no Art. 4 da referida resolução. Gatti (2010) aponta que com esta resolução a licenciatura em Pedagogia passa a ter uma complexidade curricular em função da “[...] dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária”. (GATTI, 2010, p. 1358).

Refletir sobre os processos de formação de professores, permite entender que ainda existem desafios para a educação que se refletem nas questões ligadas à profissionalidade, profissionalização e trabalho docente.

2.1.1 - Profissionalidade, profissionalização e trabalho docente

Historicamente, a educação tem sido colocada como uma forma do ser humano transmitir para gerações mais novas os costumes, as tradições e os conhecimentos que haviam adquirido, ou seja, os saberes acumulados ao longo história. Entretanto, educar no formato desenvolvido dentro de instituições, só foi possível “[...] a partir do século XV, no seio de uma sociedade disciplinar, erigida no conjunto das transformações que produzem a modernidade” (COSTA, 1995, p. 64).

A questão da profissionalidade da profissão docente é ainda complexa, pois a profissionalidade do professor não tinha sido encarada como uma profissão e talvez ainda permaneça não sendo vista desta forma. Para tratar desta questão, é importante refletir sobre o trabalho do professor. Para Eurize Pessanha (2004) a escola é um “[...] produto histórico da atividade produtiva [...]” (PESSANHA, 2004, p. 15) que necessita “[...] ser pensada a partir das determinações fundamentais que são as relações de trabalho e as relações sociais de produção” (PESSANHA, 2004, p. 15).

A autora aponta que o trabalho do professor é “[...] um trabalho prioritariamente intelectual, com um lado teórico-prático que o tornaria um trabalho intelectual/manual [...]”

(PESSANHA, 2004, p. 24), e por isso, envolve características diferentes de um trabalho produtivo desenvolvido dentro de outros setores da sociedade, tais como o fabril. A esse respeito, a autora aponta que essa questão envolve várias discussões sobre a proletarização ou não proletarização do profissional professor, tais como, se é um ofício ou um emprego, se o professor dentro do contexto da escola é um funcionário ou não, se o trabalho docente é improdutivo.

Pessanha (2004) aponta que não há discordância para se “[...] analisar o professor como uma categoria profissional: a sua categorização como um funcionário” (PESSANHA, 2004, p. 27), pois

[...] a origem dessa condição estaria relacionada com o momento em que, com o surgimento do capitalismo, dá-se a separação entre a sociedade civil e o Estado e, neste processo, o ensino passa a ser encarado como dever do Estado, saindo do âmbito da Igreja. É a partir deste momento que se inicia a ‘profissionalização’ do magistério, até então exercido pelos religiosos. Esta vinculação ao Estado se materializava, e se materializa até hoje, não só na contratação de professores pelo Estado como também através das ‘licenças’ para lecionar, concedidas, exclusivamente pelos órgãos do Estado, mesmo para professores formados ou que lecionam em escolas particulares (PESSANHA, 2004, p. 27).

A partir do que é evidenciado pela autora, pode-se compreender que a classe social dos professores “[...] está ligada aos processos de industrialização, urbanização, ampliação da área de serviços e do setor público, isto é, do trabalho não-manual [...]” (PESSANHA, 2004, p.71).

Outra questão que a autora aponta é que a docência era uma profissão almejada por mulheres que desejavam ascender socialmente, ou pelo menos garantir a sua não decadência dentro da estrutura social. Assim, “a profissão de professora era desejável para mulheres de determinada classe social, no caso mulheres pobres e sem família, com uma perspectiva de, se não ascender socialmente, pelo menos não ‘decair’ para um meio de vida ‘não-decente’” (PESSANHA, 2004, p.71).

Pessanha (2004) inspirada em estudos realizados por Afrânio Peixoto aponta alguns indícios para o fato de o magistério ser uma profissão para mulheres. Lembra ainda que o magistério é uma atividade procurada por mulheres desde o início da profissão, pois por pagar pouco, não interessava aos homens que preferiam concorrer com outros homens nas carreiras “destinadas” ao sexo masculino. A autora destaca o fato de que, se o magistério elementar fosse desenvolvido por homens, esses (os homens) seriam vistos como possuidores de “anomalias”.

A docência é um processo que envolve nos cursos de formação de professores os saberes necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica. A respeito dos saberes, Tardif (2006) aponta que estes implicam em

[...] um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. [...], assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, os saberes são integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais (TARDIF, 2006, p. 35).

Vale destacar ainda que, para Tardif (2006), o saber docente é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2006, p. 36). É pelo processo de formação que os professores adquirem os saberes inerentes ao desenvolvimento profissional. Entretanto, outros saberes são desenvolvidos no decorrer da prática educativa do professor e acabam sendo incorporados ao corpo de conhecimentos do docente.

No que se refere à profissionalidade da profissão docente, Maria Roldão (2005) aponta que esta profissionalidade pode ser definida como “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas.” (ROLDÃO, 2005, p.108). Para a referida autora, a profissionalidade da profissão se dá a partir do século XIX, pois é nesse período que começa a estruturação dos professores como grupo de maior visibilidade social, o que possibilitou

[...] gradualmente, passos na sua profissionalização – entendida como o caminho para o estatuto da profissionalidade – das quais se destaca como relevante a institucionalização da necessidade de formação para poder exercer a actividade, o que implicou o início da configuração de um conjunto de saberes que devem sustentar o exercício [...] (ROLDÃO, 2005, p.110).

Assim, profissionalidade é o processo de construção de um corpo de conhecimentos dentro da profissão. Sacristán traz a definição de que profissionalidade é “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p.65). Outra definição defendida é a de que “[...] profissionalidade é o conjunto de

características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional [...]” (GATTI, 2010, p. 1360).

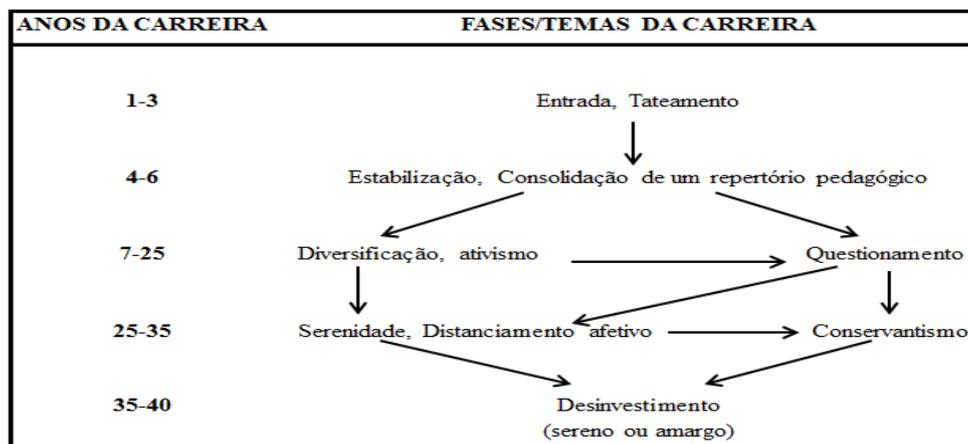
Diante das definições de profissionalidade, fica evidente que para se tornar professor, é preciso que os indivíduos tenham uma formação, ou seja, passem por cursos/licenciaturas que dão – ou pelo menos deveriam dar – todo o suporte teórico e didático para que a profissão passe a ser vista como tal, e não como um dom dado por Deus, ou como uma missão para quem gosta de criança. Nesse sentido,

[...] a profissionalidade de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação (GATTI, 2010, p. 1360).

Nos cursos de formação, tanto inicial (licenciaturas) como continuada, os docentes esperam adquirir uma base de conhecimentos necessários para o trabalho docente, pois na atuação docente, “[...] a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida” (SACRISTAN, 1999, p. 66).

Faz-se necessário apontar ainda que o desenvolvimento profissional do professor está, segundo Huberman (2007), vinculado também aos ciclos de vida profissional. A esse respeito, Huberman (2007), propõe um modelo sequencial “normativo” do ciclo de vida profissional de professores a partir de um levantamento empírico de literaturas que tratam dessa temática. De acordo com o autor, o modelo proposto mostra que para um determinado período de atuação, os professores vivem determinadas fases comuns na docência, conforme é apresentado no esquema demonstrativo de fases da carreira docente de Huberman (2007, p. 47).

Figura. 01 – Esquema demonstrativo de fases da carreira docente proposto por Huberman (2007, p. 47).



Fonte: Huberman (2007, p. 47).

No esquema proposto pelo autor fica evidente que, para cada período de anos vividos pelo docente na carreira, o profissional passa por determinadas fases, entretanto, vale ressaltar que para o autor, este “é um modelo esquemático e especulativo” (HUBERMAN, 2007, p. 48). Este modelo de análise possibilita compreender que dependendo de como o profissional professor passa por determinada fase, de como ele a interpreta e de como essa fase vai se consolidar, ao final da carreira este docente poderá chegar a um desinvestimento sereno ou amargo, isto é, ou ele chega à conclusão de que tudo valeu a pena/positiva ou de que nada valeu a pena/negativa.

Assim, faz-se necessário pensar no que constitui o trabalho docente. Para Tardif e Lessard (2012) a categoria trabalho deve ser analisada como sendo o lugar onde os docentes desenvolvem atividades que incorporam saberes específicos para a atuação profissional. Os autores apresentam uma análise sobre o trabalho mercantil e, onde se encaixa na lógica desse modelo, o trabalho docente.

Para Tardif e Lessard (2012, p.16), o trabalho – produtivo/industrial tem por base uma lógica produtiva mercadológica guiada por cinco postulados que fundamentam o trabalho, sendo:

- O trabalho industrial produtor de bens materiais é o paradigma do trabalho;
- Esse paradigma estende sua hegemonia teórica e prática às demais atividades humanas;
- Os agentes sociais se definem por suas posições no sistema produtivo;
- As posições centrais são ocupadas pelos detentores (capitalistas) e os produtores (operários) de riquezas materiais;
- Enfim, o sistema produtivo é o coração da sociedade e suas relações sociais.

Vale analisar o lugar da escola considerando a lógica social para a produção industrial. Para os autores citados, a escola é a responsável por preparar os filhos dos operários para o mercado de trabalho. Assim, apontam que a escola, bem como os docentes, tem um lugar secundarizado na lógica produtiva, ou seja,

[...] o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a ‘verdadeira vida’, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 17).

A função da escola “moderna” é o de ocupar o tempo dos filhos dos operários e de prepará-los para o futuro – torná-los aptos para o mercado de trabalho. Diante de tais apontamentos, pode-se verificar que os docentes desempenhavam atividades improdutivas, uma vez que ensinar não gera nenhum produto mercadológico. Entretanto, os autores evidenciam que o novo modelo social que vem se impondo, não corresponde a esse pensamento postulado que tem a escola como função secundarizada. Para isso, apresentam argumentos que desvelam tal pensamento construído ao longo da história. Nesse sentido, os autores colocam que “[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 17).

A escola pode ter adquirido novos posicionamentos ou funções diante das transformações que a sociedade vem sofrendo no que se refere, principalmente, ao mundo trabalho. É na escola que tem o processo institucionalizado de aprendizagem, ou seja, um modo de ensinar que não se vê em outros setores formativos da sociedade, tais como, igreja, família, organizações, entre outros. É na escola que se tem um processo que favorece a aprendizagem sistematizada por conteúdos, objetivos, competências e habilidades. Desse modo, cabe ressaltar que,

[...] a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola. Nesse sentido, se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 23).

O trabalho docente não tem sido uma tarefa fácil, por se tratar de uma atividade complexa que envolve, entre outros fatores, as relações interpessoais, as questões de infraestrutura, socioeconômicas e laborais. Entre outras questões que dificultam a atividade docente, ressalta-se o fato de que o professor trabalha com outros seres humanos, o que envolve a necessidade de interação entre o professor e os alunos, bem como, entre os demais agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

É partindo de tais apontamentos que os autores evidenciam a complexidade do fazer docente, uma vez que a atividade docente tem se mostrado uma tarefa que, antes de tudo, requer a interatividade entre o trabalhador (professor) e o seu ‘objeto’ de trabalho (aluno), isto é, o professor em seu fazer, precisa contar com a disponibilidade e a vontade de o aluno querer para aprender (TARDIF; LESSARD, 2012). Entretanto, vale destacar que apesar de não ter mostrado fácil, a atividade docente pode possibilitar o bem-estar docente. Com relação ao trabalho desenvolvido por professores, Nóvoa (2011), argumenta que,

[...] ao contrário de outros profissionais, o trabalho docente depende da ‘colaboração’ do aluno [...]. Ninguém ensina a quem não quer aprender. [...] não é possível ser um professor se não há alguém que aprenda. O problema se torna ainda mais complicado se considerarmos as circunstâncias da presença do aluno, que não é produto de um ato de vontade, mas antes, de uma obrigação social e familiar (NÓVOA, 2011, p. 229).

Tardif e Lessard (2012), também apontam que os professores desenvolvem uma árdua tarefa, pois sempre precisam motivar seus alunos para que eles aprendam, além de evidenciarem o fato da obrigatoriedade de que os alunos devem ir à escola para aprender os conteúdos escolares. Nesse sentido, afirmam que “[...] os alunos são clientes forçados, obrigados que são a ir para a escola” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 35). Os autores trazem ainda para a discussão questões como “[...] a centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de ‘motivar’ os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2012, p.35), por evidenciarem que os professores “[...] se confrontam com o problema da participação de seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho de ensino e aprendizagem” (TARDIF; LESSARD, 2012, p.35).

É mediante as situações mencionadas que se verifica que o trabalho docente não tem sido uma tarefa fácil, pois envolve muitas questões. Uma delas é justamente o fato de os alunos, em alguns casos, colocarem resistência no processo de aprendizagem, o que prejudica o fazer dos professores. Outra implicação que tem dificultado o trabalho docente refere-se ao processo de transformação da sociedade, principalmente, com referência às questões de noções de valores, moralidade, ética, entre outras. A respeito das transformações sociais, Bauman (2002) aponta que estas transformações tem alterado a definição da função da escola, colocando-a em “declínio”, pois considera que o produto que se oferece para a sociedade moderna, não é possível encontrar. Sendo assim, o produto que a escola dispunha, ou seja, o conhecimento, já não está mais somente sob o domínio da escola e do professor, mas sim

disponível em diversas formas, tais como na em mídias de comunicação, internet, entre outros. Assim,

No mundo da modernidade líquida, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez dos laços humanos, é ressentido como uma ameaça; qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso duradouro, que dirá eterno, pressagia um futuro carregado de obrigações que constroem a liberdade de movimento e reduzem a habilidade de aproveitar novas, ainda desconhecidas, oportunidades, quando elas, inevitavelmente surgem (BAUMAN, 2002, p. 48).

O autor anuncia que nos tempos da modernidade sólida, a família, constituída por pai e mãe, mostrava aos seus filhos o quão importante era aprender, pois o conhecimento era um saber que jamais alguém poderia roubar e/ou retirar da pessoa, entretanto, na contemporaneidade, alguns alunos tem visto tal perspectiva como horripilante. Bauman (2002) faz compreender que o processo institucionalizado para promover, foi feito para um mundo sólido, durável e eternizado. Na sociedade contemporânea/líquida a escola supostamente se apresenta desencaminhadora, inútil e incapaz, uma vez que os conhecimentos estão amplamente disponíveis. Isso faz com que os alunos não entendam a necessidade de aprender, o que dificulta o fazer pedagógico dos professores que tem tido dificuldades para entender seu verdadeiro papel na contemporaneidade.

As transformações sociais têm efetivado alguns efeitos sobre o comportamento social dos indivíduos. Rebolo, Nogueira e Soares (2010) apontam que na sociedade pós-moderna houve alterações no modo de viver das pessoas, uma vez que os indivíduos tornaram-se consumistas e apáticos, tanto perante os problemas sociais e humanos, como também, pela

[...] falta de energia, sentimentos e motivações, ainda que suas ações demonstrem uma intensiva mobilidade que busca acompanhar as mudanças. Indivíduos indiferentes às instituições sociais (REBOLO; NOGUEIRA; SOARES, 2010, p. 111).

Segundo as autoras, essas transformações configuram também mudanças sobre as relações, e produz um jeito de viver baseado no medo, uma vez que o modelo de relacionamento propicia “[...] a clausura, o individualismo, o não se mobilizar pelo outro, a indiferença” (REBOLO; NOGUEIRA; SOARES, 2010, p. 111). Para as autoras, esse novo modelo social passa longe dos pressupostos educacionais, tais como, solidariedade,

coletividade, democracia, relações humanas com rede de apoio, confiança e comprometimento.

Neste contexto, os docentes, entre outras questões, têm que lidar com as transformações sociais, a falta de interesse dos alunos e com os saberes que estão em constante transformação. É possível entender que os docentes estejam em constante formação para aquisição de novos saberes. A esse respeito, Tardif (2006) fala sobre os saberes necessários que os professores devem ter e adquirir na prática educativa.

O autor argumenta que os saberes não podem ser somente a transmissão de conteúdos e conhecimentos já constituídos ao longo de sua vida, por meio de aprendizagem em cursos. A prática docente deve integrar “[...] diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, 2002, p. 36). Nesse sentido, o autor ainda esclarece que “[...] o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2006, p.36).

Tardif (2006) aponta ainda os saberes que são constituídos pela formação profissional e argumenta que são estes saberes que formam o conjunto de conhecimentos e conteúdos transmitidos pela instituição formadora (universidade, escolas normais, entre outras) e aprendidos pelos docentes em formação. Cabe destacar que para o autor “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2006, p.37). O autor também apresenta outros saberes que constituem o conjunto de saberes que formam o corpo de conhecimento necessário para a prática docente, são eles: os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. A esse respeito, Almeida e Bijaone (2007), argumentam que são as diversas articulações entre a prática e os saberes dos professores que permitem formar “[...] um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes, o que é condição *sine qua non* para a prática” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 286).

Esses profissionais da educação vivem grandes tensões sociais que são provocadas pelas mudanças que vem ocorrendo tanto no âmbito social, como também no campo político e econômico (BAUMAN, 2002). Isso faz refletir na necessidade dos docentes apresentarem respostas e adaptações a essa realidade movida pela informação, que se coloca cada vez mais mutável, exigente e global (PICADO, 2009). Diante disso, evidencia-se que o ambiente escolar cada vez mais tem sofrido com as transformações que a sociedade vem

passando. Isso tem se refletido nos espaços escolares, conforme descrito por Lessard e Tardif (2011),

A escola se parece com um estacionamento, e a função docente é assimilada a uma forma de vigilância. Os jovens estão na escola porque a sociedade não quer que eles estejam em outro lugar, principalmente na rua ou no shopping, e porque não há ou não há mais alternativa à escola para ocupar os jovens. Esses jovens da televisão e da internet consomem as aulas e aqueles que as ministram como consomem um programa de televisão, um clip ou uma publicidade; eles permanecem ou ‘zapeiam’; têm uma relação emotiva – ‘gosto ou não gosto’ – e utilitarista com o saber – ‘para que serve saber isso?’ Os docentes às vezes vivem mal essas evoluções e constataam, impotentes, que não são capazes de concorrer com a mídia cada vez mais invasora e eficaz, pelo seu poder de sedução (LESSARD; TARDIF, 2011, p. 258).

Tais colocações deixam evidente o cenário social em que os docentes devem atuar, ou seja, um ambiente em que o seu ‘objeto’ de trabalho (aluno) já não demonstra interesse em aprender, haja vista a disponibilidade e a oferta de conhecimento que se tem acesso. Este novo cenário tem implicado sobre o mal-estar e o bem-estar dos professores, obrigados a atuarem nesse ambiente conturbado, onde não se tem mais tão definido a função, tanto da escola, como dos docentes (LESSARD; TARDIF, 2011). Traz-se para esse quadro, a reflexão das condições formativas em que os docentes estão se aperfeiçoando e também o campo de atuação em que estão inseridos. É importante destacar a contribuição de Hypolito (1999, p. 91) para quem,

[...] os processos de formação, de de-formação e de desqualificação docente continuam ocorrendo significativamente, no processo de trabalho. Assim, não só as formas de controle técnico e ideológico, mas também as péssimas condições de trabalho a que os professores e professoras estão submetidos interferem no que se entende por formação e profissionalização; ou seja, há aspectos subjetivos e objetivos que constroem e são construídos no processo de trabalho, e que determinam muito mais as práticas docentes do que a formação inicial.

Como é possível observar, o ambiente de atuação profissional dos professores tem impellido repensar os processos formativos, uma vez que é por meio destes que os docentes terão subsídios para refletirem sua prática, bem como terão estratégias para superar as complexidades impostas pelas transformações da função social da profissão. Uma das possibilidades para o reconhecimento da docência enquanto profissão é a luta por uma

formação continuada que favoreça a atividade docente, assunto que se apresenta no próximo tópico.

2.1.2 - A formação docente continuada para a atuação no contexto de escolas inclusivas

Quando se fala em uma escola inclusiva, tem-se como pensamento que esta seja um ambiente acolhedor, que propicia a todos os alunos, condições de locomoção, e acima de tudo, que garanta o aprendizado em seus amplos aspectos, ou seja, tanto de socialização, como também dos conteúdos e conhecimentos que são oferecidos dentro do ambiente escolar. Espera-se que os profissionais que atuam nesses espaços estejam preparados e qualificados para oferecerem um atendimento educacional de qualidade a todos os alunos, indiferentemente de gênero, raça, etnia, sejam eles pessoas com deficiências ou não, ou seja, a diversidade que compõe o ambiente escolar.

Francisco Imbernón (2002) aponta para a necessidade de que a educação se volte para o novo modelo social democrático que se apresenta. O autor coloca que a educação deve ser “[...] plural, participativa, solidária, integradora” (p.7). Mediante ao postulado pelo autor, a formação de professores deve contemplar o novo cenário social, uma vez que são os cursos de formação que vão, ou pelo menos deveriam contemplar espaços de discussões para que os docentes passem a tomar consciência de sua função social. Destaca-se ainda que a função social da educação já não é mais a mesma que se tinha no passado, ou seja, muitas mudanças ocorreram em relação a função da escola e dos professores. Mediante tais apontamentos, faz-se necessário

[...] uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente. (IMBERNÓN, 2002, p.12).

Diante deste contexto, Imbernón (2002) assinala a necessidade de uma formação continuada que contemple tanto as experiências docentes, como também, o campo teórico. É preciso que o processo de formação teórico não se desvincule das práticas dos professores que já estão em exercício.

A esse respeito, Nóvoa (2009) aponta que há necessidade dos cursos de formação contemplar espaços de trocas de experiências, pois para ele, o campo teórico formativo está

distante do campo prático de atuação dos professores que ensinam. O autor evidencia que existe muito discurso sobre o campo de atuação da docência, questiona-se muito sobre como deveria ser, mas na prática, não há nada que ajude realmente os docentes, pois

[...] o campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas (NÓVOA, 2009, p.2).

Os espaços formativos devem contemplar a troca de conhecimentos entre os professores em processo de formação e os já experientes, uma vez que essa troca também por si só se caracteriza como formativo para os docentes. Isso quer dizer que quando a formação privilegia a troca de experiência, ela possibilita aos docentes em exercício, a reflexão sobre a sua própria prática educativa. Entretanto, Canário (1998, p. 15) coloca que nos cursos de formação isso tem acontecido de forma contrária, já que “[...] a formação, em vez de contribuir para transformar os professores em ‘profissionais reflexivos’ parece incentivá-los a serem cada vez mais trabalhadores estudantes em que o ‘estudo’ tende a entrar em conflito com o investimento profissional”.

Na sociedade líquida, termo emprestado de Bauman (2002), a escola tem se apresentado em crise. Oliveira (2009) aponta que a crise institucional e o fracasso no processo de assegurar o ensino e a aprendizagem faz com que seja necessário buscar alternativa para contrapor tal situação. Para isso, faz-se imprescindível mudança no plano político educacional, do qual não deve fugir o tema da formação inicial e continuada dos docentes. Tal tema deve ser o eixo norteador das políticas para educação, uma vez que para a formação inicial e continuada deve ser estabelecida como o principal fator para transpor as dificuldades que são e estão postas na sociedade e na escola. Para a autora, é a mudança na postura de tais políticas que assegurará a garantia da “[...] democratização do ensino e a qualidade da oferta educacional numa proposta de educação inclusiva” (OLIVEIRA, 2009, p. 257), pois “[...] formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de *todos* os alunos, entre eles, os com deficiências” (grifo do autor) (OLIVEIRA, 2009, p. 257).

Oliveira (2009) ainda sustenta que,

Considerar a educação inclusiva uma diretriz para a educação brasileira deveria, obrigatoriamente, envolver novos aportes teóricos, metodológicos e

de formação docente, uma vez que fundamentos epistemológicos que sustentam a ideia de inclusão educacional apontam exaustivamente para uma ideia de diversidade, heterogeneidade, aprendizagem e rejeição aos processos de exclusão ocasionados pelo sistema educacional, seja de crianças e jovens comuns ou com deficiência (OLIVEIRA, 2009, p. 258).

Pensar em uma política que garanta a educação inclusiva pressupõe investimento na formação tanto inicial quanto continuada dos professores. A esse respeito, Pilar Sánchez, Rogelio Abellán e Andrés Frutos (2012) a partir de estudos desenvolvidos no contexto europeu sugerem que a proposta de um ensino unificado, de uma educação que contemple a todos, obriga

[...] abandonar a clássica separação entre a formação do professor especial e a do professor em geral: há que efetuar uma integração de conhecimentos provenientes de ambos os sistemas. Isso pressupõe que a formação do professor deve ser mais especializada para atender á diversidade dos alunos, e por sua vez, a formação especial deve ser mais generalista [...] (SÁNCHEZ; ABELLÁN; FRUTOS, 2012, p. 136).

Os autores mostram a necessidade dos cursos de formação alinharem seus conteúdos curriculares a fim de que ambos possam possibilitar uma formação mais ampla no sentido de efetivamente desenvolver a educação inclusiva. Para que os docentes adquiram os saberes necessários para a atividade educativa, é preciso que a formação contemple conteúdos e saberes que possibilite aos docentes uma atuação que permita proporcionar o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade, pois nas escolas

[...] fica patente o despreparo dos educadores em geral quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de deficiência/incapacidade, e este é um aspecto que se destaca nesta trama, principalmente pela ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 36-37).

Considerando os apontamentos acima, é possível afirmar que as instituições escolares ainda não estão preparadas para equacionar os problemas educacionais. A este respeito, os autores mostram que vivencia-se momentos e instâncias,

[...] na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos pra ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um

processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escolar regular (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p.37).

É possível compreender que a falta de preparo dos docentes está relacionada ao fato de que na maioria dos cursos de formação inicial, não há uma previsão da prática educativa que contemple as dificuldades e a diversidade dos alunos, mas sim modelos de desenvolvimento idealizados por alunos que ‘aprendem’, colocando as práticas educativas na linha da exclusão de alunos que não se enquadrem nesse modelo, nesse caso, os alunos com deficiência. Outro fator a considerar no processo educativo diz respeito às responsabilidades atribuídas aos docentes. Góes (2007) afirma que,

Mesmo havendo concordância quanto à visão de que o professor não poderia ser responsabilizado sozinho, ante o cumprimento das novas metas, as situações comentadas indicam que lhe é atribuída uma carga excessiva. Ele é, de fato, um agente central no atendimento ao aluno especial, assim como aos demais alunos. Sem negar o mérito de esforços individuais e propostas localizadas, o fato é que o professor não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico (GÓES, 2007, p.77).

A autora traz em cena a situação dos docentes, pois fica a cargo destes promover o processo educativo inclusivo, o que pode se traduzir em situações de desconforto na atuação profissional. No que concerne às condições de trabalho dos docentes, a sociedade traz para a escola uma carga excessiva de trabalho que recaem sobre os docentes. Nesta direção, José Freire (2011) coloca que,

O professor deverá assumir e prestar contas de suas tarefas didáticas à escola, aos pais e à sociedade e ainda, participar da “gestão escolar” junto à “comunidade”. Nesta perspectiva, o professor é em geral, visto como agente responsável pela mudança educativa, o que o leva a manifestar reações contraditórias diante das exigências que estão além da sua formação. A ampliação de suas funções docentes, no contexto da reforma educativa, tem contribuído para um sentimento de insegurança, desencanto. (FREIRE, 2011, p.48-49).

O processo de inclusão dos alunos com deficiência faz com que os docentes saiam de uma tradicional zona de conforto profissional onde os alunos eram sempre homogeneizados – todos aprendiam, – e passam a receber em suas salas, alunos com supostas

dificuldades para aprenderem, lançando desafios que, na maioria das vezes, a formação dos professores não dá conta de resolver, desestabilizando a prática educativa. É nesse contexto que Kenneth Zeichner (1993) aponta que a formação deve ajudar os professores no desenvolvimento de atitudes, saberes e capacidades essenciais para a prática educativa que privilegie a diferença dos alunos. Quando a formação dos professores dá conta de ofertar os subsídios necessários para trabalhar com as diferenças inseridas nos ambientes escolares, ou seja, das diferenças sociais, de raça, gênero, etnia e, acrescentando a este conjunto de diferenças, os alunos deficientes, o docente poderá desenvolver estratégias para melhorar sua atuação profissional.

Considerando o exposto neste tópico, faz-se necessário compreender como se deu o processo histórico de constituição da educação inclusiva, as políticas e os conceitos que a permeiam. No tópico a seguir, aborda-se a contextualização do processo de inclusão dos alunos deficientes.

2.2 - A Escola Inclusiva – contextualizando o processo de inclusão dos alunos deficientes (história, legislações, conceitos)

Este tópico tem por objetivo refletir sobre as políticas de atendimento específico as pessoas com deficiências. Problematisa a possível escola inclusiva para atender as especificidades dos estudantes deficientes.

Pensar na pessoa deficiente significa refletir sobre indivíduos os quais historicamente foram negados muitos direitos e esteve excluído do convívio social, haja vista a incompreensão das diferenças individuais, principalmente por parte das famílias presas aos dogmas tradicionais. Tal situação ocorria devido a diversos fatores, os quais se destacam o misticismo e ocultismo ligados à religião. A esse respeito Marcos Mazzota (2001) afirma que “até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (MAZZOTA, 2001, p.16). Para pessoas com deficiências diversas, negava-se à convivência social, sendo que estas viviam ignoradas, a margem da sociedade. O autor ainda destaca que outro fator propiciador da exclusão era a religião, pois, ao pregar a perfeição divina, tornava o indivíduo deficiente impuro, provocando ainda mais a sua marginalização da condição humana.

No âmbito internacional houveram vários movimentos e convenções mundiais que possibilitaram o atendimento educacional inclusivo. O documento “Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso à Educação para todos”¹ publicado em 2005 pela Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), aponta cronologicamente a evolução dos movimentos internacionais para a garantia dos direitos para a inclusão, dentre eles, elenca-se alguns, tais como:

- 1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos: que assegura o direito à educação elementar gratuita e obrigatória para todas as crianças;
- 1989 – Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança: que assegura os direitos de todas as crianças à educação sem qualquer discriminação;
- 1990 – Declaração Mundial sobre Educação para todos (Declaração de Jomtien): que assegura o direito a educação para todos independentemente de suas diferenças particulares;
- 1993 – Normas da ONU sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (norma 6): que não só afirma a igualdade de direitos de todas as crianças, jovens e adultos, como também estabelece que a educação deve ser ministrada num ambiente de escola integradora e em escolas regulares;
- 1994 – Declaração de Salamanca e Referencial para Ação em Educação de Necessidades Especiais: que assegura que as escolas devem receber todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências, e superdotadas, crianças de rua e crianças trabalhadoras, crianças de populações remotas ou nômades, crianças minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outras áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados;
- 2000 – Fórum sobre Educação Mundial: que estabelece que até 2015 todas as crianças tenham acesso e recebam uma educação primária obrigatória e gratuita.

Tais movimentos internacionais fizeram com que os governos pensassem em políticas educacionais que atendessem aos princípios dos documentos firmados nestas convenções. Cabe mencionar que a política educacional para a inclusão de alunos deficientes também constitui parte da história da educação no Brasil.

¹ UNESCO, 2005, p.11-12

Historicamente, a educação brasileira revela que o atendimento a pessoas com deficiência iniciou-se no final do século XIX com a criação de instituições especializadas para atender a demandas de indivíduos cegos com o Instituto dos Cegos, denominado de Instituto Benjamin Constant e com o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (RAMOS, 2009). Entretanto, essa organização se deu de forma isolada, tanto por parte das iniciativas oficiais, quanto das particulares.

Foi somente em meados do século XX que começaram a surgir políticas para promover o atendimento educacional das pessoas deficientes. Foi neste século que iniciaram o atendimento especializado para os indivíduos deficientes com a aprovação de leis que impulsionaram para a política inclusiva que se tem apresentado. Inicia-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n. 4024/61, Lei 5692/71, da Emenda Constitucional n. 12/78, com o Estatuto da Criança e do Adolescente lei n. 8.069/90, e posteriormente com a LDB 9394/96 em vigor, entre outros atos legislativos, e ainda movimentos sociais nacionais e internacionais que impulsionaram o desenvolvimento de políticas para a inclusão dos deficientes nos âmbitos escolares regulares.

É possível observar que a educação inclusiva é abordada como sendo uma modalidade de política governamental que garante o direito de educação a todos no âmbito do ensino regular. Promover uma educação inclusiva é fazer com que todos tenham acesso às mesmas condições de aprendizagem. Vale salientar que “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.21).

Como já destacado no tópico anterior, uma escola inclusiva é vista como um contexto escolar que atenda a uma demanda diversificada reunindo em um mesmo espaço físico, diferentes indivíduos, pessoas de diferentes classes sociais, habilidades (cognitivas e motoras), deficiências, gênero, raça, entre outras especificidades. Pensar nessa escola aberta para todos, significa refletir sobre a garantia de direitos daqueles que dela necessitem. Rosana Glat e Marcia Pletsch (2011) destacam que a proposta da escola inclusiva surgiu como uma forma de se opor “[...] às práticas que restringem as possibilidades de escolarização e de atuação no contexto sociocultural de um enorme grupo de indivíduos” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 19). Para as autoras, a política da inclusão é a confirmação de todos os alunos como seres que têm direitos, que são capazes de aprenderem, ou seja, são capazes de construir, reconstruir e apropriarem-se dos conhecimentos adquiridos e construídos pela humanidade ao longo da história.

A educação inclusiva tem sido vista como o fator que iniciou um processo de movimento dentro do sistema de ensino brasileiro, pois para efetivar a garantia do ensino para todos, fez-se necessário repensar as políticas de atendimento escolar regular para pessoas com deficiência, as estruturas físicas das instituições escolares, como também, as práticas dos docentes.

É possível apontar que a inclusão de pessoas deficientes no ensino regular requer que sejam repensados vários aspectos políticos e pedagógicos na oferta de um ensino de qualidade, tais como, as metodologias de ensino, os materiais didáticos, os currículos educacionais, a formação de professores, o bem-estar docente, entre outros. É somente a partir desse processo de mudança e de reforma que o Estado poderá garantir que o sistema educacional acolha a todos, independentemente das diversidades culturais, raciais, de gênero e desigualdades econômicas. Destaca-se ainda que o Estado deverá garantir as condições de trabalho e formação docente para a efetivação do acesso e atendimento de alunos com deficiência nos espaços escolares com qualidade e, ao mesmo tempo, propicie um ambiente de trabalho gerador do bem-estar.

