



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MYLENA CARLA ALMEIDA TENÓRIO RAMOS

**“O QUE TENHO A COMEMORAR? O QUE FOI QUE EU FIZ DA MINHA  
VIDA? ”: A SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
DE GARANHUNS/PE**

Maceió  
2018

MYLENA CARLA ALMEIDA TENÓRIO RAMOS

**“O QUE TENHO A COMEMORAR? O QUE FOI QUE EU FIZ DA MINHA VIDA? ”: A SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE GARANHUNS/PE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico.

Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade - NEEDI

Orientação: Profa Dra. Deise Juliana Francisco

Maceió  
2018

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 661

R175q Ramos, Mylena Carla Almeida Tenório.  
“O que tenho a comemorar? o que foi que eu fiz da minha vida? ” : a saúde mental de professores da educação básica de Garanhuns-PE / Mylena Carla Almeida Tenório Ramos. – 2018.  
148 f. : il.

Orientadora: Deise Juliana Francisco.  
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoa. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 125-132.  
Apêndices: f. 133-142.  
Anexos: f. 143-148.

1. Saúde mental. 2. Atividade docente. 3. Educação básica – Garanhuns (PE). 4. Inclusão escolar. I. Título

CDU: 371.1:159.938.363.6

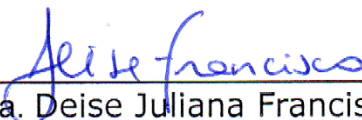
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

“O QUE TENHO A COMEMORAR? O QUE FOI QUE EU FIZ DA MINHA  
VIDA?”: A SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
DE GARANHUNS/PE

**MYLENA CARLA ALMEIDA TENÓRIO RAMOS**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de abril de 2018.

Banca Examinadora:



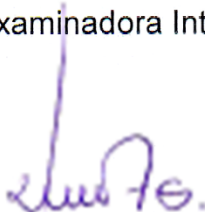
---

Profa. Dra. Deise Juliana Francisco (PPGE/UFAL)  
(Orientadora)



---

Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)



---

Profa. Dra. Rosângela da Luz Matos (UNEB)

Dedico esse trabalho aos meus colegas professores, que participaram ou não desta pesquisa, todos aqueles que vivenciam a realidade da profissão, frente às dificuldades encontradas no dia a dia e as alegrias de contribuir para a vida de muitos que por nós passam.

## AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento é de Deus pelo dom da vida, sabedoria e possibilidade de sonhar cada dia mais alto;

À minha mãe Edilene de Almeida, inspiração, porto seguro e exemplo, por tudo que ela já fez por mim, pelos valores, caráter, amor e carinho. Espero retribuir todo o amor e dedicação a mim oferecido até hoje;

À luz que me ilumina, meu pai Marcedônio Tenório (in memoriam), meu anjo da guarda, aquele que está sempre ao meu lado, protegendo e guiando meus passos;

Ao meu maravilhoso esposo Dayvid Emmanuel, por todo o incentivo, por ter segurado a barra ao longo desses anos de aulas e atividades, em que tive que me ausentar por um tempo de casa, pela paciência e bondade imensa, por compreender e contribuir nessa fase da minha e nossa vida;

À minha irmã Bruna Yasmim, a quem busco incentivar e mostrar que tudo é possível quando acreditamos e nos dedicamos aos nossos sonhos;

Aos meus avós (maternos: Severino e Edizia; paternos: Emanuel e Nete), tios (Marcelo, Manuel, José Luís e Francisco), tia (Edjane), primos, primas, pelo amor, carinho, incentivo e apoio na realização de todos os meus sonhos. À Dani, Fernando e Nandinha, por ser minha família em Garanhuns;

À minha querida sogra Dona Cléia, pelo exemplo de força, fé e perseverança, por todo carinho e orações;

Aos meus amigos: Arlam Pontes, Gerciane Ramos e Elânia Mendes, que me incentivam desde a graduação. À Magda Letícia, Roberta Marculino, Kilma Gouveia, Mayra Zilta, José Bezerra e Norma Vasconcelos que me apresentaram a Inclusão, espaço com o qual me identifiquei e não pretendo sair mais. À Meryelle Marques, Thiago Rodrigo, Welltina Suellen, Edivaldo Holanda, pelas visitas e momentos compartilhados sempre;

À minha querida orientadora Deise Juliana Francisco, pela paciência, confiança e oportunidade em fazer parte do seu rol de orientandos, pelas trocas de conhecimentos e momentos compartilhados. Por acreditar em mim e me ajudar a chegar onde cheguei;

À Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns, pelas portas abertas, pela disponibilidade e contribuições para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos gestores, coordenadores e secretários das escolas com as quais tive contato para produção de dados, agradeço a parceria, receptividade, paciência e carinho;

Aos professores da rede municipal, participantes dessa pesquisa, pelos laços construídos, experiências compartilhadas, confiança pelo teor da temática da pesquisa, por todo o processo de construção desse trabalho;

Aos meus parceiros de mestrado Adilson Rocha, Claudete Lins e Rafaela Franco, pelas conversas, experiências e contribuição ao longo das aulas e trabalhos realizados para o programa. Pela hospedagem e abrigo nos meus dias em Maceió. Além dos demais da minha turma, pelas discussões em sala, trocas mútuas e aprendizagens compartilhadas;

Aos professores desse programa de mestrado, os quais tive contato, todos aqueles que compõem esse programa, agradeço por toda contribuição na minha formação;

À Professora Dra. Neiza Fumes e Dra. Rosângela Matos, pelas palavras, orientações e contribuições para com este trabalho, agradeço a disponibilidade e retorno dado ao longo do desenvolvimento da pesquisa;

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela disponibilidade e atenção, que sempre respondiam as minhas solicitações;

À CAPES pela bolsa concedida e o incentivo à pesquisa, através do programa FAPEAL, que mesmo chegando a menos de sete meses do término das minhas atividades, foi de grande auxílio nessa fase.

A todos que contribuíram de alguma forma, direta ou indiretamente para a realização dessa pesquisa.

Não há receita para mudar a escola! Reinventar nossas práticas e mentalidades é parte da tarefa do nosso tempo. Tempo de inclusão! (MANTOAN, 2015. p.12)



## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa realizada na rede municipal de ensino de Garanhuns/Pernambuco, que objetivou compreender a saúde mental do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram mapear a rede municipal de ensino de Garanhuns com relação a inclusão dos alunos com deficiência, bem como o perfil de um grupo de professores da rede, além de analisar como esse profissional tem vivenciado a inclusão em termos de sua saúde mental, almejando destacar as situações e os fatores que contribuem para o surgimento de sofrimento no exercício da profissão docente no processo de inclusão escolar. Dessa forma, partimos do trinômio saúde, trabalho e educação, através do crescente aumento de estudos relacionados a essa temática, seguindo também o pressuposto de Clot (2010), no qual a clínica da atividade passa a ser utilizada em uma busca pela análise do trabalho e seu desenvolvimento, a fim de reacender o poder de agir dos trabalhadores, seja individual ou coletivamente. Trata-se de uma pesquisa mista, com abordagem quali-quantitativa. Para produção de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário com questões quantitativas e qualitativas para mapeamento de aspectos relacionados à saúde dos participantes, realizada em três escolas da rede municipal que contam com o maior número de alunos incluídos, tendo como participantes 21 professores. Em seguida foi proposta uma produção de fotos de situações consideradas causadoras do adoecimento desses profissionais no ambiente de trabalho, realizada em uma das escolas da rede, a qual conta com sala de AEE, realizada com 3 professores. Foi realizada entrevista em grupo das situações registradas, as quais representam situações de angústia, dor ou prazer. A partir da análise pela estatística descritiva e partindo das categorias criadas, verificamos que os agravantes da saúde desses professores são algo presente, independente do processo de inclusão, sendo que o próprio ambiente causa angústia e sofrimento. Os resultados apontaram para uma insatisfação dos professores, tendo em vista a falta de formação, de estrutura física e suporte dos órgãos competentes, além da má remuneração e condições de trabalho.

**Palavras-chave:** Saúde Mental- Atividade Docente- Inclusão Escolar.

## **ABSTRACT**

The present work presents a research carried out in the municipal network of Garanhuns / Pernambuco, which aimed to understand the mental health of the teacher who works in the initial years of Elementary School. The specific objectives were to map Garanhuns' municipal education network in relation to the inclusion of students with disabilities, as well as the profile of a group of teachers of the network, and to analyze how this professional has experienced inclusion in terms of his mental health, aiming to highlight the situations and factors that contribute to the emergence of suffering in the exercise of the teaching profession in the process of school inclusion. In this way, we start from the trinomial health, work and education, through the increasing increase of studies related to this subject, also following the assumption of Clot (2010), in which the clinic of the activity starts to be used in a search for work analysis and its development, in order to rekindle the workers' power to act, either individually or collectively. It is a mixed research with a quali-quantitative approach. The following instruments were used to produce data: questionnaire with quantitative and qualitative questions for mapping aspects related to participants' health, carried out in three municipal schools with the largest number of students included, with 21 teachers participating. Then, it was proposed a photo production of situations considered to cause the sickness of these professionals in the work environment, carried out in one of the schools of the network, which has an ESA room, with 3 teachers. A group interview was conducted of the situations recorded, which represent situations of distress, pain or pleasure. From the analysis by descriptive statistics and starting from the created categories, we verified that the aggravating of the health of these teachers is something present, independent of the inclusion process, and the environment itself causes anguish and suffering. The results pointed to teachers' dissatisfaction, given the lack of training, physical structure and support of the competent bodies, as well as poor pay and working conditions.

**Key words:** Mental Health- Teaching Activity- School Inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola – Brasil, Nordeste e Pernambuco, ano 2013 ..... 57
- Figura 2** – IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no município de Garanhuns ..... 80

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 1</b> - Conhecendo a rede municipal de ensino de Garanhuns ..... | 80 |
| <b>Quadro 2</b> - Conhecendo as escolas campo de pesquisa .....            | 81 |

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Matrícula da educação especial- Alunos incluídos em turmas regulares por dependência administrativa- 2011 a 2014 ..... 57

**Tabela 2** - Processo de construção da pesquisa ..... 78

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 16  |
| <b>2 TRABALHO, SAÚDE E DOCÊNCIA: UM PERCURSO PELA CLÍNICA DA ATIVIDADE</b> ..... | 22  |
| 2.1 CLÍNICA DA ATIVIDADE .....   | 27  |
| 2.2 SAÚDE E TRABALHO DOCENTE .....   | 33  |
| <b>3 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b> .....         | 48  |
| 3.1 MARCO LEGAL DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....             | 48  |
| 3.1.1 Atendimento Educacional Especializado .....                                | 59  |
| 3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....   | 62  |
| <b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....                                       | 70  |
| 4.1 CARACTERÍSTICA DA PESQUISA .....   | 70  |
| 4.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....   | 72  |
| 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....  | 75  |
| 4.4 QUESTÕES ÉTICAS .....  | 75  |
| 4.5 PRODUÇÃO DE DADOS .....  | 76  |
| 4.6 FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS .....   | 79  |
| <b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....  | 81  |
| 5.1 CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA .....   | 81  |
| 5.2 ASPECTOS RELACIONADOS AO CAMPO DE TRABALHO .....                             | 83  |
| 5.3 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....                                | 86  |
| 5.3.1 Perfil dos professores .....   | 86  |
| 5.3.2 Sentidos atribuídos ao trabalho pelo professor .....                       | 90  |
| 5.3.3 Inclusão .....   | 93  |
| 5.4 ASPECTOS RELACIONADOS À SAÚDE DOS PROFESSORES .....                          | 101 |
| 5.5 O USO DA FOTOGRAFIA NA ENTREVISTA DE GRUPO .....                             | 108 |
| 5.5.1 “A fotografia explica os desconfortos na atividade docente” .....          | 109 |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 123 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 127 |
| <b>APÊNDICE 1</b> .....  | 135 |
| <b>APÊNDICE 2</b> .....  | 137 |
| <b>APÊNDICE 3</b> .....  | 138 |
| <b>APÊNDICE 4</b> .....  | 141 |
| <b>ANEXO 1</b> .....   | 144 |
| <b>ANEXO 2</b> .....   | 147 |



## 1 INTRODUÇÃO

Em alguns momentos da minha vida já me perguntei porque escolhi a **EDUCAÇÃO**, mas acredito que foi ela que me escolheu, foi através dela que me descobri, passei a ver melhor o que estava ao meu redor, valorizar as pequenas coisas, reconhecer que cada um tem suas particularidades e comemorar cada passo dado. No início da minha graduação em Pedagogia no segundo semestre de 2011, e quando ainda estava sem saber muito se era de fato o que eu queria para minha vida profissional, uma oportunidade de estágio surgiu, algo que mudou tudo que imaginei para mim até ali.

O primeiro contato com o campo de atuação, se deu em 2012, quando iniciei o estágio em uma escola da rede privada de Garanhuns, na educação infantil com crianças de 4 anos de idade, na verdade eu não tinha nem noção de como seria. Ao chegar para entrevista fui surpreendida com a notícia de que não se tratava de um estágio apenas com o público-alvo, mas estaria desenvolvendo atividades diretamente com uma criança autista que estava naquela turma. Fiquei em choque, estava no segundo período da graduação e não sabia o que envolvia esse tal de autismo, o que seria, como seria, o que eu iria fazer, veio então uma sensação de medo e angústia, por ter que entrar em contato com algo novo. Mas, como minha personalidade não me permite desistir assim tão fácil, sem ao menos tentar, resolvi aceitar e ver o que o futuro reservava.

Foram tempos de estudo, observação, descobertas, recomeços, momentos que me impulsionaram a sempre ir em busca, a cada dia eu me encontrava mais envolvida, empolgada e decidida a ajudar aquela criança e sua família, no processo de escolarização, socialização e desenvolvimento de habilidades que precisariam ser estimuladas a todo instante.

Com isso, em meio a minha trajetória acadêmica e profissional, os estudos, pesquisas, eventos, congressos e situações que foram vivenciadas seguiram pautadas nas práticas e atividades ligadas à inclusão de crianças com deficiência em rede regular, sempre a fim de auxiliar esse público no processo de inclusão escolar. Por meio do contato com diversos professores, tendo em vista o desenvolvimento da função de apoio escolar, desempenhada de 2012 a 2015, pude perceber que inúmeras situações, relatos e queixas por parte dos professores, dos diversos níveis de ensino, sobre os seus sentimentos quando



se deparam com o campo de atuação, seja pelo processo de inclusão da diversidade encontrada nas escolas nos dias atuais, as condições de trabalho, o contato com as diversas famílias e as burocracias impostas pelo sistema educacional brasileiro.

O ingresso na pós-graduação ainda parecia um sonho distante, afinal as linhas de pesquisa que as universidades mais próximas ofereciam não me despertavam interesse, por não se tratar do que eu continuava a pesquisar, estudar e atuar, a inclusão estava sempre no meu dia a dia, através da escola ou do acompanhamento pedagógico realizado a domicílio. Com o surgimento da linha de pesquisa em Educação e inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico, proposta pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, uma chance de seguir na academia foi “ativada”, me veio aquela vontade de pelo menos tentar, mesmo que esse ainda fosse considerada uma tentativa, um sonho distante. O que eu não esperava aconteceu e a oportunidade surgiu, me fazendo repensar atitudes, conceitos e práticas, inclusive adentrar por um novo eixo de pesquisa, que foi o que aconteceu com essa pesquisa.

No que diz respeito à escolha pela temática abordada neste trabalho, deu-se a partir do contato com a temática em uma disciplina cursada no mestrado, Saúde mental e Educação, ministrada pela professora Dra. Deise Francisco, a qual abordou a saúde mental nas esferas educacionais, deixando a possibilidade de inúmeras abordagens em meio a esse campo de atuação. Minha experiência acadêmica e profissional, como citada anteriormente estava diretamente ligada com a prática e o desenvolvimento de estratégias para os alunos com deficiência, o contato com a psicologia do trabalho e a saúde mental iniciaram-se com essa disciplina, que foi o pontapé inicial para o desenvolvimento de um trabalho com a saúde mental dos professores que estavam atuando nesse processo de inclusão. Foi uma união dos âmbitos da saúde e educação, a fim de abordar a dinâmica do professor como agente construtor e reproduzidor do processo de inclusão nas escolas.

Nesse sentido, resolvemos optar pelo trabalho com a saúde mental e sua relação com o trabalho docente, pensando nos profissionais que lidavam com a inclusão escolar. Tendo em vista que, se tomarmos como base a intensificação do trabalho do professor, perceberemos que há um crescimento de suas tarefas diárias e sobrecarga de atividades de trabalho.

Como afirma Nóvoa (1997), há certa crença que uma das fontes geradoras de *stress* e mal-estar docente pode vir de um sentimento do professor quanto à ausência de domínio das novas e inesperadas situações pedagógicas do atual contexto profissional. E esse fator pode estar relacionado também à necessidade de recrutamento de professores, muitas vezes sem uma formação inicial básica, buscando atender o aumento da demanda de alunos, ou até mesmo, à necessidade de rever e mudar a prática e métodos que utilizam em suas atividades cotidianas, a fim de atender a um público diverso que chega às escolas.

Em educação, o trabalho docente e suas relações com a saúde vêm servindo de objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, sendo essa temática alvo de atenção crescente nos últimos anos (TITONE, 1994; ESTEVE, 1999; CODO, 1999; ANTUNES, 2002; CARLOTTO, 2002; GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005; MENDES, 2006b; LEVY e SOBRINHO, 2010; BENDASSOLLI, 2011; SOUZA e LEITE, 2011; ARAÚJO e SOUSA, 2013; MACEDO e LIMA, 2017).

No que diz respeito à saúde mental do professor, percebemos que com a constante modificação na atuação e no papel desse profissional, bem como as suas condições de trabalho, são criadas inúmeras situações que afetam suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas. Para alcançar os objetivos propostos para a produção escolar e desenvolvimento de suas atividades, os professores acabam gerando “sobre-esforços ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas” (GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005, p. 192), o que desencadeia sintomas clínicos que apontam para os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais.

Quanto ao processo de trabalho docente, a escola é o campo de ação dos professores onde estão as reais condições de trabalho. Ali é possível verificar os fatores propulsores de possíveis adoecimentos físico e mental desses atores que estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Isso é, ao mesmo tempo, um fator de desafio e uma necessidade para se entender as relações entre saúde-doença do trabalhador docente em meio ao crescente avanço da sociedade, às tecnologias, ao sistema capitalista e à inclusão da diversidade.

Nesse sentido, a Clínica da Atividade citada por Clot (2007) traz para esse trabalho suporte ao campo de ação profissional, sendo esse um local no qual

são realizadas análises a partir das reflexões dos sujeitos acerca de suas próprias ações. As contribuições desse referencial fornecem instrumentos teóricos e técnicos que possibilitam a compreensão das situações de trabalho, a fim de possibilitar que o sujeito possa desenvolver o poder de agir sobre o mundo e sobre si mesmo, de maneira individual e coletiva. A Clínica da Atividade é constituída pela busca de recursos teóricos e práticos, capazes de reabastecer o poder de agir de um coletivo profissional no seu meio de trabalho e de vida (CLOT, 2010).

Partindo dessa perspectiva, a presente pesquisa buscou analisar a saúde mental do professor que atua com inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares da rede municipal de ensino da cidade de Garanhuns-PE. Logo, a pergunta da pesquisa é: Como tem se manifestado a saúde mental dos professores da Rede Municipal de Garanhuns que atuam na educação inclusiva, desde sua perspectiva?

O objetivo geral foi construído como sendo: analisar como o professor do Ensino Fundamental-anos iniciais de turmas regulares com alunos com deficiência, da rede pública municipal de Garanhuns/Pernambuco têm vivenciado a inclusão em termos de sua saúde mental.

Os objetivos específicos são: Mapear a rede municipal de ensino de Garanhuns com relação a inclusão dos alunos com deficiência, bem como o perfil de um grupo de professores da rede; Destacar as situações e os fatores que contribuem para o surgimento de sofrimento no exercício da profissão docente no processo de inclusão escolar, na perspectiva do professor.

Iniciamos as atividades através de uma seleção da amostra, realizada pela Secretaria Municipal de Educação, que nos disponibilizou três escolas para produção de dados. A primeira parte da pesquisa contou com um questionário, tendo em vista a abordagem quali-quantitativa, aplicado a 21 professores, a fim de construir um mapeamento dos participantes da pesquisa, em se tratando de perfil profissional, processo de saúde mental, adoecimento, angústias e desenvolvimento de suas atividades frente ao ambiente de trabalho. Em um segundo momento foi realizada uma entrevista em grupo, que contou com o suporte de registros fotográficos realizados pelos professores de uma das escolas participantes.

A pesquisa está estruturada em cinco capítulos. O primeiro é composto pela Introdução, que conta a trajetória acadêmica e profissional da pesquisa,

bem como descreve o percurso feito ao longo desta. O segundo trata das definições de trabalho, saúde e trabalho docente, fazendo um percurso pela Clínica da Atividade proposta por Clot (2007; 2010). Aborda aspectos relacionados à saúde do trabalhador de um modo geral, no que diz respeito ao que regulamenta o processo de saúde do trabalhador em relação à prevenção, orientação e direitos. Conta com a saúde e o trabalho docente, através de um *link* com o exercício da profissional docente no ambiente educacional. Além disso, a saúde do professor também é analisada por meio dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, o que eles trazem com analogia a essa temática.

O terceiro capítulo apresenta embasamento que envolve o processo de Inclusão de pessoas com deficiência no âmbito educacional, demarcado pelos marcos legais da inclusão escolar das pessoas com deficiência e a proposta a qual chegamos, que corresponde à educação inclusiva.

O quarto capítulo ocupa-se dos desdobramentos metodológicos da pesquisa. Detalha as características deste estudo, todo o caminhar da pesquisa, as questões éticas, os participantes da pesquisa, o espaço de produção de dados, além dos procedimentos de análise dos dados.

O quinto capítulo descreve a análise dos dados, a partir do conhecimento do campo e dos participantes da pesquisa, além dos aspectos relacionados ao ambiente de trabalho e à saúde desses professores participantes. Um segundo momento da pesquisa parte do uso da fotografia de situações consideradas desgastantes e que incomodavam os participantes no desenvolvimento de suas atividades, apresentadas e discutidas em meio a uma entrevista de grupo.

A finalidade deste estudo foi apresentar os fatores que causam adoecimento no exercício da profissão docente, almejando contribuir, ainda que como abordagem inicial, para uma análise e compreensão dos processos, fatores, situações e condições de saúde e adoecimento mental do professor, que atuam na rede municipal de ensino, na qual a pesquisa foi realizada. Além, disso, pretende propor, mesmo que posteriormente, estratégias de enfrentamento dessa problemática docente, possibilitando que mais professores tenham acesso a momentos de fala e escuta das suas angústias e vivências diárias no ambiente escolar.