A educação inclusiva tem se tornado um movimento para o desenvolvimento de uma reforma das escolas, seja ela, política, pedagógica, ou estrutural, pois como coloca José Pacheco et. al. (2007) a busca por uma escola inclusiva pressupõe justiça social para que todos tenham acesso à educação de qualidade, igualdade e aceitação; pressupõe também a discussão pedagógica que, segundo o autor, precisam ser diversificada, flexível e colaborativa. Para que ocorra uma verdadeira educação inclusiva, faz-se necessário que a escola se ajuste para receber aos alunos com deficiência ou qualquer outra especificidade.

É mediante a essas situações que se pode afirmar que a política da inclusão provoca um processo de reforma dentro do sistema de ensino brasileiro, pois requer investimento em justiça social, readaptação dos espaços físicos das instituições escolares, materiais didáticos específicos, formação continuada para os profissionais da educação e, desenvolvimento de estratégias que possibilitem a constituição do bem-estar para que possam fazer um trabalho inclusivo de qualidade.

A inclusão pode ser mais do que dar as pessoas com deficiência uma integração no âmbito escolar específico, significa oportunizar e garantir o acesso ao ambiente escolar regular. Contudo, “o êxito da integração escolar depende, dentre outros fatores, da eficiência no atendimento à diversidade da população estudantil” (BRASIL, 1999, p.18). Peter Mittler (2003, p.25) argumenta que o objetivo da educação inclusiva é “garantir o acesso e a

participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento”.

Dentro do ambiente escolar, para possibilitar que a política da educação inclusiva seja efetivada, é preciso que além das reformas físicas, sejam realizadas também a reforma do ambiente pedagógico, pois para esse atendimento são necessários profissionais que tenham suas práticas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência e para a aprendizagem do aluno que se enquadre neste modelo educacional. A esse respeito, Mittler (2003) aponta que esse processo de reforma e de reestruturação das escolas

[...] inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisição acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2003, p.25)

Faz-se necessário diferenciar o conceito de educação inclusiva e educação especial. Com referência a educação inclusiva, Glat e Pletsch (2011) evidenciam que,

[...] a proposta de inclusão escolar surge, então, em oposição às práticas que restringem as possibilidades de escolarização e de atuação no contexto sociocultural de um enorme grupo de indivíduos. Reafirma o aluno como sujeito de direitos, com capacidade para construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade (GLAT; PLETSCHE, 2011, p.19)

Assim, a educação inclusiva é uma política educacional que garante a todos os alunos o direito ao atendimento educacional dentro dos espaços das escolas regulares, ou seja, que a escola receba e proporcione o aprendizado ao aluno com deficiência nas salas de aulas comuns. Com referência a educação especial, Glat e Blanco (2009) sugerem que esta (a educação especial) configurou-se ao longo da história educacional como um sistema de ensino paralelo e segregado destinado ao atendimento especializado para “[...] indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento altas habilidades ou superdotação” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 15). De acordo com as autoras, esse serviço especializado agrupava “[...] profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada uma dessas áreas” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 15). Nas escolas regulares, o atendimento especializado é realizado dentro dos ambientes das salas de atendimento especializado ou sala de recursos multifuncionais, por profissionais especializados.

A educação inclusiva pode ser aquela que garanta a todos o direito de acesso a escola de ensino regular, assegurando oportunidades e possibilidades de aprendizagem no âmbito escolar. A educação inclusiva tem se tornado uma política governamental que garante para as pessoas com deficiência o direito de acesso a educação. É possível apontar que ao educar todos os alunos em um mesmo ambiente independentemente das deficiências, os alunos com deficiência poderão [...] preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.21). Mediante as colocações já apontadas neste tópico, é importante mostrar o processo histórico da educação inclusiva em Rondônia, especificamente no município de Ji-Paraná.

2.2.1 – A educação inclusiva nas escolas da Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná - Rondônia

Pensar o processo histórico de efetivação da educação inclusiva nas escolas da Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná requer, antes de tudo, retomar as legislações que regem a educação no país. Partindo dos princípios expressos pela Constituição Federal do Brasil promulgada em 1988, fica evidente que a partir de tal legislação, os municípios brasileiros conquistaram

[...] autonomia no que se refere ao poder de analisar o contexto social de sua população e decidir as políticas de serviços para serem disponibilizados à sociedade, ou seja, passaram a decidir sobre que tipo de educação necessita, ou seja, de qual serviço se faz necessário para a população de seu município. Para isso, os municípios devem ter como norte, para as políticas públicas, a referência das características da realidade local (SCARAMUZZA, 2011, p.23).

No que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 fica claro que esta reafirma o compromisso da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios no que se referem as suas obrigações, pois estas instâncias devem se articular em regime de colaboração. De acordo com o Art. 11 da referida lei, cabe aos Municípios, entre outras ações,

[...] organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino (BRASIL, LDB 9394, 1996).

Assim, fez-se necessário que os municípios pensassem em instrumentos de políticas públicas que orientassem suas ações. No âmbito da educação, o instrumento que deve orientar as políticas públicas em educação dos municípios brasileiros deve ser o Plano Municipal de Educação. Tal instrumento tem por fim, fazer as orientações das ações a serem desenvolvidas pelos municípios para o sistema educacional, uma vez que este plano deve estar construído em acordo com as políticas e diretrizes educacionais nacionais e estaduais.

O Plano Educacional deve ser elaborado conjuntamente entre o “[...] Conselho Municipal de Educação, juntamente com a Secretaria de Educação e transformado em instrumento legal, por meio de aprovação pela Câmara Municipal” (BRASIL, 2004, p. 8). Observa-se que o Plano Municipal de Educação deve orientar-se pelos objetivos especificados e propostos no Plano Nacional de Educação. Os municípios brasileiros devem pensar na oferta de uma educação que contemple todas as modalidades e etapas educacionais que estão preconizadas, tanto pelo Plano Nacional de Educação, quanto pelas legislações em vigor.

Ao analisar o Plano Municipal de Educação do Município de Ji-Paraná que vigorou no período de 2001 a 2010, foi possível verificar que em tal documento são vislumbradas as exigências que legalmente são colocadas em legislações nacionais, pois o Plano Municipal de Educação preconiza todas as modalidades da Educação. No que se refere à modalidade da educação especial, este documento mostra como um de seus objetivos,

Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício (JI-PARANÁ, 2003, p. 36).

Embora o Plano Municipal de Educação já estivesse em vigor (2001 a 2010), o município de Ji-Paraná não dispunha de um efetivo atendimento educacional para os alunos deficientes na Rede Municipal de Educação, isto é, o atendimento aos alunos com deficiência era prestado somente na instituição especializada – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em estudo anterior, Scaramuzza (2011) mostra que o processo de constituição de uma educação inclusiva nas Escolas Municipais de Ji-Paraná até meados do ano de 2004 não possuía atendimento educacional de alunos deficientes nas escolas regulares

da referida rede de educação. Foi somente a partir do acordo firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná (SEMED) e o Ministério da Educação (MEC) pela Minuta do Termo de Adesão é que tal política de atendimento começou a ser pensada nas escolas da rede municipal de educação.

A adesão do município ao Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade que tinha como objetivo “garantir o acesso do aluno com necessidades educacionais à escola” (JI-PARANÁ/BRASIL, 2004, p. 01). Por meio desse Programa, Ji-Paraná tornou-se um município polo, responsável “pelo processo de multiplicação dos conhecimentos, conceitos e práticas adquiridos no Curso de Formação de Gestores e Educadores desenvolvidos pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial” (JI-PARANÁ/BRASIL, 2004, p. 01).

A partir da adesão do município de Ji-Paraná, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná – SEMED em parceria com o Ministério da Educação – MEC, foi criado no ano 2004, a Gerência de Educação Especial. Essa Gerência tornou-se o polo de atendimento para 18 municípios do Estado de Rondônia.

Conforme dados disponibilizados pela SEMED, no ano de 2013 a Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná contava com dezessete (17) escolas da área urbana e dez (10) escolas da área rural. A Rede conta ainda com duas (2) escolas municipais para a oferta de creche e educação infantil por meio de convênios. Vale ressaltar que das escolas pertencente à área urbana, dez (10) são centro municipal de educação infantil – CMEI que atende somente a educação infantil e creche, e sete (7) são escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental que atendem basicamente alunos nos anos iniciais – 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

Ressalta-se também que as escolas da Rede contam com o apoio de 14 salas de atendimento educacional especializado – AEE, sendo que destas, treze (13) estão distribuídas entre as escolas da Rede e uma (1) está localizada na sede da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná – SEMED. Esta última trata exclusivamente do atendimento de crianças autistas. É possível perceber que há ainda, uma grande defasagem de profissionais para estas salas de atendimento educacional especializados, pois, no ano de 2013, das treze (13) salas, seis (6) constavam como vagas, ou seja, não havia professores lotados conforme dados da SEMED – 2013.

De acordo com o Censo Escolar divulgado no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, entre os anos de 2003 e 2013 o município de Ji-Paraná teve nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de

Educação um total de 568 alunos matriculados na modalidade de educação especial distribuídos da seguinte forma:

Quadro 01: Distribuição de matrículas de alunos deficientes nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná.

Quadro de Distribuição de Matrículas de Alunos Deficientes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná²											
2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
0	0	0	0	51	78	75	92	92	94	86	568

Elaborado por Simone Alves Scaramuzza a partir dos dados disponíveis no site do INEP.

Os dados do quadro acima apontam que foi somente a partir do ano de 2007 que começou a se efetivar a oferta de vagas para atendimento escolar para alunos deficientes dentro dos espaços das escolas da Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná. De acordo com o levantamento realizado no banco de dados do INEP, há, portanto, um intervalo de três (3) anos entre a assinatura do contrato de adesão e a efetivação de matrículas reveladas no censo.

Tais fatos impelem a problematizar que mesmo com os avanços das políticas públicas com o advento da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação publicada em 1996, demorou mais de uma década para que o atendimento as crianças deficientes pudesse começar a ser efetivada dentro das instituições de ensino ligada a Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná.

2.3 – O bem-estar docente

Nota-se, a partir dos tópicos anteriores, que a prática docente está ligada a questões complexas que, entre outros aspectos, estão vinculadas às transformações sociais que vem influenciando na mudança da função social da docência, uma vez que o ambiente escolar tem que lidar com uma diversidade de educandos. O Autor José M. Esteve (1999) aponta o cenário em que as escolas e os professores estão inseridos quando mostra o processo da

² A esse respeito acessar <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula#>

[...] acelerada mudança do contexto social, em que exercemos o ensino, apresenta, a cada dia, novas exigências. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais. [...] os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias (ESTEVE, 1999, p. 13).

Diante do que o autor expõe, faz-se necessário pensar em formações que proporcionem aos docentes, um aporte teórico mais completo para dar conta do novo perfil de educandos que se encontram dentro dos espaços escolares, pois caso contrário, o despreparo profissional, aliado a falta de recursos materiais didáticos e humanos, podem provocar as sensações de insatisfação e mal-estar nos docentes. José Freire (2011) tem sugerido que

[...] as políticas de formação e profissionalização docente, propostas e desenvolvidas neste contexto de reforma, parece não atentar para a complexidade do ato educativo, das novas demandas do mundo trabalho, bem como da situação real vivida pelo professor na escola pública que, em geral, não consideram as precárias condições de trabalho e formação: com pouco tempo disponibilizado para estudos e planejamento do ensino, falta de material didático, salas superlotadas, salários aviltantes e outros (FREIRE, 2011, p. 49).

Na escola, a atuação na docência incide em lidar com as problemáticas impostas por um sistema capitalista que transformou toda a estrutura social. Verifica-se que se passou para a escola uma carga de responsabilidade muito maior do que anteriormente, pois no passado a escola detinha todo o processo de construção do conhecimento e cultura. Neste contexto, cabia aos professores a transmissão desses conhecimentos universais de forma oral e escrita e, a família, a formação de conceitos como cidadania, incluindo hábitos e valores morais aceitáveis pelo consenso social. Jesus (2007) mostra que

[...] as implicações decorrentes da massificação do ensino da excessiva exigência política colocada sobre o trabalho do professor, das alterações ocorridas na estrutura e dinâmica das famílias do acelerado desenvolvimento tecnológico e dos conteúdos transmitidos pela mídia (JESUS, 2007, p. 17).

A respeito da influência das transformações sociais, Rebolo, Nogueira e Soares (2010) evidenciam que é na instituição escolar que tais transformações tem tido mais reflexos,

uma vez que as mudanças têm implicações nas relações interpessoais que são mantidas dentro do ambiente escolar. Para as autoras, são as relações interpessoais os “[...] determinantes fundamentais para o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e de aprendizagem e também para o bem-estar ou o mal-estar docente” (REBOLO; NOGUEIRA; SOARES, 2010, p. 113).

Com a era da informação e comunicação, e com a ampla participação da mulher no mercado de trabalho, passou-se para a escola e para os docentes, responsabilidades que vão além daquelas voltadas ao processo educativo. Assim, passou-se a existir uma incorporação de novas atividades que envolvem também, a formação para a cidadania. Tratar de temas como responsabilidade ambiental, ética, moral, entre outros são tidos como responsabilidade da escola. Nesse processo se inserem as questões como a inclusão de alunos deficientes no sistema educativo.

Para Jesus (2007), as situações de excesso de trabalho podem ocasionar processos de insatisfação nos professores, que se manifestam no mal-estar docente. É nesse sentido que o excesso de trabalho se traduz em desânimo dos docentes. Entretanto, “[...] nem todos os professores estão abatidos, nem sua situação é a mesma em torno das razões que levam alguns professores a se sentirem cansados e desmoralizados, e outros a manterem o ânimo e a ilusão” (MARCHESI, 2008, p. 52). O autor Csikszentmihalyi (1992) aponta a satisfação como o sentimento da pessoa quando cumpre alguma atividade anterior, também ultrapassa o que estava programado a fazer e alcança algo inesperado, que talvez, nem sequer o tivesse pensado que existisse. Para o autor, a satisfação é um movimento para frente, que contempla a sensação de novidade, de realização.

Considerando as questões apontadas, é possível refletir que o conceito de bem-estar docente “diz respeito a uma leitura positiva que as pessoas fazem da sua própria vida” (JESUS, 2007, p. 26). Este conceito se manifesta na

[...] motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (JESUS, 2007, p. 26-27).

O bem-estar docente é um estado (físico e psicológico) do professor que depende de vários fatores para se concretizar. Seligman (2009) sugere que a felicidade dentro da perspectiva da psicologia positiva é construída pelas emoções momentâneas positivas e de “[...] contentamento, tranquilidade, alegria, prazer, satisfação, serenidade, esperança e

encantamento” (SELIGMAN, 2009, p. 23), e que estas emoções podem influenciar inclusive na longevidade e na continuidade de bons relacionamentos, tais como casamento, amizades, etc. Para este autor, para se compreender de fato esta perspectiva de bem-estar, faz-se necessário se apropriar das “[...] virtudes e as forças pessoais” (SELIGMAN, 2009, p.28), pois este “[...] é fruto da interação das nossas forças e virtudes” (SELIGMAN, 2009, p.28). É a partir desta interação que o indivíduo dá a sua vida certa ou total autenticidade.

Para Seligman (2009) os aspectos que constituem a felicidade são as forças e as emoções positivas e o bem-estar é construído pelas características de sentimento, traços e forças e virtudes. Seligman (2009, p. 28) descreve as seguintes definições:

- Sentimentos: “estados, ocorrências momentâneas que não precisam ser aspectos recorrentes da personalidade”;
- Traços: “são características negativas ou positivas que se repetem em ocasiões e situações diferentes”, “sendo que estes são disposições permanentes cujo exercício torna mais prováveis os sentimentos passageiros”; e,
- Forças e virtudes: “são as características positivas que levam aos bons sentimentos e à gratificação”.

Mas não são apenas as características pessoais que determinam o bem-estar, pois segundo Rebolo (2005, p. 122) o bem-estar é a vivência “[...] com maior frequência e intensidade, de experiências positivas”. Mediante ao que a autora aponta, pode-se afirmar que o bem-estar é

[...] uma possibilidade existente na relação do professor com seu trabalho, que pode ou não se concretizar, dependendo das características do trabalho; do modo como essas características são interpretadas e avaliadas pelo professor e dos modos como o professor enfrenta e resolve os conflitos gerados pelas discrepâncias entre o que espera e o que tem entre a sua organização interna e a organização do trabalho (REBOLO, 2012a, p.24).

Verifica-se que a construção do bem-estar depende da forma que o docente vai avaliar o seu trabalho, das suas condições físicas e psíquicas e dos potenciais fatores profissionais que poderão se traduzir em “desafios (interpretação positiva) ou como problemas (interpretação negativa)” (PICADO, 2009, p.4).

Os estudos de Rebolo (2008) têm mostrado que “[...] o bem-estar é uma possibilidade existente na relação do professor com o seu trabalho que pode ou não se concretizar” (REBOLO, 2008, p. 3), pois para essa autora, este depende das características do trabalho, do resultado da avaliação que o docente vai fazer dessas características e das estratégias que este profissional vai utilizar para resolver as desconexões entre a sua organização interna e a organização do seu trabalho.

O bem-estar é um processo vivido pelo indivíduo em que estão presentes, na maioria das vezes, em experiências positivas frequentes e intensas. Quando, ao contrário, a vivência de experiências negativas é frequente e intensa, geralmente ocorre o mal-estar. Segundo Mosquera, Stobaüs e Dornelles (1999) a terminologia mal-estar vem sendo discutida e utilizada para “[...] descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais que se exercem na docência e que concorrem para ela” (MOSQUERA; STOBAÜS; DORNELLES, 1999, p.02).

Nesse mesmo entendimento, Picado (2009) aponta que a terminologia tem sido utilizada para “[...] resumir o conjunto de reações dos professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social” (PICADO, 2009, p.2). O autor aponta que o mal-estar traduz os efeitos permanentes e negativos que têm afetado os docentes que são os sentimentos de: desmoralização, desmotivação e desencanto.

Segundo Esteve (1999), o mal-estar docente é decorrente de fatores principais e secundários. Os fatores principais estão ligados aos que incidem diretamente sobre o trabalho dos professores, são eles: recursos materiais e condições de trabalho; violência nas instituições escolares; esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor. Já os fatores secundários dizem respeito aos de caráter contextual, e segundo Esteve (1999), são mais gerais. São eles: modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; função docente, contestação e contradições; modificação do apoio do contexto social; objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento e, por último, a imagem do professor.

Vale ressaltar que mesmo com condições adversas, “muitos professores conseguem reagir adaptativamente face às dificuldades” (PICADO, 2009, p.4). É tal fato que faz com que estes docentes adquiram o bem-estar no trabalho. Para melhor compreender o bem-estar, é importante apresentar que ele é dividido em duas dimensões que se entrecruzam em sua análise, sendo que essas são denominadas objetiva e subjetiva. Entende-se como dimensão objetiva do bem-estar “[...] as características do trabalho em si e as condições

oferecidas para a sua realização” (REBOLO, 2008, p 3-4), e a dimensão subjetiva como “[...] as características pessoais do professor e dizem tanto às competências e habilidades que possui quanto às suas necessidades, desejos, valores, crenças e projeto de vida” (REBOLO, 2008, p, 4).

O bem-estar é constituído na intersecção das dimensões objetiva e subjetiva. É nesse entrecruzar que os docentes fazem as avaliações “[...] de si próprio, da atividade que realiza e das condições existentes para o desempenho do trabalho” (REBOLO, 2008, p, 3-4). É por meio desta avaliação que se pode constitui o bem-estar do indivíduo, ou seja, o bem-estar dependerá se a avaliação do indivíduo será positiva ou negativa. Entretanto, mesmo quando for um resultado negativo, o indivíduo, ainda assim, poderá utilizar estratégias de enfrentamento para superar as condições adversas que estão provocando o mal-estar e conseguir alcançar o bem-estar.

Picado (2009) aponta que, embora o estresse seja associado ao aspecto negativo por entender que ele leva ao mal-estar, o estresse pode estar associado ao bem-estar. Para isso, o autor destaca a necessidade da distinção entre o distresse e o eustresse. Segundo a definição de França e Rodrigues (1999) o eustresse diz respeito à “tensão com equilíbrio entre esforço, tempo realização e resultados” (FRANÇA; RODRIGUES, 1999, p.38) e, distresse é a “tensão com rompimento do equilíbrio biopsicossocial por excesso ou falta de esforço, incompatível com tempo, resultados e realização” (FRANÇA; RODRIGUES, 1999, p.38).

Quando analisadas as definições de cada um dos autores mencionados, é possível perceber que o eustresse é importante para o bem-estar, pois é a sua existência que permite aos indivíduos sentirem alguma satisfação quando superam algum obstáculo e/ou dificuldade no seu dia, o que não ocorre quando há a presença do distresse.

Vale destacar que o eustresse é visto como sendo uma fonte em que se “[...] constitui uma energia e um vigor que conduzem ao bem-estar” (PICADO, 2009, p.4). Jesus (2007) destaca que o eustresse deve ser entendido como um fator que gera uma força motivadora, força essa que faz elevar os níveis de energia e aumentam a produtividade. Para alguns indivíduos, nem sempre as experiências conflituosas adversas e difíceis são vistas como negativas, pois podem ser superadas, enquanto que, para outros, estas mesmas experiências irão gerar distresse que incide no mal-estar.

Para Rebolo (2008, 2012a) as dimensões, objetiva e subjetiva, do bem-estar formam um conjunto de fatores do trabalho que são distribuídos em quatro componentes, sendo eles classificados como: 1- da atividade laboral ou do trabalho em si; 2- das relações

interpessoais; 3- das condições sociais e econômicas e; 4- das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.

Segundo a autora, estes componentes “[...] são interdependentes e estão estreitamente relacionados” (REBOLO, 2012a, p.34) entre si, sendo que cada um desses componentes é composto por fatores relacionados ao trabalho, conforme são descritos respectivamente pela distribuição abaixo:

- Componente da atividade laboral: identidade das tarefas, uso da criatividade, autonomia, diversidade de tarefas, ritmo de trabalho;
- Componente Relacional: participação nas decisões, conhecimento das metas, apoio sócio emocional, relações hierárquicas, igualdade de tratamento ausência de preconceitos, trabalho coletivo/grupos de trabalho, reconhecimento do trabalho realizado, relações interpessoais, formas de comunicação, repercussão/aceitação de suas ideias, liberdade de expressão;
- Componente socioeconômico: identificação com os objetivos sociais da educação, imagem interna da escola e do sistema educacional, plano de carreira, tempo para lazer e para a família, privacidade, benefícios, salário;
- Componente concreto ou infraestrutural: condições gerais de infraestrutura, equipamentos/materiais pedagógicos, segurança no ambiente, limpeza/conforto no ambiente.

É a avaliação que o indivíduo faz dos componentes e seus respectivos fatores que indicam o seu grau de satisfação com seu trabalho. Caso o indivíduo não esteja satisfeito com alguns dos fatores que compõem a sua atividade profissional, este desenvolverá processos de enfrentamentos para superar as dificuldades pelo qual está passando.

As estratégias de enfrentamento surgem frente aos conflitos e desafios do dia-a-dia do trabalho. Os enfrentamentos são atitudes utilizadas para superar e minimizar as dificuldades e condições adversas a fim de alcançar a sua satisfação ou bem-estar no trabalho. França e Rodrigues (1999) colocam que o enfrentamento é um “conjunto de esforços que uma pessoa desenvolve para manejar ou lidar com as solicitações externas ou internas, que são avaliadas por ela como excessivas ou acima de suas possibilidades” (FRANÇA; RODRIGUES, 1999, p.44). Para os autores, o enfrentamento deve ser visto como uma estratégia da pessoa, entretanto, essa pode ser uma ação inconsciente que pode constituir-se

em um recurso para “[...] manter-se em condições de agir e, assim diminuir a resposta de distresse” (FRANÇA; RODRIGUES, 1999, p.44).

Para Rebolo (2012) “o enfrentamento é um processo dinâmico e implica na tentativa de adaptação às condições e situações que geram insatisfações e conflitos” (REBOLO, 2012b, p.116), sendo que para isso, cada indivíduo pode tomar duas atitudes; tanto buscar alterar as condições externas, como pode modificar a sua conduta em relação às essas dificuldades pelo qual está passando. No entendimento de Jesus (1998) as estratégias de enfrentamento são as formas como os professores vão lidar e superar as situações e os fatores problemáticos.

Segundo a autora (REBOLO, 2012b), existe uma grande variedade de estratégias que o indivíduo pode utilizar e dividem-se entre individuais e coletivas, ativas e passivas, focadas no problema e focadas na emoção. O indivíduo pode passar de uma estratégia para outra, quando em sua avaliação identifica que as estratégias não estão funcionando, entretanto, essa substituição “[...] não depende apenas das características de cada indivíduo, mas depende, também, da dinâmica do grupo em que está inserido e das condições oferecidas pelo ambiente de trabalho” (REBOLO, 2012b, p. 117).

Existem dois tipos de enfrentamento que podem ser utilizados pelo indivíduo para superar as adversidades e as dificuldades do dia-a-dia do trabalho para alcançar o bem-estar. Uma faz com que ocorram mudanças nas condições externas e a outra é a mudança de postura do indivíduo em relação às externas, ou seja, “[...] quando o foco da estratégia de enfrentamento é a mudança das condições externas, haverá, evidentemente, mudanças na conduta do indivíduo, e quando o foco é na mudança de conduta certamente provocará alterações das condições externas” (REBOLO, 2012b, p.123). As estratégias de enfrentamento são divididas entre enfrentamento ativo e passivo e entre enfrentamento com foco na emoção e com foco no problema. A partir do estudo de Rebolo (2005, 2012b) é possível apontar os enfrentamentos da seguinte maneira:

- Enfrentamento ativo: mediante as situações de insatisfação, requerem mudança na estrutura a que estão submetidos, para isso, o indivíduo então, participa de movimentos grevistas, representações sindicais, comissões e grupos de estudos, entre outros, a fim de conseguir as mudanças desejadas;
- Enfretamento passivo: é concretizado por dois tipos de afastamento – o físico e o psicológico, onde o indivíduo executa suas atividades profissionais dentro de um limite mínimo necessário para manter o emprego. No afastamento físico, há o

distanciamento das atividades que geram a insatisfação, para isso o indivíduo recorre as faltas, licenças curtas, licenças sem vencimento e remoções, bem como a outras atividades que se aproximem mais de seus ideais tais como, mestrado, cursos, artesanatos, entre outros. No afastamento psicológico, não há o afastamento físico, mas também não há por indivíduo, o envolvimento com o trabalho, ou seja, o docente comparece há escola, ministra as aulas, cumpre com as obrigações burocráticas, mas o faz de forma inerte, com um conduta indiferente a tudo o que ocorre no ambiente escolar, há a acomodação;

- Enfrentamento com foco na emoção: tem por finalidade reequilibrar o estado emocional, a fim de reduzir a sensação desagradável e incômoda, ou seja, as ações são para reestruturar os sentimentos em relação à situação do problema, fazendo com que a tensão diminua;
- Enfrentamento com foco no problema: tem por finalidade, atuar na situação causadora do mal-estar com o objetivo de modificá-la, para isso, são feitas ações internas, voltadas para a reestruturação cognitiva para redefinir os valores e as crenças, bem como para a reestruturação externa que visa modificar a situação geradora de mal-estar.

Para Rebolo (2012b), no processo de superação do mal-estar, são necessários esses quatro enfrentamentos, pois possibilitaram ao indivíduo um conjunto de estratégias que o permitirão superar as adversidades geradoras de mal-estar, e construir o bem-estar.

Diante de tais apontamentos, fica evidente que utilizar as estratégias de enfrentamento é para o indivíduo uma forma de tentar superar as situações adversas para alcançar o bem-estar. Para isso, faz-se necessário que os docentes tenham formações que possibilitem a estes profissionais, capacidades e conhecimentos capazes de criar estas estratégias de enfrentamento.

2.3.1 - Pensando a formação continuada para uma prática educativa inclusiva que possibilite o bem-estar docente

Nos tópicos anteriores pode-se verificar que a formação de professores está sempre acompanhada de incertezas e, estas incertezas, marcam a profissionalidade docente,

uma vez que incide sobre o corpo de conhecimentos que forma o profissional professor e que o habilita a trabalhar de forma mais eficiente e satisfatória.

Considerando que o bem-estar é fruto do processo de avaliação positiva que o indivíduo faz do seu trabalho, faz-se necessário pensar em propostas formativas que propiciem aos docentes trabalharem de forma a alcançarem a felicidade, pois caso contrário, o mal-estar pode afetar a saúde física e psicológica dos profissionais professores.

A psicologia positiva surge para superar a ideia de uma psicologia curativa, isto é, superar a lógica de esperar que o indivíduo adoça, para depois tratá-lo por meio de terapias, remédios, entre outros. Para Seligman (2009) essa é uma medida tardia, uma vez que “[...] agindo quando o indivíduo ainda estivesse bem, as intervenções preventivas economizariam um oceano de lágrimas” (SELIGMAN, 2009, p.53), pois, investir em políticas e estratégias de promoção e prevenção da saúde, evitaria uma série de problemas e doenças. Para o autor, esse é o legado deixado pelo século XX, ou seja, que “a cura é a incerteza, mas a prevenção é maciçamente eficaz” (SELIGMAN, 2009, p.53). Considera-se como uma das medidas preventivas, a oferta da formação continuada para os professores como sendo uma ferramenta que dá suporte para este desenvolver estratégias que o possibilite superar as dificuldades existentes na prática educativa.

Jesus (1998) mostra que, para se prevenir os problemas que geram a insatisfação/mal-estar, e possibilitar a promoção do bem-estar docente, faz-se necessário o investimento em três planos ligados ao trabalho docente, são eles, “o plano sociopolítico, o plano da formação de professores e plano da actuação do professor” (JESUS, 1998, p. 17). No que se refere ao plano sociopolítico o autor aponta a necessidade da revalorização da imagem social dos professores, em que deve haver

[...] a delimitação clara e coerente das funções dos professores e um maior investimento na educação, traduzido em salários mais consonantes com as habilitações académicas e as responsabilidades dos professores, mas, sobretudo em melhores condições de trabalho (JESUS, 1998, p. 18).

No que se refere à formação de professores, o autor aponta que esta é um “meio para prevenir e resolver algumas situações de mal-estar docente” (JESUS, 1998, p. 18). Com relação ao plano de atuação docente, o autor sugere formas e exercícios como possibilidade de desenvolvimento de competência profissionais que são requeridas aos professores.

As transformações sociais influenciaram no trabalho dos professores, uma vez que o processo social de transformação está vinculado à desvalorização da profissão docente, as

mudanças que envolvem a função do professor e o aumento das exigências sobre o profissional professor.

A respeito das transformações sociais, Jesus (1998) evidencia que para “[...] além do domínio de novos métodos e técnicas de ensino, são exigidas actualmente ao professor novas funções e responsabilidades, o que representa uma carga de trabalho que provoca a exaustão” (JESUS, 1998, p. 26). Essas mudanças afetam a visão sobre a função que o docente deve desenvolver. Entre as questões afetadas, destaca-se a conseqüente desvalorização profissional, a falta de formação adequada e o excessivo aumento de trabalho que as políticas de massificação da escola impõem como necessárias.

Imbernón (2010) aponta a existência de uma desmotivação docente para com a formação continuada, isso por que, segundo o autor, os professores “[...] valorizam pouco o seu lugar de trabalho e têm poucas expectativas de bem realizá-lo” (IMBERNÓN, 2010, p. 107). A presença de tal situação impele a desmotivação docente, fazendo com que eles não tenham interesse e vontade em participar de qualquer formação continuada que venha a ser oferecida.

O autor argumenta que há a necessidade de investimento em mecanismos para fazer com que os docentes desenvolvam a motivação extrínseca, tais como, “[...] permitir que trabalhem com mais qualidade, que se aprofundem na matéria, encontrem-se consigo mesmos para melhorar a autoestima, realizem-se profissionalmente, etc.” (IMBERNÓN, 2010, p. 107). Tal desmotivação está associada ao modelo formativo que privilegia o desenvolvimento de profissionais “[...] mais preocupados com o controle da sala, com as competências e os horários do que com a aprendizagem em si” (IMBERNÓN, 2010, p. 108).

Para o autor, faz-se necessário um novo perfil de formação de professores, que favoreça tanto a formação das atitudes cognitivas, como afetivas e comportamentais. Há necessidade de um modelo formativo que ajude o “[...] desenvolvimento pessoal dos professores, em uma profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal está difusa” (IMBERNÓN, 2010, p. 109). É possível perceber que o processo de formação deve envolver também o desenvolvimento pessoal do professor e não somente vislumbrar as competências teórico-metodológicas que envolvem a prática educativa. A formação é importante para ajudar os professores a

[...] estabelecer os vínculos afetivos entre si, a coordenar suas emoções, a se motivar e a reconhecer as emoções de seus colegas de trabalho já que isso os ajudará a reconhecer suas próprias emoções, permitindo que se situem na perspectiva do outro, sentido o que o outro sente. Enfim, ajuda-los a

desenvolver uma escuta ativa mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro. A formação dos professores deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva (IMBERNÓN, 2010, p. 110).

Considerando que a profissão docente está permeada pelas transformações sociais, e que os processos formativos não tem dado conta de preparar os professores para a prática educativa contemporânea, o que foi proposto por Imbernón (2010) é a necessidade de pensar um modelo de formação que propicie aos professores uma vivência profissional com motivação, na qual estejam preparados para enfrentar os desafios do contexto escolar. Caso não haja a concretização de propostas que busquem o desenvolvimento da pessoa do professor no campo da formação docente, isso terá implicações sobre o bem-estar dos professores, tais como a incidência de estresse, o *burnout*, o mal-estar, o absentismo, entre outros.

Esteve (1999) coloca que a formação inicial é uma possibilidade de prevenir a incidência e a ocorrência do mal-estar docente. A esse respeito, Jesus (1998) aponta que uma medida de intervenção nas situações geradoras do mal-estar é a possibilidade da oferta de uma formação inicial e continuada que propicie aos docentes tanto uma “clarificação das crenças” que possuem, como também, o “autoconhecimento” e a “autoconfiança”. A formação pode contribuir com o crescimento pessoal do sujeito, pois um dos pontos centrais da formação dentro da perspectiva da psicologia positiva e do bem-estar subjetivo deve ser

[...] o de contribuir para o desenvolvimento das qualidades pessoais que podem ser aproveitadas para um desempenho personalizado na prática profissional em perspectiva e não levar à interiorização e à comparação constante com um modelo idealizado de professor com o qual os potenciais professores não se identificam. (JESUS, 1998, p. 30-31).

Jesus (1998) acrescenta que esta medida de prevenção, ou seja, a oferta de uma formação inicial e continuada possibilita aos profissionais professores uma orientação “para a resolução de problemas concretos e para a inovação educativa, fomentando o trabalho em equipa e a cooperação” (JESUS, 1998, p. 31) entre os docentes no decorrer da atividade profissional. Junto a esta medida, o autor sugere a necessidade de outras mudanças no plano sociopolítico, tais como, a revalorização da imagem social dos professores e do trabalho desenvolvido por estes profissionais, melhores condições de trabalho, salários mais justos com referência à formação acadêmica e às atividades desenvolvidas, pois estas mudanças aliadas à medida preventiva – formação adequada - podem possibilitar aos docentes superar o mal-estar.

A formação de professores é uma medida preventiva do mal-estar docente pelo fato de contribuir e possibilitar “[...] que a prática profissional seja experienciada com satisfação e autoconfiança” (JESUS, 1998, p. 41). Para que isto aconteça, Jesus (1998) aponta que esta formação deve ser realizada dentro do modelo relacional que defende a orientação do “[...] desenvolvimento de qualidade pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e para o sucesso profissional do professor” (JESUS, 1998, p. 41). O autor propõe que dentro desse modelo relacional, na formação inicial, o sujeito em processo formativo deverá adquirir

[...] competências teóricas que traduzissem hipóteses de trabalho ou alternativas de actuação, e não ‘receitas’ absolutistas ou universais, contribuindo para o desenvolvimento de expectativas realistas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Também deveriam ser adquiridas competências práticas através de simulação [...] perante potenciais situações-problema da profissão docente [...]. Durante o estágio, para além do acolhimento e da integração na escola é fundamental o apoio do orientador nos níveis comportamental [...], cognitivo [...] e emocional [...], evidenciando e reconhecendo as qualidades e os aspectos positivos da actuação do estagiário, preparando-o para a construção do seu estilo pessoal de ensino e para o durante [...] do processo de ensino-aprendizagem [...], para além do antes [...] e do depois [...] deste processo (JESUS, 1998, p. 41-42).

Jesus (1998) mostra que neste modelo, a formação inicial disponibilizará ao sujeito competências teóricas e práticas necessárias para desenvolver a função docente. Entretanto, somente a formação inicial não é suficiente para dar conta da realidade encontrada nos ambientes de atuação dos professores, ou seja, nas escolas. Faz-se necessário pensar então que o profissional professor deve estar em constante formação. A esse respeito, o autor propõe que a formação continuada dentro da perspectiva do modelo relacional deve se constituir em “[...] uma oportunidade para o trabalho em equipe, em clima de autenticidade e de cooperação por parte dos professores participantes [...], orientando para a resolução de problemas comuns” (JESUS, 1998, p. 42).

É por meio de uma formação continuada que o docente poderá desenvolver estratégias que possibilitará resolver os problemas e lidar com as situações conflituosas e as dificuldades. O processo formativo dentro do modelo relacional proposto pelo autor irá fazer com que o indivíduo em formação adquira as competências necessárias para efetivar uma prática educativa com bem-estar. Este profissional terá uma formação para a aquisição dos conhecimentos ligados a técnica e ao desenvolvimento pessoal que desenvolverá o lado emocional e as estratégias necessárias para enfrentar as diversidades do cotidiano escolar.

A proposta de formação como possibilidade de promoção de bem-estar apresentada por de Jesus (1998) e Jesus *et. al.* (2012), está vinculada a perspectiva da psicologia positiva que tem por objetivo, “[...] compreender e promover os factores que aumentam as potencialidades humanas, a resiliência, a saúde e o bem-estar” (JESUS *et. al.*, 2012, p. 92), sendo que, é por meio de uma formação que se pode “[...] contribuir para o aumento do bem-estar profissional” (JESUS *et. al.*, 2012, p. 92) dos professores.

Fica evidente a necessidade da efetivação de propostas de formação de professores que sejam construídas com base no modelo relacional que visa o desenvolvimento das qualidades pessoais do profissional professor. Assim, o modelo relacional contrapõe o modelo normativo de formação, “[...] que defende a orientação do processo de formação com base num modelo idealizado e universal de professor” (JESUS, 1998, p. 41). Ressalta-se que o modelo relacional constitui uma

[...] oportunidade para o trabalho em equipe, em clima de autenticidade e de cooperação por parte dos professores participantes nas ações de formação, orientando para a resolução de problemas comuns, para além do desenvolvimento de competências profissionais relevantes para essa resolução (THIELE, 2009, p. 358).

Segundo Thiele (2009) a formação com base nesse modelo é uma possibilidade para proporcionar aos professores, um programa de desenvolvimento de promoção de saúde, ou seja, um programa que possibilita aos profissionais professores o desenvolvimento de bem-estar. Destaca-se que é pela formação que os professores poderão adquirir competências e desenvolver estratégias para superar as situações que provocam o mal-estar, e assim, constituírem o bem-estar no ambiente de trabalho.

3. DESCREVENDO OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E O CAMPO EMPÍRICO

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, no qual foram utilizados como técnica de coleta de dados, o questionário e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa qualitativa visa a obtenção de dados com característica descritivas que ocorrem mediante o contato entre pesquisador e pesquisado em processo interativo.

Para Neves (1996, p.1) a pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”.

3.1 – Apresentando e contextualizando os professores

A pesquisa desenvolveu-se com professores dos anos iniciais da educação básica (1º ao 5º ano) das escolas da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná - RO, e que atuam no contexto de escolas inclusivas em salas de aula regulares com alunos deficientes inclusos.

A cidade de Ji-Paraná está localizada na região centro-leste do Estado de Rondônia, microrregião de Ji-Paraná e na mesorregião do Leste Rondoniense. A cidade é cortada por um Rio – Rio Machado e, devido a este fato, ela divide-se em dois distritos, sendo

que “o clima predominante é o equatorial, o mais chuvoso do Brasil, com a maior parte do ano quente e úmido, e aproximadamente 3 meses de seca”³.

De acordo com dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2013, a população ji-paranaense era de 116.610 habitantes, sendo que o município conta com uma área de 6.896.738 quilômetros quadrados⁴. O município foi instalado em 22 de novembro de 1977.

Destaca-se que a educação básica no Município conta com a presença das Redes de Educação Municipal, Estadual, Federal e Privada. Segundo o IBGE⁵ em 2012 o município tinha a disposição para o ensino fundamental, sessenta e três escolas distribuídas da seguinte forma: nove escolas privadas, trinta e seis escolas estaduais e dezoito escolas municipais. Aponta-se ainda que com referência ao ensino médio, no município, havia dezoito escolas, sendo que, destas, três são escolas privadas, quatorze são escolas estaduais e uma é escola federal. Para o ensino pré-escolar que atende a educação infantil, o IBGE aponta que o município conta com vinte e cinco escolas, sendo que estas são distribuídas entre a rede privada (13 escolas) e rede municipal (12 escolas).

A respeito das matrículas deste mesmo ano (2012), havia no ensino fundamental dezenove mil quatrocentos e oitenta e seis (19.486) alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma: um mil seiscentos e trinta e cinco (1.635) em escolas privadas; quatorze mil trezentos e sessenta e dois (14.362) em escolas estaduais; e, três mil quatrocentos e oitenta e nove (3.489) em escolas municipais. No ensino médio, os dados apontam que havia matriculado cinco mil cento e oitenta e oito (5.188) alunos, conforme a seguinte distribuição: trezentos e quarenta e sete (347) em escolas privadas; quatro mil cento e setenta e quatro (4.174) em escolas estaduais; e, seiscentos e sessenta e sete (667) na escola federal. Com referência ao número de matrículas para a pré-escola/educação infantil, os dados mostram que foram registradas um total de dois mil setecentos e dezesseis (2.716) alunos, sendo que destes, novecentos e sessenta e um (971) são estudantes de escolas da rede privada, e, um mil

³ Informações disponíveis no site da Câmara Municipal de Ji-Paraná:

www.cmjp.com.br/index2.php?ver_pagina=geografia

⁴ Informações disponíveis no site:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=110012&search=rondonia|ji-parana>

⁵ Informações disponíveis no site:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=110012&idtema=117&search=rondonia|ji-parana|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>

setecentos e cinquenta e cinco (1.755) são alunos de escolas da rede municipal de ensino, conforme pode ser verificado no quadro abaixo:

Quadro 02: Matrículas de alunos no Município de Ji-paraná, Rondônia.

Matrículas de alunos no Município de Ji-Paraná			
	Pré-escola/ educação infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Escola privada	971	1.635	347
Escola pública municipal	1.755	3.489	0
Escola pública estadual	0	14.362	4.174
Escola pública federal	0	0	667
Total	2.716	19.486	5.188

Elaborado pela autora a partir de dados disponibilizados pelo IBGE/cidades (2012).

Com relação ao número de professores que atuavam neste ano (2012), foi possível constatar que para a educação básica havia contratados um total de mil trezentos e vinte e oito (1.328) professores para atender as escolas no município. Eles estavam distribuídos da seguinte forma: cento e noventa e três (193) para as escolas da rede privada; oitocentos e sessenta e cinco (865) para as escolas da rede estadual; duzentos e vinte e sete (227) para as escolas da rede municipal; e, quarenta e três (43) para a escola da rede federal.

Na pesquisa realizada, os professores investigados atuam em seis escolas municipais de Ji-Paraná, sendo que quatro estão localizadas no segundo distrito e duas no primeiro distrito do Município de Ji-Paraná, conforme pode ser verificado no mapa com a localização aproximada das escolas investigadas.

Mapa 01: localização aproximada das escolas municipais de Ji-Paraná investigadas nesta pesquisa.



Fonte: Adaptado de maps.google (2014), por Genivaldo Frois Scaramuzza.

Para a realização do estudo, foi efetivado um primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná – SEMED, representada pela gerente da Coordenação da Educação Especial, por meio de mensagens eletrônicas para identificar qual o quadro de atendimento escolar para os alunos deficientes dentro da Rede de Ensino. Em setembro de 2013, foi feito um contato pessoalmente junto à SEMED no sentido de obter a autorização para a realização da pesquisa nas escolas desta Rede.

No mesmo dia foi entregue pela gerência da Educação Especial, a autorização para a realização do estudo e, juntamente com esta autorização, foi fornecido documentos com os endereços das escolas municipais inclusivas no qual constava o nome das escolas, o número de alunos deficientes e as especificidades destes. Relata-se aqui a disponibilidade e a boa receptividade da SEMED para com o desenvolvimento da pesquisa nas escolas municipais de ensino.

3.2 - Dos procedimentos da revisão de literatura – um levantamento sobre os estudos já efetivados

Anteriormente à coleta de dados e, no decorrer da realização da pesquisa, foi realizado o levantamento de estudos efetivados no banco de dados/banco teses da CAPES sobre a temática discutida nesta dissertação.

Para o referido levantamento, ressalta-se que foi definida como filtro de refinamento de dados, a área de conhecimento educação e programas de educação em nível de Mestrado Acadêmico. No banco de dados não foi possível definir um período, pois somente havia disponíveis trabalhos em que as datas de defesas estavam entre o ano de 2010 a 2014.

Destaca-se ainda que, para a revisão de literatura, foram selecionadas as seguintes palavras-chave como descritores: bem-estar docente; formação bem-estar; bem-estar inclusão; insatisfação satisfação docente. As palavras-chave/descriptores foram digitadas no campo de caracteres do banco de dados. O quadro 02 abaixo retrata o levantamento realizado junto ao banco de dados da CAPES.

Quadro 03: Quadro de trabalhos encontrados com levantamento realizado no banco de teses da CAPES de 2010 à 2014.

QUADRO DE TRABALHOS ENCONTRADOS COM LEVANTAMENTO REALIZADO NO BANCO DE TESES DA CAPES (http://bancodeteses.capes.gov.br)				
Descritores utilizados (Palavra-chave)	Refinamento utilizado na busca dos dados	Total de trabalhos que constam no banco de dados	Total trabalhos selecionados a partir da leitura dos resumos	Instituição
bem-estar docente	(Dissertações; Programa de educação; Área educação; Período de defesa (disponível): de 2010 à 2014)	12	5	4 trabalhos vinculados a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); 1 trabalho vinculado a Universidade do Oeste de Santa Catarina
formação bem-estar	(Dissertações; Programa de educação; Área educação; Período de defesa (disponível): de 2010 à 2014)	5	0	Vinculado a Universidade do Estado do Pará
insatisfação satisfação docente	(Dissertações; Programa de educação; Área educação; Período de defesa (disponível): de 2010 à 2014)	03	1	Vinculado a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
Bem-estar inclusão	(Dissertações; Programa de educação; Área educação; Período de defesa (disponível): de 2010 à 2014)	01	0	

Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no Banco de Teses da Capes.

Destaca-se que os vinte e um (21) trabalhos encontrados durante o levantamento foram analisados a fim de se verificar quais tinham ou não relação com a proposta de pesquisa, ou seja, se investigavam o bem-estar de professores com relação tanto a prática educativa inclusiva ou não e/ou com a formação docente.

Uma primeira leitura dos resumos desses trabalhos mostrou que alguns não tinham nenhuma relação com a temática de investigação desta dissertação. Esses trabalhos tratavam de pesquisas cujas temáticas investigadas não buscavam compreender o contexto de trabalho (inclusivo ou não) e a formação do professor, como possibilidade de constituição do bem-estar. Tratavam apenas dos motivos de afastamento docente do trabalho, analisam métodos específicos de compreensão do mal-estar, entre outros temas, não abordados nesta dissertação e, por isso, foram desconsiderado para o prosseguimento das análises um total de dezesseis (16) estudos. A organização da leitura dos trabalhos restantes foi sistematizada por meio de fichamento para que facilitassem a articulação no cruzamento entre os dados destes trabalhos aos resultados coletados na pesquisa, analisados nos capítulos III e IV desta dissertação.

Um estudo considerado neste levantamento foi a dissertação de mestrado de Wandscheer (2012). Seu trabalho é importante pelo fato de investigar se, ao ofertar para os professores da Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Oeste, uma oficina de atividades artísticas, foi possível contribuir no processo de formação e de compreensão das inquietações do ser humano professor (WANDSCHEER, 2012). Trata-se de um estudo sobre como a formação continuada de professores com base na arteterapia pode contribuir para motivar os professores.

Outra pesquisa importante foi o estudo realizado por Dohms (2011). Ele é importante por fazer uma análise investigativa do nível de mal-estar e bem-estar, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de professores em contexto de trabalho em uma escola tradicional na cidade de Porto Alegre – RS. Em seu trabalho a autora identificou que os fatores que geram mal-estar são: “[...] falta de recursos materiais na escola; a indisciplina discente; [...] a insatisfação com o salário; [...] dificuldade em atender os alunos com necessidades educacionais; e principalmente a desvalorização da docência” (DOHMS, 2011, p.83). A autora aborda ainda a necessidade de uma formação continuada que possibilite aos professores o desenvolvimento do bem-estar.

Rodrigues (2011), identificou em sua pesquisa de mestrado que a diversidade de estudantes com problema de conduta, dificuldade de aprendizagem, deficiência intelectual

incluídos no ensino regular, entre outros na sala de aula e a falta de pessoal especializado geram nos docentes a sensação de impotência e mal-estar. Outros fatores identificados como causadores de mal-estar pela autora, dizem respeito à questão do salário, a sobrecarga de trabalho e a desvalorização da profissão.

Para superar o mal-estar, Rodrigues (2011) aponta que os docentes investigados utilizam de estratégias a fim de construir o bem-estar. Tais questões estão relacionadas à gestão de sistemas, tais como: investimento em tempo livre, atividades físicas, gerenciar melhor o tempo, rezar - ter fé, viver longe de conflitos, não levar problemas de trabalho para casa, autorreflexão, paralisações/greve, terapias entre outras. A autora identificou ainda a presença da estratégia de afastamento dos problemas. Neste estudo identificou-se que a estratégia menos utilizada foi a de controle/confronto que visa a resolução do problema/dificuldade. A autora aponta a importância da formação permanente dos professores que possibilite o bem-estar docente e que atendem as necessidades dos professores.

A pesquisa realizada por Zacharias (2012) é importante por apontar a necessidade de medidas de intervenção para prevenir o mal-estar, possibilitando assim, o bem-estar aos professores. No estudo identificou-se que a gestão pedagógica tem papel fundamental para o bem-estar dos professores, uma vez que ela deve manter e cultivar um ambiente de trabalho que acolha os docentes “incentivando o diálogo entre os professores e o trabalho em equipe, além de propiciar que as normas da escola sejam construídas de forma participativa pelas pessoas que fazem parte do ambiente escolar” (ZACHARIAS, 2012, p. 121).

No estudo realizado por Guterres (2011), identificou-se que entre nos docentes investigados havia satisfação predominante com os fatores de reconhecimento dos colegas, carga-horária trabalhada, autonomia nas aulas e independência no processo diário.

Ressalta-se ainda o estudo de Jagmin (2011), que investigou as dimensões da insatisfação e da satisfação de um grupo de professores em uma escola de ensino fundamental de Porto Alegre. Em seu estudo a autora identificou que a insatisfação dos professores está vinculada ao baixo salário, ao desrespeito e a falta de interesse dos alunos, a falta de interesse das famílias, falta de recursos na escola, entre outros. No que se refere à satisfação, o estudo constatou que esta dimensão é percebida de diferentes maneiras, tais como: “a expectativa a cada novo dia de trabalho; ver que foi válido o trabalho realizado; ouvir os alunos dizerem que gostam da escola [...]” (JAGMIN, 2011, p.41) entre outros.

Os trabalhos que foram encontrados no levantamento e apresentados acima são importantes por mostrarem algumas pesquisas que identificam como professores têm conseguido construir o bem-estar no contexto do trabalho que realizam. Entretanto, as

pesquisas encontradas não abordam especificamente o contexto de trabalho inclusivo. Sendo assim, destaca-se a relevância desta dissertação por realizar um levantamento dos fatores que possibilitam a satisfação docente com o trabalho em contexto inclusivo, bem como com a formação destes profissionais. Para a realização da pesquisa foram utilizados como procedimentos e técnicas de coleta de dados, um questionário e entrevistas semiestruturadas. Nos tópicos posteriores, serão apresentados como esses procedimentos possibilitaram o levantamento dos dados.

3.3 - O questionário como um instrumento de coleta de dados

O questionário (Apêndice A) teve como objetivo coletar dados sobre o contexto sócio demográfico dos sujeitos participantes da pesquisa, o grau de satisfação e insatisfação dos docentes mediante sua prática educativa em salas regulares com alunos deficientes inclusos. Ressalta-se que o questionário aplicado é dividido em três partes. Esse instrumento de coleta de dados foi construído a partir do estudo de Rebolo (2005), o qual apresenta quarenta e três fatores (43) relacionados aos quatro (4) componentes do trabalho (componente da atividade laboral, componente relacional, componente sócio econômico e componente infraestrutural) e a auto-percepção de um grupo de professores.

Para a realização desta pesquisa foi feita uma análise do instrumento citado acima a fim de selecionar os fatores que fariam parte das análises. Destaca-se que o instrumento utilizado foi parcialmente adaptado e sintetizado em vinte e sete (27) fatores relacionados aos quatro componentes do trabalho.

A primeira parte do questionário teve como objetivo levantar o quadro sócio demográfico dos professores. Para isso, foram pedidas informações pessoais, tais como, indicadores de idade, sexo, estado civil, nível de formação, tempo de magistério, nível de ensino que leciona, jornada de trabalho, entre outros. Esta primeira parte foi necessária para traçar o perfil sócio demográfico dos professores participantes da pesquisa. Na segunda parte, os docentes responderam sobre o grau de satisfação profissional em uma escala que variava de 1 (muito insatisfeito) à 5 (muito satisfeito) contendo vinte e sete fatores relacionados aos quatro componentes do trabalho. Na terceira parte, os professores responderam a quatro questões abertas sobre sua satisfação com a atividade docente, questões que indagaram sobre o que propiciava ou facilitava e o que dificultava ou impedia a satisfação com o trabalho.

Também foi indagado no questionário, suas percepções a respeito da inclusão do aluno deficiente na sala regular. Ressalta-se que, junto aos questionários, foi anexado o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C) e um convite (Apêndice D) endereçado aos professores para que eles participassem da pesquisa.

As primeiras visitas às escolas ocorreram no final do mês de outubro e durante o mês de novembro do ano de 2013. Nesse período foi realizada a apresentação da pesquisadora e da proposta da pesquisa para as coordenações pedagógicas das escolas. Nestas primeiras visitas foram entregues os convites com o questionário em anexo para que os professores pudessem livremente decidir participar e, seguidamente respondê-lo.

No momento da entrega dos questionários, foi fixada a data de retorno para coletar os mesmos respondidos pelos docentes. Ressalta-se que algumas escolas requisitaram para seus arquivos uma cópia do projeto de pesquisa. Diante da solicitação, foi acordado que a cópia seria entregue para a coordenação pedagógica no momento do retorno para recolher os questionários.

Na maioria das escolas, nesta primeira fase da pesquisa, não foi possível o contato direto com os docentes, haja vista que o horário de visita às escolas coincidia com o horário de aulas dos professores. Somente foi possível esse contato mais direto com os professores em uma escola na qual o horário de visita coincidiu com o intervalo da aula. Nesta escola, a apresentação da proposta de pesquisa foi realizada diretamente a alguns dos professores presentes e à coordenação da escola. Muitos docentes se mostraram interessados. Nas demais escolas, os questionários foram entregues para as coordenadoras pedagógicas para que elas repassassem aos professores. Um fato importante refere-se ao fato de um professor ligar para um dos números deixados para contato, a fim de pedir mais informações sobre a pesquisa. O docente em questão atuava em uma das escolas na qual não foi possível realizar a apresentação diretamente aos docentes.

De um total de cinquenta questionários entregues nas escolas, ressalta-se que somente vinte e dois retornaram respondidos. Dos questionários que retornaram, dois foram desconsiderados pelo fato de terem sido preenchidos por professores da sala de recursos multifuncionais de atendimento especializado, ou seja, por profissionais que não eram objeto da pesquisa realizada. Assim, a primeira etapa da pesquisa contou com a participação de vinte professores.

Destaca-se que o retorno às escolas para a coleta dos questionários não foi um processo fácil, tendo em vista que, em muitas escolas, foi necessário retornar várias vezes, ora os questionários sequer tinham sido distribuídos aos professores, ora os coordenadores se

esqueciam de recolhê-los, ou mesmo, porque os professores pelo fato de estarem muito atarefados, não os haviam ainda respondido.

Após recolher os questionários junto às escolas, estes foram numerados conforme a ordem de recolha, sendo que obedeceu a numeração de Q.01 à Q.20. Com os questionários respondidos, foi realizada a etapa da tabulação dos dados produzidos e organizados em forma de tabela e gráficos.

As análises dos dados coletados com a aplicação do questionário foram efetivadas a partir da sistematização de tabelas e gráficos distribuídos em categorias. A sistematização dos dados contidos nas respostas dos questionários permitiu a análise sobre os fatores que constituem o grau de satisfação dos professores com o trabalho docente, bem como possibilitaram realizar um levantamento do quadro sócio demográfico e o grau de formação destes profissionais. Tal procedimento se deu no período de Novembro a Dezembro de 2013. A organização e a discussão desses dados estão apresentadas no Capítulo III.

3.4 – A entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados

A entrevista semiestruturada (Apêndice B), técnica que também foi utilizada neste estudo, contribuiu para com a pesquisa, como coloca Belei et al (2008) inspirado em Manzini, por sua característica de ser guiada por um roteiro previamente elaborado contendo questões abertas no sentido de direcionar a construção do conhecimento. Neste estudo, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente, com o objetivo de identificar a partir das falas, como se dá o processo de construção do bem-estar e do mal-estar dos docentes no contexto das escolas inclusivas.

A entrevista contribui para a pesquisa, pois ela é considerada

[...] como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por muitos conflitos cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos. Além disso, pelo fato de captar formalmente a fala sobre determinado tema, a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção [...] (MINAYO, 2011, p.65)

Para realizar a segunda etapa da coleta de dados com as entrevistas, foi necessário levantar, junto aos questionários, quais os docentes que haviam considerado a possibilidade de participar da segunda etapa da pesquisa. Dos vinte (20) questionários preenchidos, em doze (12) deles os professores apontaram interesse em participar da fase da entrevista. Desses doze (12), cinco (05) não preencheram os dados que possibilitariam o contato para agendar as entrevistas, o que impossibilitou realizar o contato, pois somente havia o nome do professor e nada mais.

No período de Janeiro a fevereiro de 2014, foram realizadas as agendas de algumas entrevistas. Pelo fato de ser um período em que as docentes ainda estavam de férias, dificultou o contato com muitas delas. Foram realizadas várias formas de contato com as docentes por mensagens eletrônicas/e-mail, ligações telefônicas, e contatos junto ao local de trabalho dos professores indicados no questionário. Ressalta-se que dos e-mails enviados aos docentes, não se obteve nenhuma resposta. Assim, devido à dificuldade de contatar as professoras para agendar as entrevistas, esta etapa da pesquisa foi realizada entre os meses de janeiro e abril de 2014.

Cabe mencionar que nesta segunda etapa todos os professores eram do sexo feminino. Das sete professoras procuradas, somente uma não quis, de fato, participar, pois informou que naquele momento não tinha mais interesse em participar da segunda etapa da pesquisa, embora houvesse indicado esta possibilidade. Na segunda fase da pesquisa foram então realizadas seis entrevistas individuais com as docentes.

A maioria das entrevistas foi realizada dentro dos espaços das escolas que as docentes atuam, ou seja, na sala de professores, na biblioteca, no pátio da escola ou na sala de informática. Somente uma das entrevistas foi realizada na residência da docente pelo fato da escola estar em obras para reforma, e por isso, não havia nenhum espaço para que fosse realizada a entrevista.

Nesta etapa houve várias dificuldades de desenvolvimento da pesquisa haja vista que várias vezes, no dia agendado para realizar algumas entrevistas, algumas docentes faltavam aos locais indicados. Um dos fatos que prolongou a realização da segunda etapa da pesquisa foi decorrente da mudança de horário nas aulas. A transcrição, organização e análise das entrevistas foram realizadas a partir do mês de Maio de 2014.

Após a realização das entrevistas, foi feita a transcrição literal e detalhada do material de áudio das entrevistas. Posterior à realização da etapa da transcrição, foi sistematizado a separação das falas em material indexado e não indexado.

As análises das entrevistas foram realizadas a partir da sistematização dos dados em categorias, conforme a proposta de análise temática de conteúdos de Schütze. O autor propõe seis passos para sistematização e análise dos dados coletados por entrevistas, que são descritos por Jovchelovitch e Bauer (2013) como sendo:

O primeiro é uma transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal. O segundo passo implica uma divisão do texto em material indexado e não indexado [...]. O terceiro passo faz uso de todos os componentes indexados do texto para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, [...] trajetórias. No quarto passo, as dimensões não indexadas do texto são investigadas como análise do conhecimento. [...]. O quinto passo compreende o agrupamento e a comparação entre as trajetórias individuais. [...] último passo [...] comparação de casos, trajetórias individuais são colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas. Este processo permite a identificação de trajetórias coletivas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p.106-107).

A partir dessa organização dos dados das entrevistas, foi possível fazer a composição de um quadro no qual foram colocados todos os acontecimentos que compuseram o conjunto de falas das entrevistas que permitiam ser associadas a indexados e não indexados. As análises dos dados coletados nas entrevistas estão apresentadas no Capítulo IV desta dissertação.

4. DIALOGANDO COM OS DADOS PRODUZIDOS COM O QUESTIONÁRIO

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados produzidos com a aplicação do questionário. Apresenta-se no primeiro tópico o perfil sócio demográfico dos participantes da pesquisa e as características do grupo investigado, tais como, faixa etária, gênero, estado civil, nível e área de formação, situação funcional, carga horária de trabalho. Apresenta-se também, as especificidades dos alunos deficientes que estes docentes atendem dentro de suas salas de aula.

A seguir serão discutidos os dados referentes ao grau de satisfação dos docentes com os fatores dos quatro componentes do trabalho, os fatores de estado geral de tensão (estresse) pessoal e a sensação de bem-estar no trabalho/na escola e uma análise das respostas dadas pelos docentes sobre o que lhes propicia e/ou facilita e dificulta e/ou impede a satisfação e suas percepções com relação ao processo de inclusão de alunos deficientes no contexto de escolas inclusivas.

4.1 - Perfil sócio demográfico dos professores participantes da pesquisa

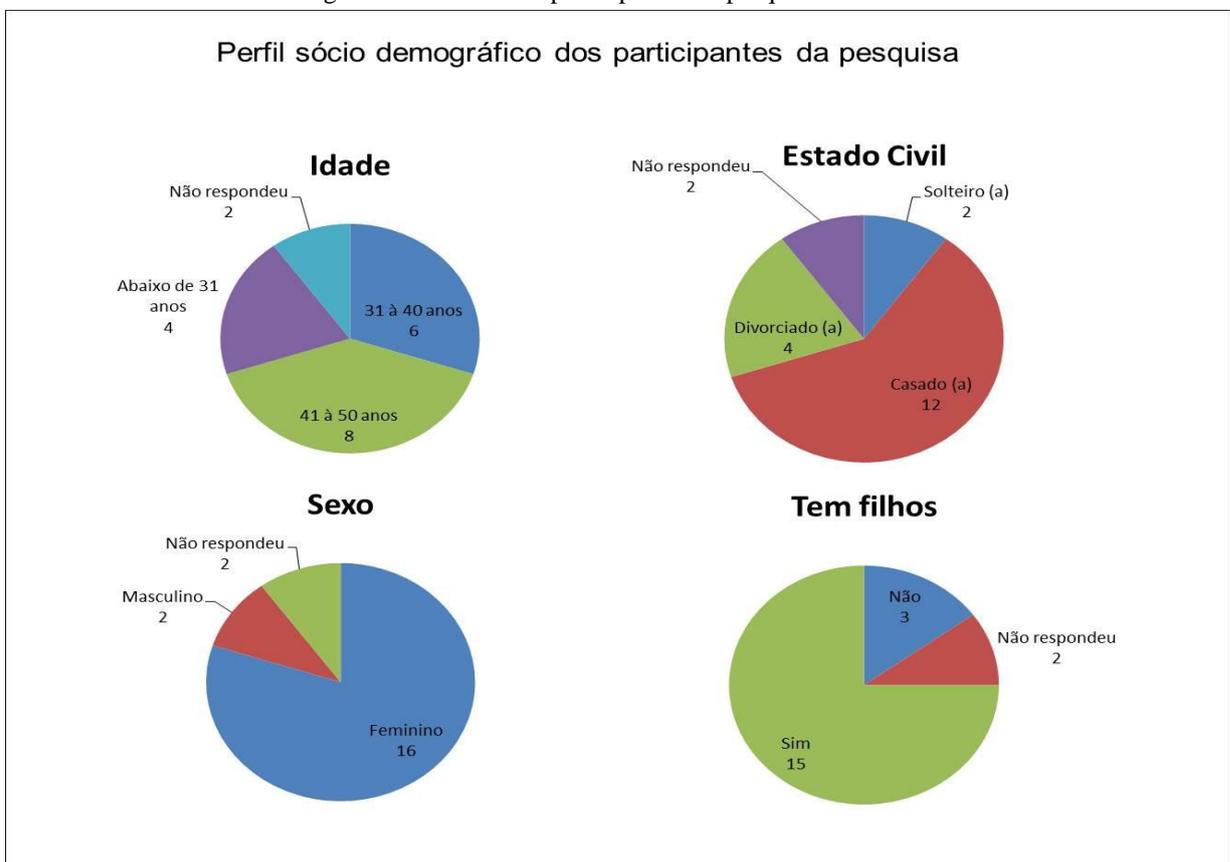
O perfil sócio demográfico dos docentes participantes da pesquisa foi traçado a partir dos dados coletados com a aplicação da 1ª parte do questionário. Foi possível

identificar as características que mostram o perfil destes participantes, tanto no que se refere à faixa etária, sexo, estado civil, se têm filhos e, também, às questões ligadas ao nível e área de formação, tempo de magistério, situação funcional, número de escola que trabalha, carga horária de trabalho e, ainda, quais as especificidades dos alunos deficientes que eles atendem.

No que se refere à faixa etária, foi possível identificar que dos vinte (20) docentes participantes da pesquisa, oito têm entre 41 a 50 anos, seis têm entre 31 a 40 anos, sendo que somente quatro docentes apontaram idade abaixo de 31 anos. Com referência ao item sexo, constatou-se que a grande maioria (16) é feminina e a minoria (2) é masculino.

A respeito do estado civil, a grande maioria (12) afirmou ser casado, sendo que somente quatro (4) apontou ser divorciado e dois (2) declarou ser solteiro. Com referência a pergunta sobre se possuem filhos, a grande maioria (15) apontou que sim, somente três (3) não possuem filhos. Dos docentes que apontaram ter filhos, a maioria indicou ter 2 filhos(as), sendo que cinco docentes evidenciaram ter somente um (1) filho(a), e a minoria (04) tem três (3) filhos. Ressalta-se que dois dos docentes que participaram da pesquisa não responderam aos itens que possibilita identificar o perfil sócio demográfico. Os dados descritos podem ser verificados no gráfico 01 que retrata o perfil dos docentes participantes da pesquisa.

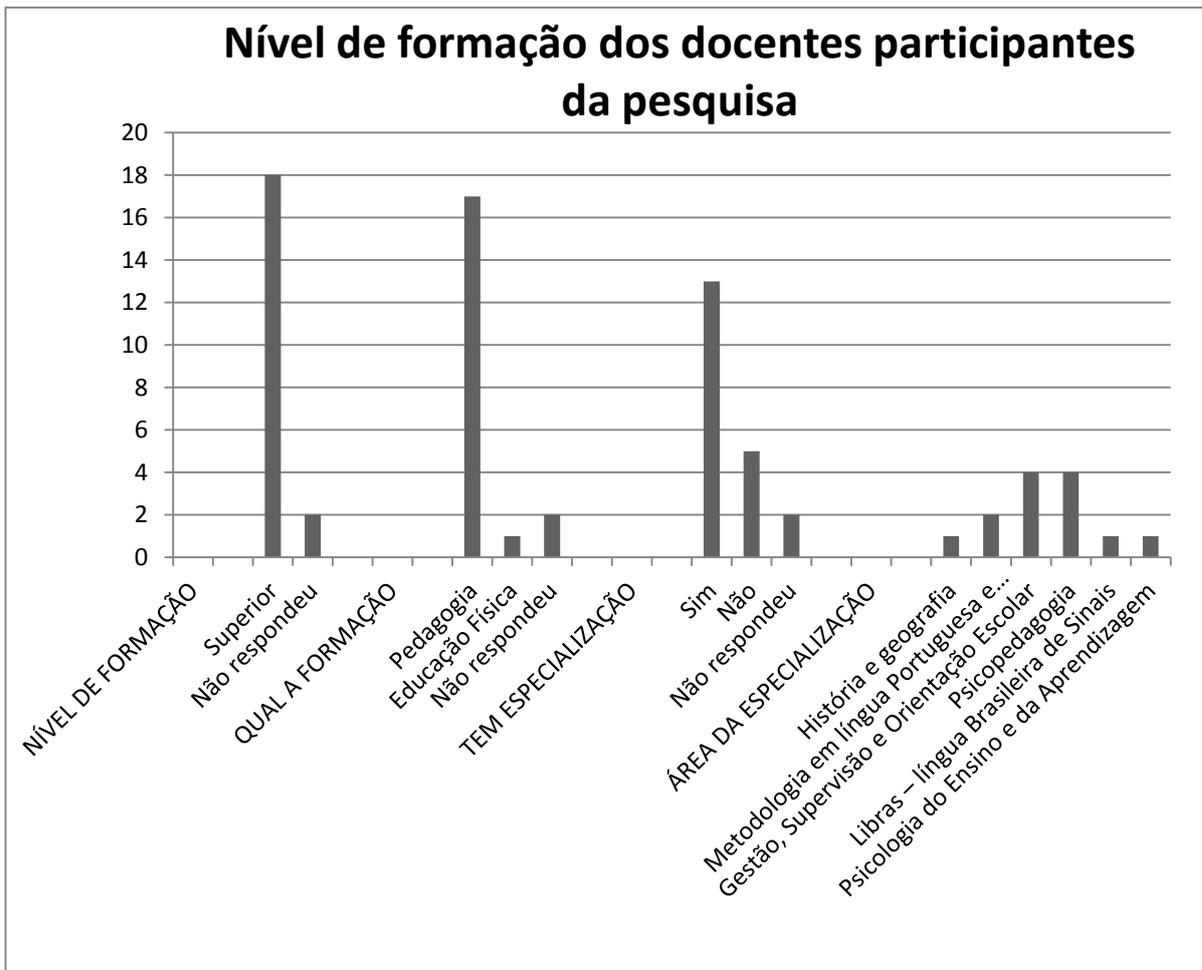
Gráfico 01: Perfil sócio demográfico dos docentes participantes da pesquisa.