Portanto, a pesquisa nos fez compreender que o trabalho docente se encontra em um meio repleto de situações que contribuem para o

desencadeamento de sofrimento, angústia e frustração, tendo em vista a realidade educacional da instituição, sendo a inclusão algo presente nesse meio, mas que não trata-se de um fator principal para o desencadeamento do adoecimento desses profissionais. Para isso, trazemos um estudo que poderá contribuir para reflexões quanto à importância de se falar sobre a saúde mental dos professores que atuam frente a educação de pessoas com deficiência, bem como a dos professores que estão frente ao processo de escolarização, atuando nas diversas esferas do âmbito educacional.

## 2 TRABALHO, SAÚDE E DOCÊNCIA: UM PERCURSO PELA CLÍNICA DA ATIVIDADE

O trabalho é um processo que está presente na sociedade desde a sua base, é nele que se estabelecem as formas de relação entre os sujeitos e as classes sociais que a compõem, bem como cria relações de poder e conveniência, definindo o ritmo do cotidiano. Albornoz (1994) discute que existem diversos modos de se conceber e organizar o trabalho ao longo da história, advindo da possibilidade de construir uma sociedade em que trabalhar rime com prazer e não com submissão.

Frequentemente, o significado da palavra trabalho está associado a esforço físico, mas enquanto categoria conceitual tem sido abordado de diversas formas:

Sejam elas provenientes da física (trabalho é igual a deslocamento vezes força), seja da economia (trabalho enquanto atividade de produção), entre outro (p. 21) na língua portuguesa, a palavra trabalho aparece para nomear situações como “trabalho de parto”, na medicina, “trabalho de fôlego”, para identificar uma atividade difícil que exige coragem e capacidade, ou “dar trabalho”, que se refere a exigir esforço ou causar preocupação. Assim, o trabalho é uma palavra que aparece associada a diversas situações na língua portuguesa, oriunda de diferentes campos do conhecimento do ser humano (TITTONI, 1994, p. 21).

O trabalho é algo que faz parte da história da humanidade, bem como de suas relações pessoais e sociais. É uma atividade que se constitui enquanto um dos propulsores para a evolução e modificação da sociedade, espaço onde as pessoas buscam sua identidade.

Para compreender a ideia trazida por Marx (2002) é necessário “adotar as posições de classe proletárias” (TITTONI, 1994, p. 22), ou seja, é preciso posicionar-se no único ponto de vista que torna visível a realidade da exploração da força de trabalho assalariada, que forma todo o capitalismo. A realidade é dialética, contém contradições dentro de si. Assim, de um lado os avanços tecnológicos e a introdução de novos métodos de produção fazem parte da própria existência do capitalismo e das atividades de mercado que estão sendo implantadas e desenvolvidas. Havendo também, uma contradição ao serem obrigadas a inovarem constantemente e, desse modo, necessitando ampliar as forças de produção, o que poderá causar o desenvolvimento de forças produtivas no capitalismo que levarão a crises inevitáveis.

Nesse contexto, Antunes (2002), ao abordar os sentidos do trabalho, vai fundo nas explorações entre capital e trabalho, discorrendo sobre questões vitais, que vão desde a reestruturação produtiva do capital, as mudanças e a perda da possibilidade de intervenção social, fatores estes responsáveis pelo agravamento da crise do capital. Assim, o autor discorre sobre a interação crescente entre trabalho e conhecimento científico, trabalho material e imaterial, trabalho produtivo e improdutivo, analisando também as formas assumidas pela divisão do trabalho, tendo em vista a nova configuração da classe trabalhadora, focalizando as formas contemporâneas do estranhamento do trabalho em relação ao que se produz e para quem se produz. O que significa dizer nos dias atuais que,

Os benefícios aparentemente obtidos pelos trabalhadores no processo de trabalho são largamente compensados pelo capital, uma vez que a necessidade de pensar, agir e propor dos trabalhadores deve levar sempre em conta a prioritariamente os objetivos intrínsecos da empresa, que aparecem muitas vezes mascarados pela necessidade de atender aos desejos do mercado consumidor (ANTUNES, 2002, p. 130).

Isso nos mostra que, no modelo capitalista, o trabalho é marcado pelo valor que lhe é empregado, seja calculado em tempo ou real, o que nos leva a perceber que, se o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho gasto durante sua produção, quer dizer que quanto mais inexperiente for um homem, maior será o valor de sua mercadoria, pois ele necessitará de mais tempo para produzi-la. Dessa forma, Tittone (1994) aponta que o trabalho constituído dos valores corresponde a um trabalho humano igual, contando também com uma força de trabalho conjunta da sociedade, que se apresenta nos valores do mundo das mercadorias. Mesmo assim, vale ressaltar que uma única força de trabalho humana consiste em inúmeras forças de trabalho individuais. Com isso, cada uma dessas forças de trabalho individuais possui caráter de uma força de trabalho social, que se trata de algo necessário para produção de bens comuns pertencente a sociedade. Assim, a autora complementa que

O capital tem um único impulso vital, o impulso de se autovalorizar, de criar mais-valor, de absorver, com sua parte constante, que são os meios de produção, a maior quantidade possível de mais-trabalho. O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. Se este consome seu tempo disponível para si mesmo, ele furta o capitalista. O capitalista se apoia, portanto, na lei da troca de

mercadorias. Como qualquer outro comprador, ele busca tirar o maior proveito possível do valor de uso de sua mercadoria. Mas eis que, de repente, ergue-se a voz do trabalhador, que estava calada no *frenesi* do processo de produção (TITONE, 1994, p. 39).

Antunes (2002) analisa também o mundo do trabalho de hoje, nas formas contemporâneas, tratando o trabalho livre como algo pautado na jornada de trabalho, sendo esta questão importante na sociabilidade atual, que propicia o conhecimento acerca do sentido construído dentro e fora do trabalho, afirmando que “uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho” (ANTUNES, 2002, p. 139). Dessa forma, “o trabalho é, portanto, o elemento mediador introduzido entre a esfera da necessidade e a da realização desta” (idem).

Com as mudanças no mundo do trabalho, Antunes (2002), aponta para uma dimensão que se apresenta sob a forma da reestruturação produtiva, em se tratando da tendência operada pelo capital, tem relação entre trabalho e valor, em suas múltiplas variantes concretas, sejam materiais e ideológicas no sistema de produção das necessidades sociais e auto reprodução do capital. Nesse aspecto, a dimensão emerge um aspecto estrutural, o qual resulta da crise do capital advindo de um conjunto de respostas mais imediatas à lógica destrutiva do capital. Para tanto,

Na divisão social capitalista do trabalho, considerando-se as atividades manual e intelectual, embora se possa presenciar, particularmente no universo do trabalho terceirizado e precarizado, uma enorme expansão de atividades laborativas manuais em inúmeros setores, é possível visualizar também a tendência para o incremento das atividades intelectuais na esfera do trabalho produtivo, especialmente nos setores de ponta do processo produtivo (ANTUNES, 2002, p. 126).

No que diz respeito ao trabalho enquanto uma forma de reestruturar o ser social, Antunes (2002) problematiza que essa será uma forma de desestruturar o capital, trabalho autodeterminado que tornou sem sentido o capital e gerará as condições sociais para o crescimento de uma subjetividade autêntica e emancipada. Para tanto, o autor dá novo sentido ao trabalho, considerando-o como plataforma da práxis social, no qual a relação homem-natureza se desenvolve através de “inter-relações com outros seres sociais, também com vistas à produção de valores de uso” (ANTUNES, 2002, p. 139), caracterizada pela ação entre seres sociais. Assim, “o trabalho, portanto, é a forma fundamental, mais simples e elementar daqueles complexos cuja interação dinâmica constitui-se na especificidade do ser social” (ANTUNES, 2002, p. 141).



Nos dias atuais, o trabalho social se coloca como esfera central da sociedade enquanto processo que cria valor. Antunes (2002) aponta uma nova perspectiva relativa à classe trabalhadora, referente a cultura de valores e do capital, mesmo que estejamos em meio a um ambiente complexo e de intensidade constante de suas atividades, denominada de “classe-que-vive-do-trabalho”, englobando todo um corpo social, “inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho” (p. 102), na aglutinação da esfera pública e privada, trabalhador assalariado, produtivo ou improdutivo, compreendido em meio a um campo que vem sofrendo mutações importantes na contemporaneidade.

O trabalho para Marx (2002) é caracterizado como um processo em que há participação do homem e da natureza, espaço em que o ser humano, através da sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Sendo assim, o trabalho, acaba atuando sobre a matéria, a qual transforma e cria “coisas” que, de alguma forma, farão parte da vida dos homens. Esse homem que atua sobre a natureza externa é capaz de modificá-la e, ao mesmo tempo, transformar sua própria natureza. Nessa concepção, podemos considerar que o homem é a parte que compõe e completa a natureza, sendo que o trabalho é compreendido como tendo uma extensão que insere o trabalhador na existência através de aspectos inerentes à espécie humana. Assim, inferimos que o homem contém em si próprio as raízes da vida comum da natureza, do meio em que vive. Isso aponta para a ideia de que transformar a natureza significa transformar a si próprio. Nesse sentido, o trabalho, é considerado uma atividade vital, que advém da própria vida produtiva do homem, sendo apresentada ao homem como um meio para a satisfação de uma necessidade.

Parafrazeando Tittone (1994), se partirmos do ponto de vista da antropologia, o que predomina no processo de compreensão do trabalho é a relação do homem com a natureza. Afinal, é por meio do trabalho que a humanização acontece sob o aspecto de autocriação do homem no processo de transformação da natureza através ou pelo trabalho. Sendo assim, as mudanças decorrentes nas formas de trabalho constituem os indicadores básicos da mudança das relações de produção e das formas sociais que interferem no intercurso humano: “o trabalho é, portanto, o fundamento antropológico das relações econômicas e sociais em geral” (p.48). Ainda:

O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social. O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constitui na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundir. A linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo; um fenômeno que se constitui em um processo de conversão do social em individual; de construção interna dos elementos e atividades do mundo externo. Conhecê-lo desta forma significa retirá-lo de um campo abstrato e idealista e dar a ele uma base material vigorosa (BOCK, 2006, p.23).

Atualmente consideramos que a subjetividade está relacionada com a possibilidade de engajamento dos sujeitos no âmbito do trabalho, com a disponibilidade para com o serviço e campo de trabalho, com o assumir responsabilidades. Relaciona-se a algo apreendido por meio das condições concretas e materiais da existência, na qual os sujeitos são ativos, sendo sua experiência gerada na vida real. Assim,

O trabalho é entendido em seu sentido genérico, como expressão da relação do ser com a natureza, em sua dupla dimensão: transformar a natureza e, ao mesmo tempo, autotransformar-se, como ser que trabalha, por meio da relação com a cultura, da identificação com o grupo, da auto-realização e do sentimento de auto-estima. Em outras palavras, o trabalho se apresenta como elemento constituinte da essência humana, da experiência, do saber/aprender fazer de cada um (VIEIRA, BARROS e LIMA, 2007, p. 156).

Para Clot (2007, p. 73-74):

O trabalho requer a capacidade de realizar coisas úteis, de estabelecer e manter engajamentos, de prever com outros e para outros algo que não tem diretamente vínculo consigo. É porque, a nosso ver, ele oferece fora de si uma eventual auto-realização graças, precisamente, a seu caráter estruturalmente impessoal, não imediatamente "interessado". O trabalho propõe a ruptura entre as pré-ocupações pessoais do sujeito e as "ocupações" sociais de que este deve desincumbir-se. Por si mesmas, elas lhe permitem inscrever-se numa troca em que os lugares e as funções são nomeados e definidos independentemente dos indivíduos que os ocupam num momento determinado.

Nesse sentido, vale ressaltar que para que o trabalho seja desenvolvido, é preciso que o sujeito esteja bem em suas ocupações, consiga realizar suas atividades da melhor maneira possível, a fim de poder agir em meio às diversas mudanças decorrentes naquele ambiente, bem como saber lidar com as atividades com as quais for submetido.

Para entendermos o trabalho e seu papel é interessante perceber que o sujeito é parte integrante desse processo, na medida em que

O trabalho é demarcação consigo mesmo, inscrição numa outra história: uma história coletiva cristalizada em gêneros sociais em geral suficientemente equívocos e discordantes para que cada um deva “dar sua própria contribuição” e sair de si (CLOT, 2007, p. 74).

Em sua obra, Tittone (1994) trata dos trabalhadores como referência para pensar a subjetividade e o trabalho, acreditando que este é o ponto de partida e de chegada na relação entre o trabalho e o subjetivo (entendido como advindo das formas de vivenciar e expressar as experiências no cotidiano). A autora acredita que o trabalho constrói a história da humanidade, por meio de uma busca incessante dos sujeitos de ultrapassar seus limites na luta pela sobrevivência e pelas melhores formas de atingir seus projetos e desejos.

Para tanto, a discussão acerca das relações entre subjetividade e trabalho, foram abordadas a partir das experiências no cotidiano de trabalho, ressaltando sua dimensão subjetiva, ou seja, aquela “dimensão da experiência que expressa o sujeito na intersecção de sua particularidade com o mundo sócio-cultural e histórico” (TITTOONE, 1994, p. 13). Desta forma, esta dimensão trata o trabalho como uma forma de expressão que tem no sujeito sua matriz, ou seja, explana as formas de como o sujeito se expressa e significa as experiências que compõem sua vida e seu cotidiano de produção. Neste sentido, podemos pensar em uma psicologia do trabalho não adaptacionista.

## 2.1 CLÍNICA DA ATIVIDADE

A Psicologia do Trabalho olha para o trabalho como algo essencial para o desenvolvimento do homem em relação com o meio em que está inserido. Assim, percebemos uma ancoragem no referencial teórico proposto pela psicologia sócio-histórica, na qual o desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais entre os indivíduos que compõem a sociedade. Como afirma Bock (2006, p.22):

Para a Sócio-Histórica, falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/ modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem.

Então, para compreender o mundo, é preciso conviver com aquilo que o compõe, advindo de um processo histórico, pois ao mesmo tempo em que nos defrontamos com o que o mundo tem a nos oferecer, também nos permite a construção de uma visão pessoal sobre este mundo que nos cerca. Dessa forma, podemos inferir que “o trabalho não é uma atividade entre outras, exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir, e isso, precisamente, em virtude de ser ele uma atividade” (CLOT, 2007, p.12).

Clot (2010) utiliza a clínica da atividade em uma busca pela análise do trabalho e seu desenvolvimento, em prol de reacender o poder de agir dos trabalhadores, seja individualmente ou coletivamente, sendo o trabalho uma tarefa complexa e que está imersa em vários contextos e formas de viver, histórica, ambiental e processual. A clínica da atividade para Vieira e Faita (2003) representa uma abordagem da análise do trabalho centrada numa perspectiva dialógica e do desenvolvimento, a fim de intervir na situação favorecendo transformações na atividade e reestabelecendo o poder de agir dos coletivos de trabalho.

Nesse sentido, um dos aspectos fundamentais da clínica da atividade, observado por Bendassolli (2011) trata da redefinição do sujeito do trabalho, sujeito este baseado na tradição da psicologia sócio-histórica. Assim,

O trabalho, por sua vez, é definido como atividade triplamente orientada: para o sujeito (alcance de seus próprios objetivos), para o objeto da atividade (ou o real da atividade) e para o outro (a atividade do outro, com a qual o sujeito tem de lidar para cumprir a sua própria) (BENDASSOLLI, 2011, p. 82).

Isso nos leva a perceber que as atividades ligadas ao âmbito do trabalho advêm de um conjunto de fatores que envolvem um contexto singular e de inúmeros atores sociais, a depender do ponto de vista que cada um tem acerca da realidade do seu trabalho. Sendo assim,

A atividade dirigida participa, portanto, de três vidas ao mesmo tempo (a do objeto, do sujeito e dos outros), mobilizando o gênero de atividades adequado à situação. No entanto, é necessário vê-la como um todo singular em que cada um dos seus elementos tem sempre os dois outros como pressupostos (CLOT, 2007, p. 102).

Assim, a Clínica da Atividade citada por Clot (2007), traz o campo de ação profissional como o espaço no qual são realizadas análises a partir das reflexões

dos sujeitos acerca de suas próprias ações. Em abordagem acerca da metodologia empregada por Clot em suas obras, Bendassolli (2012, p. 42) define o trabalho como

Uma atividade dirigida, primeiramente, pelas preocupações dos sujeitos (desejos, expectativas, projetos), e depois, pelas sobreocupações dos outros, na medida em que a atividade do sujeito ocorre no conjunto de atividades de outros sujeitos, por fim, a atividade é dirigida ao ofício, ao gênero profissional.

Dessa forma, Clot (2010) nos faz pensar a respeito de um ofício que não está nem na atividade, na individualidade ou no coletivo, mas transita em toda a parte, faz parte de todo o processo. Sendo necessária, então, uma redefinição dos conceitos, do coletivo de trabalho, apontando o ofício como um instrumento de trabalho, um equipamento dialógico formado por uma matéria simbólica que mantém a noção das trocas subjetivas.

Em meio aos seus estudos, Clot (2010) trata o reconhecimento como algo feito pelo outro e que pode se tornar uma compensação de sentidos, exatamente no lugar em que havia desaparecido a possibilidade de se reconhecer em algo. A ideia do autor em questão é mostrar a capacidade de identificar no trabalho inúmeras possibilidades de desenvolvimento e ampliação do poder agir de cada indivíduo. Assim, almeja-se que a Clínica da Atividade seja uma disciplina em constante crescimento voltada para o desenvolvimento de instrumentos capazes de ampliar o poder de agir do homem nas suas relações com o trabalho.

Barros, Passos e Eirado (2014) tomam a clínica da atividade como uma aposta, o que se expressa no princípio pelo qual se faz possível analisar o trabalho considerando o modo singular como o trabalhador atualiza a atividade em uma experiência - experiência do labor. Assim,

Entendemos que a “Clínica da Atividade” (Clot, 2006) é uma aposta nesse sentido, porque afirma que analisar o trabalho é mais do que avaliar a resposta dos trabalhadores às prescrições. Só é possível analisar o trabalho considerando o modo singular como o trabalhador atualiza a atividade em uma experiência (p. 151).

Para Morschel et al (2014), a abordagem proposta pela clínica da atividade deve ser compreendida como um exercício coletivo que convida os trabalhadores a recriarem seus modos de vida no cotidiano dos ambientes laborais, enfatizando a relevância de se investir em espaços coletivos de

diálogos no ambiente de trabalho, fazendo com que os trabalhadores tenham possibilidades concretas de construir outros caminhos.

Soares e Araújo (2016) acreditam que as chamadas clínicas do trabalho têm uma conjectura comum, na qual a essência do trabalho é oriunda daquilo que o sujeito acrescenta ao prescrito que corresponde à tarefa desenvolvida, ou seja, a atividade real.

O conceito de atividade (CLOT, 2007, p. 94-95) é o que define o campo do que chamamos de Psicologia do Trabalho. A atividade é dirigida por alguém e “trabalhar é sempre enfrentar uma heteronomia do objeto e da tarefa”, sendo regida pelas leis de origem natural e/ou humana, como um movimento forçado e disciplinado e, na sua maioria, dirigido pelo social, por outros sujeitos.

Ao tratarmos do trabalho na perspectiva da Clínica da Atividade, levamos em conta a relação entre atividade e subjetividade que faz parte do centro da análise realizada pela Psicologia do Trabalho apresentada, contando com o trabalho como uma atividade que compõe a vida do sujeito, algo concreto e real. Se levarmos em conta a definição e uso da Clínica da Atividade, percebemos que a mesma é constituída pela busca de mecanismos práticos e teóricos que consintam em reabastecer o poder de agir de um coletivo profissional no seu meio de trabalho e de vida (CLOT, 2010).

O poder de agir é considerado como uma expansão dos modos de fazer o trabalho, em que a atividade é observada a partir da sua efetiva realização, vista em alguns momentos como uma atividade que necessita de estratégias para avaliação e recriação de meios para conviver:

A atividade prática do sujeito não é apenas efeito das condições externas nem mesmo a resposta a essas condições, e a atividade psíquica não é mais a reprodução interna dessas condições. Para o autor, a atividade prática e psíquica é sempre a sede de investimentos vitais: ela transforma os objetos do mundo em meio de viver. Investimentos vitais esses que aparecem em sua obra como abertura à controvérsia entre o real e o possível da atividade, para, de tal modo, fazer viver o trabalho, e que pensamos, ainda, como trânsito entre virtual e atual na atividade (TITTONI, 1994, p. 24).

A noção de atividade vai além daquilo que precisa ser realizado em meio a funções e atividades no âmbito do trabalho, o que nos leva a entender que para clínica da atividade a atividade não se trata apenas de fazer o que tem a ser feito ou realizar o trabalho prescrito. Assim, o autor estabelece a atividade real “é o que se pode ver, se pode observar, se pode descrever” (CLOT, 2010,

p. 226) o que corresponde ao que foi feito ou realizado; já o real da atividade vai além daquilo que foi meramente realizado, aquilo que não se pode fazer ou não se fez, mas que gostaríamos de ter feito.

Nessa perspectiva, Bendassolli (2011, p. 87) aponta ainda que o poder de agir diz respeito à ampliação da capacidade de “superação das tensões, ambiguidades, impedimentos e provas das situações reais de trabalho”. Isso nos leva a crer que o objetivo da clínica da atividade não é apenas o de criar “espaços de escuta” nos contextos de trabalho, mas sim o de intervir no concreto da atividade, a fim de potencializar as ações a serem desenvolvidas pelo sujeito. Para o autor, o sofrimento no trabalho pode ser compreendido a partir das várias dimensões sobre as quais as atividades acontecem, tal sofrimento não resulta apenas da atividade realizada, mas também da atividade que não pôde ser feita, afetando dimensões

(i) do corpo (lesões, fadiga, carga excessiva de trabalho, riscos ou ameaças à saúde, etc.); (ii) do psiquismo ou da subjetividade (stress, burnout, transtornos mentais, enfraquecimento ou aniquilação do poder de agir do sujeito etc.); (iii) do relacionamento entre os sujeitos (falta de reconhecimento, enfraquecimento dos coletivos de trabalho, empobrecimento das relações afetivas, competição exacerbada, etc.); (iv) da perspectiva do sujeito moral (assédio, dominação de classes, exclusão social, invisibilidade social, etc.); e (v) do ponto de vista do próprio trabalho (atividade impedida, esvaziada ou suspensa; perda do significado ou da função psicológica do trabalho; ausência de atividade) (BENDASSOLLI, 2011, p. 75).

Para a ampliação dessa ação, em meio ao âmbito coletivo de trabalho, Clot (2010) aponta enquanto estratégia para o enfrentamento das condições de produção de sofrimento que adoece no trabalho a possibilidade de poder agir frente às dificuldades do dia a dia. Com isso, Souza et al (2014, p. 147) em sua pesquisa acerca do poder agir em meio a atividade docente nos mostra que

A atividade de trabalho é a fonte de criação de novos modos de viver-trabalhar, pois a atenção se volta, sobretudo, para as possibilidades a serem construídas pelos próprios trabalhadores para superarem as situações adversas que surgem no cotidiano escolar.