Fonte: Dados obtidos com a aplicação do questionário. Elaborado pela autora.

Com referência ao perfil de formação, os dados coletados mostram que todos os docentes que responderam ao questionário (18) possuem curso em nível superior, sendo que destes, a grande maioria (17) é formada em pedagogia, e apenas um (01) possui formação em educação física. Grande parte dos docentes (13) afirmou possuir curso de especialização, sendo que somente cinco (05) não a possuem, e dois (02) não responderam a este item do questionário. Os cursos apontados pelos participantes foram: Gestão, Supervisão e Orientação Escolar (04), Psicopedagogia (04), Metodologia em Língua Portuguesa e Matemática (02), História e Geografia (01), LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (01), Psicologia do Ensino e da Aprendizagem (01), conforme mostra o gráfico 02 abaixo:

Gráfico 02: Nível de formação dos docentes participantes da pesquisa.



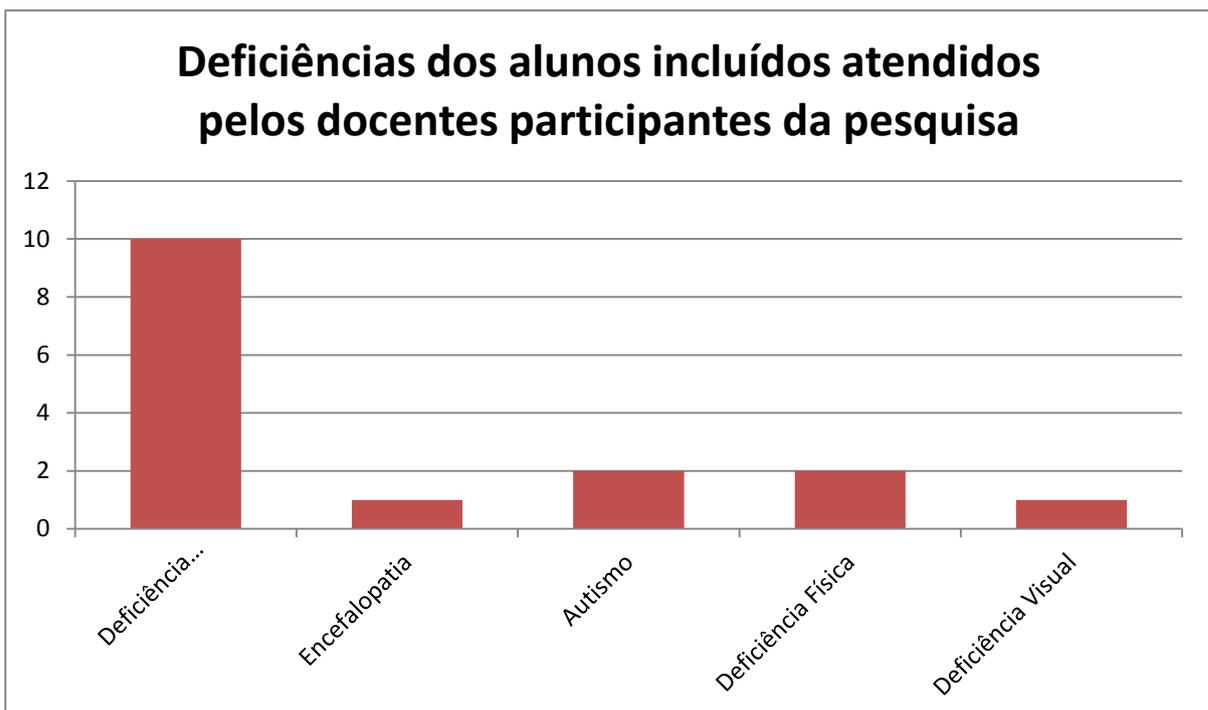
Fonte: Dados obtidos com a aplicação do questionário. Elaborado pela autora.

A respeito da profissão, dezessete (17) responderam ao item da situação funcional são efetivos/concursados, sendo que três (3) não responderam. Com referência ao tempo de

magistério, dez (10) docentes abstiveram-se em responder. Dos que responderam o item, cinco (5) mostraram ter até três (03) anos, três (3) indicaram ter de onze (11) a vinte (20) anos, e dois afirmaram ter de quatro (4) a dez (10) anos de experiência na docência. A grande maioria dos professores quinze (15) apontou que trabalham em uma única escola, dois (2) indicaram trabalhar em duas (2) escolas, e um (1) em mais de três (03) escolas. Ressalta-se que neste item dois (2) docentes não responderam ao item.

A respeito da jornada de trabalho, a grande maioria, onze (11) dos participantes, apontou trabalhar em regime parcial de vinte (20) horas semanais, sendo que quatro (04) indicaram a carga horária integral de quarenta (40) horas semanais e três (3) afirmaram trabalhar mais de quarenta (40) horas semanais. Para este item, dois (02) abstiveram em responder. Com referência ao contexto da sala de aula na escola inclusiva, os professores indicaram que atendem as seguintes deficiências dos alunos incluídos: deficiência intelectual/cognitiva, encefalopatia, autismo, deficiência física, e deficiência visual. A grande maioria, dez (10), afirmou atender alunos com deficiência intelectual/cognitiva, dois (02) professores indicaram atender estudantes com deficiência física, um (01) evidenciou atender alunos com deficiência visual, dois (02) apontou trabalhar com autismo e, um (01) afirmou trabalhar com um (1) aluno com encefalopatia, conforme mostra o gráfico 03 abaixo. Estaca-se que do total de vinte (20) professores, 4 não responderam a este item no questionário.

Gráfico 03: Deficiências dos alunos incluídos atendidos pelos docentes participantes da pesquisa.



Fonte: Dados obtidos com a aplicação do questionário. Elaborado pela autora.

No que se refere ao estado de satisfação dos docentes participantes da pesquisa, a grande maioria, dezoito (18), se afirmaram satisfeitos e somente dois (2) indicaram não estarem satisfeitos. Ressalta-se que dos vinte (20) participantes da pesquisa, doze (12) indicaram aceitar participar da segunda etapa da pesquisa (entrevista), sendo que destes, onze (11) se afirmam satisfeitos com o trabalho.

4.2 – Grau de Satisfação dos Docentes com os fatores dos Quatro Componentes do Trabalho

Neste tópico serão apresentados os resultados dos dados obtidos com a aplicação do questionário no que se refere ao grau de satisfação dos docentes com os fatores que compõem os quatro componentes do trabalho: atividade laboral, relacional, sócio econômico e infraestrutural, conforme já descritos anteriormente.

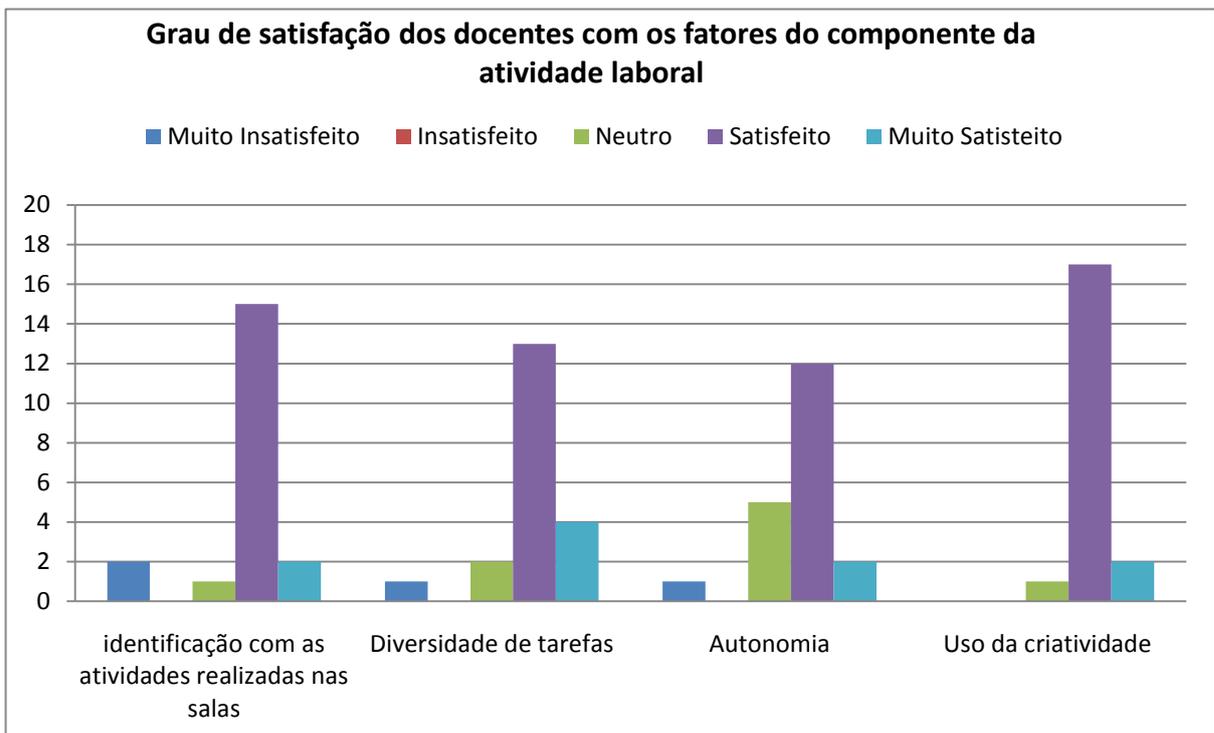
A construção do grau de satisfação dos docentes com os fatores dos quatro componentes do trabalho é resultado das respostas dadas as questões fechadas da segunda parte do questionário. Ressalta-se que todos os professores investigados responderam a essa parte do questionário.

Componente da atividade laboral

O componente da atividade laboral abrange os fatores relacionados ao trabalho em si, ou seja, a atividade que o docente desenvolve dentro do espaço escolar e dizem respeito à identificação do docente com as atividades que realiza em sala, com a diversidade de tarefas, com a autonomia e com o uso da criatividade. Investigar este componente do trabalho dos professores é importante por se tratar das “[...] características inerentes às tarefas que constituem o trabalho” (REBOLO, 2005, p. 66).

Com relação aos resultados obtidos, foi possível perceber um elevado índice de satisfação da maioria dos docentes com relação aos fatores que compõe o componente da atividade laboral, isto é, o trabalho do professor, conforme está representado no gráfico 04.

Gráfico 04: Grau de satisfação dos docentes com os fatores do componente da atividade laboral.



Fonte: Dados obtidos com a aplicação do questionário. Elaborado pela autora.

Sendo assim, destaca-se que o grau de satisfação apresentado pelos professores investigados aponta que estes professores percebem o trabalho docente como uma atividade que proporciona o bem-estar docente. A satisfação com o trabalho ocorre devido ao fato de ser uma atividade que

[...] comporta uma diversidade de tarefas, que não permite a sensação de rotina e repetição, que possibilita o uso e o desenvolvimento de habilidades, saberes e aptidões, tem potencialidades para proporcionar o bem-estar e a qualidade de vida no trabalho (REBOLO, 2005, p. 70).

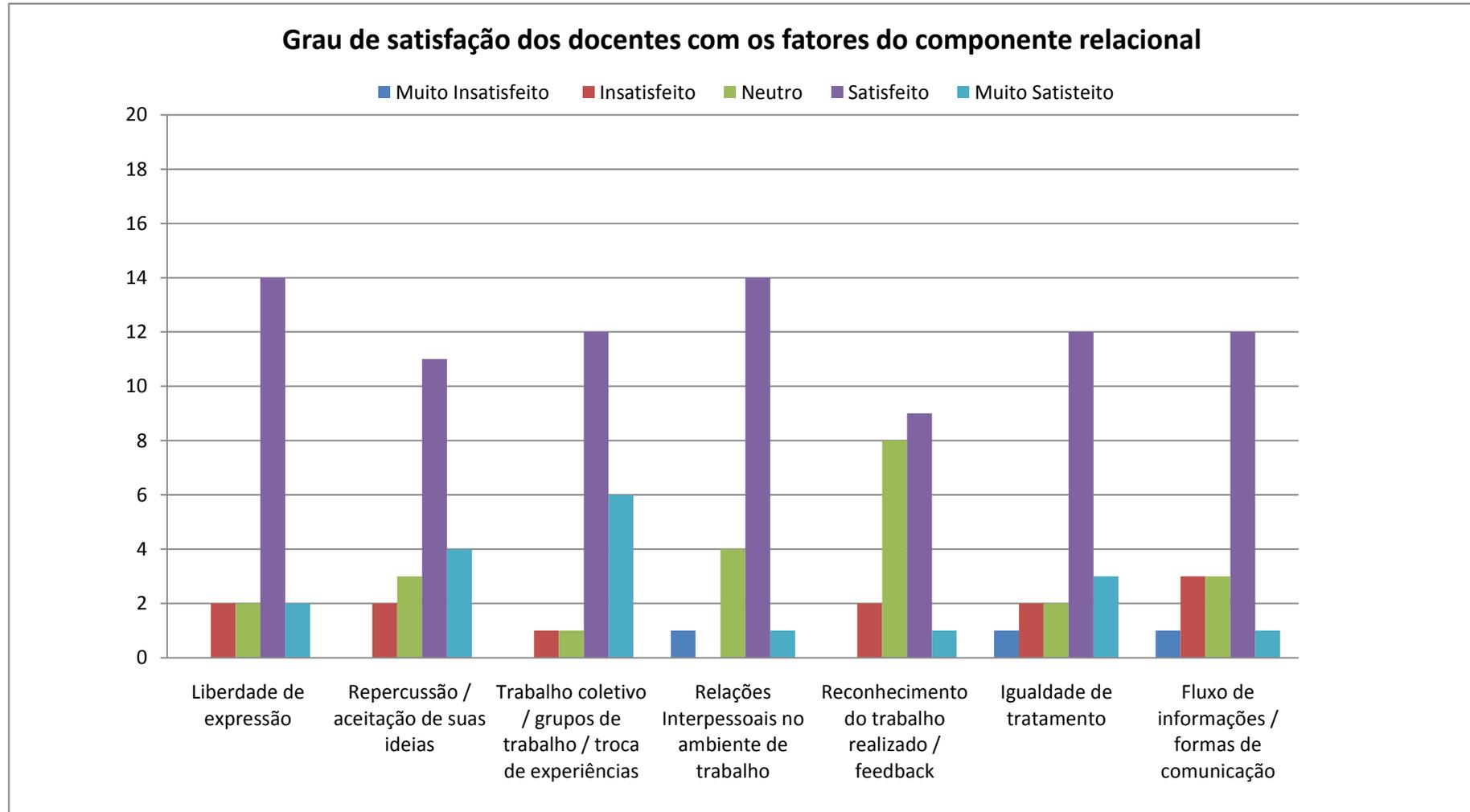
Neste componente, a satisfação elevada permite apontar que a atividade docente propicia aos professores, desenvolver uma atividade desafiadora em que fatores, tais como: a criatividade, a autonomia, a diversidade de tarefas e a identificação com as atividades realizadas são importantes. Sendo assim, a combinação destes fatores pode propiciar a satisfação com o trabalho, isso porque, proporcionam aos professores fonte de satisfação.

Componente relacional

O componente relacional abrange os fatores que fazem parte das relações que os professores mantêm, tanto no âmbito interpessoal, como no trabalho que realizam e estão ligados ao componente da atividade laboral. Vale destacar que os fatores investigados e que integram este componente são: liberdade de expressão, repercussão/aceitação de suas ideias, trabalho coletivo/grupos de trabalho/troca de experiências, relações interpessoais no ambiente de trabalho, reconhecimento do trabalho realizado/feedback, igualdade de tratamento e fluxo de informações/formas de comunicação.

Com a pesquisa, foi possível obter resultados que possibilitam mostrar um elevado índice de satisfação dos professores com todos os fatores do componente em questão, conforme é possível verificar no gráfico 05. Para os docentes investigados, há a satisfação com os fatores referentes às relações estabelecidas dentro do ambiente escolar, tanto entre os colegas, como também, com o próprio desenvolvimento da atividade pedagógica.

Gráfico 05: Grau de satisfação dos docentes com os fatores do componente relacional.



Fonte: Dados obtidos com a aplicação do questionário. Elaborado pela autora.

Destaca-se que este componente é importante para aquisição do bem-estar por ser composto de fatores que se relacionam à maneira que os professores gerenciam o seu trabalho e a forma como eles gerem suas relações com o trabalho que executam, pois as relações interpessoais positivas estão, segundo Rebolo (2005), relacionadas à forma de como os docentes gerem o seu trabalho e são necessárias na medida em que fornecem subsídios para a realização do trabalho e, a partir disso, influenciam sobre o bem-estar docente.

Pinheiro (2011) aponta que, quando existe “[...] um ambiente de trabalho onde haja a união com o grupo de colegas, pais e alunos, há o favorecimento para solidificar as relações” (PINHEIRO, 2011, p. 73). Para a autora este é um aspecto importante para a constituição do bem-estar, pois contribui para que os professores possam manter relações que permitem expressar e compartilhar com os colegas “[...] suas preocupações e dificuldades face aos problemas da docência” (PINHEIRO, 2011, p. 74).

Sabe-se também que o trabalho docente está baseado nas relações interpessoais, isso porque o próprio objeto de trabalho do professor é o outro (TARDIF; LESSARD, 2002) e, devido a este fato, requer do professor habilidades de interação entre os vários sujeitos (alunos, colegas, pais, familiares, gestores e demais profissionais da educação) que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, o componente relacional está intrinsecamente ligado ao trabalho que os professores desenvolvem.

Quando os professores avaliam os fatores deste componente como satisfatórios, estes sentem que as relações que são estabelecidas, bem como outros fatores, são percebidos como fonte de bem-estar no trabalho, tais como; que seu trabalho é reconhecido, que tem igualdade de tratamento, tem liberdade para expressarem-se, veem que suas ideias são aceitas. Entre outros fatores, os professores identificam que este componente também é avaliado como sendo importante para que vivenciem o bem-estar no trabalho.

Componente socioeconômico

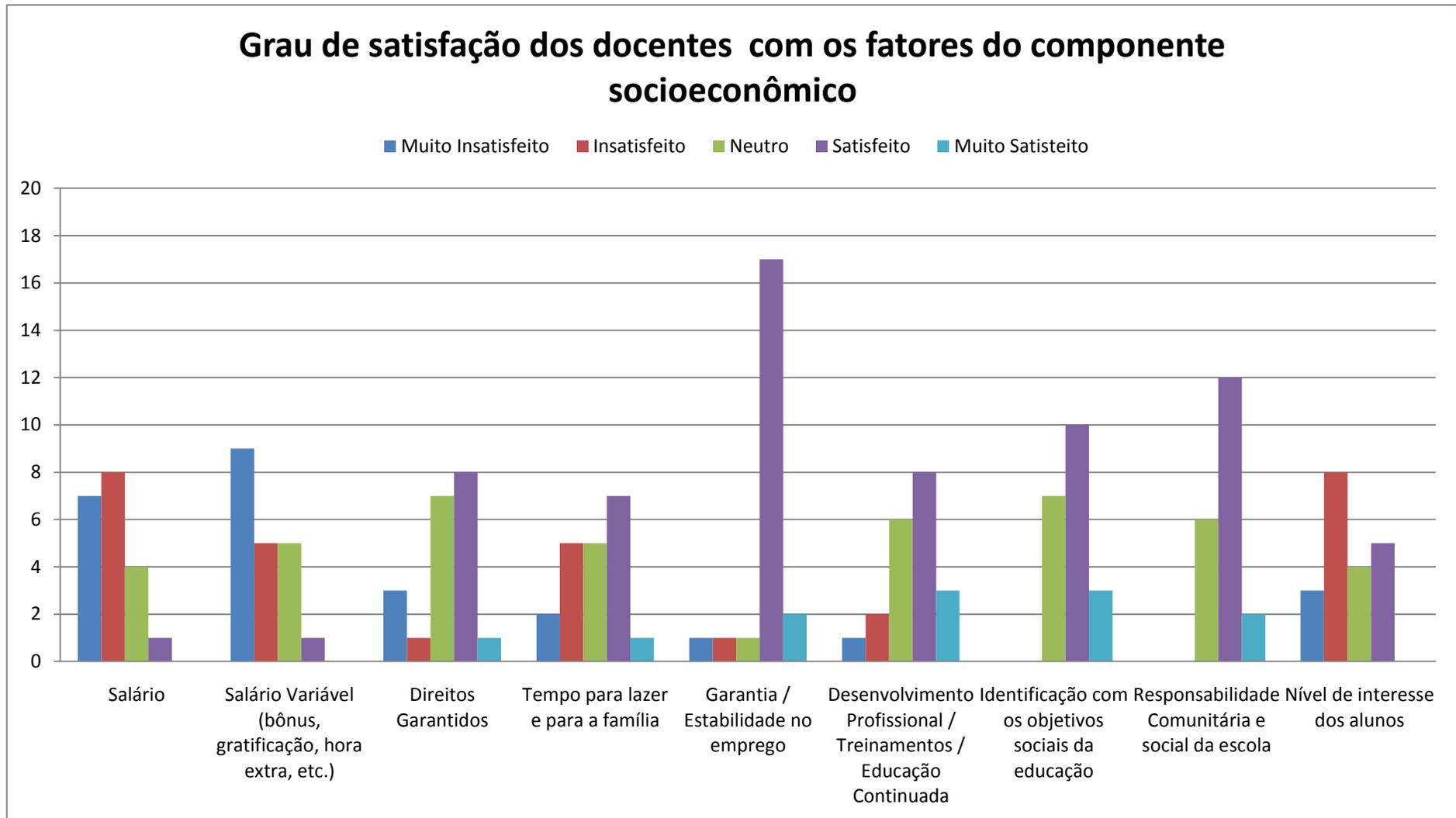
O componente socioeconômico é formado por fatores relativos ao contexto social e econômico dos docentes e que “[...] afetam diretamente o professor e seu trabalho” (REBOLO, 2005, p. 90). Ressalta-se que os fatores investigados foram: salário, salário variável (bônus, gratificação, hora extra etc.), direitos garantidos, tempo para lazer e para a família, garantia/estabilidade no emprego, desenvolvimento profissional

(treinamentos/educação continuada), identificação com os objetivos sociais da educação, responsabilidade comunitária e social da escola e nível de interesse dos alunos.

Com os resultados obtidos, foi possível perceber que há insatisfação em três dos fatores investigados neste componente, sendo eles o salário (15), o salário variável (bônus, gratificação, hora extra, etc.) (14) e o nível de interesse dos alunos. Com referência ao fator tempo para lazer e para a família, foi possível identificar uma parcialidade dos docentes, pois a diferença entre os satisfeitos (8) e os insatisfeitos (7) é pequena.

A respeito do restante dos fatores do componente socioeconômico, a maioria dos professores apontou estar satisfeita, são eles, direitos garantidos, garantida/estabilidade no emprego, desenvolvimento profissional/treinamentos/educação continuada, identificação com os objetivos sociais da educação e responsabilidade comunitária e social da escola. Vale ressaltar que dois destes fatores apresentam elevado grau de satisfação, pois sequer apareceram índices de insatisfação, conforme pode ser verificado no gráfico 06 que retrata o grau de satisfação dos professores com os fatores do componente socioeconômico.

Gráfico 06: Grau de satisfação dos docentes com os fatores do componente socioeconômico.



Fonte: Dados obtidos com a aplicação do questionário. Elaborado pela autora.

Os fatores do componente socioeconômico do trabalho são importantes para possibilitar o bem-estar docente, uma vez que, quando estes fatores são “[...] avaliados como satisfatórios, indicarão que este está oferecendo as condições necessárias para garantir uma firme articulação do professor com a realidade e com a sociedade, que possibilita a sua inserção satisfatória no grupo social e profissional ao qual pertence” (REBOLO, 2005, p. 90).

Os fatores ligados à remuneração dos professores são avaliados como negativos pelos docentes investigados. Em uma pesquisa realizada por Guterres (2011), identificou-se que os professores investigados também estavam insatisfeitos com o salário recebido para exercer a profissão. Este fator é importante, pois quando avaliado como insatisfatório, pode incidir sobre o mal-estar.

Sendo assim, os fatores ligados à remuneração são importantes. Para Jesus (1998) a remuneração é importante para revalorizar à profissão docente, isso porque, “[...] na sociedade de valores economicistas em que vivemos, o valor da profissão passa pela remuneração auferida no seu desempenho” (JESUS, 1998, p. 36). Entretanto, é importante destacar que o bem-estar é possibilitado pela vivência com mais intensidade e frequência dos fatores positivos. Sendo assim, embora os dados mostrem a insatisfação dos professores com três fatores, pode-se apontar que os professores investigados, na maioria dos fatores estão satisfeitos. Ou seja, os fatores avaliados como satisfatórios se sobrepõem sobre fatores de insatisfação, o que possibilita aos professores constituírem o bem-estar no trabalho.

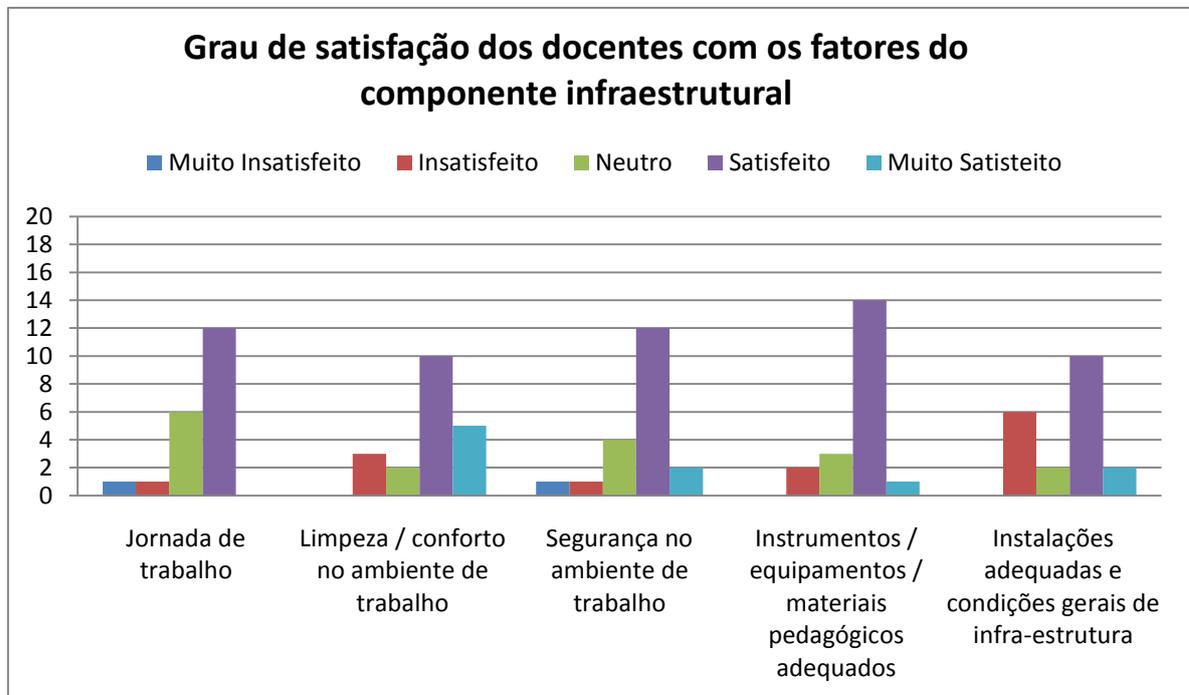
Componente infraestrutural

O componente infraestrutural diz respeito aos fatores que englobam o ambiente físico e das condições de trabalho do professor. Faz-se necessário apontar que os fatores investigados foram jornada de trabalho, limpeza/conforto e segurança no ambiente de trabalho, instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos adequados e instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura.

No que se refere a este componente, os resultados mostram que a grande maioria dos professores apontaram estar satisfeitos com todos os fatores. Ou seja, os professores investigados indicaram que estão satisfeitos com ambiente físico e com a as condições de trabalho. Sendo assim, há que se mostrar que somente no fator de instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura existe a presença de índices de insatisfação (6), mas que

para a maioria, doze (12), há satisfação, conforme pode ser verificado no gráfico 07 que mostra o grau de satisfação dos docentes sobre o componente infraestrutural.

Gráfico 07: Grau de satisfação dos docentes com os fatores do componente infraestrutural.



Fonte: Dados obtidos com a aplicação do questionário. Elaborado pela autora.

O componente infraestrutural é importante por para possibilitar a constituição do bem-estar docente e por ser responsável pelos fatores que dizem respeito às “[...] condições materiais e ambientais em que se realiza o trabalho” (REBOLO, 2005, p. 99). Quando este componente do trabalho é avaliado pelos professores como satisfatório, pode-se perceber que estes dispõem das condições necessárias para desenvolver seu trabalho com bem-estar.

A respeito das condições de trabalho, Esteve (1999) aponta que, quando as condições de trabalho do professor não estão adequadas, estas podem incidir no mal-estar docente, ou seja, impossibilitam que os professores constituam o bem-estar no trabalho, pois as “[...] condições de trabalho implicam para o êxito docente, provocando inclusive problemas de culpa no professor ainda que a situação não dependa exatamente dele, mas de todo um sistema que não chega a transformar-se” (ESTEVE, 1999, p. 50). Para Jesus (1998) as condições de trabalho são importantes para o bem-estar, pois elas possibilitam aos professores a concretização da motivação e da competência profissional.

4.3 – O grau de satisfação dos professores com os fatores de estado geral de tensão (estresse) pessoal e a sensação de bem-estar no trabalho na escola inclusiva: o que falam os docentes sobre questões ligadas à satisfação e a atividade docente e as estratégias de enfrentamento utilizadas.

Este tópico apresenta o grau de satisfação dos docentes referentes às questões fechadas da segunda parte do questionário sobre os fatores de estado geral de tensão (estresse) pessoal e a sensação de bem-estar no trabalho/na escola. Efetiva uma análise das respostas dadas pelos docentes que participaram da pesquisa respondendo as quatro perguntas abertas do questionário. As quatro perguntas abertas permitiram saber se os docentes estavam ou não satisfeitos com o trabalho, o que lhes propicia/facilita ou dificulta/impede a satisfação, bem como suas percepções com relação ao processo de inclusão de alunos deficientes no contexto de sua sala de aula regular. Destaca-se que todos os professores que responderam o questionário deram respostas para as questões fechadas da segunda parte do questionário, bem como para as questões abertas.

Os dados produzidos com as respostas dos professores (as perguntas abertas do questionário), após a tabulação, foram organizados/agrupados em categorias para possibilitar a análise das respostas. Foi possível identificar que umas se aproximaram de outras e isso permitiu o agrupamento dos dados.

4.3.1 – Grau de satisfação com os fatores de estado geral de tensão (estresse) pessoal e a sensação de bem-estar no trabalho/na escola

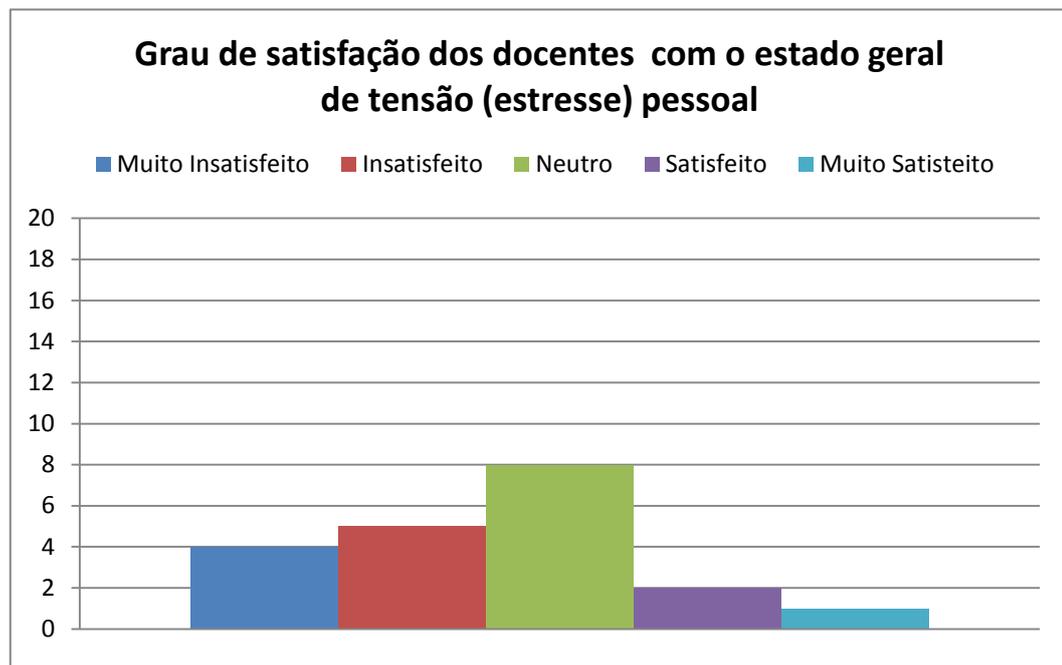
As respostas dos questionários permitiram identificar que a maioria (18) dos professores investigados sente-se satisfeitos com o trabalho que realizam. As respostas dadas para o estado geral de tensão (estresse) pessoal permitiram elaborar o gráfico indicativo do grau satisfação com este fator. A partir desse gráfico, percebeu-se que a maioria (9) dos docentes aponta insatisfação com o fator de estado geral de tensão (estresse) pessoal.

Um dado relevante refere-se ao fato de que uma boa parte dos docentes estarem em um grau de neutralidade, fato de difícil investigação nesta pesquisa, pois grande parte dos docentes não preencheram, no questionário, o campo de dados pessoais, o que impossibilita

identificar quem são os profissionais. Tal dado faz pensar na possibilidade destes profissionais lutarem contra uma situação para não ficar em estado geral de tensão.

Destaca-se que somente uma minoria (3) dos docentes indicou estarem satisfeitos com este fator, conforme pode ser verificado no gráfico 08 que retrata o grau de satisfação dos docentes investigados com o estado geral de tensão (estresse) pessoal.

Gráfico 08: Grau de satisfação dos docentes participantes da pesquisa com o estado geral de tensão (estresse) pessoal.



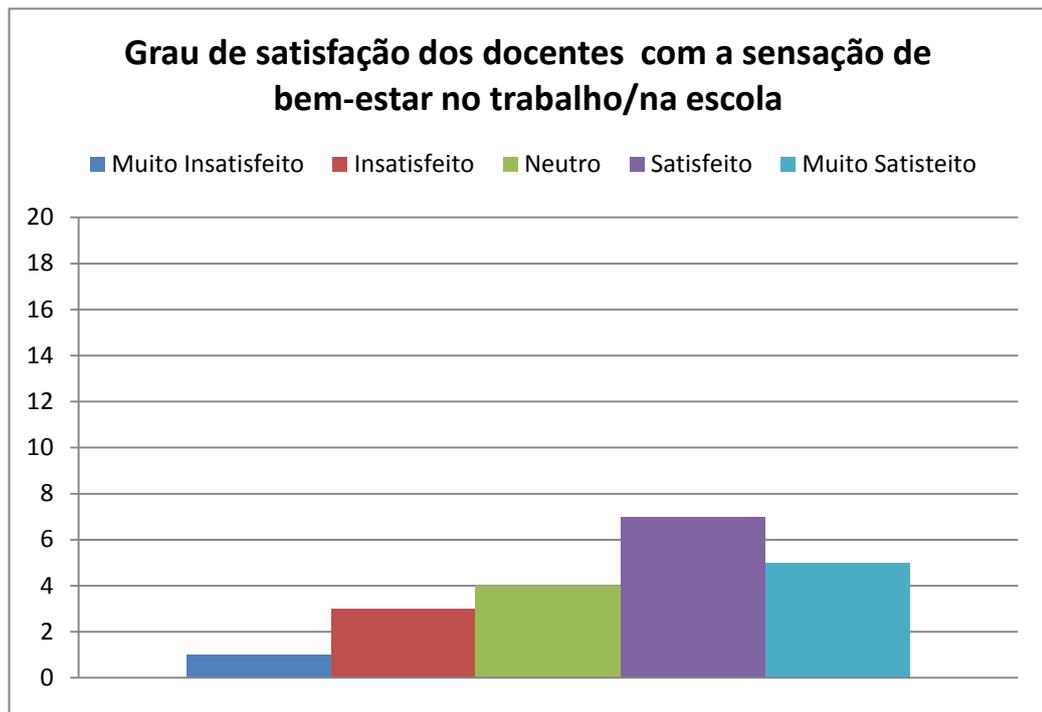
Fonte: Dados obtidos com a aplicação do questionário. Elaborado pela autora.

Entender sobre como os docentes percebem o grau de satisfação com o estado geral de tensão (estresse) pessoal é importante devido este fator estar associado ao bem-estar dos professores. Sendo assim, vale destacar que, quando este fator é avaliado como negativo, pode influenciar na incidência do mal-estar. Entretanto, é preciso lembrar que o estresse tanto pode ser positivo quanto negativo para o bem-estar.

É importante destacar que o bem-estar também se constitui de situações estressoras, isso porque, quando o eustresse permite aos professores superar algum desafio vivido no cotidiano da prática educativa, esta situação de superação possibilitada pelo eustresse incide em satisfação no trabalho, que pode ser traduzida em bem-estar. Para Picado (2009) esta situação provocada pelo eustresse se constitui em energia e vigor necessária para conduzir os professores ao bem-estar. Sendo assim, nem todos os professores desenvolveram mal-estar mediante as situações estressoras.

No que se refere ao fator de sensação de bem-estar no trabalho/na escola, os dados mostram que a maioria (12) dos docentes está satisfeita, ou seja, assinalam que há ocorrência de bem-estar com o seu trabalho. No gráfico 09, abaixo, é possível perceber também, que quatro dos professores indicam uma neutralidade e, outros quatro, apontam insatisfação com este fator.

Gráfico 09: Grau de satisfação dos docentes participantes da pesquisa com a sensação de bem-estar no trabalho/na escola.



Fonte: Dados obtidos com a aplicação do questionário. Elaborado pela autora.

Avaliar o grau de satisfação com a sensação de bem-estar no trabalho/na escola é importante, isso porque possibilita identificar que, para o grupo de professores investigados, mesmo havendo fatores em que não há satisfação, bem como situações cotidianas que provocam estresse, os fatores avaliados como satisfatórios são vividos com mais intensidade e frequência no cotidiano da prática educativa, e por isso, conseguem desenvolver o bem-estar.

O bem-estar diz respeito “[...] a como as pessoas avaliam suas vidas” (REBOLO, 2005, p. 34). Sendo assim, quando os docentes apontam que há satisfação com a sensação de bem-estar no trabalho na escola inclusiva, é por que este grupo de professores investigados avalia que seu trabalho possibilita a existência do bem-estar. Sendo assim, os tópicos posteriores apresentam os aspectos que para os professores facilitam ou possibilitam, bem como os aspectos que dificultam ou impedem a satisfação com o trabalho. Sabe-se que para

que os docentes consigam alcançar o bem-estar, estes precisam desenvolver estratégias para superar as dificuldades que impedem a satisfação, e por isso, também são apresentados alguns enfrentamentos que foram relatados pelos professores nas questões abertas do questionário.

4.3.2 – Aspectos que facilitam ou possibilitam a satisfação dos professores com o trabalho

Verificou-se que a maioria (18) dos professores afirmou estar satisfeitos com o trabalho, sendo que, as justificativas para a satisfação foram diversas, tais como: se identificar e gostar da profissão, sentir realização profissional por acreditar ser a vocação, pelas relações estabelecidas no trabalho, por acreditar que a educação é uma ferramenta de transformação social, ou seja, identificação com os objetivos sociais da educação. É possível perceber que as motivações apontadas como justificativa para o estado de satisfação destes docentes, estão ligadas principalmente aos componentes da atividade laboral, sócio econômico e relacional.

A partir dos dados apresentados, é possível verificar que identificar-se com a docência e gostar da profissão é importante para obter uma maior satisfação com o trabalho realizado. A este respeito, Csikszentmihalyi (1992) sugere que a satisfação é caracterizada por um movimento que impulsiona para frente. Gostar/identificar com a/da profissão é um movimento necessário para que os docentes alcancem a satisfação e o bem-estar.

Destaca-se que para alguns dos docentes que participaram da pesquisa, a satisfação com o trabalho está vinculada ao fato de se identificarem/gostarem da atividade que desenvolvem devido a vários motivos, conforme pode ser verificado nas falas:

*Eu me sinto satisfeita porque posso transmitir o saber para outras pessoas⁶
(Q. 18)⁷;*

*Me sinto satisfeita porque adoro ser educadora, faço meu trabalho com
amor (Q. 13);*

É o que eu sempre quis fazer (Q. 10);

⁶ Destaca-se que nesta dissertação, as entrevistas seguem com formação de alinhamento à esquerda e em itálico, por ser uma opção para diferenciá-las das citações de autores..

⁷ As respostas dadas pelos professores às perguntas abertas do questionário serão assim identificadas no texto, conforme a numeração que o questionário recebeu na ordem de recolha.

Porque foi o que eu escolhi (Q. 05);

Porque me identifico com o que eu faço (Q.20);

[...] porque gosto de fazer o que faço, tenho prazer em lecionar, apesar de não ser valorizado (Q.17).

A fala dos docentes faz entender que a satisfação está centrada no fato de gostarem e de sentirem prazer na atividade profissional que desenvolvem. Segundo Csikszentmihalyi (1992) a sensação de prazer diz respeito ao contentamento atingindo quando o indivíduo recebe da consciência, informações que se referem às expectativas estabelecidas. O autor aponta ainda que o prazer é um importante para a qualidade de vida.

A última fala faz pensar que o prazer enquanto elemento constitutivo da qualidade de vida faz com que o docente reflita positivamente sobre sua profissão e, ao fazer uma avaliação sobre sua profissão, chegue à conclusão de satisfação. Por outro lado, quando o docente não se identifica com o sua atividade profissional, o trabalho que realiza passa a ser somente uma fonte de manutenção e de sobrevivência conforme pode ser visto na fala de um dos docentes que aponta estar insatisfeito com o trabalho que realiza.

Porque não me identifico com meu trabalho, é só um meio de garantir meu sustento pessoal e familiar. O professor hoje é desassistido pelas políticas educacionais, tem baixo salário, pouca ou nenhuma autonomia pedagógica, dentre outros problemas (Q.12).

Para alguns docentes participantes, foi possível identificar que a satisfação está ligada ao fato de se realizarem profissionalmente. Csikszentmihalyi (1992) mostra que é necessário entender se o trabalho desenvolvido causa ou não satisfação às pessoas. A partir desse pressuposto, é importante ressaltar as falas de docentes que indicam a realização profissional como fator de satisfação com o trabalho, pois, “[...] a verdade é que se encontramos o fluir no trabalho e nas relações com outras pessoas, estamos no caminho certo para melhorar a qualidade de vida como um todo” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 207).

Nessa perspectiva, os docentes apontaram que se sentem satisfeitos por:

Porque foi a profissão que escolhi e me dá muita satisfação ajudar as pessoas descobrir novos caminhos (Q.08);

Porque escolhi essa profissão e trabalho com carinho e dedicação (Q.04);

Porque é um sonho realizado (Q.09).

Para Csikszentmihalyi (1992) sentir que se está investindo em um trabalho que gere satisfação é importante porque faz com que a pessoa despenda uma energia psíquica para atingir as suas metas do trabalho, pois em contrário, a pessoa entenderá esse gasto de energia psíquica como desperdício e, que “o tempo canalizado nessa tarefa é visto como uma subtração do total de tempo de que dispomos na vida” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p.229).

Os resultados mostram também que a satisfação está ligada ao fato de se acreditar que a docência é uma vocação, conforme pode ser verificado na resposta:

Porque acredito que ser professora é minha vocação (Q.19).

A resposta produzida pelo docente impele pensar que, para ser professor, é necessário que o indivíduo tenha uma pré-disposição, ou seja, que goste de criança, leve jeito, tenha um dom, uma vocação, quando na verdade, as literaturas sobre formação de professores têm apontado que a profissão da docência é formada por um conjunto de saberes e conhecimentos que são desenvolvidos a partir da formação inicial e com a inserção na vida profissional.

Imbernón (2002) aponta que “o conhecimento pedagógico especializado está estreitamente ligado à ação” (IMBERNÓN, 2002, p.59). Vale destacar que para o autor o conhecimento sobre o exercício da docência fragmenta-se em vários momentos, ou seja, os saberes são adquiridos durante a formação inicial (socialização) e continuada, pela experiência enquanto processo de aprendizagem escolar (enquanto aluno) e, pela experiência prática onde os saberes da formação irão se por em questão na prática o que permite a consolidação do conhecimento profissional. É nesse processo que irão se constituir novos conhecimentos práticos e intrínsecos para o desenvolvimento profissional. Autores, tais como, Gatti (2010); Sacristán (1999); Roldão (2005) mostram que a profissionalidade da docência incorpora um conjunto de saberes, conhecimentos e habilidades, saberes estes que são desenvolvidos na formação, e habilidades no decorrer do desenvolvimento do exercício da atividade profissional.

Para outro docente investigado, a satisfação é possibilitada devido às relações que são estabelecidas com os colegas de trabalho, conforme pode ser verificado:

Porque é nele que tenho minhas amizades (Q.14).

Tal afirmativa faz pensar que, quando os relacionamentos no trabalho são positivos, estes possibilitam aos docentes experiências dentro do ambiente de trabalho, momentos de satisfação que são importantes para o bem-estar. A esse respeito, Rebolo (2005) mostra que a atividade docente é constituída pela centralidade das “relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar e essas relações, quando positivas, são determinantes fundamentais do sucesso do ensino e da qualidade de vida do professor [...]” (REBOLO, 2005, p.81).

Para um docente, o fator que propicia a satisfação com o trabalho diz respeito ao fato de se identificar com os objetivos sociais da educação, pois sua fala mostra que este professor acredita que a educação é uma ferramenta de transformação social, assim:

Estudei para oferecer um ensino de qualidade para meus alunos e essa é minha meta, construir e colaborar para um mundo melhor como educadora, sendo agente de transformação, pois acredito que a educação é uma ferramenta transformadora (Q.06).

Esta resposta sugere que o trabalho docente pode impulsionar mudanças sociais e, por isso, contribuir para uma sociedade melhor, causando o sentimento de satisfação necessário para o bem-estar.

Para um dos docentes que apontou a insatisfação com o trabalho, o motivo elencado foi à falta de interesse dos alunos. Isso pode ser verificado nos seguintes argumentos:

O nível de desinteresse dos alunos é grande, dificultando bastante o trabalho satisfatório do professor (Q.15).

Vários autores (NÓVOA , 2011; TARDIF; LESSARD, 2012; entre outros) apontam que os alunos da sociedade líquida (BAUMAN, 2002), não tem interesse na escola devido ao amplo acesso às informações disponíveis nas mídias tecnológicas, o que faz com que a escola perca o seu sentido. Tal fato faz com que os docentes sofram com essa realidade e isso impulsiona para que alguns professores sintam-se insatisfeitos com o seu trabalho.

Para os docentes que responderam ao questionário, foi possível verificar também que a satisfação no trabalho é facilitada e/ou propiciada por motivações tais como, condições de infraestrutura, condição financeira - ligada ao salário, relações interpessoais que são mantidas – seja na relação professor aluno, professor e colegas, professores e gestão –, no

fazer pedagógico no desenvolvimento do trabalho. É possível perceber que tais motivações estão ligadas aos componentes: infraestrutural, sócio econômico, relacional e laboral.

Com relação ao infraestrutural, as respostas indicaram que este é um componente que facilita a satisfação com o trabalho, pois um ambiente adequado facilita a execução de suas tarefas no trabalho. Nesta direção, os docentes investigados sugeriram que:

O ambiente com ar condicionado e a disponibilidade da internet no ambiente também facilita o planejamento das aulas (Q.15);

O ambiente físico, a colaboração da equipe, o apoio do material didático-pedagógico (Q.02).

O componente relacional é apontado como sendo importante para facilitar e/ou propiciar a satisfação com o trabalho por ser composto das relações interpessoais que o professor vivencia no seu ambiente de trabalho, ou seja, dentro da escola. Para os docentes que responderam ao questionário, a satisfação é possibilitada por motivações, tais como, ter um espaço acolhedor, na interação com os colegas e com os alunos, no companheirismo dos colegas, na liberdade de expressão, nas amizades estabelecidas dentro do espaço de trabalho. A respeito dessas questões, nas respostas ponderam que:

O ambiente acolhedor e o respeito entre os colegas (Q.01);

Os meus alunos e os colegas de trabalho (Q.11);

A maneira como as crianças agem, muitas delas têm um coração puro, são amáveis e meigas, outras têm falta de carência afetiva (Q.07);

O companheirismo dos colegas de trabalho e a liberdade para expor minhas ideias e sugestões, e o respeito dos profissionais de cada área (Q.13);

Interação com alunos e colegas (Q.03);

A amizade com os colegas de trabalho, o carinho dos pais que gosta do meu trabalho e a amizade que tenho com a maioria dos alunos (Q.17);

A amizade por parte dos funcionários e alunos (Q.05);

O ambiente de trabalho gestores, etc. (Q.04);

O empenho e a dedicação de toda a equipe, buscando sempre melhorar o ensino e a aprendizagem (Q.18).

Outro fato que foi possível perceber refere-se ao fato de que a satisfação é facilitada pela dedicação da equipe e pelo apoio que encontram nessas relações que estão ligadas as condições de trabalho, pois segundo um dos docentes, a satisfação está ligada ao

[...] trabalho em equipe, o apoio pedagógico tanto em relação ao aperfeiçoamento profissional, quanto em relação à disposição de apoio pedagógico (materiais didáticos) (Q.19).

O componente da atividade laboral aparece relacionado ao exercício pedagógico do professor, a autonomia e, ao resultado de seu trabalho e a aprendizagem dos alunos. Alguns dos docentes apontaram nas respostas que os aspectos que mais facilitam e/ou propiciam sua satisfação com o trabalho são:

O desempenho, a alegria e o prazer das crianças na busca do conhecimento (Q.08);

O desempenho das atividades desenvolvidas pelas crianças no seu dia a dia (Q.09);

Ensinar, é o meu prazer (Q.10);

A autonomia que é outorgada para mim na função de educadora. E colocar em prática tudo aquilo que estudei na academia, principalmente ter prazer naquilo que faço (Q.06).

Tais respostas são importantes por permitirem compreender que o componente da atividade laboral contribui com fatores que possibilitam aos professores vivenciarem a satisfação com o trabalho, o que lhes pode propiciar o bem-estar. É importante entender que embora na atividade docente os professores encontrem desafios, para muitos professores, tais desafios quando são superados, causam a sensação de satisfação. A esse respeito, Csikszentmihalyi (1992) sugere que a satisfação pode ser encontrada no enfrentamento e na resolução de um problema extremamente difícil, quando mostra que

[...] é muito satisfatório e, embora tenha suas dificuldades, também é excitante. É muito bom fazer com que as coisas funcionem outra vez, colocar outras no lugar, para que tudo fique como deve ser, perfeitamente ajustado (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p.223).

Outro fator identificado como facilitador da satisfação com o trabalho é a realização profissional. Tal aspecto foi identificado na pesquisa com a resposta de um docente

que apontou que o processo de inclusão do aluno deficiente está relacionado com o resultado de seu esforço para a realização de seu trabalho, conforme pode ser verificado na resposta:

Quando eles começam a se sentir feliz no lugar em que estão (Q.05).

A resposta faz refletir que a inclusão deste aluno está relacionada ao fato do docente fazer com que o discente incluso se sinta bem dentro do espaço da sala de aula, se relacionando bem com seus colegas, etc. Isso faz pensar que, para alguns docentes, a inclusão está ligada à socialização e ao bom relacionamento entre os alunos.

4.3.3 – Aspectos que impedem ou dificultam a satisfação dos professores com o/no trabalho

Com relação aos fatores que impedem ou dificultam a satisfação dos docentes, foi possível constatar que os motivos estão ligados a fatores do trabalho tais como: falta de autonomia; liberdade de expressão; jornada de trabalho; tempo insuficientes para planejar; salário inadequado para as atividades que realiza; tempo de experiência (não saber lidar com as situações); interesse dos alunos (indisciplina); falta de participação; apoio da família; questões de infraestrutura (salas superlotadas); evasão e defasagem escolar dos alunos; imagem social da profissão e a desvalorização da profissão.

Para esses docentes, estas são as maiores dificuldades vividas no trabalho, haja vista, causarem momentos de insatisfação com o trabalho, conforme pode ser verificado em algumas respostas:

Ver como a educação é defasada (Q.10);

Falta de interesse dos alunos e falta de participação da família (Q.19);

A indisciplina por parte dos alunos, a falta de compromisso de alguns pais, o desinteresse de ambas as partes (pais e filhos) e a desvalorização por parte das autoridades (Q.18);

A falta de liberdade para tomar algumas atitudes importantes (Q.05);

A evasão escolar que acaba trazendo grande insatisfação tanto para o aluno quanto para o professor (Q.08);

Falta de cursos, ambientes inadequados, falta de apoio dos pais (Q.04);

As salas são muito cheia, a defasagem escolar, alunos com idade defasada nas séries, as vezes as salas de aula estão muito sujas e muito quente, a falta de material para o professor trabalhar. Alunos que estão no quarto ano e não estão alfabetizados, isso dificulta muito o trabalho. A administração também não valoriza os professores, ganhamos muito pouco para lecionar (Q.17);

O que dificulta e impede são muitos pais que acham que a educação de casa é obrigação do professor e não dele e isso, muitas vezes, atrapalha o nosso trabalho (Q.07);

A falta de comprometimento de alguns pais, falta de limites das crianças, e excesso de direitos e ausência de deveres de pais e aluno (Q.01);

São várias as situações que dificultam em maior ou menor medida minha atuação profissional: indisciplina escolar, relação com familiares dos alunos, burocracia, relações assimétricas e verticalizadas entre professores, gestores e demais profissionais da escola, forte corporativismo em cada setor de minha escola pelo fato de estar a pouco tempo na educação não sei bem como enfrentar tais contradições (Q.12);

Imposições descabidas que temos que acatar e obedecer, tempo insuficientes para planejamento comprometendo a qualidade do trabalho e principalmente, a remuneração totalmente incoerente ao trabalho realizado (Q.15).

Um fator mostrado pelos docentes como insatisfatório, possivelmente esteja relacionado com o desenvolvimento da sociedade líquida onde estes profissionais necessitam desenvolver atividades que antes não era sua função, ou seja, além do ensino de conteúdos curriculares, os docentes ofertam uma educação moral e ética que antes estavam a cargo da família e, também, da religião.

Outro fator que está dificultado e/ou vem impedindo a satisfação dos docentes está relacionado ao processo de inclusão. Segundo os professores, antes de incluir os alunos deficientes no espaço da sala de aula regular, não houve um processo de formação e as necessárias adaptações para isso. Cabe mencionar que suas condições de trabalho não são adequadas pelo fato de existir, segundo alguns docentes, a superlotação nas salas de aula, falta de material didático, entre outros, conforme pode ser verificado nas respostas dos docentes abaixo:

Não ocorre de maneira adequada, uma vez que não disponibilizam de profissionais capacitados para trabalhar nesse processo de inclusão (Q.15);

Em nenhuma escola ela ainda não é feita a contento, mesmo porque, sinto-me despreparado do ponto de vista teórico e prático. Simplesmente deixo meu aluno Down com o cuidador, que a meu ver também não está

capacitado devidamente. Infelizmente a inclusão ocorre mais no plano discursivo do que na prática (Q.12);

É um desafio muito grande, pois a cada ano, recebemos crianças, alunos com especificidades diferentes. Somos desafiados todos os dias. Nunca estamos prontos, e, jamais saberemos no próximo ano qual será o nosso desafio (Q.01);

Percebo que as escolas não estão preparadas e precisam oferecer mais formação para os educadores, voltadas para a educação especial (Q.16);

Percebo que nós, educadores, temos muita dificuldade, porque nós não fomos preparados para atender esses alunos. Então, fazemos o que podemos por eles, porque, são crianças como as outras e também têm direitos (Q.07);

Muito fácil no papel, porém muito difícil na prática, falta preparação dos profissionais, superlotação nas salas de aula, impossibilitando o professor de atendê-los com frequência (Q.18);

Acredito que a mesma ainda não está sendo feita, pois há falta de apoio pedagógico, treinamento e aperfeiçoamento aos professores e adequações nas escolas (Q.19);

Muito difícil, pois a qualquer momento posso receber alunos com deficiência e não estar preparada para atendê-los (Q.08);

Muito difícil, pois a cada caso exige um conhecimento específico (Q.09);

Percebo que há falta de formação continuada e de estrutura física nas escolas (Q.20).

As respostas mostram que para alguns, esse processo inclusivo, promovido pelas políticas públicas, de fato ainda não está sendo efetivado de fato nas escolas regulares em que trabalham. Tais respostas apontam que, para esses docentes, a questão da efetivação da inclusão de alunos deficientes está ligada aos componentes sócio econômico e infraestrutural. Com relação à complexidade da prática educativa, alguns docentes apontam a inclusão como desafio da atividade docente. Pode-se considerar que o processo de inclusão de alunos deficientes possui implicações diretas sobre o trabalho dos professores, uma vez que estes profissionais, não tiveram formação adequada para tal efetivação, isso é um empecilho para alcançarem a satisfação com o trabalho.

Outras falas mostram que a política da inclusão apesar de ter incluído o aluno no espaço físico, não fizeram com que de fato o aluno esteja incluído nas práticas de alguns professores, ou seja, ocorre nas escolas um processo de “inclusão para exclusão”. Este fato também está associado à falta de formação dos docentes, das condições de trabalho com salas superlotadas, etc., o que também influencia o trabalho docente no que se refere à

efetivação do atendimento de alunos deficientes. Tal situação pode ser verificada nas respostas de docentes que apontaram fatores ligados as condições de trabalho, tanto físicas, quanto didática e pedagógicas. Assim, estes fatores impedem que a inclusão seja efetivada de forma satisfatória, interferem no trabalho pedagógico do docente junto aos alunos com deficiência que foram incluídos em suas salas, conforme pode ser verificado nas respostas:

Quase não está se vendo atos de inclusão perante aos colegas de turma, eles agem naturalmente (Q.13);

Está longe do ideal (Q.03);

A falta de assistência ao aluno especial, coloca ele em uma sala, apenas por estar ali. Às vezes não tem ninguém para incentivar a aprendizagem, o aluno fica na sala sempre sem fazer nada, o professor não consegue fazer um bom trabalho porque tem muitos alunos e ele acaba sobrando (Q.17);

Procuro dar meu melhor a esses alunos que tanto sofre com a inclusão (Q.10);

Eu defendo a inclusão, esses alunos estão no melhor lugar que é a escola, o que falta ainda é o suporte para o professor realizar um trabalho eficaz com os alunos especiais (Q.06);

O meu aluno especial, faço o possível para trabalhar com ele suas dificuldades de aprendizagem, mas não encontro ajuda (apoio) familiar. Na prática educativa utilizo muitos jogos pedagógicos, mas percebo que ele poderia ter um acompanhamento na APAE no período oposto, não só ele, mas as demais crianças (Q.11);

Percebo que na teoria funciona melhor que na prática (Q.04);

Foi possível identificar que, no processo inclusivo de alunos deficientes nas salas, existe uma transferência de responsabilidade da não aprendizagem para o aluno. Alguns docentes apontaram que crianças deficientes não têm condições de frequentarem a sala de aula regular por considerarem que estes discentes não aprendem de forma satisfatória em um contexto que não oferece as condições adequadas, conforme pode ser verificado na resposta de um docente:

Percebo que há especificidades a serem consideradas, nem toda criança deficiente pode frequentar a sala comum (Q.02).

Tal situação pode ser decorrente de uma formação que não oferece subsídios necessários para que o docente possa refletir sobre a sua prática educativa, ou seja, essa visão

é resultado de uma formação inadequada. Cabe mencionar que, quando o docente vivencia um processo formativo adequado, que lhe permita refletir sobre a atividade que executa, esta formação implicará sobre o professor fazendo-o compreender que toda criança pode desenvolver-se dentro do ambiente escolar.

4.3.4 - As estratégias de enfrentamento dos professores para superar as dificuldades e alcançarem o bem-estar

As respostas dadas à terceira pergunta aberta do questionário, qual seja, “Como você enfrenta essas dificuldades?” possibilitaram os dados que serão agora discutidos. Os dados levantados com esta parte da pergunta aberta possibilitam mostrar que os docentes apontaram utilizar as estratégias de enfrentamento passivo, enfrentamento com foco no problema e enfrentamento com foco na emoção. Ressalta-se que não foi identificada nas respostas dos questionários, a utilização da estratégia de enfrentamento ativo.

A estratégia de enfrentamento passivo é de caráter individual e pode ser vivenciada de duas formas. Uma delas é o afastamento físico, ou seja, quando o docente se afasta fisicamente com licenças, faltas e remoções, se distancia das atividades que causam mal-estar para dedicar-se a outras atividades como, mestrado, cursos, artesanato, entre outros que se aproximem mais de seus ideais. A outra forma diz respeito ao afastamento psicológico, momento em que o docente faz suas atividades no trabalho sem envolvimento, fica acomodado e inerte, isto é, o professor vai à escola, ministra suas aulas, cumpre com suas obrigações, mas faz essas atividades dentro dos padrões mínimos de envolvimento necessários para manter seu emprego.

Os resultados da pesquisa permitem perceber que um dos docentes que respondeu ao questionário utiliza a estratégia de enfrentamento passivo com afastamento psicológico, pois aponta que, mediante a situação de dificuldade, sua reação é:

Deixo passar o momento em questão (Q.05).

A estratégia de enfrentamento com foco na emoção diz respeito a ações que visam reequilibrar o estado emocional do docente, ou seja, redução da sensação desagradável e incômoda provocada pelas dificuldades vivenciadas na atividade docente. Tais ações são

necessárias para reestruturar os sentimentos dos professores em relação aos problemas, a fim de modificar tal realidade.

Esta estratégia de enfrentamento foi apontada por dois dos docentes, pois indicaram que aumentam seu esforço com relação ao empenho no trabalho, a fim de melhorar o interesse dos alunos para com as aulas que ministram, conforme pode ser verificado nas respostas:

Luto pra fazer o meu papel o melhor possível (Q.10);

Faço minha parte dando o meu carinho e atenção, pois muitos não encontram em casa (Q.13).

As estratégias de enfrentamento com foco no problema são necessárias, pois atuam diretamente na situação que pode provocar o mal-estar. Esta estratégia é constituída de ações internas e individuais que tem por objetivo modificar o problema e, está voltada para reestruturar o docente tanto cognitivamente com a redefinição de valores e crenças, quanto externamente modificando a situação conflituosa da dificuldade.

Tais ações podem ser verificadas quando alguns docentes que responderam ao questionário afirmaram que, diante das dificuldades, buscam apoio junto à equipe escolar e na família. Falaram também da tentativa de conscientização dos alunos, conforme pode ser verificado nas respostas:

No momento as dificuldades estão sendo transportadas, através do suporte que a equipe da escola me oferece (Q.06);

Tento encontrar soluções junto com a equipe e as famílias (Q.18);

Enfrentando mediante a conscientização da presença dos mesmos na escola (Q.09);

Enfrento essas dificuldades conscientizando meus alunos da importância do tempo na escola (Q.08).

As estratégias de enfrentamento apontadas nas respostas dos professores são importantes, pois permitem a esses docentes superar as dificuldades que podem causar o mal-estar docente. As estratégias são formas de lidar com as situações conflituosas da prática educativa, e permitem aos docentes desenvolver a satisfação e o bem-estar com o trabalho que realizam.

5. DIALOGANDO COM OS DADOS PRODUZIDOS COM AS ENTREVISTAS

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados produzidos com a realização das entrevistas individuais. Foram entrevistadas seis (06) professoras da Rede Municipal de Educação de Ji-paraná. Inicialmente, apresenta-se de forma breve, o perfil das docentes que concederam as entrevistas. Ressalta-se que dos docentes que participaram do questionário, somente foram entrevistadas professoras e, por isso, neste capítulo, sempre se referirá aos participantes no gênero feminino. Os tópicos posteriores referem-se às categorias de análise dos dados produzidos com as entrevistas, ou seja, dizem respeito à análise das falas das professoras entrevistadas.

Todas as docentes possuem formação de nível superior, sendo que uma possui graduação em educação física, e cinco em pedagogia. Com relação aos anos/turmas em que as professoras lecionam, duas atuam no primeiro ano, três no quinto ano e uma atua no quarto ano do ensino fundamental. Quanto à jornada semanal de trabalho das docentes, quatro atuam em uma escola, sendo que uma tem 20 h e três tem jornada de 40 h, duas atuam em duas escolas com mais de 40 h (60 h). Sobre faixa etária, destaca-se que quatro professoras possuem de 41 a 50 anos, uma tem de 31 a 40 anos e uma tem abaixo de 31 anos. Sobre o estado civil das docentes, verificou-se que cinco declararam-se casadas e uma divorciada. O quadro abaixo mostra o perfil das docentes entrevistadas.

Quadro 04: Perfil das docentes entrevistadas

Perfil das Docentes Entrevistadas				
	Tempo de Experiência	Carga horária de trabalho	Magistério (médio) e/ou Graduação	Pós-graduação
Professora Maria	5 anos	65 horas	Magistério e Educação Física	Não possui
Professora Juliana	3 anos	40 horas	Magistério e Pedagogia	Psicopedagogia
Professora Ana	4 anos	40 horas	Pedagogia	Psicopedagogia
Professora Beatriz	18 anos	40 horas	Magistério e Pedagogia	Língua Portuguesa e Matemática
Professora Paula	6 meses	40 horas	Pedagogia	Cursando
Professora Bianca	11 anos	20 horas	Magistério e Pedagogia	LIBRAS; Gestão, Supervisão e Orientação Escolar; Ensino de Língua Portuguesa e Matemática;

Elaborado pela autora a partir de dados obtidos com a pesquisa.

Após a realização das entrevistas, foi feita a transcrição das mesmas e, após uma primeira leitura, realizou-se o levantamento das categorias de análise e a separação do conteúdo das falas em material indexado e não indexado. As análises apresentadas são processos que envolveram leituras e releituras dos dados e de textos de autores para compreender como os docentes percebem sua profissão e como têm tido possibilidade construir o bem-estar no trabalho.

5.1 A escolha pela profissão

A partir das análises realizadas, foi possível perceber que as principais justificativas das professoras para as motivações que as levaram a ingressarem na carreira da profissão docente foram: a acessibilidade do curso superior, a função social da educação, uma formação rápida e profissionalizante, o fato de já atuar na educação na área administrativa, a falta de opção e a influência familiar.

Diante disso, é possível compreender que para algumas das docentes o ingresso não foi um processo em que se pode escolher a profissão, mas sim, a única opção, pois, ou faziam o magistério, ou não podiam frequentar outro curso. Houve para algumas das docentes, a falta de opção por outra carreira profissional, conforme pode ser verificado nas falas:

A princípio foi falta de opção, é o curso que tinha mais próximo da minha casa, magistério, aí eu fiz o magistério (Prof. Beatriz)⁸

Então, na verdade, quando a gente começa, não seria talvez nem uma opção, seria assim, a gente pega o que a gente acha que vai ser melhor (prof. Bianca)

Diante das falas das professoras, é possível refletir que a questão da escolha pela profissão docente leva em conta entre as motivações, a situação econômica enquanto forma de manutenção na formação inicial, pois alguns cursos de graduação em universidades são inacessíveis para muitas pessoas, e isso se dá, ou por serem considerados elite, o que eleva o nível concorrência nas universidades públicas, ou por terem as mensalidades com custo elevado para a grande maioria da população. Outro fator que deve ser colocado como foco de discussão é o fato da desvalorização da profissão docente, uma vez não há muito interesse para boa parte dos ingressantes nos cursos de graduação, a docência possivelmente significa a única possibilidade. São tais fatos que muitas vezes levam muitos jovens a optarem pela profissão docente. A respeito do perfil dos alunos que ingressam nos cursos de pedagogia, Gatti mostra que

⁸ Para preservar a identidade das docentes entrevistadas, estas serão identificadas por um pseudônimo. Destaca-se que nesta dissertação, as entrevistas seguem com formação de alinhamento à esquerda e em itálico, por ser uma opção para diferenciá-las das citações de autores.

[...] quando os alunos são indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos (GATTI, 2010, p.1361).

A autora aponta ainda que a escolha pela profissão docente está ligada a possibilidade de que esta se torne “[...] uma espécie de seguro desemprego [...]” (GATTI, 2010, p.1361), pois, caso o indivíduo não consiga desenvolver outra atividade profissional, ele terá a opção de trabalhar como docente. Está é uma realidade que está presente nos cursos de licenciatura, e “[...] é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a pedagogia” (GATTI, 2010, p.1361).

A respeito do ingresso na docência, ressalta-se que se entende por falta de opção, não a decorrente da inexistência de outros cursos de formação, mas sim, que esta é fruto de um processo em que os indivíduos não têm possibilidade de cursá-los por serem considerados de elite, seja por um processo de escolarização que não dá conta de preparar todos para uma justa concorrência nas universidades públicas, dado o que se cobra como conhecimentos válidos nesses processos seletivos, seja pelo fato de não poder os custeá-los nas universidades/faculdades particulares devido ao preço elevado de suas mensalidades, pois,

Entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência, 50,4% situam-se nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos. Ligeiras variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas, em relação aos alunos de Pedagogia nas diferentes faixas salariais superiores. Observa-se, entretanto, uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa. É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos (GATTI, 2010, p.1361).

Jesus (1998) aponta que a mídia tem um importante papel na divulgação dos aspectos positivos da profissão docente, pois, quando ressaltam as qualidades e a importância da educação, isso poderá influenciar sobre as escolhas da profissão dos jovens. O autor fala da necessidade dos meios de comunicação mostrar a imagem social da profissão docente sobrevalorizando os aspectos positivos da profissão, para, assim, fazer com que os jovens a tenham como objetivo de vida e como uma profissão preferida e, não a escolham somente por falta de opção.

No que se refere à identificação com os objetivos da profissão, é possível apontar que este fator é importante para o bem-estar no trabalho docente, isso porque, este é um fator

do componente socioeconômico do trabalho. Ou seja, sentir que seu trabalho tem uma finalidade social pode possibilitar que o professor possa vivenciar o trabalho com bem-estar.