Mesmo que o trabalho tenha inúmeras formas, percebemos que a organização do trabalho e desenvolvimento da atividade devem ser analisados “junto àqueles que trabalham, no intuito de identificar situações que contribuem para o desenvolvimento e aquelas que são potencialmente perigosas à saúde mental” (VIEIRA, BARROS e LIMA, 2007, p. 159). Na perspectiva do poder de

agir, Clot (2010) parte da premissa de que todo indivíduo é capaz de lidar com qualquer situação no trabalho, desde que tenha a oportunidade de confrontar-se consigo mesmo, além de receber o apoio dos coletivos de trabalho. Como afirma Bendassolli (2011, p. 86) ao tratar da ideia de Clot:

O poder de agir tem a ver com a capacidade de o sujeito aumentar a amplitude de sua ação no trabalho, colocando em sua atividade elementos de sua própria subjetividade, demonstrando domínio e controle sobre instrumentos e ferramentas, e conseguindo responder à atividade do outro para conseguir realizar a sua própria. O poder de agir está intimamente ligado à concepção de sujeito que vimos há pouco: sujeito de ação, capaz de sentir-se responsável pelos próprios atos e pela existência das coisas.

Portanto, podemos inferir, conforme Bendassolli (2011, p. 82) que, na clínica da atividade, “o trabalho é o principal operador tanto do desenvolvimento psicológico do sujeito como de sua saúde e bem-estar”. Clot (2007) afirma que “precisamente por ser uma psicologia do trabalho, [possa] contribuir com sua pedra para o edifício de uma psicologia do desenvolvimento” (p. 183).

A noção de gênero de trabalho aponta a função psicológica do trabalho como algo que advém da participação do sujeito num dado gênero, pois

Cada um se vê por meio de suas próprias atividades no interior da divisão do trabalho simultaneamente como sujeito e como objeto dessa conservação e dessa invenção. O trabalho é feito em sociedade e esta é primordialmente coletiva (CLOT, 2007, p. 80).

O gênero profissional é “[...] como um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e os objetos de trabalho, por outro. De fato, um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como coatores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira (CLOT, 2007, p. 41).

Tittone (1994) aponta que os coletivos de trabalho lançam mão do gênero profissional como meio para se localizar nos mundos do trabalho, “uma espécie de senha que cada trabalhador utiliza ao trabalhar” (p. 148). Esse gênero profissional orienta e subsidia a ação, a fim de evitar que o trabalhador erre sozinho, tendo em vista o pertencimento do trabalhador a um coletivo. Para Clot (2007), tal gênero se mantém ativo na medida em que há uma constante reorganização do trabalho pelo coletivo de trabalhadores, possibilitando que se possa criar outros sentidos para a atividade a ser realizada.



O gênero do trabalho empregado por Clot (2006; 2010) é apresentado no estudo realizado por Soares e Araújo (2016, p. 193), baseado no conceito de reconhecimento, no qual

O trabalhador, inserido em um coletivo de trabalho, faz uso das normas, regras, valores e história desse coletivo para se endereçar ao outro, no agir sobre o trabalho, ou seja, ele se reconhece no desempenho de seu trabalho, com base no gênero.

Assim, percebemos que, para a clínica da atividade, o reconhecimento adquirido pelo sujeito no trabalho vai além das relações interpessoais estabelecidas. O gênero do trabalho transpassa as concepções, pois orienta e organiza a ação do trabalhador no campo de trabalho. Inferimos que o coletivo de trabalho se reflete no trabalhador que desempenha a atividade e nela se reconhece, enquanto ambiente de atuação e desempenho de suas atividades cotidianas.

## 2.2 SAÚDE E TRABALHO DOCENTE

No Brasil, há políticas públicas que favorecem a saúde do trabalhador. Um exemplo é o Decreto nº 7.602/ 2011 (BRASIL, 2011c), que dispõe de uma Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho (PNSST), objetivando a promoção da saúde e a melhoria da qualidade de vida do trabalhador, além da prevenção de acidentes e de danos à saúde, a fim de desenvolver ações voltadas para:

- a) inclusão de todos trabalhadores brasileiros no sistema nacional de promoção e proteção da saúde;
- b) harmonização da legislação e a articulação das ações de promoção, proteção, prevenção, assistência, reabilitação e reparação da saúde do trabalhador;
- c) adoção de medidas especiais para atividades laborais de alto risco;
- d) estruturação de rede integrada de informações em saúde do trabalhador;
- e) promoção da implantação de sistemas e programas de gestão da segurança e saúde nos locais de trabalho;
- f) reestruturação da formação em saúde do trabalhador e em segurança no trabalho e o estímulo à capacitação e à educação continuada de trabalhadores; e
- g) promoção de agenda integrada de estudos e pesquisas em segurança e saúde no trabalho;

Nesse sentido, a responsabilidade para implementação, inspeção e execução da PNSST advém do Estado, pela representação do Ministério do Trabalho e Emprego, da Saúde e da Social, através de ações e proposta de

acompanhamento, campanhas e avaliações de todos os trabalhadores, buscando eliminar ou reduzir os riscos advindo dos ambientes de trabalho.

Ainda como política pública a favor da classe trabalhadora, contamos com a 4ª Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (BRASIL, 2015a), convocada pela Portaria GM/MS nº. 2.808/12 que teve como tema a “Saúde do trabalhador e da trabalhadora, direito de todos e todas e dever do Estado”, objetivando propor diretrizes para a implementação da Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora – PNST, em complemento a proposta da PNSST (BRASIL, 2011c).

Na presente pesquisa será focado o trabalho do professor no âmbito do exercício no serviço público, tendo em vista que os professores participantes da pesquisa compõem esse quadro, seja na rede municipal, estadual ou federal. Dessa forma, percebemos que as disposições constitucionais em vigor apontam que servidores públicos são todos aqueles que mantêm vínculo de trabalho profissional com os órgãos e entidades governamentais. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em sua seção II apresenta o servidor público como sujeito de direitos e deveres ao longo do exercício da sua função frente a instituição com a qual atua.

Ribeiro e Mancebo (2013) analisam as transformações ocorridas no serviço público nas últimas décadas, apontando fatores ligados ao espaço, ao reconhecimento e à valorização do servidor público no mundo do trabalho do século XXI.

O serviço público é considerado ineficiente e muito oneroso, e, em função disso, precisa enfrentar todo um processo de reestruturação. A lógica da fábrica magra se estende aos órgãos públicos, influenciando de maneira decisiva as políticas, as estruturas e a cultura das organizações estatais (RIBEIRO e MANCEBO, 2013, p. 195).

Em meio aos questionamentos encontrados que envolvem o trabalho no serviço público e suas relações com o profissional, é preciso pensar no sujeito enquanto atuante e participante no âmbito do trabalho que desenvolve. Afinal, atualmente estamos vivendo em tempos que se pensa primeiramente na estabilidade financeira e em seguida na realização de anseios e desejos próprios, o qual Ribeiro e Mancebo (2013, p. 202) afirmam que

Vale investigar, contudo, como se sente o servidor público depois de ganhar uma corrida que teve como principal objetivo um emprego estável, sobretudo se o prêmio que ele conquistou não é de um alto

cargo com excelentes salários e benefícios, geralmente restritos a poucas oportunidades no setor Judiciário e Legislativo, como ele lida com um prêmio que garante a segurança financeira, porém que vem acompanhado de um olhar preconceituoso de parte da sociedade, na qual os gurus da administração vendem a ideia de que o trabalhador ideal é o empreendedor, alguém avesso a vínculos estáveis, que não se acomoda, ou mais exatamente, não se fixa por muito tempo em um mesmo lugar.

Atualmente, o ambiente de trabalho docente vem sofrendo inúmeras modificações no que diz respeito a aspectos estruturais e pedagógicos para recebimento da demanda com o público que chega com mais frequências as escolas. Nesse sentido, percebemos inúmeros problemas que a escola precisa enfrentar, mesmo sem políticas públicas e suporte dos órgãos responsáveis que favoreçam e garantam condições adequadas para efetivação do seu trabalho. Para isso, Mendes (2006b, p. 01) aponta que essa “falta de condições vem provocando doenças nos professores, o que compromete todo o processo de ensino e aprendizagem”, fatores que nos levam a lembrar das

Longas jornadas de trabalho que podem chegar a ocupar os três turnos; as pequenas pausas reservadas ao descanso; as refeições rápidas e geralmente em lugares sem conforto; o ritmo intenso de trabalho e as exigências de um alto nível de atenção e concentração para dar conta das tarefas. Não se pode deixar também de considerar as condições das salas de aula da maior parte das escolas públicas; sem aclimatização, com iluminação inadequada, desconfortáveis e com excessivo número de alunos (MENDES, 2006b, p. 01).

Além disso, surge também a ideia de precarização do trabalho docente, como cita Macedo e Lima (2017) que pode ser compreendida a partir das mudanças oriundas da “Nova Gestão Pública” e da intensificação das atividades que afetaram as condições do trabalho docente, com diversas repercussões sobre esses trabalhadores. Dessa forma, a precarização reforça a ideia de que em educação existe uma constante necessidade de competitividade e produtividade, que em alguns momentos pode ser “traduzida como perda de autonomia, desqualificação e até desprofissionalização” (p. 227). Para tanto, os fatores que caracterizam esse adoecimento advêm de inúmeros fatores, além da precarização:

Deste modo, o aumento das funções exercidas pelos docentes no interior das escolas, a distribuição da carga horária que estende o tempo de permanência dos docentes com os estudantes, mas não reserva tempo para estudo, para o planejamento individual e coletivo, para preparação e correção de materiais e, a falta de pessoal administrativo e de suporte pedagógico conjugam-se como aspectos

de uma mesma estratégia de intensificação do trabalho docente. Os docentes passam a trabalhar mais no mesmo tempo de que dispunham antes, e até mesmo, estendendo sua jornada de trabalho para fora da escola, comprometendo muitas vezes seu tempo que deveria ser usado para o descanso e o lazer. Intensificação que ao conjugar o aumento do controle e a falta de condições do exercício da função docente autonomamente, aliena-o em seu processo de trabalho contribuindo decisivamente para o aprofundamento dos processos de desprofissionalização docente (MACEDO; LIMA, 2017, p. 227).

Em meio a isso, percebemos uma modificação na atuação e papel do professor, que se estendeu para além da sala de aula, a fim de possibilitar também uma articulação entre família, escola e comunidade. O professor participa ainda de atividades ligadas à gestão, ao planejamento e à efetivação de procedimentos da gestão democrática<sup>1</sup>, que propõem a participação desse profissional bem como da comunidade escolar na tomada de decisões no ambiente educacional. Dessa forma,

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforços ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais (GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005, p. 192).

Assim, o trabalho do professor está relacionado com sua saúde, afinal, em muitos casos, “a satisfação no trabalho apresenta influência no desenvolvimento do mesmo” (BAIÃO e CUNHA, 2013, p. 7). O desgaste físico ou mental representa um fator que compromete o desenvolvimento das atividades dos professores frente ao processo escolar de seus alunos, entende-se que “a insatisfação contribui para o estresse ocupacional e para um efeito negativo à saúde” (BAIÃO e CUNHA, 2013, p. 8), prejudicando todos os envolvidos no ambiente de contato docente. Sendo assim, percebemos que

Boas condições de trabalho englobam não apenas ambientes ergonomicamente adequados, bons salários e administrações éticas, mas também espaços democráticos de discussões acerca da atividade docente, não apenas em locais institucionalmente designados a esse

---

<sup>1</sup> A Lei nº 9.394/96- LDB em seu Art. 14 atribuiu aos sistemas de ensino a tarefa de definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 05).

objetivo, mas também em espaços de fala-escuta que sejam construídos no cotidiano e se mostrem atuantes na abertura a novas possibilidades de ensino-aprendizagem, na gestão efetivamente democrática (SOUZA ET AL, 2014, p. 169).

Esse aspecto nos mostra que o contexto escolar além de sofrer com as modificações das dimensões econômicas, sociais e tecnológicas, por exemplo, depara-se com alunos cada dia mais desmotivados e indisciplinados que compõem um público diverso e apresenta novidades para a prática dos professores, que necessitam rever e se atualizar, mesmo não sendo valorizados por aquilo que fazem. Com isso, Araújo e Sousa (2013, p. 03) afirmam que

Detecta-se uma desvalorização da figura do professor e uma exigência maior de sua atualização em busca de melhorias, o que gera investimentos financeiros e de tempo que o regente, na maioria das vezes, não consegue cobrir. O resultado disso acentua os efeitos do desgaste físico e psicológico, incorrendo no absenteísmo, licenças recorrentes ou mesmo abandono da profissão. Hoje, o professor precisa de um esforço maior para ter valorização e reconhecimento do seu trabalho. Vê-se que as modificações no contexto social também alteraram as exigências pessoais e do meio em relação à eficácia da atividade exercida pelo professor e isto tem exigido uma mudança de atitudes e posturas.

Um outro fator preocupante na relação saúde/doença no trabalho é a presença de doenças ocupacionais. Estas são definidas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como um mal contraído como resultado da exposição do trabalhador a algum fator de risco relacionado à atividade que exerce, estabelecendo uma relação causal entre a doença e a atividade profissional que desempenha (GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005). Nesse aspecto, podemos inferir que

As discussões que buscam relacionar trabalho e saúde/doença possuem já uma longa história, seja na área das ciências sociais, seja no campo da saúde em suas distintas especialidades. Desde as impactantes análises realizadas por Marx sobre as condições de trabalho do operariado inglês a partir da primeira revolução industrial, em sua obra máxima (O capital), o tema das condições de trabalho e suas implicações para a saúde e qualidade de vida dos trabalhadores permanece como objeto de estudo de pesquisadores preocupados em entender as condições de vida da classe trabalhadora (SOUZA e LEITE, 2011, p. 1106).

Com relação ao trabalho docente, um estudo realizado por Baião e Cunha (2013) buscou analisar as doenças ocupacionais que acometem professores, mostrando que “hipertensão arterial, disfunções musculoesqueléticas, distúrbios da voz, estresse, Burnout, depressão e exaustão emocional” (p. 11) estão

presentes na vida dos professores, apontando maior índice para estresse e exaustão emocional, que podem chegar a uma síndrome de Burnout.

A síndrome de Burnout “é ocasionada pelo estado crônico do *stress* ocupacional”, termo que significa “o ponto de limite a partir do qual algo parou ou se acabou por absoluta falta de energia” (LEVY e SOBRINHO, 2010, p. 10). Apresenta aspectos ligados à sensação de exaustão emocional, esgotamento físico e mental, desumanização e redução da realização pessoal, sendo decorrentes do mundo do trabalho, sem advir de antecedentes pessoais ou causas genéticas. Assim,

Em geral, segundo o autor, os professores sentem-se emocional e fisicamente exaustos, estão frequentemente irritados, ansiosos, com raiva ou tristes. As frustrações emocionais peculiares a este fenômeno podem levar a sintomas psicossomáticos como insônia, úlceras, dores de cabeça e hipertensão, além de abuso no uso de álcool e medicamentos, incrementando problemas familiares e conflitos sociais. Nos aspectos profissionais, o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se este menos frequente e cuidadoso. Apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento com relação a estes (CARLOTTO, 2002, p. 24).

Muitas vezes, essa síndrome causa principalmente constantes faltas no trabalho por problemas de saúde, além de conflitos com os colegas de profissão, pais e comunidade que envolvem o contexto escolar, mostrando também uma queda na qualidade e produtividade desse profissional, sendo que alguns casos de Burnout podem ser confundidos com “angústia, fadiga, tédio e insatisfação no trabalho”, tendo forte semelhança com estados de *stress* e depressão (LEVY e SOBRINHO, 2010, p. 12).

Ao tratar do mal-estar, Esteve (1999, p. 12) apresenta como sendo uma “intencionalmente ambígua, sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê”. Desse modo, o mal-estar docente é considerado um fenômeno social, que possui como agentes desencadeadores a desvalorização, advindo das constantes exigências profissionais e de outros fatores que acabam por promover uma crise de identidade em que o professor passa a se questionar sobre a sua escolha quanto à profissão.

Em seus estudos esse autor atenta para a influência das condições sociais no trabalho, percebendo o professor, enquanto indivíduo de uma organização de trabalho, a escola e todo um entorno social em que ele se encontra, destacando que o mal-estar docente parte de um tipo de “doença social” causada pela falta de apoio da sociedade ao professor.

Nesse sentido, o mal-estar docente pode ser utilizado para delinear os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a individualidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce à docência. Isso nos faz perceber que os sintomas podem surgir das mais diversas formas, sejam físicas, psicológicas ou emocionais, advindas das transformações que atualmente ocorrem no ambiente educacional, além da falta de preparo e suporte de outros profissionais e das famílias (ESTEVE, 1999).

Essas características e definições acerca do mal-estar docente são tratadas por Aguiar e Almeida (2011, p. 11) como sendo um “sintoma psíquico, que aponta para o desconforto subjetivo e singular de um sujeito”, no exercício de sua atividade profissional, que não sucede de causas naturais e individuais, desvinculada das condições sociais do ambiente no qual se atua, além do contato e relações interpessoais com os outros, intrincado com as condições histórico-culturais e construções sociais que se convive. Com isso,

O desgaste não se restringe aos problemas que afetam o corpo físico, mas também está ligado a outros aspectos que produzem marcas sobre a auto-estima, o entusiasmo e o próprio processo de ensino-aprendizagem: condições de ensino, poucos espaços coletivos de reflexão sobre a prática, tripla jornada de trabalho, não reconhecimento social do papel do docente, entre outros (BITTENCOURT; JORGE, 2008, p. 43).

Para tanto, o trabalho do professor apresenta inúmeros agentes estressores que fazem parte do cotidiano e contexto com o qual se atua, no qual Codo (1999, p. 81) aponta a “relação direta e constante estabelecida com os alunos”, além da desvalorização e falta de recursos necessário para efetivação do seu trabalho. Dessa forma,

O esgotamento mental também, decorre da dificuldade de resolver todas as questões subjetivas e afetivas trazidas pelos alunos e pelo contexto onde a escola está inserida. Questões complexas que contribuem para o afastamento do professor das salas de aula (BITTENCOURT; JORGE, 2008, p. 44).

O trabalho docente na contemporaneidade, apresenta particularidades visíveis de mal-estar, caracterizado pelas dificuldades em lidar com as transformações e problemáticas emergentes do contexto escolar, presentes no cotidiano dos professores que lá estão. Esse sentimento reflete em angústias, desconforto e impotência do professor em realizar com eficácia suas atividades. Esse processo é resultante das condições psicológicas e sociais que se preenchem o exercício da docência, o que compõe um “ciclo degenerativo da eficácia docente” (ESTEVE, 1999, p. 38).

Considerando como desafio tratar das relações entre trabalho e saúde dos professores, Morschel (2014) parte da presença de inúmeros fatores que podem interferir nisso, advindos do plano das atividades que o professor precisa desenvolver, dos processos e das produções sejam burocráticas ou do trabalho com projetos, o ambiente de trabalho e os trabalhadores que o compõem, em suas infinitas formas de expressão, além do processo de produção de bens, serviços e saberes a serem construídos. A saúde corresponde ao processo de perduração da vida, tendo o adoecimento como processo de limitação da capacidade de criar, diante de condições e situações diversas, novos modos de ser e viver o seu trabalho no âmbito da educação.

Em suas pesquisas, Codo (1999) apontou o exercício da docência como uma atividade composta de níveis objetivo e subjetivo ou afetivo de ações, é uma atividade de natureza relacional, uma atividade profissional das mais globais de sentido, situada também entre as que estão mais expostas a riscos ao equilíbrio psicológico de quem as exerce. A questão da afetividade corresponde aos sentimentos, emoções, desejos e valores que sustentam as ações do professor, além de sua sensibilidade, humanismo e concessão a tarefa a ser desenvolvida, suas atividades educativas. O que caracteriza esse campo profissional advém da relação com o outro e nesse caso com o aluno.

Do ponto de vista da saúde mental e trabalho, Lima (2013, p. 92) aponta a crescente demanda, por parte dos trabalhadores e campos de trabalho, através do estabelecimento de conexão entre esses dois âmbitos, a fim de compreender as relações entre saúde e trabalho, levando em conta que ainda “permanece em aberto a questão do atendimento adequado a ser oferecido a esses trabalhadores”, caracterizado pelo sujeito como único responsável.



Isso significa que a ideia ainda bastante vinculada de que os problemas no mundo do trabalho têm sua origem em questões estritamente pessoais tem levado à disseminação de outra ideia que lhe é complementar: a de o tratamento psicológico individual deveria saná-los [...] (LIMA, 2013, p. 93).

Com isso, saúde e trabalho devem construir uma rede de apoio, tendo como finalidade auxiliar os profissionais no seu ambiente de trabalho, proporcionando condições necessárias para o desenvolvimento das suas funções e barreiras que lhe forem impostas no dia a dia.

As relações entre trabalho e saúde têm um lugar fundamental nas investigações de Clot (2010), o qual afirma que o ambiente laboral tem conexão direta ou indireta com o surgimento de inúmeras doenças, caracterizando o trabalho como algo que se torna vital para a saúde. Assim, aborda-se que é preciso “criar um contexto para viver: é nesta condição que atividade e saúde são sinônimos” (CLOT, 2010, p. 72). Para isso, a atividade é vista como uma produção ou recriação de um meio de vida que se entrelaça também com a subjetividade, na qual o trabalhador não é apenas um executor de tarefas, mas sujeito ativo do meio em que está imerso.

Nesse contexto, percebemos que o que Clot (2007; 2010) traz em se tratando da função psicológica do trabalho e o poder de agir no campo de trabalho, é que saúde se degrada a partir do ambiente de trabalho sempre que um coletivo se torna um conjunto de indivíduos expostos ao isolamento. Isso acontece quando deixa de haver a ação para desenvolver suas atividades partindo do real, o que leva a ideia de que cada um, individualmente, se encontra confrontado diariamente a partir das necessidades e acontecimentos advindos de uma organização do trabalho que, em alguns momentos, deixa seus trabalhadores ‘sem voz’ face ao real, ao que acontece nas suas atividades.

Nesse sentido, é preciso levar em conta todo o ambiente de trabalho com os quais o sujeito está inserido. Tal discussão nos remete ao que aponta Clot (2010), quando afirma que o âmbito da psicologia precisa passar de um método de conhecimento para um procedimento de ação. Aponta-se a necessidade de conhecer, a partir do contato com os sujeitos, o que ocasionou possíveis problemas de saúde, se fatores ligados a questões pessoais ou interferências do ambiente de trabalho. Dessa forma, “na perspectiva da clínica da atividade ao propor que a atividade não se limite a ser um objeto de estudo, podendo ser

um instrumento clínico por excelência de restauração da saúde” (LIMA, 2013, p. 94).