A esse respeito, a fala da professora Maria é importante para ser analisada, pois para esta docente, a escolha pela profissão docente foi por influência familiar. Sua fala possibilita pensar que, o ingresso na carreira não levou em consideração a identificação com a profissão, pois mesmo sem ter gosto por essa profissão, sua única opção para estudar no período noturno foi a possibilidade de cursar o magistério, conforme pode ser verificado na fala:

Porque foi mais por influência do meu pai. A minha avó a Maria Antônia Pires foi uma das primeiras professoras de Ji-Paraná, tem até uma creche com o nome dela, aí eu estava muito com vontade de estudar a noite, aí meu pai falou que só ia estudar a noite se eu fizesse magistério, porque a noite, quem estudava no Marechal ou era mulher ou era homossexual na maioria, então, ele confiava nisso, [...] foi aonde que eu fiz o magistério, aí do magistério eu resolvi continuar na educação, mais foi mais influência do meu pai, eu nem pensava em ser professora, não tinha vontade nenhuma (Prof. Maria).

Entretanto para a professora Paula, as motivações que a levaram a ingressar na “profissão professor” foi o fato do curso superior em pedagogia ser o mais acessível, mas a sua decisão também levou em conta o fato de se identificar com a função social da educação. Assim, sua fala reflete não somente a identificação com os objetivos sociais da educação, mas também a acessibilidade da formação, conforme pode ser verificado na fala:

[...] foi primeiro a questão do curso de pedagogia, que eu era mais acessível. O que me fez entrar nessa área da docência foi por acreditar que a educação pode transformar, eu acredito e não quero perder isso não. Ela é uma profissão muito linda, linda mesmo, apenas não é valorizada, mas é algo muito lindo o que a gente faz (Prof. Paula).

Para a Professora Ana, a escolha da profissão levou em consideração a vivência com o ambiente escolar, isso por que ela já trabalhava dentro de ambientes escolares na área administrativa. Para a docente, isso facilitou o seu processo de formação inicial no curso de pedagogia, conforme pode ser verificado na fala:

É que eu trabalhava na educação há muito tempo, trabalhava na parte administrativa, aí foi bem mais fácil fazer a faculdade (Prof. Ana)

A fala das professoras Maria, Paula e Ana evidenciam motivações distintas sobre a escolha pela profissão, mas mostra alguma ligação com a identificação e com os objetivos da profissão docente. Entender sobre como este fator é importante para o bem-estar no trabalho. Entretanto, identificar-se com os objetivos sociais da profissão não requer que o docente tenha qualquer pressuposto “divino” para lecionar, ao contrário, este poderá se desenvolver com a inserção em cursos de formação inicial e continuada.

Para a docente Juliana, os motivos que a levaram a profissão docente foi o fato de o magistério ser um curso de rápida formação para lhe possibilitar uma profissão. Isso porque ela tinha pressa em se inserir no mercado de trabalho devido a sua história de vida, que lhe afastou da escola durante a juventude, retornando somente anos depois conforme pode ser verificado na fala:

Porque eu resolvi fazer magistério, não é questão de amor, de nada não, resolvi fazer magistério porque é um curso profissionalizante e vai me dar uma profissão mais rápida. Então não foi nem uma questão de escolha, porque eu achava que aquilo era melhor pra mim, porque eu levava jeito não, não levava jeito nenhum, mas lá eu gostei porque eu descobri que era bom, e depois que eu fiz magistério, eu senti a necessidade de fazer pedagogia (Prof. Juliana).

Na fala da professora Juliana pode-se perceber que sua opção pela docência foi marcada pela questão da necessidade de uma rápida formação visando à possibilidade de trabalhar e melhorar sua qualidade de vida. Em sua fala, ela justifica dizendo que sua escolha não foi pelo fato de que “era melhor” e “nem de levar jeito”. Essa ideia de vocação para a profissão docente vem sendo amplamente discutida e colocada em suspeita, uma vez que as literaturas (GATTI, 2010; SACRISTÁN, 1999; ROLDÃO, 2005; entre outros) apontam que para exercer a profissão docente não é necessário ter aptidão, nem dom, nem levar jeito, mas sim, que o profissional passe por um processo formativo que possibilite a ele construir os conhecimentos e saberes necessários para a prática educativa. É a partir da formação que se pode sair

[...] do improvisado, da ideia de professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p.1360).

Assim, a ideia de vocação tem implicações sobre o desenvolvimento profissional do indivíduo que podem levar ao fracasso escolar do docente, visto que as análises e

avaliações que estes profissionais fazem sobre seu percurso profissional, levam em conta o ideal de que, para ser um bom profissional, deve-se ter “jeito”, “dom”, “carinho”, “aptidão” para ensinar.

A esse respeito, concorda-se com Esteve (2009) quando aponta que a formação inicial e permanente de professores deve ser capaz de preparar para enfrentar com êxito as dificuldades que encontram na prática educativa e quebrar a ideia de que esta é uma tarefa amorosa que deve ser realizada por quem tem um dom e jeito com crianças. O exercício docente é muito mais complexo, pois o sucesso e o fracasso do professor não devem depender do que o professor é ou acredita ser, mas sim, do que o professor faz e da base de conhecimentos que foi subsidiada pela formação inicial e continuada. Nesse sentido,

[...] el profesor que fracasa en la enseñanza no tiene redención, pues carece de las cualidades psicológicas que se suponen imprescindibles para ser un buen profesor. El fracaso se convierte así em algo personal: yo no soy un buen profesor, yo so soy buena profesora, no tengo las cualidades que conducen al respeto y al éxito com los alumnos. (ESTEVE, 2009, p.18).⁹

Diante do que Esteve (2009) evidencia, é possível perceber que o desenvolvimento profissional do professor deve se desvincular dessa ideia de que ser professor requer uma predisposição. Isso faz pensar ainda que tal fato perpetua a desvalorização da profissão, uma vez que segundo essa idealização, qualquer indivíduo pode ser um professor, independentemente de passar por um processo formativo, pois basta ter “jeito”, “vocalção”, “dom”, “carinho” com crianças.

5.2 – O que dizem e pensam as docentes sobre o processo formativo

Das seis professoras entrevistadas, todas possuem formação de nível superior, cinco em pedagogia e uma em educação física. Outro dado importante é que anteriormente a graduação, quatro das docentes passou pela formação em nível de magistério e quatro possuem pós-graduação Lato Senso e uma está cursando.

⁹ O professor que fracassa no ensino não tem redenção, pois carece da qualidades psicológicas que se supõem imprescindíveis para ser um bom professor. O fracasso se converte em algo pessoal: Eu não sou um bom professor, eu sou boa profesora, não tenho as qualidades que levam ao respeito e êxito com os alunos (tradução livre).

Os relatos das docentes mostram que, a respeito da formação em nível superior, a graduação foi uma oportunidade de formação com diploma superior, sendo que para algumas, a formação não contribuiu de forma efetiva na prática educativa, enquanto que, para outras docentes, a formação, embora com falhas, teve contribuições. Ressalta-se ainda que, algumas das docentes fizeram o Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade de férias escolar com incentivo do Município de Ji-Paraná, pois já estavam efetivadas como professoras da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná por meio de concurso público, conforme pode ser verificado nas falas:

Eu achei que foi bom, só faltou mesmo a questão da prática. Prática a gente adquire trabalhando (Prof. Juliana).

Eu fiz o magistério, aí passei no concurso como magistério [...], antes de fazer a faculdade, eu fiz vários cursos oferecidos pela secretaria e, no tempo que eu trabalhei em escola particular, também fiz vários cursos, todos eles assim, excelentes. Aí eu fui fazer pedagogia, e sinceramente, no curso de pedagogia eu não aprendi nada, foi praticamente para pegar um canudo, porque tudo que eu vi lá na pedagogia eu já sabia, eu já tinha estudado, até porque já tinha algum tempo que eu já dava aula (Prof. Beatriz).

Quando eu comecei a trabalhar eu só tinha o curso de magistério. Eu fiz o curso de magistério quatro anos e, comecei a trabalhar na educação apenas com o curso de magistério. A partir daí, teve um curso de formação superior de pedagogia que foi oferecido com vantagens pelo município, então o município contribuiu para a gente fazer essa formação, que foi a pedagogia. A gente fazia no período de férias, a gente trabalhava normal durante o ano e, nas férias, a gente ia fazer a faculdade (Prof. Bianca).

Há pra mim foi muito bom, eu fiz pedagogia na Ulbra (Prof. Ana).

O magistério eu acho assim, que ele vale pela pedagogia. O estágio mesmo parece que ele era mais forçado, os professores cuidavam do nosso estágio, eles ficavam no pé, então eu achei que o magistério que eu fiz vale por uma pedagogia de hoje em dia. Aí, depois na faculdade, que eu resolvi fazer educação física, porque nessa época eu achava que sair de sala de aula era melhor, agora que eu estou fora de sala de aula eu vejo o contrário (Prof. Maria).

Sabe-se que as discussões (SACRISTÁN, 1999; GATTI, 2010; entre outros) sobre a profissionalidade da profissão docente tem apontado a necessidade da formação em nível superior por considerar que é nos cursos de graduação, que os professores poderão ter acesso ao conjunto de conhecimentos e saberes que permeiam a prática educativa. Pode-se perceber com a pesquisa realizada que, para as professoras Juliana e Ana, a formação em nível

superior, embora tenha tido falhas, possibilitou contribuições com relação ao desenvolvimento da atividade pedagógica.

Tal percepção é importante para compreender que para essas professoras, os saberes aprendidos durante o curso de graduação contribuem de forma significativa para a prática educativa, bem como possibilita que estas docentes tenham bem-estar com o trabalho que realizam. A formação inicial é considerada como uma possibilidade de prevenir a ocorrência do mal-estar (ESTEVE, 1999) e, assim, poder possibilitar o bem-estar. Mediante a tais apontamentos, a formação é um fator importante que, quando vivido com maior intensidade e frequência, pode auxiliar na constituição do bem-estar docente.

Nesse sentido, vale discutir sobre como o percurso formativo não é percebido como sendo uma fonte que não contribuiu de forma efetiva para a prática educativa. Segundo as professoras Beatriz e Maria, a formação em nível superior pouco contribuiu para a atividade docente. Entretanto, vale destacar que o curso superior em Pedagogia ao qual a professora Beatriz teve acesso foi um curso oferecido na modalidade de férias, cursado durante o intervalo do período letivo, ou seja, suas férias.

Para a professora Maria o magistério que cursou valeu como pedagogia devido à exigência do estágio e a cobrança dos professores. Entretanto, vale destacar que esta professora cursou licenciatura em Educação Física. Mediante a percepção destas professoras, é possível apontar que nos cursos superiores ao qual tiveram acesso houve fragilidades que podem permear o exercício profissional.

Algumas docentes indicaram que durante o processo formativo sentiram falta de ter mais contato com a prática educativa, ou seja, sentiram que houve poucas experiências com o cotidiano da sala de aula, seja por falha na grade do curso, seja por não terem tempo de ir a todos os momentos disponibilizados pela instituição para atividades de estágio devido ao fato de trabalharem no comércio. Para algumas das docentes, o processo formativo não contribuiu de forma efetiva para a prática educativa, conforme pode ser verificado nas falas:

Com certeza a gente não aprendeu tudo. A faculdade até que ela promovia muito, assim, nós irmos a campo, só que daí o tempo era curto pra gente, trabalhando, eu trabalhava numa loja, então foi bem corrido mesmo, então, acho que faltou mais a vivência mesmo, a prática, ali na escola, ali no cotidiano. Eu acredito assim, que eu deveria ter tido uma experiência prática, só que, trabalhando e estudando era muito difícil, eu tinha só o horário do almoço para sair né (Prof. Paula).

Sinceramente, no curso de Pedagogia eu não aprendi nada [...] A pedagogia é bom para quem não tem um curso superior e quer fazer, quer ter um curso superior, não é um curso ruim, é um curso muito bom, mas para quem fez

magistério não acrescenta muito, acrescenta bem pouco, mas mesmo assim eu gostei de estudar, foi bom (Prof. Beatriz).

[...] eu achei que foi bom, só faltou mesmo a questão da prática. Prática a gente adquire trabalhando (Prof. Juliana).

Entender o sobre o processo formativo dos professores é importante, isso por que entende-se que é por meio da formação inicial e continuada que os docentes constroem o corpo de conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento da prática educativa. A respeito da formação prática, Nóvoa (2009) tem defendido que na formação inicial o estágio é importante, pois o estágio docente possibilita espaço de troca de experiência entre o futuro professor e o professor experiente. Assim, quando a fala das professoras Paula e Juliana aponta que sentiram necessidade de mais experiência prática, estas evidenciam que o processo de formação inicial não possibilitou que elas passassem pela prática educativa e que tivessem a troca de experiência com um professor já experiente.

Outra questão a ser pensada diz respeito ao que a professora Beatriz aponta. Para esta professora, o processo de formação inicial não contribuiu para a sua prática educativa, ou seja, esta docente sente que sua formação em nível superior foi deficitária. Tal situação é grave, uma vez que a profissionalidade do professor está concentrada no conjunto de conhecimentos e saberes (teóricos e práticos) que o professor adquire em parte na formação inicial e que continua a desenvolver na formação continuada.

Vale destacar que a prática pedagógica do professor deve estar alicerçada na formação de professores. Segundo Tardif (2006) os saberes docente dizem respeito a um processo que envolve aprendizagem e formação. Tal fato impele argumentar que é por meio da formação que os docentes podem construir o corpo de conhecimentos que lhe permita o desenvolvimento da atividade docente. Assim, quando o docente sente que sua formação inicial foi deficitária, este profissional no decorrer do desenvolvimento profissional pode não conseguir resolver e enfrentar os problemas e as dificuldades da atividade docente, podendo vir a desenvolver o mal-estar docente. Ou seja, a formação tanto inicial quanto continuada de professores é importante, pois é um dos fatores que possibilita aos professores a constituição do bem-estar no trabalho.

Ainda a respeito do percurso formativo, as entrevistas permitiram identificar também quatro das docentes têm uma ou mais especialização Lato Senso concluídas e uma docente ainda está cursando. Para algumas, existe o interesse em cursar outra pós-graduação, entretanto, dado o baixo retorno financeiro que este investimento possibilitaria, muitas se

mostraram desanimadas. Para outras docentes, não há vontade em cursar outra pós-graduação, haja vista, não haver disponíveis cursos de interesse, conforme pode ser verificado nas falas:

Às vezes eu tenho vontade de fazer mais, as vezes desanimo porque infelizmente não tem reconhecimento né, você investe muito, mas não tem retorno nenhum, tem o retorno da questão do conhecimento, mas na questão financeira não (Prof. Ana).

Eu fiz uma pós-graduação em letramento e matemática nos anos iniciais, só fiz uma já tive oportunidade de fazer outras, mas não me atraiu (Prof. Beatriz).

A formação continuada é importante, pois entende-se que ela pode possibilitar aos professores, pensar o campo prático de atuação. Ou seja, a formação continuada é uma possibilidade para os professores tornarem-se reflexivos, bem como, uma oportunidade para que estes desenvolvam habilidades e competências necessárias para a prática educativa (CANÁRIO, 1998).

Outra questão importante identificada nas entrevistas diz respeito à falta de interesse pela continuação em cursar outras pós-graduações. A professora Ana evidenciou que algumas vezes sente vontade em cursar outras pós-graduações, entretanto, o não retorno financeiro a desanima. Para ela, só há o retorno do conhecimento. Segundo a professora Beatriz ela não se sente atraída pelas pós-graduações disponíveis.

Tal situação é importante para pensar em como o poder público tem desvalorizado o profissional professor, uma vez que quando este investe na carreira, não há o retorno econômico do investimento realizado. Sabe-se que a questão salarial, embora não seja o único fator responsável pelo bem-estar do professor, também é importante para a constituição do bem-estar. Entretanto, vale destacar que mesmo com a insatisfação com o fator baixo retorno econômico, as professoras entrevistadas apontaram estar satisfeitas com o trabalho que realizam, isso porque, outros fatores do trabalho são avaliados como positivos e estão presentes com mais intensidade e frequência no dia a dia da atividade docente.

Um dado importante é o fato da existência de uma docente não possuir especialização. Para esta docente, tal fato está relacionado a uma carga horária muito estendida, ou seja, de sessenta e cinco horas semanais, o que impossibilita e impede a docente cursar uma pós-graduação, bem como, os cursos que a Secretaria Municipal de Educação oferece, conforme pode ser verificado na fala:

Não, não fiz por causa da minha carga horária que é muito apertada. Eu era 40 horas do município mais 25, aí não tinha tempo. Depois eu pedi a demissão, passei no concurso do Estado e sou 65 horas, 25 do Município mais 40 do Estado então não tenho tempo para estar fazendo curso nenhum que a SEMED oferece, até por que, a gente não pode ficar fora de sala de aula. É difícil. (Prof. Maria)

Segundo a professora Maria o impedimento para que ela participe de formações continuadas refere-se ao fato dela ter dois contratos de trabalho que totalizam sessenta e cinco horas. Para ela não há tempo disponível para participar tanto dos cursos oferecidos pela secretaria municipal de educação, como de especialização, pois nos horários que são oferecidos ela está em sala de aula. A respeito da regulamentação da carga horária de trabalho dos professores, a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008 estabelece no parágrafo 4º que a composição da jornada de trabalho deve observar “[...] o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, Art.º 2, §4º).

A partir do que estabelece a referida Lei, do total da jornada de trabalho restam um 1/3 (um terço) que são, ou pelo menos deveriam ser destinados à hora-atividade. Compreende-se como hora-atividade “[...] aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola” (BRASIL, 1997, Art. 6, Inciso IV).

Mediante a legislação, fica evidente a necessidade da docente em cobrar das secretarias de educação, as quais mantêm contrato de trabalho, o cumprimento da Lei 11.738/08, para que assim, ela possa ter condições de participar de formações continuadas.

A respeito das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, foi possível identificar que para algumas das docentes, os cursos não contribuem de forma efetiva para a prática educativa na sala de aula devido ao fato dos formadores estarem desconexos do cotidiano escolar. As entrevistas indicaram ainda que, quando ocorrem as formações, os docentes não são convidados a partilhar suas experiências. Segundo o relato de algumas docentes, nos cursos, não existe momentos e liberdade para participarem efetivamente contribuindo com suas experiências.

As docentes apontaram também que uma das coisas que impendem a participação é o fato da Secretaria não oferecer cursos em períodos de contraturno, ou seja, devido a carga horária das docentes de quarenta horas semanais, elas não tem como participar das formações. Outra questão apontada pelas docentes é o fato da secretaria de educação não oferecer o curso

para todos os docentes, o que dificulta a atividade docente, pois segundo uma das entrevistadas, compromete a capacitação. Tais dados podem ser verificados nas falas:

Muitas vezes não tem como nem a gente participar, por que a carga horária nossa não permite, e, não é oferecido a noite também, é mais durante o dia e nós temos a nossa hora para cumprir na escola, então não tem como participar de todos que oferecem (Prof. Paula).

Tinha que ter para todos os professores, porque o aluno autista, o deficiente ele está na escola, independente de quem é o professor titular, todo professor tem que tem uma capacitação, eu imagino assim (Prof. Beatriz).

Já teve bastante curso de inclusão só que sempre é a mesma coisa também, eles se contradizem né, porque lá, elas falam uma coisa, e de repente na escola, eles querem cobrar outra, quer um resultado que eles mesmos dizem lá que não vai ser alcançado. Quando tem o curso, geralmente a gente ouve, e as vezes quando tem espaço para falar você não vai falar, porque você se sente meio deprimida, há eu vou falar, mas não é isso. É até frustrante, às vezes quando tem curso não quer nem ir. Às vezes não quer ir porque a gente chega lá e os que estão dando o curso eles nunca tiveram um aluno especial dentro de uma sala de aula, que experiência eles iram passar, e aí você tem medo de falar, não, isso não funciona, isso é assim (Prof. Ana).

A fala das professoras Ana e Paula evidencia que as formações oferecidas pela SEMED que visem o processo de inclusão de alunos deficientes no espaço das salas de aula regular não estão baseadas no modelo relacional de formação que, para alguns autores (Jesus (1998); Esteve (1999) entre outros) consideram como uma estratégia para possibilitar aos professores desenvolver o bem-estar no trabalho, evitando assim, o mal-estar docente. O modelo relacional deve visar à substituição dos enfoques normativos de formação, ou seja, quebrar com o modelo em que se defende na formação inicial e continuada o ideal de bom professor.

A respeito do modelo normativo, Esteve (1999) propõe que este tem uma abordagem “[...] opressora e lógica e, além disso, responde ao estereótipo social do ‘bom professor’ construído e mantido – como todo estereótipo – com base em uma simplificação generalizada da realidade estereotipada” (ESTEVE, 1999, p. 125). Ainda segundo este autor, este modelo tem implicações sobre o bem-estar dos professores, uma vez que implicam sobre o docente toda a responsabilidade pelo fracasso, sendo o “[...] único e pessoalmente responsável pela eficácia” (ESTEVE, 1999, p. 125).

Sendo assim, vale destacar a importância de uma formação baseada no modelo relacional que pode possibilitar aos professores uma prática educativa que propicie o bem-estar no trabalho, isso por que uma formação baseada neste modelo deve contribuir para

desenvolver as qualidades pessoais e interpessoais com a ampliação das competências teóricas e práticas e orientação que possibilitem aos professores reconhecer as qualidades os aspectos positivos do trabalho docente (JESUS, 1998).

Para Jaming (2011), faz-se necessário “a promoção de momentos de discussão franca entre os profissionais, não culpabilizando uns e enaltecendo outros, numa real busca de formação continuada, pode ser elemento promotor de satisfação” (JAMING, 2011, p. 39). Promover uma formação nos moldes apresentados pela autora é importante para possibilitar que os docentes possam partilhar experiências, bem como, desenvolver as capacidades pessoais do professor. Sendo assim, uma formação com base nesses preceitos contribui para com o bem-estar.

Wandscheer (2012), em estudo realizado, apontou que a formação continuada é importante para o bem-estar docente, isso porque é uma oportunidade de motivação para os professores. A autora investigou uma formação específica com base na arteterapia. No trabalho a autora aponta que

[...] o contexto socioeconômico e de trabalho gera dor e sofrimento; e que as atividades artísticas contribuem em forma de teor arteterapêutico; concluiu-se que as causas e sintomas do mal-estar quando compreendidas, aumentam as possibilidades de ações para a melhoria do bem-estar físico e emocional dos docentes (WANDSCHEER, 2012, p.07).

Wandscheer (2012) evidencia que a formação de professores com base na arte terapia contribui para o bem-estar dos professores, uma vez que, com essa formação, busca-se desenvolver o lado humano e lúdico dos professores.

Outro dado a ser destacado diz respeito ao fato de as formações que são oferecidas pela SEMED não oportunizarem troca de experiência entre os docentes e contribuem pouco para a prática educativa, pois os formadores não vivenciam a prática educativa como os docentes que atuam em salas regulares com alunos deficientes inclusos, conforme evidenciado pela fala da professora Ana. Assim, pode-se perceber que as formações são oferecidas com base no modelo normativo e não oportuniza uma formação voltada para o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais, tão pouco, possibilitam a troca de experiência entre os professores.

É possível apontar que, quando o docente vivencia uma formação continuada baseada em um modelo relacional, esta formação contribui para que haja o desenvolvimento pessoal do professor, o que também acaba implicando sobre o professor, o seu

desenvolvimento profissional. A formação continuada deve contribuir para que os professores desenvolvam o trabalho em equipe, estabeleçam relações com os sujeitos que estão inseridos em seu contexto de trabalho, alunos, colegas, gestores e entre os outros trabalhadores, bem como, a troca de experiências.

Imbernón (2009) aponta que a saída para os dilemas educacionais que envolvem a profissão docente pode ser “compartilhar critérios comuns entre os que trabalham nas instituições educativas (que não é apenas o professorado) uma maior autonomia compartilhada (não apenas desregularização) e formar a pessoa, o sujeito docente, as atitudes, as emoções” (IMBERNÓN, 2009, p. 101). Assim, o autor aponta que a formação de atitudes

[...] auxilia no desenvolvimento pessoal do professorado, numa profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal se esvaece. Ajudaria também a melhorar as relações com os companheiros e com o alunado. E a rever as convicções e as crenças sobre a educação e o contexto social, já que as atitudes são processos de pensar, sentir e agir em consonância com os valores que uma pessoa possui (IMBERNÓN, 2009, p. 101-102).

Para Imbernón (2010) é preciso romper com o modelo de formação que visa a “atualização” dos professores e que defende a ideia de “[...] professor bom, eficaz e eficiente” (IMBERNÓN, 2010, p. 93), uma vez que, para o autor, o discurso defendido por este modelo formativo pode implicar em “[...] muitas frustrações, abandonos e falta de comunicação, entre outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 93). Segundo o autor, esse “[...] tipo de formação destruidora gerou mais prejuízo que benefício” (IMBERNÓN, 2010, p. 93).

Imbernón (2010) aponta que faz-se necessário um modelo mais reflexivo de formação continuada de professores onde os formadores devem assumir a função de colaboração no processo formativo. No modelo defendido pelo autor, é fundamental que se crie

[...] espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar. O formador, nas práticas de formação continuada, deve auxiliar a resolver os obstáculos, para que os professores encontrem a solução de sua situação problemática (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

Assim, tanto o modelo relacional (JESUS (1998); ESTEVES (1999), entre outros) quanto o modelo defendido por Imbernón (2010) são importantes para entender a complexidade das falas sobre o processo formativo continuado oferecido pela SEMED, uma vez que na fala da professora Ana é evidenciado que, na ocasião das formações, ela sente que

pouco contribui com a prática educativa, bem como não se sente à vontade para partilhar sua opinião e experiências.

Outra questão a ser considerada diz respeito a não acessibilidade dos cursos a todos os docentes da rede de ensino, o que impossibilita que, minimamente, os professores possam ter alguma orientação e, por isso, não contribuem para a prática educativa. Assim, faz-se necessário que SEMED pense em estratégias para que todos os docentes tenham acesso aos cursos oferecidos, bem como, sobre o modelo de formação que são oferecidos, isso porque, é a partir da formação que os docentes poderão desenvolver estratégias de enfrentamento para superar as dificuldades e adversidades encontradas no cotidiano da prática educativa.

5.3 O início da carreira: as impressões e emoções vividas e relatadas pelas docentes

No início do exercício profissional, as docentes entrevistadas passaram por impressões e emoções, tais como, insegurança, desorientação, encantamento, pânico. Entender os sentimentos, as impressões e as emoções vivenciadas pelas docentes na fase inicial do desenvolvimento profissional é importante, pois permite que se compreenda como as docentes desenvolveram ou não bem-estar. Ressalta-se que o bem-estar é decorrente da avaliação positiva que o profissional professor faz de sua vida tanto no trabalho como no geral.

As falas das docentes permitem refletir que o ingresso na carreira é vivenciado e sentido de forma diferente. Para Hubermam (2007), os primeiros anos da entrada na carreira, ou seja, os primeiros anos do exercício profissional produz tanto um estado/sentimento de sobrevivência, como de descoberta/encantamento. Para o autor, o sentimento de sobrevivência é o reflexo do “[...] choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAM, 2007, p.39), ou seja, quando o professor se depara com

[...] o tactear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (HUBERMAM, 2007, p.39).

A partir do que o autor propõe, é possível perceber que algumas docentes vivenciaram no início da carreira, tal estado de sentimento, ou seja, quando algumas das professoras iniciaram o exercício da atividade docente, estas passaram pelo estado de sobrevivência, pois sentiram a sensação de medo, pânico, desorientação, perda, insegurança.

Para a professora Maria, no início da docência, ela passou pela experiência da sensação de pânico provocado pelo medo. Segundo a docente, essa impressão foi provocada pelo fato de terem dado a ela, “a pior sala” da escola, ou seja, uma sala onde havia conflitos, rebeldia, etc. Essa sensação foi provocada pelos alunos que compuseram o quadro de discente em sua iniciação profissional e, devido a isto, ela sofreu um “choque de realidade”, conforme pode ser verificado em sua fala:

Um medo muito grande, a primeira coisa que veio na minha cabeça foi pânico, cheguei num dia, no outro não queria nem voltar. A primeira sala que eu peguei era, você sabe né, professor entra numa escola e eles dão a pior sala pra você, a sala de meninos mais bagunceiros, aqueles problemas da escola que tem sempre, então, é aluno que trazia faca pra escola, era aluno rebelde, aluno que não se dava com pai nem mãe, que não se dava com professor nenhum, foi essa sala que eu peguei (prof. Maria).

A respeito da sensação de medo vivenciada e relatada por uma das docentes, é possível perceber que esta sensação é fruto do “choque de realidade” com o contato com uma sala de aula problemática, ou seja, alunos indisciplinados, provindos de um contexto social precário, onde está presente a rebeldia, a falta de respeito, entre outros. Nogueira (2010) mostra que o medo provoca “[...] sensações negativas largamente subjetivas, sem relação direta com o ambiente factual. Este sentimento complexo é constituído por dois componentes: sinal de alarme e ansiedade” (NOGUEIRA, 2010, p. 401). Assim, essa sensação faz com que a docente sinta-se em pânico. Tal estado implica a ela duas situações, ou a fuga – não querer mais ir para o trabalho no dia seguinte, ou o enfrentamento, persistir com o desenvolvimento do trabalho, a fim de superar essa sensação.

O relato da professora Beatriz mostra que no início da carreira, sentiu-se perdida devido ao fato de ter trazido para ela uma sensação de responsabilidade intensa. Sua fala aponta que essa sensação foi produzida em função da responsabilidade, o cuidado pelo aprendizado de uma sala de aula cheia de alunos, o cuidado com o desenvolvimento intelectual de outros indivíduos. A professora aponta ainda que o início na carreira foi

decorrente de processos vivenciados desde a realização do estágio durante sua formação em magistério em uma escola particular, até o seu ingresso efetivo por meio de concurso público para se efetivar como professora da secretaria municipal de educação. Vale destacar que esta docente considera como positivo o fato de ter realizado o seu estágio há vinte anos, pois segundo a professora, os alunos eram diferentes porque respeitavam os professores, conforme pode ser verificado em sua fala:

A princípio, perdida, assim, com o senso de responsabilidade muito intenso, [...] no começo da carreira é muito pior, é muito pior, é puxado porque você sabe que em suas mãos têm vidas e não é uma, duas como mãe em casa, que tem uma, duas, três no máximo, então na escola você tem vinte em sua responsabilidade e você sabe que você tem que dá conta de todas (prof. Beatriz).

Para a professora Beatriz em seu início de carreira, esta sentiu uma responsabilização intensa pelo cuidado com os alunos de sua sala de aula. Faz-se necessário então analisar que o trabalho docente envolve uma atividade desenvolvida por uma pessoa e que seu objeto de trabalho é outra pessoa. Para Tardif e Lessard (2012) a atividade docente é um trabalho mantido nas relações interativas que são estabelecidas dentro de um espaço (sala de aula) entre pessoas, ou seja, o professor tem como objeto de trabalho outra pessoa (aluno). Assim, a docência é um trabalho que envolve a interação do indivíduo (professor) com o seu objeto de trabalho (aluno). A esse respeito, os autores evidenciam que

[...] a escolarização repousa basicamente sobre as interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (grifos do autor) (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 23).

A atividade docente acontece no processo que envolve a interação entre o professor e os alunos, sendo esta interação o ponto central do trabalho, pois, a docência é uma atividade profissional que trabalha “[...] com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (grifos do autor) (TARDIF; LESSARD, 2012, p.31). Diante disso, é importante destacar que o trabalho docente é uma atividade complexa, uma vez que nem sempre o objeto de trabalho dos docentes (alunos) quer estar no espaço escolar, ou seja, os autores argumentam que aos alunos são “[...] clientes involuntários” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 34) e por isso, “[...] podem neutralizar a ação dos trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2012,

p.34). Assim, o trabalho dos professores requer que os alunos queiram estar na escola dispostos a aprender, pois “[...] têm a necessidade da participação deles para conseguir dar prosseguimento ao [...] serviço” (TARDIF; LESSARD, 2012, p.31).

Mediante o exposto, vale discutir que a atividade docente necessita que os docentes busquem cuidar para que os alunos queiram aprender e isso incide em uma intensificação do trabalho do professor, causando-lhe uma sensação de responsabilidade sobre o cuidado com o desenvolvimento dos alunos, conforme evidenciou a professora Beatriz. Vale salientar que “[...] ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los” (TARDIF; LESSARD, 2012, p.49).

Outra questão que está implicada sobre a atividade docente é o fato de ser um trabalho realizado por mulheres por ser encarada como uma atividade feminina devido à característica de ser uma atividade que envolve o cuidado de crianças. A esse respeito, Alcía Fernández (1994) mostra que esse fato está associado a tarefa doméstica em que é inerente às mulheres, os cuidados com as crianças. Ou seja, “[...] as professoras trabalham com crianças e, assim, como se desqualifica a criança (ou se a endeusa, como outra forma de desqualificação) também desvaloriza-se quem trabalha com elas” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 110). Para a autora, tal fato implica sobre a tarefa docente uma sobrecarga depreciativa e isso pode causar um esvaziamento para o trabalho docente. Assim, pode-se considerar que a característica do cuidar da profissão docente tem implicações sobre a intensificação da sensação de responsabilidade por parte dos professores iniciantes na carreira docente, bem como sobre o trabalho desenvolvido.

Outra sensação vivenciada e relatada por uma das docentes foi a insegurança. No relato da professora Juliana, é possível verificar que o início da docência está vinculado ao sentimento de insegurança. Para ela, essa sensação foi provocada por acreditar que seu ingresso na carreira docente aconteceu tardiamente, isto é, se considerar fora da idade apropriada “velha”, juntamente com o fato de considerar que sua formação proporcionou pouca experiência profissional.

É possível perceber também que a fala desta docente apresenta a idealização de que, para ser um bom profissional, faz-se necessário que o indivíduo tenha determinadas aptidões, como por exemplo, o dom, o que para a docente também é um fator que propiciou a sua insegurança no início da carreira, pois ela aponta que não tinha esse “dom” necessário para exercer a profissão. Tais apontamentos podem ser percebidos em sua fala:

A minha sensação era de insegurança né, fiquei muito insegura, porque eu não tinha experiência prática nenhuma e não tinha é ... como que se fala, dom, tem aquelas pessoas que tem um dom, que sabe mexer com mato, eu fiquei insegura, muito insegura. Eu comecei com a idade já mais avançada, por exemplo, é... não tem experiência nenhuma, acho que foi isso que me deu insegurança. Acho que se eu começasse a trabalhar mais jovem, assim, igual você, você já ia com cara e coragem mais com tempo certo né, sei lá [...], porque você, com uns 40 anos entra numa sala de aula acha que as professoras vão apresentar para você a professora tal, todo mundo pensa, a mulher de 40 anos, a mulher deve ser experiente, deve tá aposentando, enquanto que muitas da minha idade já estavam aposentando, eu estava iniciando, entendeu” (prof. Juliana).

A sensação de insegurança relatada por uma das docentes permite compreender para essa docente, o processo formativo não deu conta de formá-la adequadamente para o exercício da docência, pois segundo o relato da docente, a sensação de insegurança foi proporcionada pela falta de experiência prática, bem como a fatos, tais como: não estar em uma idade adequada, por não ter “dom” para a docência.

Conforme já discutido no item anterior, é possível identificar que quando esta docente entende e tem como ideal o fato de que, para ser um bom professor é necessário que o indivíduo tenha determinadas predisposições, isto revela que seu processo de formação inicial pode ter sido falho. Hubermam (2007) não mostra se existe uma relação entre a idade cronológica do docente quando está na fase inicial da carreira, assim, aponta-se que a sensação de insegurança é causada pelo choque de realidade que foi vivenciada pela docente, bem como ao seu processo formativo inadequado e não, propriamente, que tenha sido causada pela sua idade.