Tratamos do trinômio trabalho, educação e saúde, o qual fundamenta-se a partir da construção e do desenvolvimento de uma sociedade, algo a ser garantido através de políticas públicas, que deixam a desejar no quesito desenvolvimento e execução. As organizações sociais, como as escolas, dependem das universidades que são o centro de produção e transmissão do conhecimento, possibilitando uma formação inicial do profissional, bem como o primeiro contato com o campo de atuação desses futuros trabalhadores. Vale ressaltar também que,

A compreensão acerca das mudanças que ocorreram no âmbito do Estado é de suma importância para desvelarmos as condições de trabalho que envolvem o profissional que exerce a docência. Num cenário marcado pela globalização, a redefinição do papel do Estado apresenta novas formas de organização na estrutura e na forma de governança das instituições, que interfere diretamente na vida dos profissionais (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 167).

Nesse aspecto, atentamos ainda para a visão voltada ao professor, que antes era visto como uma figura essencial para a formação da sociedade, sendo que hoje é um profissional que luta pela valorização e reconhecimento social do seu trabalho (RESIN e KARPIUCK, 2016, p. 2). Assim,

Discutir a produção de saúde-doença nas escolas configura-se como algo que vai muito além da preocupação com o grande número de licenças e afastamento de docentes de suas atividades, mas nos leva a pensar na forma como a atividade docente se organiza, se realiza em seu dia a dia (SOUZA ET AL, 2014, p.168).

Nesse parâmetro, esperamos que através da clínica da atividade possibilidades reais de desenvolvimento sejam alcançadas, tanto no plano teórico quanto prático, dando ênfase a estratégias de ação. O que nos leva a refletir

Em suma, acreditamos que não conseguiremos cuidar do nosso próprio ofício sem que haja um real debate entre as escolas, o qual nos permita formar um coletivo sólido, suscetível de nos amparar frente às inúmeras dificuldades, tanto teóricas como práticas, que devemos enfrentar cotidianamente (LIMA, 2013, p. 96).

Nesse sentido, partindo do que afirma Lima (2013), percebemos que Clot (2010) ao tratar do trabalho docente, aponta subsídios tanto teóricos quanto metodológicos que possibilitam uma discussão acerca do ensinar, sendo esse

ensino uma atividade que compõe o trabalho e campo de atuação desse sujeito, com especificidades e características próprias e singulares que variam de acordo com o campo de cada um, tendo em vista que esse profissional é um trabalhador que traz consigo personalidade, história de vida, gênero e estilo de vida próprios.

Abordar a temática saúde e trabalho, vem sendo alvo de estudos frequentes na atualidade, tendo em vista um processo de reconstrução de conceitos que marcam o campo de trabalho. Para Morschel et al (2014, p. 83) tratar da saúde e do trabalho no âmbito educacional, especificamente como aponta seu estudo, advém de um longo processo de luta permanente, buscando esclarecer que por muito tempo, “a concepção de saúde esteve limitada a uma “estabilidade” física e mental, o que negligenciava a sua dimensão coletiva e política”.

Dessa forma, ampliar tal conceito implica considerar a capacidade de ultrapassar tudo aquilo que já se está formulado, bem como as crises já instauradas, a fim de instituir uma nova organização. Uma organização que seja capaz de enfrentar as adversidades presentes no meio, de modo a encontrar estratégias e alternativas dos estados que estão a provocar sofrimento nos trabalhadores frente a seus campos de trabalho.

Nesse sentido, percebemos que com a educação, mesmo se tratando de um trabalho que depende da força humana, não há uma valorização da educação como direito fundamental da sociedade, sendo necessária a ideia de luta constante para efetivação desses parâmetros, demonstrando a sua importância frente ao Estado, órgão que deve compreender os interesses da classe, a fim de um trabalho em conjunto para melhor desenvolvimento (CAMPOS, LEAL E FACCI, 2016, p. 226). Sendo assim, podemos constatar que

O trabalho no setor de serviços ainda complica muito as tentativas de separação entre as operações de execução e o sentido da ação. O próprio trabalho impõe uma responsabilidade renovada quanto ao “objeto” e, por isso, a definição das tarefas é influenciada, mais do que em outras circunstâncias, por avaliações conflitantes. O “objeto” trabalhado, que se tornou sujeito, deixa - ainda menos que anteriormente - os trabalhadores em paz, multiplicando “os problemas de consciência” (CLOT, 2010, p. 281).

Para tanto, em meio às inferências realizadas até aqui, em meio à teoria psicológica ligada ao trabalho, vale destacar a importância do trabalho na construção do sujeito e na sua inserção social, atividade apontada como estratégia de saúde e possível associação ao adoecimento mental. Dessa forma,

O sofrimento deixa de ser visto como um “déficit de sujeito”. Em vez disso, ele é entendido como intimamente ligado à atividade bloqueada, ao trabalho impedido, aos dilemas e confrontos entre o sujeito da ação, que se constrói por meio de sua atividade e no contexto de um metiê, e a organização do trabalho. O sofrimento está ligado às dificuldades em se criarem espaços genuínos para o debate acerca dos critérios e das condições de um trabalho bem feito (BENDASSOLLI, 2011, p. 87).

A preocupação de Clot (2010, p. 99) vem da articulação construída com o campo da Saúde Mental e Trabalho, evidenciando a contribuição de George Canguilhem (1984) para o desenvolvimento do seu pensamento, em especial às reflexões feitas acerca de normalidade, saúde e doença. Assim, o autor define saúde como sendo

[...] um poder de ação sobre si e sobre o mundo, adquirido junto dos outros. Ela está ligada à atividade vital de um sujeito, àquilo que ele consegue, ou não, mobilizar de sua atividade pessoal no universo das atividades dos outros; e, inversamente, àquilo que ele chega, ou não, a utilizar das atividades do outro em seu próprio mundo [...] (CLOT, 2010, p. 111).

Em se tratando de saúde, Canguilhem (2009) discute que esta é mais que a ausência de enfermidade, por estar relacionada à potência de enfrentar as infidelidades do meio, criando novas normas superando a limitação de equilíbrio. Dessa forma, o autor propõe que o estado patológico não é a ausência de uma norma, pois não existe vida sem normas de vida. Este estado também é uma forma de se viver. A doença difere do estado de saúde, assim como o patológico difere do normal, sendo o estado de doença definido enquanto uma perturbação do equilíbrio e da harmonia do homem, algo que não está localizado em alguma parte dele, mas no todo e que faz parte dele.

Nesse aspecto, o autor ainda complementa, afirmando que a saúde seria mais do que ser normal, vem da capacidade de estar adaptado às exigências do meio, podendo criar e seguir novas normas de vida, um sentimento de que ser por si mesmo não se impõe nenhum limite. Afinal, só se compreende bem que são “nos meios próprios do homem, que este seja, em momentos diferentes, normal ou anormal”, portanto o patológico não possui uma existência em si, podendo apenas ser concebido numa relação (CANGUILHEM, 2009, p. 79). Assim, podemos caracterizar que

Essa noção ampliada de saúde envolve a dinâmica de sua conquista e preservação, expressando um constante e incessante jogo de forças. A doença passa a sinalizar a dificuldade de alterar uma situação que agride física e psiquicamente, produzindo sofrimento. Então, saúde

não pode ser abordada somente do ponto de vista da sua conservação, mas requer, até para poder “conservá-la”, a possibilidade de problematizar a vida cotidiana, criar novas questões e outras formas de estar no mundo; é lutar contra o que enfraquece, contra o que estabelece verdades definitivas (MORSCHER et al, 2014, p. 85).

Portanto, no quesito saúde e trabalho docente nos deparamos com situações que nos levam a refletir acerca da necessidade de intervenções e construções de ações de qualidade que favoreçam suporte aos profissionais da educação, para que possam enfrentar e serem capazes de reagir às mudanças presentes no contexto educacional que encontramos nos dias atuais.

Para compreendermos como vem sendo tratada a Saúde Mental do professor nos parâmetros que regem a educação no nosso país, buscamos através de estudo documental dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação identificar se existem ações voltadas para esse aspecto da saúde no contexto escolar.

No PNE (BRASIL, 2014, p. 24), as estratégias são traçadas na meta 7 que trata da fomentação da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, nas médias nacionais previstas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB. Aponta a articulação dos programas de educação, saúde, trabalho e assistência social, na construção de uma rede de apoio às famílias, visando

[...] 7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional; 7.30) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde; 7.31) estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional; [...] (BRASIL, 2014, s/p).

No que diz respeito à saúde mental do professor, as estratégias apontam além de visar o suporte às famílias e estudantes com deficiência, um olhar para os profissionais que atuam na educação, a fim de propor uma educação de qualidade. Isso engloba todos os envolvidos no processo de escolarização e fazem parte do sistema educacional de ensino. No Plano Estadual de Educação (PEE) de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2015), as estratégias propostas reafirmam a necessidade de serviços de saúde em parceria com o sistema

educacional, além de formações específicas que atendam às necessidades dos estudantes que compõem esse público a ser atendido.

[...] 4.7. Adotar medidas que garantam a inserção de profissionais graduados: psicólogo, pedagogo, assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e professores itinerantes nas escolas, assegurando a formação de um núcleo multidisciplinar de atendimento aos estudantes. 4.8. Intensificar a formação continuada para os profissionais da educação da sala regular e atendimento educacional especializado, oportunizando novas possibilidades e práticas de atuação na perspectiva da educação inclusiva [...] (PERNAMBUCO, 2015, p. 64).

As metas 15 a 18 do PEE são alusivas ao processo de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, às suas condições de trabalho e à carreira, salário e remuneração. Uma das preocupações é a formação para o trabalho em sala de aula de um modo geral e também a educação inclusiva. A meta 17 que trata da valorização dos profissionais do magistério traz a partir do relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE), de junho de 2007, um estudo realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), segundo o qual “a categoria dos professores é atingida por altos índices de afastamento por problemas de saúde e de faltas ao trabalho por problemas de exaustão”, causado pelas condições de trabalho, além da dupla jornada de trabalho, o que gera um quadro de estresse e exaustão emocional, chegando até casos de Síndrome de Burnout (PERNAMBUCO, 2015, p.81). Com isso, a meta 18 traz em suas estratégias

[...] 18.13. Garantir políticas que promovam a prevenção, a atenção e o atendimento à saúde e integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional, tendo como referência o projeto de atenção integral à saúde dos profissionais da educação [...] (PERNAMBUCO, 2015, p.85).

No Plano Municipal de Educação (PME) de Garanhuns-PE (GARANHUNS, 2015), a proposta da meta 7 do PME é fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB, o que leva a buscar estratégias que visem

[...] 7.27) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local, estadual e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como

condição para a melhoria da qualidade educacional; 7.28) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos(às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde; 7.29) estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional [...] (GARANHUNS, 2015, p. 22).

As metas 13 a 18 abordam o incentivo a formação dos profissionais da educação municipal, a formação inicial e continuada, valorização dos profissionais do magistério, bem como o plano de cargos, carreira e remuneração. Como podemos observar na estratégia citada acima (7.29) ainda há uma preocupação com ações de promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde dos profissionais da educação, sendo esse um público ativo nas propostas de melhoria da qualidade educacional.

Em meio aos documentos analisados, percebemos que a chegada da Educação Especial está sendo amparada e discutida, a fim de melhorar na prática em âmbito educacional, mesmo que ainda haja muito a ser feito. Os profissionais da educação estão sendo cada dia mais valorizados e pensados frente ao campo de trabalho, mesmo assim, ainda cabe a população e classe docente envolvida cobrar pelos seus direitos e buscar uma efetivação daquilo que lhe é proposto.

### **3 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

A fim de compreender o que embasa o processo de Inclusão de pessoas com deficiência no âmbito educacional, partimos de uma abordagem sobre os marcos legais da inclusão escolar de pessoas com deficiência, construídos ao longo dos tempos. Além disso, nos debruçamos também sobre a educação inclusiva e sua perspectiva para o ambiente escolar. Partimos então, da ideia de que é fundamental refletir sobre os impactos das ações provenientes dos marcos legais na escola, professores e estudantes. Logo, para um melhor entendimento de como a proposta de educação para todos chegou à inclusão escolar das pessoas com deficiência, fez-se necessário analisar os desdobramentos históricos que demarcam a proposta de uma política de Educação Inclusiva.

#### **3.1 MARCO LEGAL DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

A educação inclusiva no Brasil, desde uma perspectiva histórica, reforça o discurso de uma educação para todos e aponta que são variados os grupos historicamente discriminados e excluídos do sistema educacional, como os indivíduos das zonas rurais, população de baixa renda, pessoas com deficiência, negros, indígenas, menores que trabalham, dentre outros grupos marginalizados da sociedade. Esta proposta de Educação para todos não se trata de “uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada a políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciados aos bens materiais e à cultura, entre outros”, como afirmam Góes e Laplane (2013, p. 05).

Nesse sentido, partimos da história da Educação Especial, que começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos que até então eram considerados ineducáveis. Apesar de escassas experiências inovadoras do período, o cuidado foi simplesmente custodial, sendo a institucionalização realizada em asilos e manicômios, então considerados a principal maneira de controlar e tratar socialmente os tidos como fora da normalidade. Somente no final do século XVIII e início do século XIX, inicia-se de fato o período da institucionalização especializada das pessoas tratadas como “anormais”, e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial (MENDES, 2006a).



Nesse sentido, Barros (2009) afirma que tal história teve origem na Europa e passou por duas fases antes de chegar à proposta da inclusão, a qual temos acesso nos dias atuais. Primeiramente houve a *institucionalização* que predominou como modelo de educação especial até os anos sessenta do século XX, na qual a separação em escolas ou classes especiais segregava e aprofundava o preconceito, desestimulando a participação das pessoas com deficiência na sociedade. O segundo foi o da *integração* que surgiu como uma tentativa de combater os preconceitos e de transformar a educação caritativa em reconhecimento de direitos sociais.

Nessa época, os movimentos sociais pelos direitos humanos, apontados por Mendes (2006a), buscavam conscientizar e sensibilizar a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização dos grupos que foram historicamente excluídos, a fim de exercerem pressão na busca pela garantia dos direitos fundamentais e evitar discriminações. Tal contexto alicerçou as propostas de integração, como direito inalienável das pessoas com deficiência participarem de programas e atividades acessíveis às demais pessoas, mostrando que as práticas integradoras trariam benefícios aos alunos com ou sem deficiência, uma vez que partilhariam experiências de aprendizagens e convívio em ambientes diversos.

No Brasil, a educação especial até meados dos anos 60, concentrou o atendimento escolar em instituições especializadas, principalmente nas filantrópicas e privadas. Além disso, as classes especiais já existiam em algumas redes de ensino, porém não de forma expressiva e significativa. Na década de 70, constatou-se como área prioritária em planos políticos de âmbito nacional e, sob os parâmetros do discurso de integração, que defendia a oferta educacional em um ambiente menos restritivo (FERREIRA, 2006). Para tanto,

Se fizer uma sumária retrospectiva histórica, identificamos que o direito à cidadania e o acesso à educação às pessoas com deficiência é atitude recente em nossa sociedade. Se por um lado, desde o século XVI evidenciaram-se experiências educacionais precursoras com o intuito de que tais sujeitos aprendessem, por outro lado, se constatou que a principal resposta social foi o confinamento e a segregação, por meio da institucionalização (PRIETO, 2006, p. 57).

Com isso, percebemos que gradualmente, o estabelecimento de bases legais que fundamentavam as ofertas educacionais passa por um movimento de desinstitucionalização, seguindo o princípio de restrição ou segregação mínima

possível. A partir das décadas de 1970 e 1980, houve um momento de mudanças, em que a política de integração escolar passou a se operacionalizar, com propostas muito parecidas, tendo um *continuum* de serviços e diferentes níveis de integração. Nessa perspectiva, propunha-se a manutenção dos serviços existentes e uma opção preferencial pela inserção dos alunos com deficiência na classe comum (MENDES, 2006a), visto que os recursos predominantes são as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas.

As críticas a esta fase trataram sobre as formas de ensinar pessoas que por muito tempo não foram sequer consideradas educáveis e, depois, sobre a natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolas e classes especiais (BARROS, 2009). Inúmeras ações políticas de diferentes grupos organizados, de pessoas com deficiência, pais e profissionais, contribuíram para reforçar o movimento pela integração. Com isso, o acesso à educação desse público foi sendo lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral.

O conceito de integração escolar emerge da ideia de práticas integradoras como fator que pode auxiliar o acesso das pessoas às instituições, sendo esse “um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria de meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos” (MENDES, 2006a, p. 391), assumindo um sentido que busca integrar/juntar as pessoas em um conjunto, uma totalidade, o que nos leva a ver a colocação das pessoas consideradas diferentes da normalidade, pessoas com deficiência em uma mesma escola, sem que necessariamente seja na mesma classe.

Em âmbito internacional, a preocupação com o fracasso escolar se efetivou a partir da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) na Tailândia, que se fortaleceu na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994), em Salamanca. Um dos pontos nos quais a Conferência Mundial da Educação para todos se justificou foi devido aos altos índices de crianças, adolescente e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e permanência de todos na escola. Assim, foi a partir dessa declaração que os países participantes foram incentivados a elaborar e

estabelecer metas e diretrizes por meio de Planos Decenais, partindo do plano de ação da Conferência, a fim de que fossem contemplados (UNESCO, 1990).

Em consonância, temos como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como ficou conhecida, foi considerada um dos grandes marcos da Educação Especial, por tratar de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, sendo a inclusão desse público de crianças, jovens e adultos dentro do sistema regular de ensino. A partir da reflexão sobre as práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, essa declaração proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que os estudantes com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, cujo princípio norteador mostrava que as escolas deveriam acolher a todas as crianças.

Esta declaração, adotada pelo Brasil e por diversos países e organizações internacionais, fez com que os sistemas educacionais apresentassem notadamente a presença de uma reforma, dando ênfase a esse assunto, apontando que as escolas precisam atender as necessidades de cada educando, reafirmando um compromisso da Educação para todos. Com a justificativa de que

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições. [...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (UNESCO, 1994, p. 24).

Isso nos faz perceber que, diante do alto custo em manter instituições especializadas, as escolas comuns devem acolher todas as crianças, independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras. Ressalta-se também que, “aqueles com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994, p. 01). Sendo essa uma ideia de que as crianças estejam em escolas de ensino regular, defendendo que nenhuma

criança deve ser separada das outras por apresentar algum tipo de diferença, seja nas questões sociais, cognitivas ou físicas.

No Brasil, em meio à insatisfação com os resultados do processo de integração, bem como a luta pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência passou-se a buscar novas configurações nos anos 80. Com a Constituição Federal de 1988, um primeiro passo foi dado. Em seu art. 3º, inciso IV, descreve que “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, além de estabelecer a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino que garante como dever do Estado, preferencialmente na rede regular de ensino, descrito no artigo 206, inciso I (BRASIL, 1988).

Em seguimento, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas “portadoras” de deficiência e sua integração social, a qual foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298 somente em 1999, que define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999). Tal decreto é abordado pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o qual: garante matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares; a inclusão no sistema educacional e oferta - obrigatória e gratuita - da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; enfatiza a inserção das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas, no art. 24 que corresponde a seção de acesso à Educação (BRASIL, 1999).

No Brasil, ainda em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuísem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais. Movimento este contrário ao da inclusão, por demarcar um retrocesso das políticas públicas ao orientar esse processo de “integração instrucional” e por reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, tendo em vista que a mesma não provoca mudanças nas práticas educacionais de forma que sejam valorizados os diferentes potenciais de

aprendizagem no ensino comum e mantém a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente ao âmbito da educação especial (BRASIL, 1994).

A expansão das políticas de Inclusão no Brasil constitui uma modificação na organização do trabalho escolar, como preconiza a lei nº 9.394/ 1996, caracterizada enquanto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Em seu art. 59, a LDB preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, além de assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, dando também “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, art. 37).

Em meio a isso, os pressupostos formulados pela LDB, definem a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, sendo uma modalidade da educação considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento. Assim, afirma-se que

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

A Convenção da Guatemala (1999), da qual o Brasil é signatário - Decreto nº 3.956 em 2001 (BRASIL, 2001a) -, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício desses direitos. Este decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretção da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Um movimento que ampliou esse percurso foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, a qual estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação

inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, devendo adotar medidas para garantir que: a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório sob alegação de deficiência; b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006).

Dessa forma, Mariussi, Gisi e Eying (2016) apresentam a educação em direitos humanos como estratégia para o respeito aos direitos das pessoas com deficiência, sendo a escola contribuinte para a efetivação desses direitos, mostrando que

Nesta perspectiva é importante entender que a escola é local para a disseminação não apenas de diretrizes relacionadas aos direitos, mas para propagar uma cultura em direitos, espaço privilegiado para a convivência, para compreender e vivenciar a diversidade. Se a escola conseguir cumprir esse papel, é certo que haverá cada vez mais pessoas com deficiência nela incluídas e estas terão cada vez mais seus espaços respeitados. Mais do que incluí-las ou propiciar a apreensão do conhecimento acadêmico, é reconhecer a diversidade, respeitá-las e assim auxiliá-las na busca de sua própria superação [...] (MARIUSSI, GISI E EYNG, 2016, p. 444).

Sendo a diversidade parte do ser humano, a proposta da educação em direitos humanos visa favorecer a inclusão de alunos com deficiências quando propicia uma reflexão sobre os direitos de cada estudante, a fim de possibilitar um espaço de socialização que valorize e tenha como base as experiências e práticas construídas ao longo das suas histórias e diversas identidades. Mesmo que em alguns momentos haja um questionamento acerca da existência da “equidade no atendimento ao direito às pessoas com deficiência, pois embora se observem avanços do aparato legal, não significa que a legislação tenha conseguido alterar a prática no cotidiano das escolas para pessoas com deficiência” (MARIUSSI, GISI E EYNG, 2016, p. 448).

Segundo as autoras supracitadas, por se tratar de um processo em construção, a educação inclusiva advém de um processo de lutas por garantia de direitos, que embora tenha se iniciado há algumas décadas e alguns avanços já tenham acontecido, atualmente ainda se vivenciam barreiras devido à complexidade encontrada no ambiente em questão. Além do mais, é necessário

compreender as diferenças como um desafio que vise a garantia do direito à educação de maneira plena. Para isso, é preciso

[...] Criar na escola uma cultura de direitos e de diálogo que valorize outras culturas. É preciso que todos os envolvidos nesse processo educativo sintam-se sujeitos de direitos para repassar essa vivência para além dos muros da escola (MARIUSSI, GISI E EYNG, 2016, p. 448).

Para Candau e Sacavino (2013), o foco principal da educação em direitos humanos vem dos diferentes significados da expressão e dos desafios implicados para a formação de educadores, sendo imprescindível a busca por processos que permitam articular diferentes dimensões que almejem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de participação e construção coletiva.

O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 64-65).

Nesse sentido, tratar o educar para os direitos humanos é ir além do pensar nas práticas pedagógicas presentes no âmbito educacional, é buscar construir uma nova identidade, na qual o professor deve ser agente que faz toda a diferença quando se almeja uma educação para o exercício da cidadania, em prol da construção de uma sociedade que lute pela dignidade de toda a pessoa humana.

Ainda em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001c) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p. 36). O texto do PNE, vigente atualmente, foi instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o qual determina que para o primeiro ano de vigência deve haver uma elaboração ou adequação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, em consonância com o esse texto nacional.