Outro sentimento relatado foi a paixão pela profissão. Para a prof. Paula, é possível perceber que a iniciação à docência é vivenciada em um encantamento provocado pela paixão que desenvolveu pela profissão docente. Para esta professora que está em início de carreira, a profissão docente é linda. Entretanto, é possível perceber que mesmo em uma fase de encantamento, ela aponta uma desvalorização da imagem social da profissão, conforme pode ser verificado em sua fala:

Eu me apaixonei mesmo, de verdade, e não pretendo sair da área da educação tão cedo (prof. Paula).

Com relação à fala da Professora Paula, pode-se apontar que a docente pode estar em um estado de descoberta na profissão. Este sentimento de paixão segundo Hubermam (2007) pode indicar tal estado devido ao possível encantamento desta docente com a profissão. Para Hubermam (2007) a descoberta “[...] traduz o entusiasmo inicial, a

experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAM, 2007, p.39). Segundo o autor, embora um dos aspectos se sobreponha sobre o outro, geralmente, é o aspecto da descoberta que permite aos professores em início de carreira, suportar e superar o aspecto da sobrevivência.

5.4 As percepções das docentes sobre a prática educativa

Com relação à percepção que as docentes têm sobre a atividade docente, foi possível perceber que estas sentem que desenvolvem o trabalho o melhor possível, ou seja, que se esforçam para fazer o melhor, entretanto, quando perguntado sobre o trabalho desenvolvido, as respostas estavam associadas ao status social da profissão de que esta é uma profissão intensa, bem como as precárias condições de trabalho e a falta de autonomia. Para algumas das docentes, o trabalho desenvolvido está associado à questão didática, pois estas relataram que trabalham de forma tradicional, mesclado, diferenciado.

Algumas relataram que percebem a “profissão professor” como sendo desvalorizada, percepções estas que indicam a imagem deteriorada e o baixo status social da atividade docente. Mesmo tendo uma imagem de profissão desvalorizada, algumas docentes relataram-na como sendo uma profissão com aspectos positivos e negativos, pois deram adjetivos ligados tanto à boa, maravilhosa, linda, como também, que esta é exercida por profissional que ganha pouco, como pode ser verificado nas falas:

É maravilhosa, é linda, é algo assim, muito gratificante mesmo, apenas assim, não é valorizada né, mas deveria ser mais valorizada, mais acho assim, que o profissional professor, ele deve se orgulhar de ser professor (Prof. Paula).

Professora? Olha, eu acho linda, maravilhosa, muito boa só que é aquela questão da desvalorização. Então só isso que me atinge, a questão de ser desvalorizada, mas pra mim, eu acho lindo, porque é ali que o ser humano vai ter a base para tudo né, eu acho que é a mais importante, até mais que o médico(Prof. Maria).

A profissão é uma profissão boa, só que assim ela requer muito de si e da gente mesmo, tem que ter muita dedicação, muito esforço, muito boa vontade para poder fazer um trabalho bom. Se não tiver boa vontade não consegue (Prof. Juliana).

Com relação à visão da profissão, as docentes disseram que a veem como sendo boa, linda, maravilhosa, adjetivos estes que são positivos. Entretanto, ficou evidente nas falas a presença da imagem de desvalorização da profissão. Sabe-se que a profissão professor não era vista como sendo uma profissão, mas sim, como uma atividade que era exercida por mulheres que tinham um “dom”, “jeito”, “carinho” por crianças, e considerada como uma atividade feminina por ter baixa remuneração e, por isso, não atraía ao público masculino (PESSANHA, 2004).

Ressalta-se que a “profissão professor” ainda sofre com os significados do tempo passado, entretanto, sua profissionalidade tem sido amplamente discutida por vários autores (SACRISTÁN, 1999; ROLDÃO, 2005; GATTI, 2010; entre outros) que tem proposto que a profissão exige um corpo de conhecimentos, saberes e comportamentos práticos imprescindíveis que a caracterizam como sendo uma profissão e que são adquiridos com o processo formativo. O fato de “gostar” “ter dom” “ter jeito” com crianças como imprescindível não é considerada como parte da profissionalidade do docente e não é pressuposto para que este exerça a sua profissão.

Outro ponto que foi possível perceber na fala das docentes, diz respeito ao que pensam sobre a prática educativa que exercem, ou seja, como percebem o trabalho que realizam. A Professora Paula apontou a necessidade de estar em constante formação, pois isso é importante para adaptar suas metodologias de ensino, sua didática de sala de aula. Para a Professora Ana, uma coisa que marca a sua docência é a falta de autonomia, pois segundo o relato dela, não há uma liberdade para o docente mudar o que é imposto pela secretaria municipal de educação, o que para ela, não condiz com a realidade da atividade docente.

O relato da Professora Bianca mostra que para que ela possa realizar seu trabalho ela faz uma atividade para nivelar os alunos e, para isso, ela procura trabalhar diferenciado separando os alunos por níveis de conhecimento, pois acredita que dessa forma, ela diminui a intensidade do trabalho educativo. Outro ponto percebido pela docente foi o fato da profissão docente estar precedida de relações interpessoais, pois para ela, a interação com os colegas influencia no trabalho desenvolvido.

Com relação ao relato Professora Juliana, esta apontou que não tem uma excelente prática, mas declarou trabalhar de forma mesclada, ou seja, ora da forma tradicional, ora com o construtivismo devido as orientações da secretaria de educação. As situações descritas podem ser verificadas nas falas abaixo:

A minha prática, tenho que melhorar sempre, sempre mesmo, buscando melhorar, buscando mais informação, não ficar só no uso do livro didático como suporte, procurando inserir também novas tecnologias dentro da sala de aula, porque a gente vê aí as novas tecnologias crescendo, e a escola ficando para trás, ficando ultrapassada (Prof. Paula).

Tem muita coisa que não condiz com a realidade que a gente tem em sala de aula, por exemplo, tudo que a gente faz tem as normativas, vem lá de cima, vem da SEMED, da secretaria, e às vezes a gente não pode mudar, a gente vê que não, que não tem muito resultado, que eles não têm a prática não sabe o cotidiano que a gente passa dentro da sala de aula, então às vezes essa mudança que é complicado, mesmo você mudando um pouco, tendo opções você não consegue, então isso é meio estressante (Prof. Ana).

Então, no começo do ano a gente recebe todos, cada um de um nível diferente, silábico, pré-silábico, até na garatuja a gente recebe e ainda mais esse ano, que tem alunos de 5 anos e 6 anos tudo junto, imagina como que vai ser complicado. Aí a gente faz o diagnóstico dessas crianças (Prof. Bianca).

Com relação à equipe, a gente trabalha sempre em equipe, eu trabalho tem 5 anos já aqui na escola, na mesma escola, isso facilita muito o tempo no lugar que você está, porque daí você já tem uma facilidade de interagir com todos e aqui todos auxiliam (Prof. Bianca).

Eu trabalho um pouco de cada, eu não sou totalmente construtivista não, eu trabalho mesclado, e trabalho diferenciado com cada aluno. É, já tive coordenador pedagógico que chamou minha atenção pelo fato assim, de eu trabalhar muito individualizado e, às vezes, torna mais puxado, mais difícil, quando uma pessoa chega e fala eu trabalho assim e é assim e acabou é mais fácil para ele levar, mas é mais difícil para se obter resultado, entendeu, de obter um bom resultado (Prof. Juliana).

Eu não vejo a minha prática uma prática dez, mas eu trabalho mesclado né, eu uso mais o, essa prática nova que como é que fala, que eles querem que faz? Eu acredito dessa forma, pode não estar certo, mas é assim que eu trabalho, é cansativo trabalhar desse jeito. Se tiver dez alunos que não aprenderam no meu sistema aí eu tenho que mudar, eu mudo o jeito de trabalhar (Prof. Juliana).

O trabalho docente é uma atividade profissional que não envolve um produto ao final do dia, mas sim, uma atividade que um ser humano desenvolve com e para outro ser humano (TARDIF; LESSARD, 2012). Assim, não é um trabalho de produção de um bem material ou de um produto tecnológico, é uma atividade que envolve o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Ressalta-se o que já foi observado e apresentado no primeiro capítulo desta dissertação sobre o escrito dos autores Tardif e Lessard (2012) quando expõem que o exercício da docência é um processo em que os professores ficam subordinados a esfera da

lógica produtiva da indústria, sendo que é a missão da escola e dos professores, preparar os filhos dos operários para se inserirem no mercado de trabalho, para o trabalho produtivo. Destaca-se ainda que, para os autores, apesar do trabalho docente ser uma atividade diversificada, “[...] *a docência permanece essencialmente uma prática centrada nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos*” (grifos do autor) (TARDIF; LESSARD, 2012, p.141), ou seja, que o trabalho dos professores está baseado na relação com e para o aluno.

A partir da análise feita pelos autores, entender como as professoras entrevistadas vêem o trabalho docente é importante, pois permite verificar como as professoras enxergam o seu trabalho, como elas se percebem dentro desse processo, bem como, se compreendem as atividades realizadas no trabalho são importantes dentro dessa lógica produtiva.

As falas foram significativas para ver que as docentes conseguem fazer algumas reflexões acerca do seu trabalho, pois associadas às respostas, pode-se verificar que elas compreendem que, para realizar o seu trabalho, elas necessitam investir energia, pois para conseguir realizá-la, empenham-se dentro de seus limites para fazer o melhor possível, quando consideram que fazem o melhor que podem. Tal fato implica pensar também que as condições de trabalho para o exercício da docência não são as melhores, uma vez que, para alcançarem resultados, necessitam empenhar esforços.

As falas das professoras são importantes, também, para entender a complexidade da atividade docente, uma vez que mostram como percebem a sua prática, o seu fazer pedagógico. Uma das falas ressaltou a necessidade constante de formação, de busca por novos conhecimentos, outra revelou articular na sala de aula estratégias que visam diminuir a intensidade de seu trabalho, outra ainda diz que não tem uma boa prática, ou seja, faz uma avaliação negativa de seu fazer pedagógico.

Os relatos das docentes permitem que se compreenda parte da complexidade da atividade, uma vez que estas têm que buscar constantemente estratégias para superar a intensificação dessa profissão que está tão suscetível ao modo de vida contemporâneo, bem como, à lógica das políticas que massificaram as escolas, tais como, a política da inclusão de alunos deficientes, ou seja, a política da escola para todos, independentemente, da classe social, do gênero, da raça e etnia, etc.

A respeito da complexidade do trabalho que os professores realizam, Tardif e Lessard (2012) apontam que essa atividade é complexa “[...] não é tanto por causa de sua divisão interna em tarefas diferentes, senão devido à própria natureza da relação com os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 141), pois, para esses autores, a complexidade da

atividade docente concentra-se no fato de que o objeto de trabalho dos professores (os alunos) precisa cooperar e interagir com o docente.

O trabalho do professor se personifica no ato de ensinar que é

[...] agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, normas, etc. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 49).

Esta profissão também pode envolver outras atividades extraclasse, tais como, planejamento de aula, avaliações, correção de trabalhos, na relação com os familiares dos alunos, entre outras atividades.

Com relação às condições de trabalho, este ponto foi abordado por algumas docentes como sendo um fator de impedimento para a concretização e para a realização de um bom trabalho, ou seja, para conseguir que as docentes exerçam um bom trabalho, estas necessitam maior envolvimento e dedicação para realizar a tarefa educativa. Assim, umas das docentes evidenciou que, para conseguir realizar a tempo suas atividades, esta necessita levar o trabalho para casa, pois dentro dos espaços da instituição escolar não há tempo suficiente. Outra docente fala que, para que não ocorra reclamação de seu serviço, ela faz dentro de seu limite o melhor que pode. Entretanto, para outra das docentes, as condições de trabalho são boas, pois ela tem a sua disponibilidade, todos os materiais que necessita para realizar seu trabalho. Tais percepções podem ser verificadas nas falas:

Esse final de semana mesmo, nossa, quanto trabalho que a gente tem que levar para casa, então assim, se você não levar tem que faltar o curso para estar aqui para fazer, senão você não dá conta, é muita coisa mesmo (Prof. Paula).

O município oferece no colégio que eu estou trabalhando, o material didático, a forma que recebe a criança também é boa, material para os alunos têm, então no município que eu estou, oferece, existe material de trabalho, a forma de trabalho é, tirando essa da escola estar em construção, sempre os alunos e o professor são bem atendidos, isso aí não tem nada que reclamar. E todo o material que o professor pede está na mão (Prof. Maria).

Olha, eu não vi ninguém reclamar, se reclamou, é para eu não saber. Eu faço o melhor que eu posso, dentro das minhas limitações, das limitações dos alunos, porque não adianta a escola, o sistema cobrar se a criança não tem maturidade, se a criança não tem condições psicológicas para aprender, e também não adianta cobrar se não tem condições físicas e materiais, então tem todo um contexto envolvido nisso, mas eu faço o melhor que eu posso, respeitando o limite de aprendizagem de cada criança, de cada aluno (Prof. Beatriz)

Para que os professores desenvolvam um bom trabalho, faz-se necessário que tenham boas condições de trabalho, ou seja, que a escola tenha boas condições de infraestrutura, material pedagógico e didático, número de alunos adequado por turmas, jornada de trabalho adequada, entre outras. Para Tardif e Lessard (2012) as condições de trabalho docente dizem respeito à

[...] variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc (TARDIF; LESSARD, 2012, p.111).

Para os autores citados, são essas variáveis que permitem a definição do “quadro legal no qual o ensino é desenvolvido”. São essas variáveis permitem identificar, então, se os professores têm ou não boas condições de trabalho.

Foi possível perceber que para a Professora Paula a jornada de trabalho é insuficiente para desenvolver todas as atividades, o que faz levar trabalho para casa, para que o excesso de trabalho não interfira no tempo disponível para participar das formações oferecidas, ou seja, o trabalho burocrático das correções das atividades dos alunos levado para ser realizado em sua residência, o que a faz prolongar sua jornada de trabalho.

Outra questão importante é o que relata a professora Beatriz, que diz que o seu trabalho requer que ela trabalhe com limitações. As condições adversas do universo destas docentes fazem perceber a importância do professor ter boas condições de trabalho, uma vez que estas viabilizam uma melhor execução das atividades ligadas ao exercício da docência.

4.5 – O processo de inclusão de alunos deficientes nas salas regulares: o que dizem as docentes

O processo de inclusão de alunos deficientes nas salas de aula regular é visto e percebido pelas docentes de várias formas, tais como, desafio, necessário, um direito, ou ainda, uma imposição sobre os professores. As falas das docentes apontam que a inclusão incide sobre o professor causando uma maior intensificação do trabalho que realiza.

A respeito da percepção das docentes sobre o processo de inclusão de alunos com deficiências nas salas regulares, foi possível identificar que algumas das docentes percebem tal processo como sendo uma imposição sobre os professores, ou seja, como uma “inclusão forçada”, “um sapo que tiveram que engolir”, um processo que “não é feito do jeito que deveria ser”, Somente uma das docentes indicou perceber o processo inclusivo como um “desafio”, isso por que segundo a docente, a cada ano, o professor recebe um aluno diferente, conforme pode ser verificado nas falas:

Há... eu acho um desafio muito grande, porque assim, cada um é diferente, então, todo ano você tem um desafio que você não sabe qual é né, então, eu quando começo o ano, você não sabe se vai ser autista, se vai ser síndrome, se vai ser cadeirante com síndrome, então, você fica assim, na expectativa né, e as vezes, vamos supor a gente tem um perfil, as vezes eu consigo trabalhar melhor determinado aluno, e outros não, e a gente tem que trabalhar todos né, e cada um tem o seu tipo de especial, diferente e é isso que eu acho o desafio maior. No começo a gente assusta, porque tudo é muito novo e, a gente foi pego quase de surpresa, porque as leis são criadas e lançadas assim, sem preparo, depois vão adaptar (Prof. Bianca).

Olha, essa é uma questão muito séria, mas eu vejo que não é feito do jeito que deveria ser. Eu acho que o aluno fica mais excluído do que incluso, essa é minha opinião, não sei se, eu acredito que muita gente concorda, muitos discordam, mas eu vejo assim (Prof. Beatriz).

Olha, eu acho que isso aí foi um sapo muito grande que a gente teve que engolir, porque não é falando mal dos deficientes, que isso, são pessoas que a gente tem que incluir mesmo, tá certo, só que foi aquela inclusão forçada (Prof. Maria).

Eu acredito na inclusão, eu apoio, porque eles são pessoas que também merece, tem direito né, e o direito deve ser respeitado (Prof. Paula).

Eu vejo a inclusão necessária, mas não do jeito que estão fazendo. Eles pensaram na inclusão e simplesmente colocaram os alunos dentro da sala de aula (Prof. Ana).

Sabe-se que o processo de inclusão escolar de alunos deficientes, passou por processos que mais disseminaram a exclusão do que a inclusão. Conforme já destacado, a inclusão pressupõe um processo de reforma das escolas tanto política, quanto pedagógica e estrutural para assim poder atender a todos que dela necessitam (PACHECO et. al., 2007).

Outra questão a ser colocada é que para que ocorra de fato a efetivação da inclusão do aluno deficiente, as literaturas (MITTER, 2003; GLAT E PLETCH, 2011; PACHECO et. al., 2007; entre outros) tem sugerido que se faz necessário investimento na

formação de professores, adaptação física dos espaços da instituição escolar, mudanças curriculares, entre outros.

A partir dos relatos das professoras entrevistadas, pode-se perceber que no contexto das escolas investigadas esse processo também não tem sido feito dentro das instituições escolares regulares da forma que se espera como ideal, ou seja, como previsto nas legislações de forma a atender a todos os alunos satisfatoriamente. A concretização de políticas educacionais para inclusão não poderia ser vista como “sapo a engolir” como a professora Maria aponta. Para as professoras Beatriz e Ana a inclusão não está sendo efetivada da forma como elas acreditam que deveria, ou seja, como as literaturas e as legislações têm colocado como ideal. As falas destas professoras indicam que, para a efetivação da inclusão, não houve o processo de reforma nas escolas, bem como formação continuada para os docentes e suporte e apoio de profissionais auxiliares.

A também que se discutir que a percepção sobre a inclusão como desafio da professora Bianca. Segundo aponta esta professora, o processo de inclusão traz para sua prática educativa constantes desafios. A esse respeito, pode se apontar que uma atividade desafiadora pode possibilitar o bem-estar docente, isso por que, os desafios “[...] são necessários para propiciar satisfação mesmo em situações às quais não esperamos que sejam pertinentes” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 81). A partir do que Csikszentmihalyi (1992) propõe é possível destacar que o desafio é um elemento importante para que uma atividade possibilite o bem-estar, pois, segundo o autor,

Quando todas as aptidões relevantes de alguém são necessárias para lidar com os desafios de uma situação, a atenção dessa pessoa está completamente absorvida pela atividade. Não há qualquer excedente de energia psíquica para processar outra informação além daquela oferecida pela atividade. Toda a atenção está concentrada nos estímulos pertinentes. Em consequência, ocorre um dos aspectos mais universais e característicos da experiência máxima: as pessoas ficam tão envolvidas no que estão fazendo que a atividade se torna espontânea, quase automática; elas param de se perceber como dinâmica distinta das ações que estão realizando (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 85).

Entretanto, o autor destaca que, embora a atividade desafiadora seja importante para que o docente tenha bem-estar e satisfação no trabalho, esta não pode ocorrer em níveis elevados constantemente. Assim, faz-se necessário que os professores quando colocados em situações de desafio precisam dispor de momentos de descanso, “[...] transformar-se num saco de batatas atirado num sofá durante algumas horas por dia, mesmo que não tenham satisfação com isso” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 229).

As falas mostram que o processo de inclusão modificou a prática educativa de algumas das professoras entrevistadas, isso porque aumentou a carga de preocupação com o resultado do trabalho. A respeito das políticas públicas, Rodrigues (2011) identificou em sua pesquisa que elas podem causar mal-estar docente, pois segundo os professores investigados mencionaram que as políticas públicas quando não efetivadas incidem na “[...] falta de recursos humanos; acúmulo de funções; salas com um número excessivo de aluno com muita diversidade; investimentos precários por parte do governo [...]” (RODRIGUES, 2011, p. 92).

Outro estudo que indica que o processo de inclusão incide em mal-estar para os professores é a pesquisa realizada por Dohms (2011). Segundo a autora, os fatores que provoca crise na profissão docente e provocam mal-estar dizem respeito, entre outras coisas, há falta de respaldo dos cuidadores e a dificuldade em atender alunos com necessidades educacionais especiais.

Vale destacar que, quando estas políticas públicas, assim como o processo de inclusão, não são efetivados da maneira como está previsto em lei, estas podem causar o mal-estar docente, uma vez que “[...] o docente encontra-se na sala de aula com uma comunidade heterogênea de alunos, ocasionando certa impotência para resolver as dificuldades e mal-estar no professor” (RODRIGUES, 2011, p. 96). Entretanto, vale destacar que nem todos os professores vivem o mal-estar na profissão, isso por que estes desenvolvem estratégias para superar as dificuldades que surgem mediante as políticas públicas, bem como as políticas de inclusão do aluno deficiente no contexto de trabalho do professor.

A professora Paula apontou que o processo de inclusão de alunos deficientes lhe proporcionou um processo de humanização. Outras professoras indicaram que a inclusão não contribui com sua prática, bem como, acreditam que o aluno incluído deve ter que se adaptar ao contexto e as atividades realizadas em sala, conforme pode ser verificado nas falas:

Modificou, com certeza modificou, porque eu me preocupo com eles durante o ano inteiro (Prof. Maria).

Se ela contribui para melhorar a minha prática, vou ser bem sincera com você, não contribui não, fica até mais difícil, repetindo, eu aceito a inclusão, mas eu queira que fosse mais trabalhado, porque ai acaba atrapalhando, que eu não consigo trabalhar com eles, e fico preocupada com aquele aluno e esqueço a sala inteira, então acaba dificultando (Prof. Maria).

Modificou, só que foi mais puxado, você tem que ter mais persistência, mais dedicação, é mais tudo, nossa! (Prof. Juliana).

Eu continuo com a minha prática, trabalho a mesma coisa, eu não trato o aluno especial diferente dos outros. Eu acho que se eu trabalhar diferente eu

vou excluir os outros, porque se é inclusão então ele está aqui, ele tem que se adaptar, não é os outros se adaptarem a ele (Prof. Beatriz).

Não, porque assim, pra mim, os que eu tive até hoje é como qualquer outro aluno da sala, então, a atividade que eu vou fazer, tudo o que eu faço, eu ofereço para a criança, eu sempre coloco se tem grupo está no grupo, se é dupla, está na dupla, sempre esta inserido, tudo eu ofereço, alguma atividade eu preparo separado porque precisa, senão ela não vai acompanhar nada, vai ficar ali ociosa, mas assim, os que eu tive até hoje não fizeram eu ter que mudar alguma coisa. [...]se eu tiver que preparar tudo diferente para ele eu não vejo isso como inclusão (Prof. Ana).

Modificou. Me humanizou mais, me humanizou mais, eu aprendi muito com ele. [...] de forma pedagógica também, mas assim, contribuiu mais é na questão da humanização, de você olhar para o seu próximo e, você acreditar nele, acreditar no seu trabalho primeiro, o professor tem que acreditar no que está fazendo, e acreditar nele, na criança, e respeitar as limitações dele, mas ver que ele também tem possibilidades, que pode alcançar (Prof. Paula).

A partir da fala de algumas professoras, pode-se apontar que a inclusão é um elemento que dificulta a atividade educativa, e por isso, pode diminuir o bem-estar no trabalho, isso por que aumenta a carga de trabalho, diminui o rendimento do trabalho, entre outras coisas.

Outra questão presente na fala de duas das professoras entrevistadas com relação ao processo de inclusão de alunos deficientes é de que, a inclusão desses alunos, provocou mudanças na prática educativa, isso por que, a partir a entrada dos estudantes com deficiências houve um aumento de preocupação das docentes, como afirmam as professoras Maria, Juliana. Vale destacar que se essa preocupação gerada pela inclusão do aluno deficiente pode ser fruto da falta de formação relatado pelas professoras quando do início do processo de inclusão, bem como das condições de trabalho.

Para a professora Paula, o processo de inclusão possibilitou a ela humanizar-se, ou seja, a inclusão possibilitou em fazer pedagógico rever algumas de suas credences e preconceitos. Segundo Ferreira e Nóbrega (2012) humanização é

[...] o olhar sensível para essa realidade que vem se perdendo num processo histórico, por meio das contradições da sociedade, do sistema educacional, de representações sociais desencontradas e etc, que desencadeiam nos professores estranhamento no processo de conceber a prática pedagógica, insensibilidade na maneira de perceber os envolvidos, estabelecendo relações apáticas, em que sobressalta a indiferença, proporcionando aos mesmos, perdas na sua condição humana de ser (FERREIRA; NÓBREGA, 2012, p. 03).

Há que se destacar, ainda, a fala das professoras Beatriz e Ana que apontaram que o processo de inclusão não provocou mudanças em suas práticas educativas. A fala destas docentes mostra que não é a prática educativa do professor que deve sofrer mudanças e adaptações, mas sim, os alunos que devem adaptar-se. A este respeito, vale questionar se em algumas escolas da Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná os alunos deficientes não continuam a viver o processo de integração (e não de inclusão)? Para Mittler (2003), a antiga política de integração envolvia o aluno ter que “[...] adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos” (MITTLER, 2003, p. 34). As autoras Glat e Blanco (2009) apontam que

[...] muitas iniciativas denominadas de Educação Inclusiva seguem, na realidade, o modelo de Integração. Ou seja, embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos [...] (GLAT; BLANCO, 2009, p. 24).

Vale destacar que, foi visando superar a integração, que mais disseminava a exclusão, que a comunidade internacional passou a lutar pela política de educação inclusão. Sendo assim, a política pela inclusão do aluno deficiente no contexto escolar

[...] implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, [...] o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER 2003, p. 34).

Tal pensamento por parte das docentes pode ser reflexo da falta de formação que deveria ter sido ofertada para todos os professores no advento da implantação da inclusão. Para Mittler (2003), “a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional” (MITTLER 2003, p. 35).

A esse respeito, Glat e Pletsch (2011) apontam que a formação de professores é necessária, pois possibilita o desenvolvimento de duas vertentes ligadas à prática educativa dos docentes. São elas, o “saber” e o “saber fazer”. Para as autoras, [...] é preciso embasar os atuais e futuros professores com conhecimentos teoricamente consistentes sobre

desenvolvimento humano que lhes permitam conceber processos de ensino-aprendizagem adequados à diversidade do alunado que frequenta as escolas (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 119).

Sendo assim, a inclusão não é só um processo de socialização para as crianças deficientes para com o restante de alunos no ambiente escolar, mais sim, criar as mesmas condições de acesso a conhecimentos e possibilidades de aprendizagens.

O processo de inclusão provocou mudança na atividade desenvolvida pelas docentes. Entretanto, nem todas as professoras investigadas apontaram tal fato de forma positiva, o que pode influenciar o bem-estar no trabalho. Segundo Csikszentmihalyi (1992)

Quando sentimos que estamos investindo atenção numa tarefa contra a nossa vontade, é como se nossa energia psíquica estivesse desperdiçada. Em vez de nos ajudar a atingir nossas metas, ela é dirigida para a realização das metas de outra pessoa. O tempo canalizado nessa tarefa é visto como uma subtração do total de tempo de que dispomos na vida (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 229).

Entretanto, vale destacar que, para a professora Paula, o processo de inclusão provocou nela repensar alguns preconceitos. Para ela, a inclusão implicou um processo de humanização.

Segundo o relato das docentes entrevistadas fica evidente que o processo de inclusão de alunos deficientes no âmbito das salas de aula regular das escolas não aconteceu da forma que tanto a legislação, quanto as literaturas a indicavam como a ideal, uma vez que não houve um processo de reforma e de mudança necessária dentro das escolas, ou seja, das condições de infraestrutura, apoio, recurso humano, entre outros, bem como da formação dos professores, conforme pode ser verificado nas falas:

Então, no começo quando eu comecei a trabalhar, a aluna que eu tive, nossa!, eu tive muita dificuldade, não tinha cuidador, não tinha nada, era só a gente, os alunos que eu trabalhei, trabalhei muito sem cuidadora, hoje tem cuidadora porque isso é processo novo, trabalhei sozinha dentro de sala, eu tive muita dificuldade(Prof. Bianca).

Eles pensaram na inclusão e simplesmente colocaram os alunos dentro da sala de aula, sem uma classificação, sem saber quem tem condições de estar ali ou não. [...] só chega e comunica, matriculou mais um aluno, assim, não tem uma preparação, não!, simplesmente comunicam: é esse o aluno, senta ele aí e acabou (Prof. Ana).

O que estraga é encher muito uma sala de aula e colocar um aluno, um autista, vamos supor, na sala de aula, um aluno autista, você com um mesmo

número de alunos, isso é o fim, atrapalha os outros também. [...]verdadeiramente, eu acredito, eu vejo assim é... tem que ter um tratamento diferenciado, alguém pra ajudar e não pode ser com uma turma muito grande (Prof. Juliana).

Falta muito suporte, deveria ter um auxiliar ali, sabe, é difícil, mas a gente vai buscando mais, novas informações e vai fazendo nosso melhor, mais sempre está faltando alguma coisa para ser melhor (Prof. Paula)

[...] não deram cursos pra gente, não colocaram pessoas graduadas, não ensinaram, não arrumaram as escolas, simplesmente falaram vai estudar lá e pronto, e colocaram lá pra gente, e isso está dificultando muito, porque eles não aprendem, a gente finge que ensina, eles fingem que aprendem e fica da mesma forma, mas a aprendizagem nada nada. [...] até o cuidador o pai tem que ir lá na secretaria e ameaçar, falar que vai entrar com uma ação, coisa assim, pra eles mandar, senão, nem cuidador eles mandam para o professor (Prof. Maria).

Sabe-se que a formação continuada de professores é importante para a construção do bem-estar docente, isso por que é pelo processo de formação que os docentes poderão desenvolver saberes importantes para a prática educativa. É possível apontar que é pela formação continuada que os professores podem realizar trocas de experiência importantes para o desenvolvimento de estratégias para superar as dificuldades da prática educativa. Para Jesus (1998), desenvolver a formação para e com os professores, é uma forma de desenvolver uma medida preventiva para o mal-estar. Sendo assim, pode-se apontar que o processo formativo tem importância para que os professores possam desenvolver o bem-estar no trabalho.

No que se refere às condições de trabalho, ou seja, à queixa das professoras sobre a falta de apoio de profissionais auxiliares, é possível apontar que este fator é importante para o bem-estar no trabalho, pois limita, segundo Esteve (1999), a ação docente. Quando este fator é vivido com maior intensidade e frequência de forma negativa pode desenvolver em alguns professores o mal-estar docente (REBOLO, 2005; 2008 2012a; 2012b).

Foi possível identificar também que para as docentes entrevistadas, o processo de inclusão de alunos deficientes tem implicações sobre o trabalho do professor, pois causa tanto um menor rendimento sobre o trabalho, quanto uma maior intensificação sobre a atividade que realiza, o que tornou ainda mais complexo o trabalho dos professores, conforme pode ser verificado nas falas de duas das docentes entrevistadas:

O rendimento é menor e a preocupação é de mais, maior e, o rendimento do seu trabalho ele fica igual a uma tartaruguinha, entendeu, não é a mesma coisa não (Prof. Juliana).

Quem vai ser priorizado, não é o que tem deficiência, são os outros, porque os outros têm condições de aprender, a cobrança vai ser encima dos outros e não daquele. [...] na minha sala eu tenho vinte e três alunos, desses vinte e três, quatro com deficiências, como eu vou parar de ensinar dezenove para ficar só com quatro, e como eu vou deixar de ensinar os quatro para ficar com os dezenove, então, é muito complicado, muito difícil, só quem está lá é que sabe (Prof. Beatriz).

A fala professora Beatriz faz pensar que a inclusão de alunos com deficiência em contexto de escolas inclusivas ainda não estão sendo efetivadas. Assim, ao invés de ter ambientes inclusivos, os alunos deficientes permanecem vivendo em uma forma de integração e não inclusão. A respeito de tal situação autores tais como, Glat e Pletsch (2011), destacam que a escola inclusiva é um ambiente onde se além de se garantir convivência da diversidade, deve possibilitar que todos tenham condições de aprender os conhecimentos que são oferecidos aos educandos. Assim, quando em uma escola inclusiva, o docente não compreende os objetivos deste modelo educacional, ela continua a oferecer aos alunos, um modelo de educação que restringe as possibilidades de aprendizagem de determinados alunos (os alunos com deficiência, ditos inclusos).

Entretanto, é importante destacar que não se deve culpar os professores como únicos responsáveis por tal situação, uma vez que, quando do início do processo de inclusão em escolas regulares, deveria ter havido uma reforma nas escolas, tanto no sentido de estruturas físicas, tornando os espaços físicos adaptados para atender de fato a todos os alunos, como também de estruturas pedagógicas, oferecendo aos docentes formações continuadas que possibilitassem uma prática de fato inclusiva com metodologias mais apropriadas para o ensino inclusivo, repensando o currículo escolar, a avaliação, entre outras coisas (MITTLER, 2003).

Outra questão que foi evidenciada nas falas acima, dizem respeito às implicações que o processo de inclusão coloca para o trabalho destas professoras, tais como, o rendimento e o resultado sobre a prática educativa desenvolvida em suas salas de aula. Tais implicações podem incidir no mal-estar, isso por que estas situações de excesso de trabalho podem provocar situações de experiências negativas que quando vividas com mais intensidade e frequência, provocam o mal-estar docente.

O processo de inclusão de alunos deficientes precisa ser pensado a fim de proporcionar aos professores das salas regulares experiências positivas que proporcionem o

bem-estar. Para isso, faz-se necessário oferecer aos docentes programas de formação continuada baseada em um modelo relacional onde são oportunizadas troca de experiências, bem como, possibilidades de desenvolvimento de estratégias de enfrentamentos entre outras coisas.

5.6 As estratégias de enfrentamento utilizadas pelas docentes para superar as dificuldades do dia a dia da atividade laboral

Viu-se no tópico anterior que o processo de inclusão de alunos deficientes nas salas de aula regular propiciou às docentes entrevistadas o desenvolvimento de dificuldades para exercer a atividade docente. Outros fatores também foram percebidos como sendo desencadeadores de dificuldades para as docentes entrevistadas, tais como, a deficiência do processo formativo, por estarem em início de carreira, etc. Sabe-se que o desenvolvimento dessas dificuldades pode desencadear o mal-estar docente.

Entretanto, nem todos os professores desencadeiam o mal-estar. Destaca-se que o processo de enfrentamento é dinâmico, bem como impele tentativas de adaptação às situações que causam insatisfação e conflitos no trabalho (REBOLO, 2012). Assim, foi intuito da pesquisa realizada investigar as estratégias de enfrentamentos dos professores para superar as dificuldades do exercício docente para alcançar o bem-estar docente.

Com a realização das entrevistas, foi possível identificar que as docentes utilizam dois tipos de enfrentamentos, que são: o enfrentamento passivo com afastamento psicológico e o enfrentamento com foco no problema. Com relação ao enfrentamento com foco no problema, percebeu-se no relato de algumas das docentes entrevistadas, a presença de algumas estratégias de enfrentamento que visavam minimizar a intensificação e a sobrecarga do trabalho docente, bem como, para alcançar um bom resultado de seu trabalho e superar as dificuldades e complexidades da atividade desenvolvida por elas. Sendo assim, tais estratégias agem diretamente na situação causadora das dificuldades e conflitos vivenciados pelas docentes, conforme pode ser verificado nas falas:

Depois que eu faço o diagnóstico, eu leio e tento colocar, porque é muita criança, você não dá conta de pegar um por um, aqueles que já estão mais avançados eu coloco numa fila ou duas, depois eu vou separando por fila aqueles que estão menos, aqueles que não sabe o alfabeto, não sabe

números, não sabe nem o nome muitas vezes aí eu coloco na fila separada mais perto de mim (Prof. Bianca).