Isso se dá através de metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, contando com um caderno com as 20 Metas do PNE que aborda uma contextualização de cada uma das vinte metas nacionais, com uma análise mostrando suas relações com a política pública mais ampla.

No que concerne à Educação Especial, o PNE traz metas que visam à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, como sendo esses os caminhos imprescindíveis para a equidade. Como aponta a meta 4 (BRASIL, 2014), busca-se a universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Esse fator reafirma a ideia de que haja também

[...] esforço conjunto de sistemas e redes de ensino em garantir o pleno acesso à educação a todos os alunos atendidos pela educação especial, conforme evidenciam as matrículas nas redes públicas. Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 indicam que, do total de matrículas daquele ano (843.342), 78,8% concentravam-se nas classes comuns, enquanto, em 2007, esse percentual era de 62,7%. Também foi registrado, em 2013, que 94% do total de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns do ensino regular se concentraram na rede pública (BRASIL, 2014, p.24).

Dessa forma, percebemos que o PNE trata da Educação Especial, no seu sentido amplo, dando abrangência à matrícula e garantia de acesso à educação. Observamos também, a presença de metas que tratam da valorização dos profissionais da educação, a fim de formar profissionais motivados e comprometidos com a educação, proporcionando planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada, fatores estes que definirão uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública (Meta 13 a 19).

Em se tratando do Estado de Pernambuco, local em que a pesquisa de Mestrado foi realizada, no que diz respeito ao conceito de Educação Inclusiva, o PEE de Pernambuco, que vai de 2015 a 2025, foi criado na II Conferência Estadual da Educação de Pernambuco - II CONEPE, realizada no mês de outubro de 2013, na cidade de Olinda, conduzida pelo Fórum Estadual de

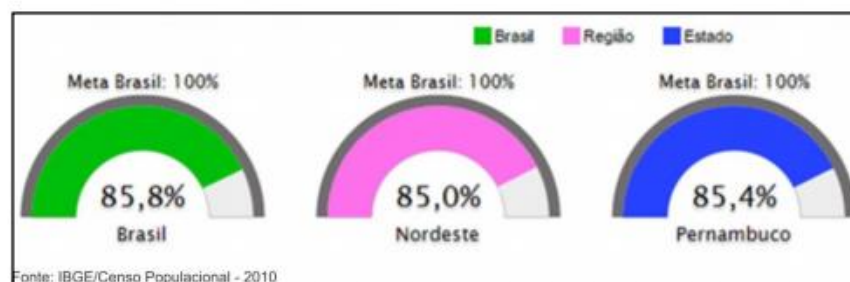


Educação (FEE) de Pernambuco, instância articulada ao Fórum Nacional de Educação (FNE) que aglutina representações de governo e da sociedade civil organizada. Tal Fórum foi instituído formalmente pela Portaria nº 7.122 de 18/10/2011, da Secretaria de Educação de Pernambuco, publicada no Diário Oficial do Estado de Pernambuco de 19/10/2011 (PERNAMBUCO, 2011), atentando para com o princípio de gestão democrática da Educação, um conjunto de ações, visando garantir a participação da comunidade educacional e instituições afins, na discussão dos rumos da política educacional do estado de Pernambuco. Além de construir um espaço democrático de debate e apresentação de proposições da esfera pública e dos segmentos sociais e entidades que atuam na área, comprometidos com a construção de políticas de Estado e com a qualidade social da educação no estado de Pernambuco. Entretanto, a sanção veio a partir da lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015 (PERNAMBUCO, 2015).

Sendo assim, a meta 4 do PEE também aborda a Educação Especial a partir da universalização para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços, apontando o caráter não substitutivo do AEE em relação ao ensino regular (PERNAMBUCO, 2015).

Nesse sentido, aponta-se a importância de uma modificação do sistema de ensino, visando a inclusão desses alunos, a fim de propor adaptações nos currículos e garantia de recursos pedagógicos e equipamentos específicos para o desenvolvimento eficaz desses estudantes, público alvo da educação especial, o qual já apresenta crescente número de alunos incluídos em escolas do estado, como podemos observar na figura 1:

**FIGURA 1:** Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola – Brasil, Nordeste e Pernambuco, ano 2013.



Fonte: PERNAMBUCO (2015, p. 62)

Com relação à matrícula desses alunos incluídos em turmas regulares, percebe-se que é algo que vem se construindo gradativamente, com aumentos consideráveis e com mais frequência na rede municipal, como aponta o PEE, através de dados do INEP, na tabela 1.

**TABELA 1:** Matrícula da educação especial- Alunos incluídos em turmas regulares por dependência administrativa – 2011 a 2014.

| Ano  | Rede Estadual | Rede Municipal | Rede Federal | Rede Privada | Pernambuco |
|------|---------------|----------------|--------------|--------------|------------|
| 2011 | 3.837         | 13.815         | 127          | 1.659        | 19.438     |
| 2012 | 4.169         | 15.478         | 82           | 1.880        | 21.609     |
| 2013 | 3.486         | 17.106         | 63           | 1.957        | 22.612     |
| 2014 | 3.642         | 18.766         | 52           | 2.205        | 24.665     |

Fonte: PERNAMBUCO (2015, p. 62)

Afunilando ainda mais o âmbito de pesquisa, no que diz respeito ao conceito de Educação inclusiva, abordamos também o PME de Garanhuns-PE. Este surgiu a partir da sanção da Lei nº 4147 de 23 de junho de 2015, com vigência de 2015 a 2025, visando propor uma educação de qualidade seguindo o PNE e PEE, adequando a realidade local do sistema educacional municipal. No que diz respeito à Educação Especial, em seu art. 8 o PME aponta como estratégia no inciso III a garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Das metas estabelecidas, o termo Educação Especial/Inclusiva é abordado na meta 4, a qual aponta a universalização para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento

educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (GARANHUNS, 2015), item observado desde o PNE. Dessa forma, advém da proposta de uma inter-relação de instituições que auxiliem esse processo de inclusão, ou seja, é preciso

[...] 4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, bilíngues, brailistas e psicopedagogos para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; [...] 4.20) implementar, em parceria com as secretarias de saúde e assistência social, uma equipe multiprofissional (psicopedagogos, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais) e outros profissionais necessários para a estimulação precoce de O (zero) a 3 (três) anos, conforme demanda identificada; [...] (GARANHUNS, 2015, p. 13).

### 3.1.1 Atendimento Educacional Especializado

Em 2008, um dos documentos que rege o processo de inclusão escolar no Brasil é apresentado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Este acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. É importante destacar que, a partir dessas legislações, o público alvo da Educação Especial no AEE foi restringido para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Esta política orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, o AEE, a formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, participação da família e da comunidade, acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, além da articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da **educação inclusiva** (BRASIL, 2008) representa um marco especial ao contrapor

a oferta de atendimentos em serviços substitutivos, ou seja, os atendimentos especializados que cumprem a função da escola comum, realizados fora da escola. Antes, preconiza a classe comum como o único espaço de atendimento ao público-alvo da educação especial. Sendo a educação inclusiva definida como

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 09).

Em 02 de outubro de 2009, a Resolução nº 4 vem para somar nesse processo de ampliação a Inclusão e Atendimento Educacional Especializado no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2009) quando instituiu Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Porém, só se percebe de fato a implementação do AEE a partir do decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b), que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências, considera-se que esse serviço é atualmente oferecido pela rede pública para o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola regular de Educação Básica.

Além disso, reafirma-se a Educação Especial como modalidade educacional e também a enfatiza como “modalidade educacional que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009, p. 01), bem como prevê um atendimento complementar ou suplementar ao ensino de caráter regular, sendo ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, para o público alvo da educação especial, na faixa etária de 04 a 17 anos. No Art. 5º define-se bem o objetivo desse atendimento

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

Dessa forma, em nível de progressos na área da Educação na perspectiva inclusiva, o serviço de AEE é considerado um grande avanço, tendo

em vista o atendimento aos alunos que possuem deficiência e que necessitam de um acompanhamento especializado e individualizado. Lembra-se que este não deve substituir o ensino regular, mas deve estar integrado à proposta pedagógica que permita a participação dos membros da escola, da família, da saúde e de políticas que atendam as especificidades dos alunos, garantindo o pleno acesso e participação dos envolvidos.

Para orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, o Programa Incluir - acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013), é um documento que visa assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior e tem como objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, responsáveis por organizar ações institucionais que “garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (BRASIL, 2013).

O documento mais atual criado é a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que entrou em vigor no início do ano de 2016, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), abordando em seu capítulo IV do livro I, o direito à educação, no qual destaca-se o Art. 27, que reafirma

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p 06).

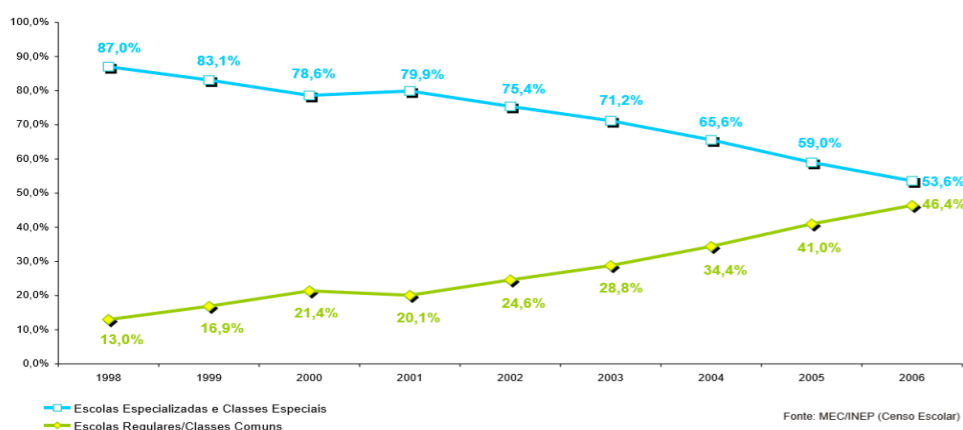
Com o suporte desta lei a qual é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania de todos na sociedade em que vive, além de priorizar o direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas, direito a receber atendimento prioritário e atenção à saúde em todos os níveis de complexidade. Nesse contexto, devemos levar em consideração, ainda mais, o papel e a figura do professor em meio a esse processo, que necessita ser instrumento de intervenção constante para a escolarização e inclusão em ambiente escolar.

### 3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento mundial pela Educação Inclusiva é considerado uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participante, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008). Historicamente, percebemos que as pessoas com deficiência sofreram exclusão e por séculos foram tratadas com desrespeito, além de terem sido privadas de direitos, como o da educação e de convívio social. Assim, vale ressaltar que, foi apenas a partir da Constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de Jomtien, elaborada em 1990, além da Declaração de Salamanca, produzida em 1994, que o Brasil começou a discutir a universalização da Educação e a implementar nas escolas regulares uma política de Educação inclusiva, tendo como marco importante a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, decorrente do ano de 2008.

Nessa perspectiva, o censo escolar através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) junto ao Ministério da Educação (MEC), apresentam um gráfico relacionado à Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular, no decorrer dos anos de 1998 a 2006, apontando para um crescente número de políticas ligadas ao processo de inclusão, no que diz respeito à construção de escolas regulares e classes comuns que atendam ao público da educação especial, como podemos perceber abaixo, conforme Gráfico 1:

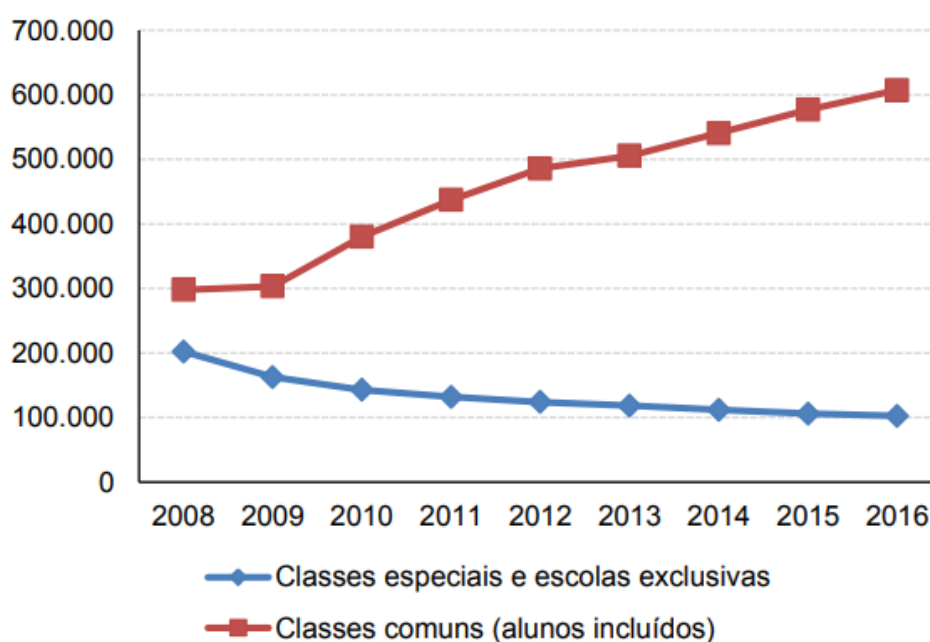
**GRÁFICO 1:** Evolução da Política de Inclusão nas classes comuns do Ensino Regular- 1998 a 2006.



Fonte: MEC/INEP- Censo escolar (2017)

Dados do censo escolar de 2016, mostram que 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares, sendo em 2008 esse percentual de apenas 31%, apontando um aumento relevante no âmbito educacional, se comparamos o gráfico dos anos de 1998 a 2006. Analisando o que mostra o gráfico a seguir:

**GRÁFICO 2:** Educação Especial – número de matrículas no ensino fundamental – Brasil – 2008 a 2016



Fonte: MEC/INEP- Censo escolar (2017)

O discurso da Educação Inclusiva baseia-se na concepção da educação como um direito fundamental de todos, permeado de discussões que se deram desde o âmbito internacional, através de documentos, declarações, legislação e construção de políticas públicas em prol das pessoas com deficiência. No entanto, apesar de existir tantos aspectos ligados à legislação, a educação inclusiva é baseada em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos. Para uma implementação efetiva e bem sucedida, existe a necessidade de mobilização de toda comunidade escolar, bem como dos familiares e da sociedade, pois trata-se de um movimento maior, que abrange também a inclusão social e propõe uma mudança de paradigmas. Neste, devem existir mudanças atitudinais e concepções de valores que priorizem uma

abordagem mais ampla sobre a diversidade, reestruturando as instituições educacionais e incluindo na educação para todos os grupos há séculos discriminados.

Existem diferentes perspectivas vigentes sobre a apreensão da temática Educação Inclusiva em âmbito educacional. Prieto (2006) sintetiza que há os que estão pautados em uma visão ingênua, uma vez que, basta apenas o acesso à classe regular para que a inclusão seja realizada. Outros, acreditam que o princípio transformador da escola e da sociedade, nessa perspectiva, advém de um processo gradual de ampliação do atendimento de alunos com deficiência nas classes comuns, construído com e pela participação contínua e intensiva de vários agentes sociais para que esse fim seja alcançado. Mas, há ainda, aqueles que consideram a possibilidade de rupturas com o que já foi estabelecido, propondo que, uma única educação se responsabilize e seja criada para aprendizagem de todas as crianças (PRIETO, 2006).

Nesse sentido, ao tratarmos de inclusão, encontramos inúmeras abordagens e posicionamentos que apontam para a construção de ambientes mais inclusivos. A proposta por Mantoan (2015) é considerada uma ideia de tom romântico, parte do conceito através da ressignificação, transformação, construção de novos conceitos e quebra de paradigmas, na qual se faz necessário compreender que se trata de uma educação para todos, sem distinção de raça, posição social, gênero, deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Assim, tem-se em vista que, a proposta a que chegamos nos dias atuais, em se tratando do traçado da educação especial para inclusiva, é fazer com que todas as pessoas tenham acesso ao lazer, cultura, habitação, saúde e educação, capaz de possibilitar condições para permanência e participação nesse processo de inclusão nas atividades de cunho social o qual toda uma sociedade deve ter direito (MANTOAN, 2015). Dessa forma, Mendes (2006a, p. 392) assegura, com relação a escola, que

[...] A reestruturação das escolas aumentou também a consciência e o respeito à diversidade, e produziu mudanças no papel da escola, que passou a responder melhor às necessidades de seus diferentes estudantes, promovendo recursos variados centrados na própria escola.

Ainda segundo Mantoan (2015, p. 66), as escolas “são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas,



espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas”. Nesse espaço se ensina a valorizar e respeitar a diferença, onde não se excluem alunos e possibilidades de aprender são criadas. Dessa forma, a escola regular deve romper paradigmas e reconhecer seu papel em meio ao processo de inclusão, reconhecendo-se enquanto espaço de sociabilização do aluno com e sem deficiência e dos demais agentes pedagógicos que devem estar cientes da sua função e contribuição para com esse público. Com isso, podemos entender que embora exista a obrigatoriedade da matrícula, das adaptações curriculares e das questões estruturais, ainda há uma lacuna considerável no que diz respeito ao suporte necessário, que atenda de modo eficaz as diferenças ali existentes.

Para tanto, Lopes e Rech (2013, p. 210) problematizam a inclusão educacional no Brasil como fator advindo de questões sociais e econômicas relevantes e atuais, apontando “a Inclusão como um conjunto de práticas (bio) políticas que visam normalizar as condições de vida, acessos e fluxos no interior da população”, levando em conta que tudo que foi construído e reconhecemos como inclusão traz consigo a herança do século XVIII, no que diz respeito aos sentidos de “adequar” os indivíduos surgidos até o século XIX.

Assim, a exclusão que se esquetematiza a partir daí se materializa na “fragilização moral” desse sujeito, afinal o mesmo era mantido no grupo, mas submetido constantemente às técnicas de normalização – “tanto no sentido estatístico do termo, ou seja, referente à normalidade populacional, quanto no sentido de correção do indivíduo”. No que se refere a esse princípio de normalização, Mendes (2006a, p. 389) afirma que

[...] tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

Com essa proposta, intuimos quanto ao acréscimo de tipos de ações que possibilitem a integração dessa população na comunidade, levando em consideração o que se almejava com essas pessoas e que meios seriam utilizados para essa integração. Isso tudo com o intuito de usar meios normativos que favoreçam e promovam a manutenção de características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis, ou seja, tentar normalizar aquilo que era possível.

Não se trata de um processo de ações segregadas, mas ao falar da educação todos, processo de inclusão ou da busca por uma sociedade inclusiva, esbarra-se com uma tarefa que não implica apenas na vontade política de um governo de um país ou estado, vai bem mais além, “pressupõe que a população seja educada e conduzida a um tipo de sociedade em que as barreiras econômicas, físicas e relacionais sejam repensadas, porém não removidas por completo” (LOPES e RECH, 2013, p. 215).

Kassar (2011) aponta a necessidade de acreditarmos na implementação de uma política de “Educação Inclusiva” que deve ser analisada e leve em consideração o contexto das políticas sociais presente nas sociedades capitalistas, “sem desconsiderar os movimentos em prol de situações menos segregadoras para as pessoas com deficiências” (KASSAR, 2011, p.71), levando em conta também que, além de um sistema educacional inclusivo precisamos contar com o suporte do AEE para complementar e suplementar a educação escolar do público alvo da educação especial.

Do ponto de vista pedagógico, o processo de inserção assume a vantagem de existir integração entre crianças, procurando o desenvolvimento integral do sujeito. Vale lembrar que a inclusão no Brasil surge de um discurso importado, ou seja, “adotam discursos gerados em países cuja realidade social é profundamente diferente” (GÓES E LAPLANE, 2013, p. 17), principalmente do que vem dos Estados Unidos.

Segundo Mendes (2006a), o Brasil sofreu enorme influência norte americana, afinal foi nos Estados Unidos que os movimentos da educação geral e da Educação Especial, que antes eram iniciativas de forma isolada, passaram a partilhar uma mesma agenda de reformas, principalmente após o movimento de reestruturação escolar. Isso nos leva a crer que

[...] inclusão escolar em nosso país é fruto de mais uma adoção ao modismo importado, e, especificamente, mais uma influência da cultura norte-americana, que tem demarcado até mesmo a forma que o movimento vem assumindo no Brasil [...] O movimento seria mais legítimo e teria maior possibilidade de sucesso se tivesse como lastro uma história própria de conquistas e lutas pelo direito à educação das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Infelizmente, essa não é a nossa realidade (MENDES, 2006a, p. 401).

Assim, percebemos que a Educação Inclusiva anuncia a proposta de organização de escola como um todo, afirmada como novo paradigma da concepção de deficiência, um novo modo de planejar, acompanhar e avaliar o

processo de ensino e aprendizagem dos alunos que a frequentam. Todavia, vale ressaltar que essa nova maneira não apresenta nada de novo, pois a concepção de deficiência e a suposição da organização da escola estão amparadas na valorização das diferenças como reconhecimento da nossa própria condição humana, como destaca Kuhnen (2017).

A autora supracitada fez uma análise acerca da concepção de deficiência e os fundamentos teóricos que embasam as políticas públicas de Educação Especial no Brasil entre 1973 e 2016, apontando que tal “definição ou a forma de compreender a deficiência constitui uma inteligibilidade sobre o modo de organizar os processos educacionais para os alunos com deficiência”. No que diz respeito às políticas públicas para a educação especial no país, tal concepção de deficiência trata-se de um elemento constitutivo dos processos de incorporação dos sujeitos com deficiência ao sistema de ensino, visando sua inserção no mercado de trabalho (KUHLEN, 2017).

Atentamos que, antigamente, as pessoas com deficiência não eram nem reconhecidas enquanto sujeitos pertencentes à sociedade da qual faziam parte. A educação dos excepcionais foi a primeira classificação utilizada, nesse momento histórico, em meados dos anos 70 e 80, os documentos difundiam a defesa de uma homogeneização das singularidades e, ao mesmo tempo, de uma seletividade social para favorecer a ascensão cultural dos mais aptos, tendo como bases os princípios da racionalização, da integração e da normalização (KUHLEN, 2017).

De 1988 a 2002, a partir da declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a concepção de deficiência estava definida também em termos de necessidades educativas especiais, sendo que tais definições foram ampliadas tendo em vista que, em vez de focalizar na deficiência, o foco se direcionou para as formas e condições de aprendizagens que têm que se organizar para as diferentes necessidades especiais, apontando “para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos” (BRASIL, 2001, p.15), incidindo de uma reconfiguração do discurso, com a inclusão de novos elementos, como a ascensão das diferenças ou da diversidade, relacionados ao termo deficiência (KUHLEN, 2017, p. 338).

Com relação a isso, Meletti e Bueno (2010), fazem uma crítica à amplitude do termo necessidade educativa especial, principalmente “no que se refere à dificuldade de aprendizagem, que favorece a classificação de alunos com

histórico de fracasso escolar como “especiais” (p. 03), enquadrando-os como público alvo da educação especial, isso nos leva a fazer uma análise das políticas de Inclusão, percebendo que o Conselho de Educação em alguns momentos cria uma conjectura política ambígua e imprecisa.