A gente quer alcançar, a gente faz o planejamento deles, às vezes você faz um planejamento dentro daquele planejamento que você faz tem que colocar atividade diferenciada, tanto para o especial, quanto para os alunos que tem mais dificuldade, aí a gente faz um planejamento com vários tipos de atividade inserido naquele mesmo planejamento, você clica em um texto, digamos, esse texto alcança todos só que a atividade é que vai ser diferenciada, um vai fazer produção mudando sinal, outro vai circular as palavras, o outro vai montar as palavrinhas com o alfabeto, tudo dentro do mesmo contexto, se não você não consegue porque fica muita coisa. Vamos supor, um texto com um, outro texto com outro, aí não dá, não dá (Prof. Bianca).

Eu fiquei muito preocupada quando esse menino entrou na sala de aula, e, imediatamente, logo de início, eu já comecei a dar a aula de reforço para aqueles meninos que tinham mais dificuldade, que eu via que era difícil, não era igual aos outros, tinham dificuldade de pegar, e marquei ferrado com reforço, porque dentro da sala de aula tem uns que não conseguem desenvolver com menino bagunçando não. O meu trabalho foi mais pesado, entendeu (Prof. Juliana).

As vezes tem dificuldades em relação a algumas coisas, mas a gente corre atrás, pesquisa para tentar entender e ir pra frente. Na internet, por exemplo, alguma dificuldade quando você pega um aluno que você não sabe como lidar, eu sempre pesquiso atividades, algum projeto, alguma coisa que deu certo pra pegar a ideia e por na prática como um auxílio mesmo, pra você saber como lidar (Prof. Ana).

Eu busquei, fui dormir várias noites já quase três horas da manhã, buscando, para eu chegar na sala de aula e conseguir dar minha aula, planejar direitinho, então assim, é preciso muita dedicação e compromisso. Se não tiver compromisso com sua sala de aula, aí as coisas não fluem (Prof. Paula).

Conforme já evidenciado, o trabalho, bem como o processo inclusivo impõe sobre algumas das docentes entrevistadas dificuldades para desenvolver sua prática educativa. Tais dificuldades quando não são enfrentadas, podem incidir no desenvolvimento de mal-estar. Assim, quando as professoras conseguem desenvolver estratégias que propiciem vivenciar uma prática educativa com mais satisfação, estas docentes poderão vivenciá-las positivamente com mais frequência e intensidade.

No que se refere às estratégias de enfrentamento apontadas nas falas acima, pode-se perceber que estas professoras buscam minimizar a intensificação que o trabalho e o processo de inclusão de alunos deficientes impõem sobre sua atividade profissional. Ou seja, quando a professora Juliana intensifica o reforço com os alunos que têm maiores dificuldades de aprendizagem (não sendo o aluno deficiente), percebe-se que ela visa melhorar o resultado

de seu trabalho, isso porque a docente considera que a inclusão do aluno deficiente atrapalha o rendimento e o resultado de sua aula.

Mediante a dificuldade da realização do trabalho docente provocada pelo processo de inclusão do aluno deficiente, esta estratégia embora provoque uma maior intensificação do trabalho, possibilita à professora Juliana, alcançar um melhor rendimento e resultado de seu trabalho. Tal estratégia é considerada como enfrentamento com foco no problema, pois visa minimizar o impacto sofrido pelo processo de inclusão com relação ao resultado de seu trabalho.

Outra estratégia descrita que visa melhorar as dificuldades da atividade docente diz respeito ao que a professora Bianca descreve. A docente aponta que investe como estratégia para superar as dificuldades no planejamento de aula, em que seleciona atividades diferenciadas que abordem um mesmo contexto para atender a todos os alunos.

Outra estratégia mencionada por esta professora, refere-se à divisão que esta realiza em sua classe quando agrupar os alunos por grupos de proximidade de desenvolvimento intelectual para facilitar a organização da sala e o desenvolvimento das atividades. O relato desta docente impele refletir que sua estratégia permite diminuir a intensificação e a sobrecarga do trabalho docente. A utilização dessas estratégias facilita a realização de seu trabalho e minimizam a intensificação e a sobrecarga do exercício docente, o que são consideradas estratégias de enfrentamento que agem no foco do problema.

São as estratégias de enfrentamento com foco no problema que possibilitam aos professores minimizar a intensidade que a sobrecarga de trabalho pode gerar sobre o docente. No que se refere a estas estratégias, pode-se apontar segundo Rebolo (2005, 2012b) que elas são importantes por atuarem nas situações que podem causar o mal-estar. Assim, estas estratégias modificam estas situações causadoras de mal-estar com ações internas, proporcionando o bem-estar no trabalho.

Com referência a estratégia apontada pela professora Paula quando evidencia buscar atualizar-se, é importante, porque permite a docente superar as dificuldades da prática educativa. No que se refere à atualização, Zacharias (2012) evidencia que esta é uma estratégia que impede que o docente “[...] caia na mesmice, o que contribui para um melhor aproveitamento e desempenho do aluno” (ZACHARIAS, 2012, p. 117).

No que se refere ao enfrentamento passivo, foi possível identificar a presença de estratégias com afastamento psicológico que as docentes utilizam. Estratégias em que as mesmas não se envolvem psicologicamente, ou seja, utilizam somente a energia suficiente para manter o emprego. Para isso, a estratégia percebida nos relatos de algumas das docentes

foi com relação a um posicionamento de utilizar as mesmas atividades com todos os alunos independentemente de suas deficiências e especificidades para não aumentar a carga de trabalho, a passar a situação conflituosa para que seus superiores resolvam, distanciando-se dos problemas e dificuldades do exercício de sua profissão.

A utilização de estratégia da repetição aparece como uma forma de que o trabalho surta efeito sem que precise de muito esforço para alcançar algum resultado, conforme pode ser verificado nas falas:

Eu encaminho para a orientação, a orientadora tem que dar o suporte, né, afinal, é para isso que ela está (Prof. Beatriz).

[...] se é inclusão, então, ele está aqui, ele tem que se adaptar, não é os outros se adaptarem a ele, lógico que a gente respeita o limite dele, mas todos os alunos são tratados igualmente, não tem diferença, minha prática, por exemplo, eu vou trabalhar recorte com os alunos, eu trabalho com todos, para trabalhar com o alfabeto móvel, eu trabalho com todos, eu não me limito porque eu tenho um aluno especial (Prof. Beatriz).

Enquanto eles não aprendem da maneira que eu sei ensinar, porque de outra forma eu também não consigo, eu vou tentando até que eles aprendam aquele conteúdo, até pelo menos 70% da sala estar bem, então eu vou repetindo automaticamente (Prof. Maria).

Se eu tiver que preparar tudo diferente para ele eu não vejo isso como inclusão (Prof. Ana).

Conforme já destacado no capítulo 01, na estratégia de enfrentamento com afastamento psicológico o docente gasta o mínimo de energia psíquica para desenvolver suas atividades profissionais, ou seja, ele envolve-se somente o suficiente para manter-se no emprego. Este tipo de estratégia funciona para minimizar o mal-estar no trabalho. Para Rebolo (2005) distanciar-se

[...] da atividade docente através de condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar, ou de um tipo de inércia, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino e um não envolvimento com o trabalho e com os problemas cotidianos da escola é o que caracteriza o afastamento psicológico (REBOLO, 2005, p.111).

Esta estratégia de enfrentamento é importante por permitir que os professores minimizem as situações que causam o mal-estar, entretanto, a autora destaca que estas estratégias, quando isoladas, não são suficientes para possibilitar que os docentes alcancem o bem-estar no trabalho. Destaca-se que junto destas estratégias, se faz necessário outros tipos

de estratégias para que estes profissionais consigam vivenciar o bem-estar com mais frequência e intensidade.

No que se refere à estratégia de enfrentamento ativa, não foi possível identificar na fala das docentes a sua presença. A utilização desta estratégia visa à organização do grupo de profissionais professores para lutar por melhorias externas. Um dado relevante é de que houve somente a menção da professora Juliana ressaltando a importância do movimento para garantir melhores condições de salários, conforme pode ser verificado na fala abaixo:

O povo fala assim, que professor está querendo muito, tem radicalista ai que fala que professor está querendo muito isso, que se não está bom, sai, aí eu quero é ver que entra no lugar e, é desse jeito. Mas a gente fica mesmo é porque gosta, a gente reclama porque tem que reclamar, se o pessoal não reclamar, quem vai reclamar? Fique quieta pra ver (Prof. Juliana).

Mesmo que este tipo de enfrentamento não tenha sido mencionado como uma estratégia utilizada pelas docentes, é importante destacar que é nesta estratégia que os professores, quando percebem as situações e as condições que geram insatisfação no trabalho, buscam meios de melhorar tais situações e condições.

As estratégias de enfrentamento podem ser tanto em nível individual com pedidos de afastamento do trabalho, como coletivamente em movimentos sindicais trabalhistas (FRANÇA E RODRIGUES, 1999; REBOLO, 2005; 2012b). É com este enfrentamento que os professores “[...] expressam seu desejo de mudança na estrutura a que está submetido” (FRANÇA; RODRIGUES, 1999, p.129).

As estratégias de enfrentamento são importantes para a constituição do bem-estar no trabalho para as docentes entrevistadas, pois permite que estas consigam superar as dificuldades da prática educativa. Com a pesquisa realizada ficou evidente que as estratégias mais utilizadas pelas docentes são os enfrentamentos de caráter individual.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos efetivados no decorrer desta pesquisa, por meio das leituras, da coleta e análise dos dados obtidos com o questionário e com as entrevistas, permitiram entender sobre como as transformações sociais, e principalmente a questão da inclusão, têm implicações sobre o trabalho docente. O desafio do trabalho foi documentar um estudo em movimento a partir da prática de sala de aula dos professores da educação básica que recebem alunos deficientes no sentido de verificar as ocorrências de satisfação e de insatisfação com a profissão.

No estudo realizado, buscou-se investigar os fatores que possibilitam ou dificultam o bem-estar dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas da Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná e que possuem alunos deficientes inclusos. Os objetivos específicos foram: identificar o grau de satisfação e de insatisfação desses professores com o trabalho docente e com sua formação inicial e continuada e identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às situações adversas do cotidiano escolar.

Destaca-se que com referência ao grau de satisfação e insatisfação com os fatores do trabalho os professores que atuam em salas de aula do ensino regular com alunos com deficiências inclusos, verificou-se que os docentes investigados estão satisfeitos com os fatores dos componentes da atividade laboral, componente relacional, e com a maioria dos fatores dos componentes infraestrutural e sócio econômico.

Identificou-se que há elevada satisfação com o componente da atividade laboral composto pelos fatores de uso da criatividade, autonomia, a diversidade de tarefas e a identificação com as atividades realizadas possibilita que os professores sintam a atividade docente como uma atividade desafiadora. Sabe-se que o desafio é uma característica importante para a construção do bem-estar/satisfação no ambiente de trabalho, não permite que os docentes sintam a sensação de rotina e repetição.

Com relação ao grau de satisfação com o componente relacional, verificou-se que os docentes estão satisfeitos com os fatores referentes às relações estabelecidas dentro do ambiente escolar, tanto entre os colegas, como também, com o próprio desenvolvimento da atividade pedagógica.

Verificou-se ainda que para o componente socioeconômico, alguns fatores são avaliados como insatisfatórios (salário; o salário variável (bônus, gratificação, hora extra, etc.); e, nível de interesse dos alunos), entretanto, para o restante dos fatores, a maioria dos professores estão satisfeitos. São eles: direitos garantidos, estabilidade no emprego, desenvolvimento profissional/treinamentos/educação continuada, identificação com os objetivos sociais da educação e responsabilidade comunitária e social da escola. A ocorrência de grau de satisfação com a maioria dos fatores deste componente indica que os professores estão satisfeitos com algumas das condições de trabalho que são oferecidas, mas não todas. Sendo assim, destaca-se a importância de investimento em melhores condições de salário para os docentes da Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná, Rondônia.

A pesquisa permitiu identificar ainda que com relação ao componente infraestrutural, os professores apresentam grau de satisfação com todos os fatores, ou seja, os professores investigados indicaram que estão satisfeitos com ambiente físico e com as condições de trabalho vinculadas a este componente do trabalho.

Sendo assim, vale destacar que mesmo havendo fatores ligados ao trabalho que deixam os professores insatisfeitos, tais como o salário, salário variável, nível de interesse dos alunos, tempo para lazer e para a família, bem como o processo de inclusão com a falta de formação e apoio profissional para os professores, tanto as docentes entrevistadas como os professores que responderam ao questionário afirmaram estar satisfeitos com o trabalho que realizam nas escolas inclusivas, isso porque os fatores que propiciam a satisfação são vivenciados com maior intensidade e frequência no cotidiano escolar.

No que se refere à satisfação das docentes com a formação inicial e continuada, a pesquisa permitiu verificar que para algumas das docentes entrevistadas, a formação inicial não contribuiu de forma efetiva para a prática educativa. Entretanto, vale destacar que com

relação ao grau de satisfação com o fator desenvolvimento profissional/treinamentos/educação continuada do componente socioeconômico, foi possível identificar que a maioria dos docentes que responderam ao questionário sente-se satisfeitos.

Percebeu-se ainda que, para as docentes entrevistadas, o bem-estar e a satisfação com o trabalho está associado a realização profissional, a sensação de trabalho realizado, do resultado do trabalho realizado e do reconhecimento deste, da sensação de fazer o que gosta e acredita, da relação professor-aluno, e ainda, de ter boas condições para realizar seu trabalho, pois é a existência de tal fator que permite o bom desempenho da atividade profissional.

Verificou-se, também, que os docentes investigados não apontaram falas que envolvem especificamente só o trabalho com os alunos deficientes, mas sim, o contexto de trabalho que envolve toda a turma. Entretanto, ficou evidente que para esses docentes a inclusão afetou ou modificou a prática educativa, isso porque há nas respostas uma correlação da implicação do processo de inclusão do aluno deficiente em seu trabalho na sala de aula regular ampliando e/ou dificultando sua prática educativa.

Ainda a respeito do processo de inclusão do aluno deficiente no contexto da sala de aula regular, verificou-se que muitos docentes a percebem como sendo uma política impositiva. Nos relatos das entrevistas e nas respostas dos questionários, identificou-se a inexistência de reformas necessárias para a implantação da educação inclusiva, tais como, formação para os docentes, apoio pedagógico, entre outros.

As discussões a respeito das transformações sociais que têm implicações sobre o trabalho docente resultaram no entendimento de que, no contexto social, os professores já não veem mais a sua função como uma tarefa definida como era antigamente, sendo este, um dos fatores e dos motivos pelo qual os docentes estão suscetíveis a sofrer com o mal-estar. Entretanto, viu-se que nem todos os professores estão padecendo com o trabalho. Existem fatores do trabalho que possibilitam que os professores construam o bem-estar.

No que se refere às estratégias de enfrentamento para as dificuldades da prática educativa, as análises permitiram mostrar que tanto os docentes que responderam ao questionário quanto as docentes entrevistadas utilizam os enfrentamentos como uma estratégia para alcançarem a satisfação com o/no trabalho. Sendo assim, destaca-se que as estratégias presentes são as de caráter individual. São elas: enfrentamento passivo com afastamento psicológico, as com foco na emoção, as com foco no problema. Destaca-se que não foram identificadas em nenhuma das respostas estratégias de enfrentamento de caráter ativa com ações coletivas dos docentes.

É importante destacar que a proposta deste estudo era compreender os fatores que possibilitam a construção do bem-estar docente para os professores atuantes nas salas de ensino regular que tenham alunos com deficiência, e que tal proposta pode vir a se tornar objeto para novas indagações, entre as quais aponta-se a necessidade de verificar: Qual o papel da gestão no processo de constituição do bem-estar dos professores? A oferta de formação continuada de fato contribui para o desenvolvimento pessoal do professor, permitindo que os docentes desenvolvam com mais facilidade o bem-estar/satisfação no trabalho? Deste modo, estas e outras indagações ainda necessitam de mais aprofundamento e por isso, carecem de mais investigações no campo da educação.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes Docentes e Formação Inicial de Professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**. V. 33, n. 2. Maio/ago. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso 25/jun./2013.

BAUMAN, Z. Desafios Educacionais da Modernidade Líquida. **Revista TB**. Rio de Janeiro 148. Jan./mar., 2002. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-2SF/Rosa/Desafios.pdf>>. Acesso 08/jul./2013.

BELEI, R. A. et al. O Uso da Entrevista, Observação e Videogravação em Pesquisa Qualitativa. **Revista Cadernos em Educação / FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas: Jan/jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645>>. Acesso 20/maio/2013.

BELLO, Isabel Melero. **Formação, Profissionalidade e Prática Docente**: relato de vida de professores. São Paulo: Arte e Ciência, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de Maio de 2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia - Licenciatura**.

Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso 29/jan./2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N.º 3, de 8 de outubro de 1997.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso 14/nov./2014.

_____. **Lei N.º 11.738, de 16 de julho de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso 14/nov./2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei n. 4024/61 de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso 14/set./2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso 14/set./2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso 14/set./2014.

_____. **Lei 8069/90, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da criança e do Adolescente.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso 14/set./2014.

_____. **Emenda Constitucional n. 12 de 12 de outubro de 1978.** Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103897/emenda-constitucional-12-78>. Acesso 14/set./2014.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível superior.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso 31/ abr./2014.

_____. **Educação Inclusiva: o município.** V. 2. Brasília: MEC/SEE, 2004. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Desktop/mec%20see%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20e%20o%20municipio.pdf>>. Acesso 14/set./2014.

CANÁRIO, Rui. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 6, 1º semestre, p.9-27, 1998.

CELSONO, Maria Cristina Watrin Martin. **Síndrome De Burnout E Formação De Professores (As):** Fatores De Adoecimento E Estratégias De Enfrentamento Dos Docentes. (Dissertação). 01/02/2012, 145 f. Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade Do Estado Do Pará, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/MARIA%20CRISTINA%20WATRIN%20MARTINS%20CELSO.pdf>. Acesso 14/set./2014.

COSTA, M. V. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Psicologia da Felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

DOHMS, Karina Pacheco. **Níveis de mal/bem estar docente, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre**. (Dissertação). 01/09/2011. 112 f. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: < http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2011-11-01T180135Z-3504/Publico/434468.pdf >. Acesso 14/set./2014.

ESTEVE, José Manuel. La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. **Revista de Educación**. N. 350, p 15-29, set./dez. 2009. Disponível em:< http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_01.pdf>. Acesso: 25/jun./2014.

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSP, 1999.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de.; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FERREIRA; Silvéria Nascimento; NÓBREGA, Danielle Oliveira da. A humanização no cenário escolar: compreendendo as perdas para (re) construir um novo olhar. **VI Colóquio Internacional: “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristovão, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_04/PDF/68.pdf>. Acesso 10/nov./2014.

FRANÇA, Ana Cristina Limongi; RODRIGUES, Avelino Luiz. **Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

FREIRE, José Carlos da Silveira. Formação e Profissionalização Docente: Sentidos e Perspectivas de Análise. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. (Org.). **Professores e Professoras: Formação: Poíesis e Práxis**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. V. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez . Campinas, 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso 29/jan./2014.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da Inclusão de Alunos Especiais: a escolarização do aprendiz e a sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de.; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GUTERRES, Rodrigo de Azambuja. **Educação Física Nas Séries Iniciais: Uma Proposta De Bem-Estarpara Unidocentes Do Município De Alegrete-Rs**. (Dissertação). 01/08/2011, 90 f. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2773/1/000433787-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso 14/set./2014.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da. **Desmistificando a profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAGMIN, Cleia Reni Fortes. **História de formação e atuação docente**: um estudo sobre dimensões da (in) satisfação junto a um grupo de professores, em uma escola de ensino fundamental de porto alegre. (Dissertação). 01/12/2011, 80 f. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2704/1/000437480-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso 14/set./2014.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos Professores**: estratégias para a realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. **Professor Sem Stress**: realização e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JESUS, Saul Neves de; LOBO, Pedro; MARTINHO, José; CARA-LINDA, Inês; LEAL, Rita Leal; SAMPAIO, Adelar; STOBBAUS, Claus; MOSQUERA, Juan. Impacto da formação sobre a motivação e o bem-estar: estudos realizados com professores em Portugal e no Brasil. p. 91-108. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. de S. (Org.) **Docência em Questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

Ji-PARANÁ/BRASIL. Secretaria Municipal de Educação/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Minuta do Termo de Adesão do Município de Ji-Paraná ao Programa de Educação Inclusiva**: Direito a Diversidade. SEMED/MEC, 2004.

Disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná – SEMED. Data: Set./2013.

Ji-PARANÁ. **Plano Municipal de Educação 2001-2010**. Prefeitura de Ji-Paraná/Secretaria Municipal de Educação-SEMED, 2003.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. p. 90-113. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, A. P. T. T.; GONÇALVES, S. M. M. **O Trabalho pode ser Prazeroso: contribuições da psicologia positiva**. 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/320.%20o%20trabalho%20pode%20ser%20prazeroso.pdf> Acesso 12/jul./2013.

LESSARD, Claude; Tardif, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor. p. 255-277. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCHESI, Álvaro. **O Bem-Estar dos Professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MITTLER, Petter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBAÜS, Claus Dieter; DORNELLES JÚNIOR, João. O mal-estar na docência: causas e consequências. In: **II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM**

EDUCAÇÃO - REGIÃO SUL (II Anped Sul). 1999. Paraná: UFPR, 1999. Disponível: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Formacao_De_Professores/Trabalho/06_20_08_O_MAL-ESTAR_NA_DOCENCIA_CAUSAS_E_CONSEQUENCIAS.pdf>.

Acesso 14/ago./2014.

NEVES, José Luís. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. São Paulo: **Cadernos de Pesquisas em Administração**, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 10/maio/2011.

NOGUEIRA, Eliete Jussara. Medo no cotidiano escolar de professores. **Revista Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. N. 30, p. 399-410. Campo Grande: jul./dez./2010. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/205/207>>. Acesso: 04/jul./2014.

NÓVOA, António. Para uma Formação de Professores Construída Dentro da Profissão. **Revista de Educación**. Madrid, Ministerio de Educación, n. 350, p. 1-10, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35009por.pdf?documentId=0901e72b81234821>. Acesso 25/mar./2014.

_____. O passado e o Presente dos professores. p. 13-34. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. p. 11-34. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. p. 217-233. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para educação especial: ausência de diretrizes ou uma política anunciada?. p. 257-271. In: PINHO, S. Z. de. (Org.) **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar L.; SIGALES, Carles; WILHELM, Marianne; AUDUNSDOTTIR, Ingibjorg; HARALDSDOTTIR, Halldora;

JONSDOTTIR, Thora Bjork. **Caminhos para a Inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 2004.

PICADO, Luís. Ser Professor: do mal-estar para o bem-estar docente. **Revista Psicologia**: o portal do psicólogo. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>>. Acesso: 20/maio/ 2013.

PINHEIRO, Leandro Brum. **O bem-estar na escola salesiana**: evidências da realidade. (Dissertação). 01/01/2011, 141 f. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2853/1/000430439-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso 14/set./2014.

RAMOS, Paulo. **Educação Inclusiva**: histórias que (des)encantam a educação. Blumenau: Odorizzi, 2009.

REBOLO, Flavinês. Bem-estar Docente. **VII Seminário Redestrado** – Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/BEM-ESTAR%20DOCENTE.pdf>. Acesso 11/maio/2013.

_____. Fontes e Dinâmicas do Bem-Estar Docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. p. 23-60. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. de S. (Org.) **Docência em Questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado das Letras, 2012a.

_____. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Revista Quaestio**. V. 14, N. 1, p. 115-131. Sorocaba, maio/2012b. Disponível em <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=793&path%5B%5D=807>>. Acesso 12/maio/2014.

_____. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. (Tese). 2005. 148 fls. **Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação**. USP, 2005.

REBOLO, Flavinês; NOGUEIRA, Eliete Jussara; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. As entrelinhas da relação professor-aluno: notas para se pensar o bem-estar e o mal-estar docente na contemporaneidade. **Revista Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. N. 29, p. 109-120. Campo Grande, Jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/143/70>>. Acesso: 15/ago./2014.

RODRIGUES, Lenira Senna. Do mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina e Brasil. 01/01/2011 135 f. (Dissertação). **Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul**, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2783/1/000430436-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso 14/set./2014.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade Docente em Análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n.13. Jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601>>. Acesso 01/abr./2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SÁNCHEZ, Pilar Armais; ABELLÁN, Rogerio Martinez; FRUTOS, Andrés Escarbajal. Educação Inclusiva e a Formação de Professores. In: RODRIGUES, David (Org.). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40. Jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acessado em: 27/06/2013.

SCARAMUZZA, Simone Alves. **Educação Inclusiva: reflexões necessárias, um debate emergente**. 2011. 60 f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná. 2011.

SELIGMAN, Martim E. P. **Felicidade Autêntica: usando a psicologia positiva para a realização permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SNYDER, C. R.; LOPES, SHANE J. **Psicologia Positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. (Org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

THIELE, Marisa Elizabetha Boll. A formação contínua como possibilidade para o bem-estar docente. In: **IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE); III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 2009. Curitiba. *Anais*. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 357-366. Disponível: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2325_1078.pdf>. Acesso 14/ago./2014.

UNESCO. **Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso à educação para todos**. França: UNESCO, 2005. Disponível em < http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf > . Acesso: 10/maio/2014.

VICENTINI, P. D.; LUGLI, R. G. **Histórico da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

W ANDSCHER, Marli Ferreira. **Atividades artísticas com teor terapêutico e suas contribuições para a compreensão das inquietações do ser humano professor**. (Dissertação), 01/07/2012, 141 f. Ciências Humanas e Sociais. Universidade Do Oeste De Santa Catarina, 2012. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/marli_ferreira_wandscheer.pdf>. Acesso 12/nov./2014.

ZACHARIAS, Jamile. **Bem-estar docente: um estudo em escolas públicas de porto alegre**. (Dissertação), 01/01/2012, 152 f. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2874/1/000437549-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso 14/set./2014.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A
(questionário)



Universidade Católica Dom Bosco · UCDB · Programa de Pós-Graduação
Mestrado e Doutorado em Educação

O BEM ESTAR DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JI-PARANÁ

Mestranda: Simone Alves Scaramuzza

Prezados Professores,

Estamos realizando uma pesquisa sobre o Bem-Estar dos Professores que atuam em sala regular com alunos deficientes inclusos na rede municipal de ensino de Ji-Paraná. Para dar continuidade ao trabalho que vem sendo feito, precisamos de alguns dados. Gostaríamos de contar com sua colaboração no sentido de responder o questionário anexo, não havendo necessidade de se identificar. Suas respostas serão de fundamental importância para a pesquisa. Caso queira participar da 2ª etapa da pesquisa que será realizada através de entrevista, preencha os dados abaixo.

Contando com sua participação, desde já agradecemos.

Nome: _____

Escola em que Trabalha: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

PARTE 1 –
QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

DADOS PESSOAIS:

Idade: _____ Sexo: Masculino () Feminino () Estado civil: _____

Filhos: _____ Quantos: _____

Formação: Ensino Médio () Ensino Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Graduação em: _____ Especialização em: _____

Mestrado em: _____ Doutorado em: _____ Tempo de magistério: _____

Quantidade de alunos com deficiência inclusos em sua sala de aula: _____ Qual a especificidade: _____

Situação funcional: Efetivo/ Concursado () Eventual / Substituto () Temporário () CLT () Outro ()

Número de Escolas em que trabalha: 01 () 02 () 03 () mais de 03 ()

Jornada de trabalho: Parcial /10 h. () Parcial/20h () Integral /40h. () Mais de 40h () Outro ()

PARTE 02

SOBRE O GRAU DE SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

ATRIBUA NOTAS PARA OS ASPECTOS CITADOS ABAIXO, RELACIONADOS AO SEU TRABALHO. CONSIDERE, PARA RESPONDER, O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSES ASPECTOS.

LEGENDA:

1	2	3	4	5
muito insatisfeito(a)	insatisfeito(a)	neutro	satisfeito(a)	muito satisfeito(a)

01	Jornada de trabalho	1	2	3	4	5
02	Limpeza/conforto no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
03	Segurança no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
04	Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos adequados	1	2	3	4	5
05	Instalações adequadas e condições gerais de infra-estrutura	1	2	3	4	5
06	Identificação com as atividades realizadas nas salas	1	2	3	4	5
07	Diversidade de tarefas	1	2	3	4	5
08	Salário	1	2	3	4	5
09	Salário Variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.)	1	2	3	4	5
10	Autonomia	1	2	3	4	5
11	Uso da criatividade	1	2	3	4	5
12	Liberdade de expressão	1	2	3	4	5
13	Repercussão/aceitação de suas ideias	1	2	3	4	5
14	Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências	1	2	3	4	5
15	Direitos garantidos	1	2	3	4	5
16	Tempo para lazer e para a família	1	2	3	4	5
17	Relações interpessoais no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
18	Reconhecimento do trabalho realizado / feedback	1	2	3	4	5
19	Garantia / estabilidade no emprego	1	2	3	4	5
20	Desenvolvimento profissional / treinamentos / educação continuada	1	2	3	4	5
21	Igualdade de tratamento	1	2	3	4	5
22	Fluxo de informações/Formas de comunicação	1	2	3	4	5
23	Identificação com objetivos sociais da educação	1	2	3	4	5
24	Responsabilidade comunitária e social da escola	1	2	3	4	5
25	Nível de interesse dos alunos	1	2	3	4	5
26	Estado geral de tensão (estresse) pessoal	1	2	3	4	5
27	Sensação de bem-estar no trabalho / na escola	1	2	3	4	5

PARTE 03

1 - Você se sente satisfeito com seu trabalho?Por quê?

2 – O quê, na escola e no seu trabalho, propicia ou facilita a sua satisfação?

3- O quê, na escola e no seu trabalho, dificulta ou impede a sua satisfação? Como você enfrenta essas dificuldades?

4- Como você percebe a inclusão de alunos especiais considerando a sua prática educativa?

Muito Obrigada!

Se quiser maiores detalhes e informações sobre esta pesquisa, entre em contato com a pesquisadora Simone Alves Scaramuzza através dos telefones: (69) 9293-9178 e (67) 8408-9178 e do e-mail: simonescaramuzza23@gmail.com.

APÊNDICE B
(Roteiro de entrevista semiestruturada)

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- O que fez você optar pela docência? Como foi o seu ingresso na docência?
- 2- O que você tem a falar sobre a sua formação? (graduação e formação continuada)
- 3- Você poderia me falar de quando você iniciou a docência?
- 4- Como você percebe a sua prática educativa?
- 5- Como você vê o processo de inclusão de alunos deficientes/especiais nas salas regulares?
- 6- Você acha que a inclusão de alunos especiais modificou a sua prática? Por quê?
- 7- Quais são suas dificuldades na atuação profissional?
- 8- Você é uma pessoa que se considera feliz? O que te faz feliz na sua vida profissional? E na vida em geral?

APÊNDICE C

(modelo do termo de consentimento livre e esclarecido)



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – “**O BEM ESTAR DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JI-PARANÁ – RO**” -, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

NOME DA PESQUISA: O bem estar docente e a educação inclusiva: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji-Paraná – RO.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Simone Alves Scaramuzza

ENDEREÇO: Av. Tamandaré, n. 4590, bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS, CEP: 79.117-010.

TELEFONE: (067) 8408-9178 (069) 9293-9178

ORIENTADORA: Prof. Dra. Flavinês Rebolo

OBJETIVOS: A pesquisa visa investigar o grau de satisfação e insatisfação dos docentes com o trabalho, que levem em consideração as práticas educativas inclusivas destes professores na atuação profissional. Pretende-se também, analisar nesta pesquisa, como a formação de professores pode ou não contribuir para a o bem-estar docente. Assim, o objetivo geral deste estudo é compreender os fatores que possibilitam a construção do bem-estar docente para os professores atuantes nas salas de ensino regular que tenham alunos com deficiência inclusos. Para isso, elencou-se como objetivos específicos, identificar o grau de satisfação/insatisfação com o do trabalho docente dos professores atuantes nas salas de ensino regular que tenham alunos com deficiências inclusos; identificar o grau a satisfação/insatisfação dos professores com a sua formação inicial e continuada e como essa formação contribuiu, ou não, para a melhoria do bem-estar docente, bem como, identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às situações adversas do cotidiano escolar.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A pesquisa será realizada em dois momentos. No primeiro momento, se concordar em participar da pesquisa, você terá que responder a um questionário sobre os dados sócio-demográfico, sobre o grau de satisfação, bem como a 4 (quatro) questões abertas sobre a satisfação com o trabalho. No segundo momento, se você concordar em participar, será realizada entrevista semi-estruturada gravada sobre a sua satisfação com o seu trabalho e com a sua formação acadêmica (inicial e continuada). A entrevista será realizada individualmente. Os dados coletados na pesquisa permitirão compreender as características do trabalho docente, do bem-estar e do mal-estar, bem como a caracterização da escola inclusiva da rede pública municipal de ensino Ji-Paraná – RO. Espera-se, contribuir também para a melhoria, tanto de estratégias de relacionamento entre diversos contextos educativos, como, disponibilizando reflexões que

permitam mudanças, principalmente na promoção de políticas públicas que visem o bem-estar para os docentes que atuam na educação inclusiva.

RISCOS E DESCONFORTOS: Informa-se que não há riscos e prejuízos de qualquer espécie para os participantes da pesquisa.

BENEFÍCIOS: Com os estudos e resultados desta pesquisa, espera-se contribuir para a melhoria das políticas de educação inclusiva, com o trabalho dos professores, bem como sobre as estratégias que proporcionem maior bem-estar para os docentes. Assim, fica evidente que os dados obtidos com a pesquisa possibilitarão melhor compreender as características do trabalho docente, do bem-estar e do mal-estar, contribuir para a melhoria de estratégias de relacionamento entre diversos contextos educativos, bem como, disponibilizar reflexões que permitam mudanças, principalmente na promoção de políticas públicas que visem o bem-estar para os docentes que atuam na educação inclusiva.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Informa-se que os professores que concordarem em participar da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação.

Informa-se também que os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Informa-se que é garantido total sigilo que assegure a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais dos envolvidos na pesquisa, informando que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Simone Alves Scaramuzza

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____ e CPF _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisadora – Simone Alves Scaramuzza - dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA:

Ji-Paraná - RO, _____ de _____ de _____.

NOME E ASSINATURA:

(Nome por extenso)

(Assinatura)

APÊNDICE D
(convite enviado aos professores)



Programa de Pós - Graduação
Mestrado e Doutorado em Educação



Grupo de Estudos e Pesquisas
Formação, Trabalho e Bem-estar Docente

Convite

Prezado(a) Professor(a),

é com carinho que lhe convido a participar da pesquisa: "BEM-ESTAR DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE JI-PARANÁ - RO".

Este é um estudo realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB de Campo Grande – MS.

Esclareço que em nenhum momento da pesquisa será realizada a identificação dos participantes. Serão utilizados apenas os dados produzidos, garantindo a todos o respectivo anonimato.

Ansiosa por sua importante colaboração, agradeço a atenção dispensada.

Simone Alves Scaramuzza
Pesquisadora do GEBem - UCDB
Orientadora: Prof. Dra. Flavinês Rebolo