Nos dias atuais, mais precisamente de 2003 a 2016, se consolidou em todo o país a política de educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), bem como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), tendo como base a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) com o objetivo de assegurar e promover “em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015), sendo a concepção de deficiência voltada para o direito à diferença. Assim, a base dessa conjectura está sustentada na concepção de direitos humanos, Educação Inclusiva e diversidade, demarcada como um importante passo na luta por condições de igualdade das pessoas com deficiências nas diversas esferas (saúde, educação, moradia, trabalho, assistência social), no qual percebemos que a percepção de deficiência vem sendo divulgada com esse discurso de inclusão e reconhecimento da igualdade de acesso para todos (KUHNNEN, 2017).

Quando falamos em Inclusão devemos estar conscientes de que o processo é demorado, exaustivo e de constante luta, ao decidirmos seguir os passos desse processo precisamos rever nossas práticas e pensar em um planejamento individualizado, capaz de atender as necessidades individuais de cada um, inclusive as suas próprias, pensando, investigando e intervindo na realidade social que convive:

Enfim, o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (MENDES, 2006a, p. 402).

Para que possamos tratar da inclusão das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade, é preciso possibilitar a convivência com esse meio de maneira que todos estejam cientes e conscientes de que o respeito a diversidade deve ser o primeiro passo dado, a fim de minimizar preconceitos, buscando estratégias de intervenção e propondo adaptações para melhor

atender essas pessoas em todos os aspectos. Incluir para Alves (2012, p. 19) corresponde a um processo que envolve

Abranger, compreender, envolver, implicar, acrescentar e somar. Portanto, que fique compreendido que qualquer indivíduo pode ser incluído, pois nós podemos e devemos envolvê-lo, implicá-lo, juntando-o a qualquer outro ser para somar o seu crescimento a ambos.

Portanto, a inclusão é algo possível, devendo ser compreendido e analisado, a fim de possibilitar a criação de estratégias de ação para o seu desenvolvimento na prática, seja social, familiar ou educacional, levando em conta os aspectos educacionais podemos inferir que os primeiros foram dados e o percurso vem sendo trilhado, cabe a nós seguirmos aquilo que está ao nosso alcance, em se tratando no ambiente de trabalho com os quais atuamos diariamente.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo trataremos do conjunto de métodos e técnicas trabalhadas para atingir o objetivo desejado. Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 111), a metodologia de uma pesquisa corresponde a “um conjunto de ações que busca investigar, analisar e avaliar determinada questão ou problema em dada área do conhecimento”. Assim, a metodologia foi dividida em aspectos que caracterizam e definem cada etapa que a compõe, iniciando com o tipo de pesquisa, participante e campo de pesquisa, instrumentos utilizados na pesquisa para produção de dados e procedimentos ético-metodológicos.

### 4.1 CARACTERÍSTICA DA PESQUISA

Para respondermos às questões levantadas ao longo desta pesquisa, utilizamos a abordagem metodológica quantitativa e qualitativa, caracterizada enquanto pesquisa mista. A opção foi viabilizada para possibilitar aos professores, participantes da pesquisa, expressassem seus sentimentos e situações vivenciadas na pesquisa, analisando os múltiplos aspectos e particularidades envolvidos nos processos de saúde mental no exercício do trabalho docente com alunos incluídos, além de identificar os fatores condicionantes dos problemas de saúde desses professores.

Nesse contexto, Severino (2007) aponta a preferência pelo uso das designações de abordagem quantitativa e/ou qualitativa, por se tratar de um conjunto que abrange metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas, o qual afirma que

São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (SEVERINO, 2007, p. 37).

Dessa forma, consideramos que a pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa e vice-versa, ambas têm sua importância visando fornecer um quadro de informações mais gerais acerca da questão em estudo, como mostra Flick (2009).

No que se trata da abordagem quantitativa relaciona-se ao levantamento dos dados sobre as motivações do grupo de participantes, em compreender e interpretar como está o campo de atuação e sua saúde mental. Para Flick (2009),

essa abordagem advém da classificação do método científico que utiliza diferentes técnicas de caráter estatístico, para quantificar opiniões e informações para um determinado estudo, complementado então pela visão de Marconi e Lakatos (2010, p. 269) de que

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

Com isso, podemos considerar características básicas das pesquisas quantitativas e qualitativas, como sendo a que se desenvolve em ambiente natural como fonte direta de dados, tendo o pesquisador como sujeito atuante no contato com os locais de estudo. Neste tipo de pesquisa, percebemos que a investigação qualitativa é descritiva e focaliza as situações de forma minuciosa. Sua preocupação com o processo é mais relevante do que os resultados ou produtos.

Ressalta-se também que os dados descritivos estão voltados para a escuta como procedimento metodológico, a fim de compreender nas entrelinhas o campo (YIN, 2016), oferecendo dessa forma, uma oportunidade para se fazer surgir pontos de vista diferentes e de perspectivas únicas de cada sujeito.

Nessa pesquisa, optamos pela abordagem quantitativa e qualitativa, que nos trouxe uma análise mais aprofundada do campo de estudo, além de nos possibilitar uma análise do modo como diferentes professores estabelecem relações com o trabalho em condições diversas, dentro de um contexto escolar em pontos de vista e realidades diferentes, através da compreensão de como está a saúde mental dos professores em sua complexidade e em seu contexto natural.

Dessa forma, interpretamos os dados dos participantes da pesquisa, podendo assim, interpretar e concluir acerca dos dados coletados, como Creswell (2010, p. 186) mesmo define que na abordagem qualitativa é

[...] fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, trazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre o seu significado.

Optamos pela pesquisa descritiva, buscando familiarizarmos com o assunto abordado, levando em conta o que aponta Gil (2008) sobre as pesquisas

descritivas que possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Como afirma Severino (2007), isso se faz através de um mapeamento do campo a ser pesquisado, a fim de perceber como são as atividades diárias e se afetam a saúde desses profissionais que pertencem a um grupo de professores participantes e de escolas da rede municipal de ensino.

#### 4.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa contou com dois momentos. No primeiro foi aplicado um questionário para mapeamento da escola campo de pesquisa e conhecimento dos professores participantes, composta por questionamentos de caráter quantitativo e qualitativo ao serem analisados, visando mapear a rede municipal de ensino de Garanhuns com relação a inclusão dos alunos com deficiência, bem como o perfil de um grupo de professores da rede, além de destacar as situações e os fatores que contribuem para o surgimento de sofrimento no exercício da profissão docente no processo de inclusão escolar, na perspectiva do professor.

No segundo momento da pesquisa houve uma entrevista em grupo, contando com registros fotográficos dos participantes acerca do ambiente de trabalho, a fim de entender os fatores que podem ser causadores do adoecimento desses professores frente ao seu campo de trabalho. Para Gatti (2005), essa proposta de entrevista corresponde a um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar acerca de determinado tema, que é o objeto da pesquisa, a partir de sua experiência no campo, tendo em vista, dar continuidade ao que foi percebido por meio das entrevistas. Assim,

Embora o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa, na medida em que estas constituem o tópico guia, a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. Além do mais, diferentemente do levantamento, o pesquisador pode obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos (BAUER; GASKELL, 2002, p. 73).

Tal entrevista em grupo foi realizada para compreensão das situações que os participantes considerem como propiciadoras da sua saúde no campo de



trabalho, partindo do seu ponto de vista, fatores que podem ser prejudiciais para a manutenção do desenvolvimento das suas atividades, objetivando através de uma abordagem qualitativa explorar ainda mais as situações e os fatores que contribuem para o surgimento de sofrimento no exercício da profissão docente no processo de inclusão escolar, na perspectiva desse professor.

Um instrumento auxiliar utilizado na produção de dados da pesquisa foi a análise de fotografias digitais, recurso que vem sendo empregado em pesquisas que envolvem a clínica da atividade proposta por Clot (2010) fazendo com que o processo de produção da fotografia se dê também como processo de análise da atividade. Assim,

A utilização da fotografia como estratégia metodológica possibilita a produção conjunta de saberes, não delegando ao sujeito pesquisado somente a função de fornecedor de dados, mas de protagonista do processo de construção de conhecimentos. A fotografia é tomada como parte de um trabalho, um momento de um processo de intervenção em um coletivo (TITTORE et al, 2010, p. 63).

. Dessa forma, Osorio e Barros (2013, p. 1330) afirma que

A proposta de fazer um trabalho conjunto mediado pela fotografia opera uma transformação na relação pesquisador-pesquisado. A proposta clara da ação a ser partilhada — fotografar aspectos do seu cotidiano de trabalho e comentá-los — tem suscitado imediato interesse em diferentes ambientes de trabalho.

Para Tittone et al (2010), a produção de dados através da fotografia pode ser comparada a história da tecnologia moderna, a qual nos deparamos com o desenvolvimento de novos equipamentos e aparatos tecnológicos que são capazes de registrar imagens da vida cotidiana, correspondendo a um recurso técnico que pode evidenciar a realidade e comprovar a existência de tais acontecimentos.

A imagem pode ser pensada como forma de evidenciar os fatos e situações, a representação como forma de acesso e comprovação da realidade e a duração como forma de marcar, neste território de verdades científicas, a fugacidade da vivência e das visibilidades cotidianas (TITTORE et al, 2010, p. 60).

Nesse sentido, Osorio e Barros (2013, p. 1330) apontam que com as “oficinas de fotos” onde as imagens são produzidas pelos próprios trabalhadores, tem-se como pretensão “ampliar a participação direta dos trabalhadores no processo de pesquisa”. Para tanto, a produção dos dados desta pesquisa aconteceu a partir de fotografias realizadas pelos professores participantes,

registrando as suas atividades em imagens que foram observadas em uma entrevista de grupo, proporcionando o olhar sobre a situação fotografada, advinda de situações na qual, corriqueiramente, os professores se deparam, os obstáculos sobre os quais nem chega a comentar no ambiente de trabalho.

Para Osorio e Maia (2010, p. 46), as fotografias podem ser usadas em prol da coprodução de situações de trabalho, constituindo as imagens de um dispositivo de debate da atividade e que ampara um texto que fala dessas conjunturas do trabalho, “ao mesmo tempo em que provoca novos diálogos sobre a atividade laboral, utilizando a experiência como fonte de novas experiências”. Sendo assim,

O ato de fotografar implica em escolhas e recortes, dando relevância ao ponto de vista de quem fotografa e a imagem, nesse sentido, deixa de ser somente ilustração de descrições, mas possibilidade de construção a partir de outra forma de escritura (TITTONI et al, 2010, p. 63).

Na presente pesquisa, após o momento de produção das fotos, as mesmas foram postas em debate, em meio a uma entrevista em grupo, junto a um grupo de 3 professores, participantes da pesquisa, que apresentaram tais registros aos demais pares e a pesquisadora. Portanto, deu-se início a um diálogo sobre as atividades que se desenvolveram em torno do âmbito laboral dos professores, seja nos modos coletivos ou individuais de atuação profissional. Na pesquisa realizada por Osorio e Maia (2010, p. 51), o percurso descrito ocorreu da seguinte forma,

De posse das fotos, parte-se para uma discussão coletiva do material, ocasião em que, na experiência dialógica, os trabalhadores vão não só fazendo saber as suas atividades, mas, principalmente, as descobrindo e se descobrindo nelas, reformulando a maneira de se posicionar frente ao trabalho. Na posição de co-analistas eles se percebem como protagonistas e co-gestores do próprio trabalho, o que fortalece o poder de ação do coletivo. Porém, importante ressaltar, acreditamos que as imagens cumprem este papel importante quando são entendidas como dispositivos. Desta forma, tanto nas oficinas de fotos acima citadas quanto no que entendemos das experiências com filmagens, descritas por Yves Clot, não se compreende a imagem como representação do real, no sentido de tomá-las como uma verdade de fato, como uma apreensão mais autêntica do que se produz, a despeito da observação do analista ou do que dizem os trabalhadores sobre aquilo que fazem.

No registro da entrevista em grupo participou como relator um estudante de Pedagogia, a fim de contar com uma pessoa que pudesse observar de fora o que envolveu todo o processo de produção dos dados através dos registros

fotográficos, tal relato foi feito de forma escrita por meio das falas dos professores participantes.

#### 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da primeira etapa da pesquisa 21 professores de 3 escolas, no período de fevereiro a junho de 2017.

Com relação à segunda etapa, o grupo era composto inicialmente por 7 professores, sendo que compareceram e aceitaram participar 3 desses professores, de 1 das escolas campo da pesquisa, em dezembro de 2017.

#### 4.4 QUESTÕES ÉTICAS

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL sob Protocolo CAAE 63451316.0.0000.5013, parecer nº 1.899.676 (ANEXO 1). Foram respeitados os procedimentos éticos, estabelecidos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), que aponta as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas científicas envolvendo seres humanos, considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes, bem como o agir ético do pesquisador em meio a ação consciente e livre do participante.

Seguindo os princípios éticos e visando proteger os direitos, a dignidade e a autonomia dos sujeitos participantes da pesquisa, prezamos pelo uso do anonimato da pessoa, a qual não terá sua identidade revelada, tendo seus nomes apontados por letras do alfabeto ou números, a serem marcados em suas entrevistas. Na resolução nº 510/2016, em seu art. 2º, partindo dos termos e definições, fizemos uso do que está descrito no inciso V

Consentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos (BRASIL, 2016, p. 02).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes (APÊNDICE 1), deixa claro as informações acerca da pesquisa realizada, deixando os participantes da pesquisa cientes do que irá acontecer ao

longo do estudo, podendo optar se vai ou não participar, por livre e espontânea vontade. As informações e materiais coletados ao longo da pesquisa foram também consentidos. Além disso, frente a Secretaria Municipal de Educação, foi assinado pelos responsáveis do setor um Termo de Ciência e Autorização da Instituição para (APÊNDICE 2), que forneceram um Encaminhamento (ANEXO 2) a ser apresentado nas escolas com as quais se teria contato para produção dos dados da pesquisa.

No que diz respeito aos riscos, os participantes da pesquisa ficaram cientes da investigação por meio do exposto no TCLE, entendendo que com a exposição dos dados o mesmo pode deparar-se com alguma situação de constrangimento ou desconforto com relação ao questionário e entrevista respondidos. Este risco pode ser minimizado com a não identificação do participante, sendo sua identidade preservada. Nesse sentido, os riscos estiveram ligados a ansiedade, desconforto ou constrangimento por se tratar de assuntos pessoais ou de trabalho, que foram apontados e discutidos em meio ao campo de atuação desses professores, bem como sua realidade e contato diário.

Os benefícios desta pesquisa estiveram ligados à produção de dados que trouxe o assunto para discussão na rede de educação e conhecimento de que a saúde do professor se trata de um fator real que não é tratado perante a comunidade escolar.

#### 4.5 PRODUÇÃO DE DADOS

Inicialmente, foi feito um levantamento prévio de dados estatísticos na Secretaria de Educação do Município de Garanhuns diretamente no setor de Supervisão da Educação Inclusiva. Foi realizado levantamento do quantitativo de alunos/as com deficiência matriculados na rede municipal de ensino, em 2017 (APÊNDICE 3 E ANEXO 3). As escolas foram indicadas pela própria Secretaria, sendo escolhidas as escolas com um maior quantitativo de alunos com deficiência matriculados. Além disso, com esse levantamento também conseguimos conhecer a quantidade de escolas que compõe a rede, os alunos com deficiência matriculados em cada uma delas, as instituições de Ensino Fundamental I e anos iniciais.

Para desenvolvimento deste trabalho, foram realizados momentos de diálogo com os professores e a equipe gestora de cada escola, explicitando os objetivos da pesquisa, com fim de se fazer entender como era o funcionamento da instituição e expectativas iniciais dos que fazem parte daquele ambiente.

Os participantes da pesquisa, individualmente e sem intervenção da pesquisadora, responderam a questões de caráter quantitativo e qualitativo (APÊNDICE 4), na sala de professores ou na sala de gestão da escola, em dias e horários pré-selecionados junto à direção. Tal instrumento almejou entender e conhecer como estão esses professores que atuam na rede municipal com alunos com deficiência em turmas regulares de ensino. Os dados foram utilizados no percurso seguinte sugerido na banca de qualificação, que caracteriza a segunda fase de produção de dados, advindo de uma entrevista em grupo com alguns dos professores participantes.

As três escolas participantes da pesquisa fazem parte da rede municipal de ensino do município de Garanhuns-PE, funcionando nos turnos da manhã e tarde, atendendo alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A produção dos dados foi realizada com professores das escolas que têm alunos com deficiência incluídos em suas turmas de ensino regular.

Na primeira parte da pesquisa foi realizado um mapeamento acerca do campo de atuação e saúde desses profissionais, contando com 21 participantes, identificados de P1 a P21, sendo que foi aplicado questionário. Em seguida, foi solicitado a sete professores de uma das escolas campo da pesquisa que fotografassem seu cotidiano de trabalho em situações que lhe causassem desconforto ou adoecimento frente ao ambiente de trabalho. Na sequência, foi realizada entrevista em grupo com três professores.

Uma segunda parte da pesquisa aconteceu através de uma entrevista em grupo realizada na escola 3, a qual conta com sala de recursos multifuncionais que dá suporte ao processo de inclusão. A mesma objetivou destacar as situações e os fatores que contribuem para o surgimento de sofrimento no exercício da profissão docente no processo de inclusão escolar, na perspectiva do professor, além de ouvir relatos de momentos de dor e prazer em meio as atividades desenvolvidas.

A proposta para os participantes foi que tirassem fotos de situações que eles considerassem causadores da sua saúde em meio ao campo de trabalho, fotos de situações que, de seu próprio ponto de vista, podem ser prejudiciais para a

manutenção do desenvolvimento das suas atividades (TITTORE et al, 2010; OSORIO; BARROS, 2013; OSORIO; MAIA, 2010). Além disso, levantamos relatos de histórias de vida no trabalho de professores, ligados a momentos de dor e prazer advinda de toda a relação diária com o contexto educacional, bem como no âmbito do processo de inclusão.

Desta escola, na primeira fase da pesquisa, participaram sete professores, que foram convidados a participar da entrevista em grupo. Porém, na data marcada três dos professores participantes não estiveram na escola, dois por motivos de trabalho em outro vínculo e uma que conseguiu marcar uma consulta médica de última hora. Dessa forma, para a realização da entrevista estavam presentes quatro professores e a professora do AEE que pediu para participar.

No momento da entrevista, duas das professoras decidiram não participar do momento em grupo. Uma delas alegou não ter o que falar, tendo em vista que o aluno com deficiência que estava na sua sala desistiu, mesmo que informasse que o foco seria uma abordagem do âmbito educacional como um todo: “não me sinto preparada para esse momento, acabou que não me planejei”. A outra afirmou que “não tenho o que falar sobre inclusão, porque a inclusão é imposta de cima pra baixo e a gente tem que aceitar e pronto, não adianta, na medida do possível eu faço o que tem que ser feito”.

O contato com os professores participantes se deu no dia 21 de novembro de 2017, quando foi apresentada a proposta de registros fotográficos, na qual cada professor poderia tirar no mínimo duas e no máximo cinco fotos no seu aparelho celular, que foram expostas para o grupo no dia 05 de dezembro de 2017, em um momento de debate com o grupo. A entrevista em grupo foi registrada através de áudio e descrição de um relator, estudante de graduação em Pedagogia, tendo início às 14h30, com uma duração aproximada de 1h10 minutos, tendo um áudio de 59 minutos. Tais fotos foram utilizadas a fim de estimular a entrevista com o grupo participante, ao todo foram 10 fotos do cotidiano e de situações decorrentes do exercício da profissão, as fotos foram apresentadas através da mídia digital utilizada pelos próprios professores.

Nesse sentido, três professores contando com a professora do AEE aceitaram participar da entrevista, que foram nomeados de **Olaf**, **Clara** e **Maria**, nomes escolhidos pelos participantes.

Assim, para se entender todo o processo de produção dos dados, basta analisar a tabela 2 abaixo, do trajeto que foi realizado:

**TABELA 2:** Processo de construção da pesquisa

|                                     | <b>ETAPA QUANTITATIVA</b>  | <b>ETAPA QUALITATIVA</b>  |
|-------------------------------------|--|---|
| <b>OBJETIVOS</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapear a rede municipal de ensino de Garanhuns com relação a inclusão dos alunos com deficiência, bem como o perfil de um grupo de professores da rede;</li> <li>- Destacar as situações e os fatores que contribuem para o surgimento de sofrimento no exercício da profissão docente no processo de inclusão escolar, na perspectiva do professor.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Destacar as situações e os fatores que contribuem para o surgimento de sofrimento no exercício da profissão docente no processo de inclusão escolar, na perspectiva do professor.</li> </ul> |
| <b>INSTRUMENTOS</b>                 | Questionário   | Entrevista em grupo   |
| <b>PARTICIPANTES</b>                | 21 professores de 3 escolas  | 7 professores de 1 escola   |
| <b>PERÍODO DA PRODUÇÃO DE DADOS</b> | Fevereiro a junho de 2017  | Dezembro de 2017  |
| <b>FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS</b>   | Gráficos (Excel) e nuvem de palavras (Iramuteq)  | Categorias a partir dos objetivos da pesquisa   |

Fonte: Autora (2018)

#### 4.6 FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada, na primeira etapa, através do levantamento prévio de dados estatísticos referentes à inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de Garanhuns-PE, utilizamos a Estatística Descritiva, considerado como procedimento inicial na análise de dados, a fim de descrever e resumir o que foi produzido, objetivando organizar os dados de determinada população pesquisada.

Como aponta Correa (2003, p.09), a Estatística Descritiva refere-se a um “conjunto de técnicas que objetivam coletar, organizar, apresentar, analisar e sintetizar os dados numéricos de uma população, ou amostra”. Para Silvestre (2007, p. 03), é através dessa análise que se compreende a “descrição e interpretação dos dados”. Nesse aspecto, partimos desse levantamento para descrição e seleção dos participantes da amostra da pesquisa, bem como para

análise de questões do questionário, a fim de aprofundarmos os questionamentos em sequência por meio do uso de questões específicas ao que foi analisado inicialmente por meio da análise estatística descritiva.

Os dados qualitativos do questionário foram organizados em duas categorias de análise, construídas a partir dos objetivos do trabalho: O campo de trabalho dos professores e a saúde desses profissionais. Realizamos uma análise dos significados quanto ao campo de atuação dos participantes e como se sentem em meio a prática com os alunos com deficiência, através do que foi relatado no questionário por cada professor participante.

Para análise dos dados, foi utilizado também o IRAMUTEQ que é um software gratuito e com fonte aberta, licenciado por GNU GPL (v2), ancorado no software R e na linguagem Python ([www.python.org](http://www.python.org)), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Para instalação do software gratuitamente, basta fazer o download do software R ([www.r-project.org](http://www.r-project.org)), para em seguida fazer o download do software IRAMUTEQ ([www.iramuteq.org](http://www.iramuteq.org)), e instalá-los. É importante que antes de instalar o IRAMUTEQ se instale o R, pois o IRAMUTEQ se utilizará do software R para processar suas análises. Com esse software de plataforma digital, é possível realizar diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como o cálculo de frequência de palavras, até análises de classificação hierárquica e análises de similitude, organizando a distribuição do vocabulário de forma mais compreensível e visualmente clara, como através da nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Os dados da entrevista em grupo foram analisados a partir de categorias criadas a partir dos objetivos específicos do trabalho.



## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse capítulo apresentamos a produção dos dados, bem como analisamos os mesmos, partindo do conhecimento do campo de pesquisa e o traçado do perfil dos professores participantes da pesquisa. Além disso, trazemos aspectos relacionados ao ambiente de trabalho e à saúde desses profissionais, tendo em vista mapear o campo, os participantes, seu ambiente de trabalho e saúde mental, realizados através do questionário. Em uma segunda parte, a pesquisa propôs o uso da fotografia de situações consideradas desgastantes para os participantes, apresentadas e discutidas em meio a uma entrevista de grupo, descritas por meio da análise das situações e fatores que contribuem para o adoecimento desse grupo de professores.

### 5.1 CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA

O município de Garanhuns tem aproximadamente 129.408 pessoas, segundo o último censo (2016), tendo uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 96,8 %. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os alunos dos anos iniciais da rede municipal da cidade tiveram nota média de 4.5, no ano de 2015. Em comparação com cidades do estado de Pernambuco, a nota dos alunos dos anos iniciais colocou a cidade na posição 95 de 185 (IBGE, 2016; IDEB, 2016), conforme dados da Figura 2:

**FIGURA 2** – IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no município de Garanhuns

| 4ª série / 5º ano |                |        |        |        |        |        |
|-------------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Município ↕       | Ideb Observado |        |        |        |        |        |
|                   | 2005 ↕         | 2007 ↕ | 2009 ↕ | 2011 ↕ | 2013 ↕ | 2015 ↕ |
| Garanhuns         | 2.7            | 3.1    | 3.7    | 3.7    | 4.0    | 4.5    |

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016)

Conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação- Seduc e estatísticas do Ministério da Educação- Mec (INEP, 2016), através de um levantamento (Apêndice 3) referente ao ano de 2016, a Rede Municipal de Ensino está organizada em:

**QUADRO 1:** Conhecendo a rede municipal de ensino de Garanhuns (2016)

| Quantidade de Escolas da rede | Escolas da rede com alunos incluídos | Total de alunos da rede municipal | Total de alunos com deficiência | Total de Salas de Recursos Multifuncionais | Escolas que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental I |
|-------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--|--|
| 57                            | 38                                   | 8.651                             | 337                             | 09   | 26   |

FONTE: Autora (2017)

Em 2017, esse quantitativo total de alunos com deficiência incluídos era de 365, segundo dados atualizados da Seduc, o que representa um aumento de 7% desse público nas escolas da rede municipal de ensino em um ano. No qual a rede municipal, em se tratando dos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental era de 8.864 alunos (INEP, 2018). Tomando por base o total de alunos da rede municipal de 2017, citado anteriormente, o quantitativo de alunos com deficiência corresponde a aproximadamente 4% desse grupo.

As escolas participantes da pesquisa foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação, que apresentou as instituições que atendem ao público dos anos iniciais do Ensino Fundamental com mais alunos com deficiência matriculados. A partir dos critérios foram selecionadas três escolas da rede que funcionavam nos turnos manhã e tarde, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

**QUADRO 2:** Conhecendo as escolas campo de pesquisa

| Identificação                           | Escola 1   | Escola 2  | Escola 3  |
|---|--|---|---|
| <b>Quantitativo de Alunos</b>           | Total 374 alunos<br>188- Manhã<br>186- Tarde   | Total de 270 alunos<br>132- Manhã<br>138- Tarde   | Total 362 alunos<br>186- Manhã<br>176- Tarde  |
| <b>Quantitativo de Alunos com laudo</b> | 30 alunos com laudo<br>14- Manhã<br>16- Tarde<br>OBS: Tem mais 4 alunos que foram encaminhados para uma equipe multidisciplinar. | 13 alunos com laudo<br>5- Manhã<br>8- Tarde<br>OBS: Tem mais 4 alunos que foram encaminhados para uma equipe multidisciplinar.  | 38 alunos com laudo<br>17- Manhã<br>21- Tarde<br>OBS: Esses alunos são os que já apresentam laudos médicos ou já foram encaminhados pela escola.  |
| <b>Estrutura física</b>                 | - 06 salas em funcionamento<br>- 01 sala de leitura<br>- 01 secretaria<br>- 01 cozinha<br>- 01 pátio interno<br>- 03 banheiros   | - 05 salas em funcionamento<br>- 01 sala de leitura<br>- 01 secretaria<br>- 01 sala da gestão<br>- 01 cozinha<br>- 01 pátio<br>- 01 refeitório<br>- 02 banheiros para os alunos e 2 banheiros de funcionários | - 06 salas em funcionamento<br>- 01 sala de leitura<br>- 01 secretaria<br>- 01 diretoria<br>- 01 sala de professores<br>- 01 cozinha<br>- 01 pátio interno<br>- 03 banheiros<br>- 01 sala de recursos multifuncionais |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   |  |   | - 01 sala de informática   |
| <b>Equipe</b>                               | - 10 professores (Manhã- 6 e tarde- 4, sendo 2 professores desse quadro atuantes nos dois horários);<br>- 03 Estagiários (Manhã- 2 e tarde- 1);<br>- 04 Equipe de secretaria (Gestor, secretaria, coordenador e auxiliar administrativo);<br>- 01 agente de disciplina;<br>- 02 merendeiras;<br>- 02 serviços gerais (que auxiliam na disciplina)<br>- 01 recepcionista (que também auxilia na disciplina) | - 10 professores (Manhã- 5 e tarde- 5);<br>- 07 Estagiários (Manhã- 4 e tarde- 3);<br>- 04 Equipe de secretaria (Gestor, secretaria, coordenador e auxiliar administrativo);<br>- 01 agente de disciplina;<br>- 02 merendeiras;<br>- 05 serviços gerais;<br>- 02 recepcionistas;<br>- 01 professora da sala de leitura. | - 11 professores (Manhã- 6 e tarde- 5 - sendo 1 professor desse quadro atuante nos dois horários);<br>-11 Estagiários (Manhã- 5 e tarde- 6)<br>- 04 Equipe de secretaria (Gestor, secretaria, coordenador e auxiliar administrativo);<br>- 02 professores de sala de leitura;<br>- 01 professor interprete de LIBRAS;<br>- 01 fonoaudióloga;<br>- 01 professor da sala de recurso;<br>- 02 merendeiras;<br>- 02 agentes de disciplina;<br>- 02 serviços gerais;<br>- 02 recepcionistas (que auxiliam na secretaria);<br>- 02 porteiros;<br>- 03 serviços gerais (uma delas auxilia na disciplina); |
| <b>Participantes</b>                        | 8 professores  | 6 professores   | 7 professores  |
| <b>Identificação dos participantes</b>      | P1 - P8  | P9 - P14  | P15 - P21  |
| <b>Quantidade de alunos com deficiência</b> | 34 alunos  | 11 alunos   | 25 alunos  |

FONTE: Autora (2017)

## 5.2 ASPECTOS RELACIONADOS AO CAMPO DE TRABALHO

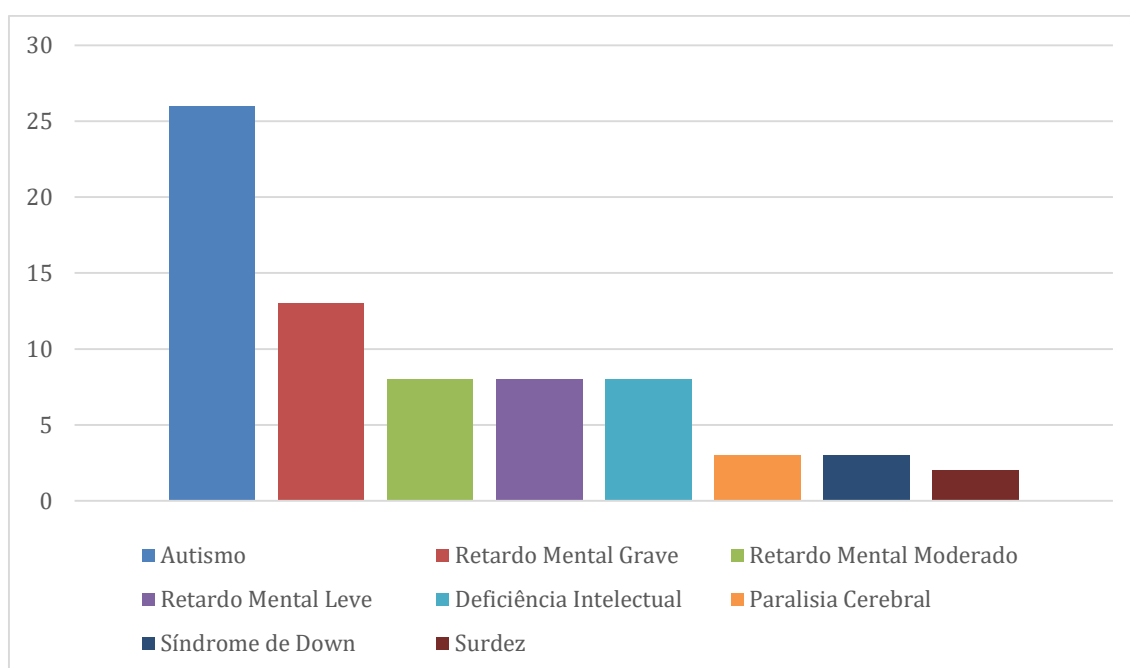
As escolas campo de produção de dados para a pesquisa foram selecionadas devido à quantidade de alunos com deficiência incluídos nas turmas regulares de ensino. Para compreendermos o campo de trabalho dos professores participantes da pesquisa, buscamos apresentar suas respectivas turmas e alunos com deficiência.

O levantamento do quantitativo de alunos/as com deficiência matriculados na rede municipal de ensino da Seduc em 2017 (ANEXO 3) nos mostra que a rede é composta de 33 escolas, tendo essa pesquisa o contato com 3 dessas escolas, o que equivale a 10% desse total. Das escolas e professores participantes, chegamos a um quadro de 70 alunos com laudos médicos e deficiências

diagnosticadas, número que corresponde a 20% dos 365 alunos com deficiência matriculados na rede.

As deficiências citadas e apresentadas pelos professores que compõem a estatística da Seduc nessas instituições correspondem ao gráfico abaixo, que apresenta as deficiências e laudos dos alunos, citadas pelos próprios professores, advindo de documentos presentes na escola, anexados às matrículas e encaminhamentos recebidos de instituições especializadas.

**GRÁFICO 3:** Quantitativo e tipos de deficiências dos alunos que compõem as turmas dos professores participantes da pesquisa



FONTE: Autora (2017)

Nesse quadro de quantitativo e tipos de deficiência (Gráfico 3) constatamos deficiências auditiva (2) e intelectual (11) - considerando a síndrome de down; transtorno global de desenvolvimento (26) - considerando o Autismo; doença mental (32) – considerando os retardos leve, moderado e grave; descritas nesse quantitativo também a paralisia cerebral.

Se tomarmos por base a lei brasileira de inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) em seu art. 2º são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com uma ou mais barreiras, possa interromper sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

No que diz respeito às matrículas no ensino fundamental no Brasil, no período de 2008 a 2016, constatamos que segundo o último censo escolar (2017) a educação especial que em 2008 correspondia a 31% das escolas brasileiras com alunos com deficiência incluídos em turmas regulares, cresceu e em 2016 satisfaz um percentual de 57,8% desse quadro.

Dessa forma, percebemos também que o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns em 2016 no Brasil, corresponde a dois grupos: escolas de educação especial (174.886) e alunos incluídos (796.486), sendo que o censo escolar (2016) aponta que a região Nordeste tem os maiores percentuais de alunos público alvo desta modalidade incluídos em classes comuns, com 94,3% e 90,7% respectivamente.

No ato da matrícula os alunos com deficiência já devem apresentar os respectivos laudos que são encaminhados para a secretária municipal de educação, que juntamente com a equipe gestora da instituição fazem uma triagem dos alunos que necessitam de fato de um professor de apoio (ANEXO 3), que auxiliará esses alunos nas atividades diárias, ligadas ao âmbito escolar. Esse profissional de apoio escolar, deve ser oferecido pelas instituições de ensino, sendo definido pela LBI (BRASIL, 2015) como pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, segundo o art. 3º da presente lei.

Além disso, as escolas que contam com Sala de Recursos Multifuncional têm seus alunos acompanhados pelos profissionais que fazem o AEE, que funciona como atividade complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação, como destaca a lei 7.611/ 2011 (BRASIL, 2011b), proposta que deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e tentando atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial.

Vale ressaltar que, das escolas campo de pesquisa apenas uma conta com SRM. As demais crianças, quando os pais conseguem vagas são atendidos no

Centro de Reabilitação e Educação Especial Lions<sup>2</sup>. Mesmo os alunos que são acompanhados ou encaminhados para esses espaços, segundo os professores, não há uma troca ou retorno desses profissionais que acompanham os alunos, sendo necessário, em sua maioria, que os professores por conta própria procurem informações e contato com esses profissionais extraescolar. Em meio a isso, a maioria afirma a dificuldade em conseguir tempo para fazer esse acompanhamento com outros profissionais.

### 5.3 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A fim de traçar o perfil do professor que trabalha com inclusão em Garanhuns e fazem parte de um grupo de professores da rede municipal de ensino, realizamos uma descrição de quem são esses professores, participantes da pesquisa. Do quadro de 21 participantes, 17 são do sexo feminino, com idades entre 28 e 47 anos, sendo a formação inicial de todos em alguma licenciatura, que vai de Pedagogia a Química, além de terem cursos de especialização nas suas respectivas áreas de formação inicial. O tempo de trabalho como professor desse grupo varia de 4 anos até 30 anos de sala de aula, com relação ao processo de inclusão esses professores afirmam que o primeiro contato com esse público aconteceu há meses, do início do ano letivo de 2017, o que para outros trata-se de algo presente a mais de 10 anos nas escolas com os quais estiveram em contato. Todos os participantes são professores efetivos da rede que lecionam em turmas dos anos iniciais, de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com alunos com deficiência incluídos em suas turmas regulares. A jornada de trabalho de 11 desses professores acontece nos dois horários, seja em sala de aula na mesma escola, disciplinas específicas da sua formação inicial, secretária do estado de Pernambuco e até como pedagogo de serviços educacionais.

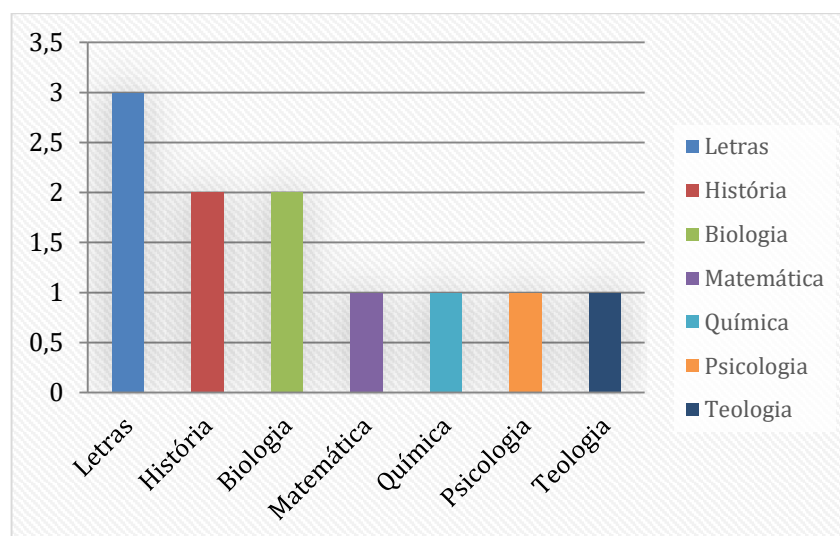
#### 5.3.1 Perfil dos professores

---

<sup>2</sup> Instituição que pertence ao Estado de Pernambuco e funciona como centro de atendimento especializado para pessoas com deficiência.

No tocante ao perfil dos participantes, 89% é do sexo feminino, com faixa etária entre 28 e 47 anos, com preponderância de 30 anos, segundo a média realizada. A maior parte da amostra é composta por pedagogos (54%), com especialização em Psicopedagogia (33%). Seguindo de professores formados em outras licenciaturas, como mostra o gráfico 4:

**GRÁFICO 4** – Graduação dos Professores Participantes da pesquisa



Fonte: Autora (2017)

As especializações variavam de acordo com a graduação desses professores e áreas de interesses, abrangendo o Ensino de Língua Portuguesa (11%), Ensino de História (11%) e Ensino de Biologia (6%), além de Química (5%), Psicologia Institucional (6%) e Educação Especial e Inclusiva (6%), atendendo também especializações ligadas à Gestão escolar (11%), Supervisão escolar e Gestão pedagógica (11%), alguns apresentam mais de uma especialização realizada.

Em se tratando de formação inicial, Santos (2011) aponta que os cursos de formação de professores, especialmente, ainda precisam assumir os desafios e dilemas impostos pelo cotidiano escolar, tendo em vista a preparação de seus acadêmicos para atuar com todos os alunos, diversidade que só cresce no ambiente educacional, sendo a prática pedagógica com alunos com deficiência “um dos aspectos que tem sido desconsiderado na formação inicial dos licenciandos”. Assim,

A constatação de que a temática ligada às pessoas com deficiência não tem encontrado ancoradouro nos currículos de formação inicial

dos professores, assim como os alunos que a representam, fazem parte do mesmo problema, ou seja, do complexo e vicioso processo de exclusão social e educacional presentes em nossas sociedades (SANTOS, 2011, p. 28).

Isto nos mostra que, a incorporação de disciplinas que favoreçam o processo de inclusão eficaz, deve ser pautada no conhecimento dos professores, desde a sua formação inicial, para que o contato com o campo não seja tão impactante ou difícil de ser realizado na prática educativa. Dessa forma,

A ausência de uma política geral integradora sobre a formação a ser oferecida no conjunto das licenciaturas e de políticas de ação daí decorrentes para esses cursos, política que assuma uma mobilização para valorização dessa profissão – ser professor da educação básica –, contribui para o enfraquecimento da formação inicial na graduação, no que diz respeito a seus objetivos específicos, seja por questões mercantilistas, seja por questões de desvalorização dos cursos de licenciatura e da investigação educacional, pedagógica e didática (GATTI, 2014, p. 35).

Nesse sentido, tomando por base o que aponta Mercado (2016) percebemos que a formação inicial nos cursos de graduação em pedagogia e outras licenciaturas ainda estão em fase de efetivação, levando em conta a escassez de oportunidades nesses cursos para uma melhor qualificação na área. Torna-se necessário buscar um aprofundamento na formação específica em educação especial, por exemplo, garantindo-lhe uma alternativa para o desenvolvimento e adaptação a novas situações a serem vivenciadas. Vale ressaltar ainda que, segundo a autora, grande parte dos cursos de especialização estão em instituições de ensino superior privadas, sendo que a maioria não é avaliada pelos órgãos governamentais, a fim de se inferir acerca da qualidade do curso, o que dificulta a percepção por parte dos interessados da qualidade e relevância daquela instituição e curso que se deseja realizar.

Isso porque o Curso de Especialização torna-se desvinculado dos cursos de graduação e não precisa, necessariamente exigir a formação em pedagogia. Além disso, não há regulamentação específica para os cursos de especialização, não há exigências relacionadas com a titulação e especificidade de formação de seus docentes, não apresentam vínculo direto com a pesquisa e não possuem instrumentos de avaliação externa. Parece confirmar-se, desta forma, um certo temor de que “os discursos mudam mais rapidamente do que as práticas e este compasso pode originar uma retórica oca que não facilita um desenvolvimento institucional coerente e um enfrentamento das reais dificuldades (DENARI et al, 2005, p. 07).

Em seu estudo, Mercado (2016) procurou compreender o processo de constituição da identidade profissional de professores de educação especial, o percurso de formação inicial, continuada e exercício da docência, no município



de Maceió, tomando por base professores de educação especial que atuavam a mais tempo nessa modalidade e tinham experiência na área, levando em consideração que,

A importância de reolhar a formação de professores demandou a necessidade de investigar o processo de constituição da identidade profissional e os saberes mobilizados pelas professoras de educação especial no e pelo trabalho docente. A formação de professores é uma questão cerne para a área da educação especial, principalmente, porque em muitos estados brasileiros, como em Alagoas, os professores que atuam nessa modalidade não têm formação inicial na área e os saberes da formação continuada não os tem preparado para atuar de forma pedagógica, nem colaborativa no atendimento aos estudantes público alvo da educação especial (MERCADO, 2016, p. 265).

Vale ressaltar que a nossa pesquisa buscou conhecer o perfil dos professores que atuam nesse processo de inclusão, tendo em vista a construção de conceitos e desenvolvimento de suas atividades docentes em meio ao ambiente de trabalho diário, na perspectiva da inclusão em turmas regulares de ensino da rede municipal, apontando para um quadro que pouco viu na formação acadêmica.

Nesse sentido, os professores participantes atuavam em turmas regulares dos anos iniciais com alunos com deficiência incluídos nas suas turmas, contando com suporte de professor de apoio ou não, que é algo avaliado pela equipe da Seduc, se de fato o aluno com deficiência precisa ou não desse professor para auxílio nas atividades diversas no âmbito escolar.

O tempo de trabalho dos participantes da nossa pesquisa como professores era em média 13 anos, sendo o trabalho como professor de alunos com deficiência incluídos em turmas regulares algo que vem acontecendo na média de 5 anos, variando de 1 a 10 anos. Assim, os professores que iniciaram esse ano com esse público e outros que desde o início das atividades docentes já tinham esses alunos em sala. Assim, constatamos que todos os participantes desta pesquisa correspondem a um grupo de professores efetivos da rede municipal, todos são aprovados em concurso público.

Nessa conjunção, podemos ressaltar que, levando em conta a média de 10 anos de trabalho, nos deparamos com o contexto de implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual passa a ser integrada à proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Para Mercado (2016, p. 28), com essa política as mudanças e exigências designadas aos professores “têm gerado uma sobrecarga e muitos conflitos em sua atividade profissional”, tendo em vista a transformação do “novo formato de professor de educação básica no viés da educação inclusiva”. Mesmo que a política direcione suas ações para o atendimento às especificidades destes alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, oriente a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas, ainda há dificuldades na atuação profissional.

Dos participantes da pesquisa, 58% desse grupo atua como professor em outra instituição, sendo que os outros 42% afirmam não conseguir conciliar mais de uma função. Nesse sentido, percebemos que alguns trabalham na mesma escola os dois horários (11%), outros atuam como pedagogo em instituições de atendimento socioeducativo (5%), analista no Estado (5%) e lecionam disciplinas específicas de sua formação (5%). Isso, nos faz entender que

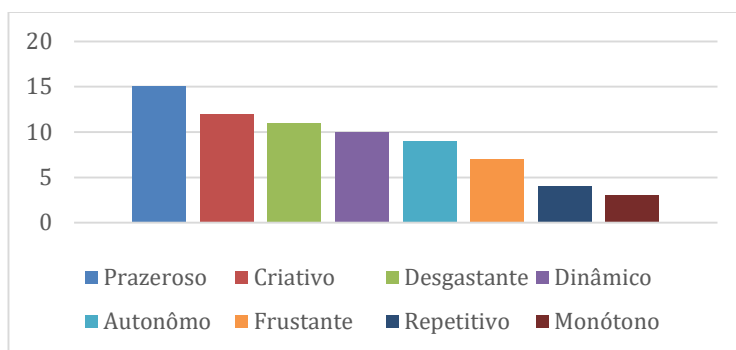
A extensa carga horária assumida por muitos profissionais além de agravar os distúrbios vocais, resulta em cansaço físico e mental. Geralmente, os docentes costumam apresentar quadros de depressão, ansiedade, estresse, nervosismo, além de sintomas físicos como dores e cansaço. Esses sintomas surgem em decorrência de diversos fatores, e em alguns casos, é necessário o afastamento dos professores da sala de aula (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 173).

Com relação a essa carga horária assumida, seguindo o que aponta os autores, é possível perceber também que as novas atribuições das atividades docentes, surgem dentro de uma carga horária que vem ampliar a jornada de trabalho e intensificar esse trabalho, na qual muitas das questões atribuídas ao professor não podem ser resolvidas por ele, pois dependem de recursos e condições para fazer esses enfrentamentos (BRITO; PRADO; NUNES; 2017).

### **5.3.2 Sentidos atribuídos ao trabalho pelo professor**

Para se compreender como se dá o processo de trabalho dos professores participantes, partimos da análise do trabalho desses profissionais, do ponto de vista de como considera o seu trabalho, como se sente trabalhando como professor e quais os fatores estressantes no ambiente de trabalho.

**GRÁFICO 5:** Como o professor considera o seu trabalho



FONTE: Autora (2017)

Em meio ao que foi visto, os professores afirmam que em alguns momentos o trabalho é definido como um pouco de cada. Mesmo em com dificuldades emergentes do campo de trabalho, as atividades com esses alunos são prazerosas “quando se percebe os avanços” (P9), “o elo criado com esses alunos” (P12) e “porque a gente aprende com eles, ri com eles quando conseguem aprender” (P14). “A criatividade vem da necessidade e vontade em se fazer coisas diferentes, a fim de dinamizar e dar sempre sentido ao trabalho que está sendo feito” (P9). E a repetição em alguns momentos “ajuda os alunos a aprenderem” (P9), P13 acredita que “repetitiva são as regras que sempre precisam ser repassadas”.

Em se tratando de anseios, ao serem questionados como os participantes da pesquisa se sentem trabalhando como professor, as respostas partem do contato com o campo e as necessidades vigentes do dia a dia da profissão. Ao mesmo tempo em que se sentem bem, satisfeitos e realizados, afirmando a importância da profissão como algo gratificante, que faz com que sintam que estão contribuindo para a vida dos alunos, mostram a frustração acerca das dificuldades e desvalorização, advindos dos inúmeros desafios do âmbito educacional, o que gera uma “sensação de trabalho incompleto, não realizado de maneira efetiva” (P6). Desta forma, Macedo e Lima (2017, p. 229) apontam que muitas ações e iniciativas presentes no cotidiano escolar “precarizam o trabalho docente, corroem sua autonomia e acarretam um contínuo processo de desprofissionalização e desvalorização docente”.

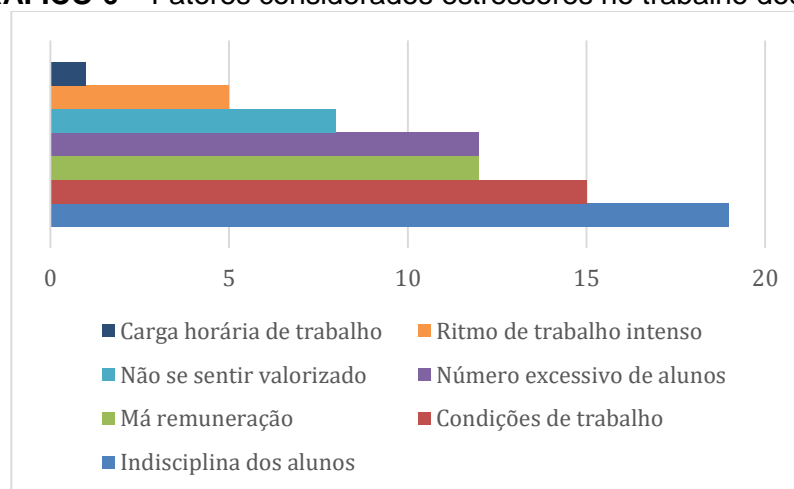
Isso leva a um sentimento de angústia e cansaço, como afirma o P14 “hoje em dia não sinto mais prazer, já senti prazer em fazer as atividades”, como completa o P18, que “sentia um grande prazer, mas, não consigo mais vivenciar meu dia a dia escolar com tanta alegria, por se tratar de uma atividade que a

cada dia faz com que o profissional se sinta “desvalorizado, desprestigiado, acumulando responsabilidades que não são só suas” (P21). Portanto,

Os professores dentro desse contexto de expropriação dos seus direitos e desvalorização da sua carreira sentem-se angustiados, frustrados e insatisfeitos com a profissão (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 172).

Assim, os fatores considerados estressores advêm da realidade ampla do ambiente escolar com o qual os professores se deparam em meio as suas atividades diárias, sendo apontadas como:

**GRÁFICO 6 – Fatores considerados estressores no trabalho docente**



FONTE: Autora (2017)

Em se tratando de estresse e seus agentes desencadeadores no âmbito educacional, os dados desta pesquisa dialogam com os achados de Naujorks (2002) que investigou 163 professores do ensino fundamental de Santa Maria (RS) atuantes na inclusão escolar. Estes trouxeram que as

Queixas frequentes destes docentes evidenciam o agravamento do problema: a quase inexistência de projetos de formação continuada que os capacite para enfrentar esta “nova” demanda educacional; elevado número de alunos por turmas; infra-estrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional, entre outras, revelam que, forçosamente, em seu cotidiano de trabalho, acabam tendo que lidar com situações que fogem de seu controle e preparo (NAUJORKS, 2002, p. 58).

Isso nos leva a refletir que, mesmo após mais de 15 anos dessa publicação, as queixas e fatores ainda estão perpetuando em meio ao trabalho docente, inferindo que ainda que existam políticas públicas e avanços. Há muito

o que se caminhar, principalmente no que diz respeito ao papel do professor, a fim de valorizar e perceber esse sujeito como atuante desse processo.

Nos seus estudos, Baião e Cunha (2013) apontam como determinantes sociais de saúde no âmbito educacional a superlotação das salas, inadequação estrutural, baixa remuneração, sobrecarga de trabalho, inadequadas condições de trabalho, dupla carga horária, além das atribuições burocráticas do sistema de ensino.

### 5.3.3 Inclusão

O processo de inclusão foi analisado a partir de questões relativas ao sentimento do professor ao receber aluno com deficiência, qual a dificuldade no trabalho com inclusão e os aspectos impeditores do desenvolvimento das atividades no âmbito da educação inclusiva, visando reconhecer como se dá esse processo e as atividades são desenvolvidas e encarradas pelo professor no campo de atuação.

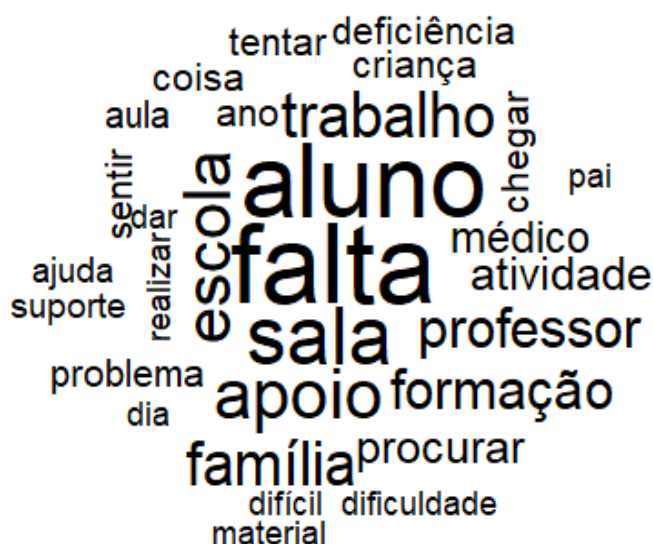
No que diz respeito ao processo de inclusão, o P9 aponta a dificuldade em se sentir bem em meio a um movimento novo que traz inúmeros desafios e que exige constante busca por parte do professor, ambiente em que:

[...] a gente pesquisa, mas ainda sabe-se que o Autismo é uma incógnita, sabe das estratégias, mas cada um é diferente. A dinâmica de sala é muito difícil, é como se a inclusão de fato não existisse. A falta de formação, como um processo contínuo, com suporte da secretaria de educação, tem as aulas atividade, mas é preciso tratar da inclusão, o apoio também precisa de mais orientação, que ele não é um cuidador.

Em se tratando das dificuldades encontradas pelos professores em meio ao processo de inclusão, caracteriza-se pela demora na chegada dos apoios de sala para os alunos público da educação inclusiva, além da falta de apoio pedagógico, seja apoio de sala ou da secretaria, algo mais específico, ajuda, esclarecimentos, como reforça o P12. O espaço físico é inadequado, questões estruturais de um modo geral, a falta de Salas de Recursos Multifuncionais para o AEE. A não a parceria com a família também dificulta, pois, a mesma não participa e colabora (P19), bem como não aceita as limitações de suas crianças, buscando compreender e colaborar com o processo de ensino e aprendizagem (P21).

Além disso, há também o medo pelo novo, deixando professores receosos e apreensivos com relação ao que vai acontecer, como aponta P13: “Foi bem difícil, o medo do início do ano é o aluno que vai chegar, o medo de como tratar e o que fazer. Percebi que as crianças da turma aceitam mais que os adultos”.

Além da falta de apoio do próprio sistema educacional, segundo a P14, “não vejo inclusão, é mais uma ilusão, quando cheguei na escola fiquei angustiada, os alunos gritando na sala, eu não tinha apoio e quando chegou foi mais um cuidador”. Nesse sentido, apontamos o que afirma o P18 o que acontece é que o professor “recebe crianças com um grau muito elevado de deficiência que ultrapassa o âmbito pedagógico porque a lei manda”.



FONTE: Autora – Iramuteq (2017).

A análise dos dados realizada através das palavras mais presentes na fala dos professores participantes, percebemos que um dos fatores que dificultam o desenvolvimento do exercício da docência advém da falta de estrutura, formação, família e apoio, além do auxílio da escola para o trabalho com o aluno em sala. O que nos faz entender que, tais questões envolvem fatores que incidem da falta de formação para os professores e apoios de sala, falta de profissionais capacitados, formação continuada para abarcar as diferentes realidades, tendo em vista que “na graduação não há uma preparação para a realidade” (P16). P15 afirma que “mesmo participando de várias formações sobre autismo ainda não consigo chegar próximo ao estudante que tenho na sala”. Com isso, vale ressaltar que,

São raras as iniciativas de formação continuada nas universidades que tenham o ensino e a prática pedagógica como eixo central, mesmo que contemplem grande complexidade e imprevisibilidade. O aluno com deficiência na sala de aula tem representado o imprevisível, o que de certa forma impõe ações pedagógicas inovadoras, construídas a partir da reflexão da própria prática; o que não significa absolutamente encarar a docência de forma amadorística. Mais do que conhecer tecnicamente essa temática, seus apoios e recursos sobre esse assunto, o professor precisa atuar com profissionalismo, semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão (SANTOS, 2011, p. 27).

Percebemos também a ausência de materiais para trabalhar, além de não haver um momento para dedicar tempo exclusivamente para os alunos com deficiência. Isso é o que dificulta a adaptação de atividades com base nos conteúdos propostos em sala, “de acordo com a necessidade de cada estudante portador da necessidade” (P5).

Em meio às dificuldades relatadas pelos participantes, buscamos compreender como eles estavam se sentindo ao receber esses alunos em suas turmas, o que remetia aos desafios em se conhecer a diversidade dos alunos, além da preocupação em não conseguir atingir aos objetivos esperados, sem muito conhecimento e preparação para atuar com esses alunos em sala de aula.

Dessa forma, os professores sentem:

- Medo

Inicialmente com medo, porque é novo, é quase impossível não ter em sala um aluno com deficiência, já se espera, mas é difícil. Angustiante quando não se consegue avançar, mas precisamos ser humanos, reconhecê-los como humanos, com afetividade e carinho. Muitas vezes os colegas, as crianças, entendem bem mais que os adultos, que acham que eles não são capazes, devemos continuar tentando. Precisamos também deixar de nos culpar (P9).

- Angústia

Angustiada demais, foi um choque, eu não sabia, chegaram do nada na sala, fora os que são órfãos de pai e mãe vivos- sem estrutura familiar, não me senti em um ambiente saudável para aprendizagem, só sabe a validade quem vive nela (P14).

- Assustado

A princípio foi assustador. Mas depois comecei a me por no lugar desses alunos e dos seus pais, e se fosse meu filho né. Uma coisa que atrapalha é o medo que os outros sentem desses alunos. Comecei a pensar e trabalhar a interação com o meio, para que eles se sentissem parte (P12).

- Perdido

Um pouco perdida, tive muita dificuldade em encontrar um equilíbrio no trabalho a ser realizado com aquele aluno (P3).  
Perdida! Sem norte. Sem experiência e sem ter a quem recorrer (P21).

Então, nos remetemos ao que afirma Clot (2010), que para o desenvolvimento do que é denominada poder de agir dos trabalhadores frente a

sua atividade, é preciso que se veja a capacidade de o sujeito aumentar a intensidade de sua ação no trabalho, colocando em sua atividade elementos de sua própria subjetividade, evidenciando domínio e controle sobre instrumentos e ferramentas, a fim de responder à atividade do outro para conseguir realizar a sua própria. Assim, esse poder está fortemente ligado à concepção de sujeito de ação, que se sinta responsável pelos próprios atos.

Tal fator, também tem referência com a atividade real e o real da atividade, essa atividade real trata-se da qual o trabalhador já está habituado e o real da atividade que nos faz ir além da clássica ideia de trabalho prescrito ou real, advindo das atividades não realizadas, que se gostaria mais não se fez, se fez mais não foi bem-sucedida ou desejaria ter feito (CLOT, 2010).

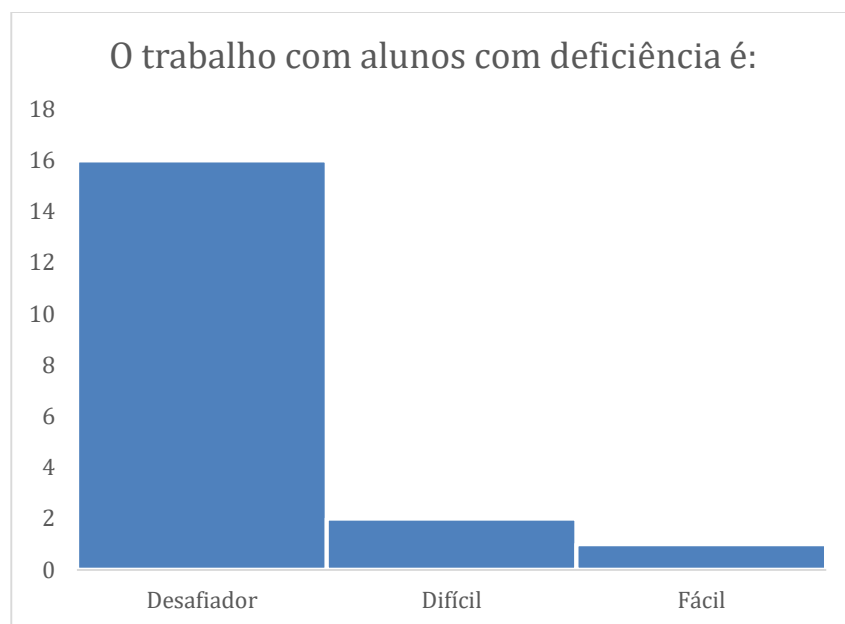
Mesmo os professores com especializações específicas na área e experiência afirmam gostar muito de trabalhar com este público, mas

Tenho experiência em centro de Atendimento Educacional Especializado (Lions- durante 2 anos) e como intérprete de LIBRAS. No entanto, o sentimento foi de incapacidade e impotência ao me deparar com realidades tão distintas e desafiadoras (P6).

No quesito trabalho, cada professor advém de uma realidade distinta e isso nos fez querer compreender como está esse campo de trabalho e as perspectivas do professor frente ao desenvolvimento de suas atividades. Dessa forma, a partir do trabalho com alunos com deficiência, cada um afirmou como considerava suas atividades no ambiente educacional, levando em conta as condições de trabalho, os recursos disponíveis e a compreensão acerca da necessidade dos seus alunos.

**GRÁFICO 7:** O trabalho com alunos com deficiência, segundo os professores





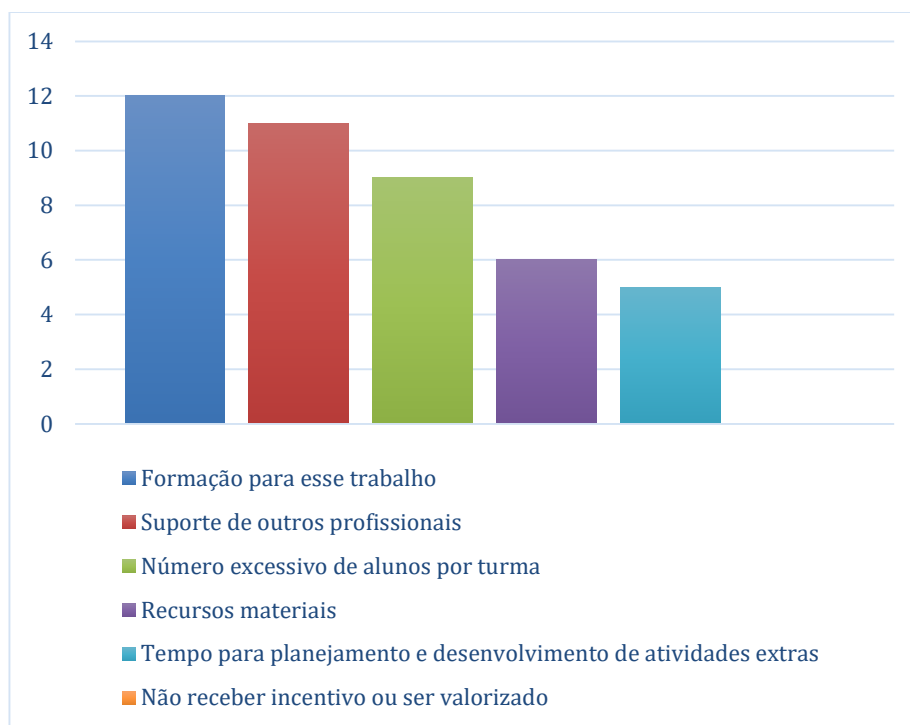
FONTE: Autora (2017)

Levando em conta o termo Desafiador em uma visão do processo de inclusão, Stobaus e Mosquera (2013, p. 178) tratam que

[...] trabalhar com diversidade não é tarefa fácil, deve ser motivo desafiador para que docentes transformem práticas e busquem ensinar melhor, sem preocupar-se exclusivamente em apenas “vencer conteúdos” cognitivos, mas também atentar para atitudes. portanto, requer formação continuada, treinamento em serviço, apoios regulares, reuniões de trabalho e de estudo, pessoas que o escutem e dialoguem e outras formas de atualizar-se. Vale para a família do aluno também.

Nesse sentido, percebemos que essa definição quanto ao trabalho com alunos com deficiência é algo que requer formações para a atuação, como afirma P13 “quando não se tem formação, torna-se algo difícil”, além de diálogo, estudo, profissionais que dêem suporte ao trabalho em sala e fora dela, aspectos já relatados anteriormente como dificuldades encontradas frente a esse processo.

Dessa forma, os fatores considerados estressores fazem parte do leque de empecilhos para o desenvolvimento das atividades ligadas ao processo de inclusão.



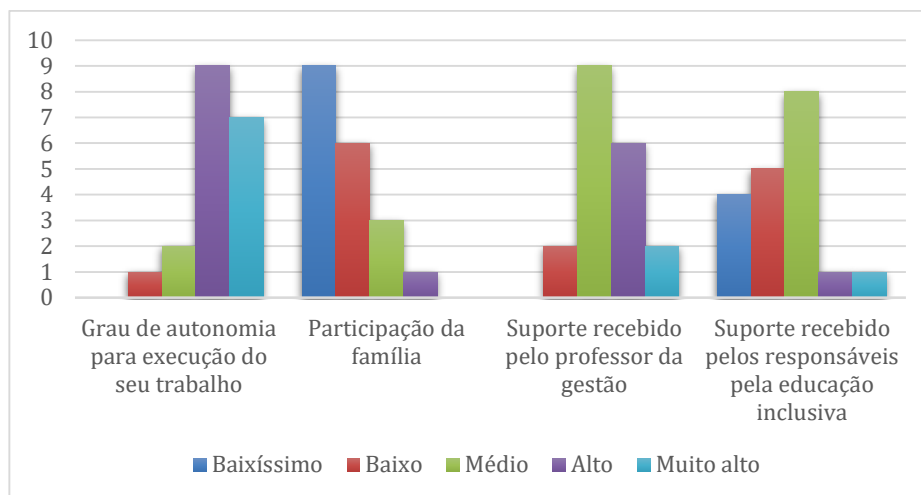
FONTE: Autora (2017)

Na pesquisa de Naujorks (2002), a falta de preparo dos professores para o processo de inclusão foi a principal fonte geradora de estresse apresentada pelos professores da época. Sendo que esse um dos motivos mais citados ao longo da nossa pesquisa, tendo em vista não só o processo de inclusão, mas todo o processo educacional, pois os professores afirmam a falta de momentos de trocas que partam da realidade, algo mais específico para cada escola, seja inclusão de alunos com deficiência ou indisciplina, por exemplo. Dessa forma, considera-se também que,

Em longo prazo, a falta de descanso, de lazer e de hábitos saudáveis como a prática de atividade física, pode comprometer seriamente a saúde dos docentes. Têm-se observado um número crescente de professores que relatam problemas sérios de saúde que interferem no desenvolvimento de suas atividades na sala de aula (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 171).

Em se tratando dos profissionais que poderiam dar suporte a esse processo são citados psicólogos, fonoaudiólogos, neurologista, psiquiatra, psicopedagogo; sala do AEE; apoio de sala; aqueles que atendem fora da escola; acompanhamento psicológico para as mães; equipe multidisciplinar dentro da escola; profissionais específicos da área.

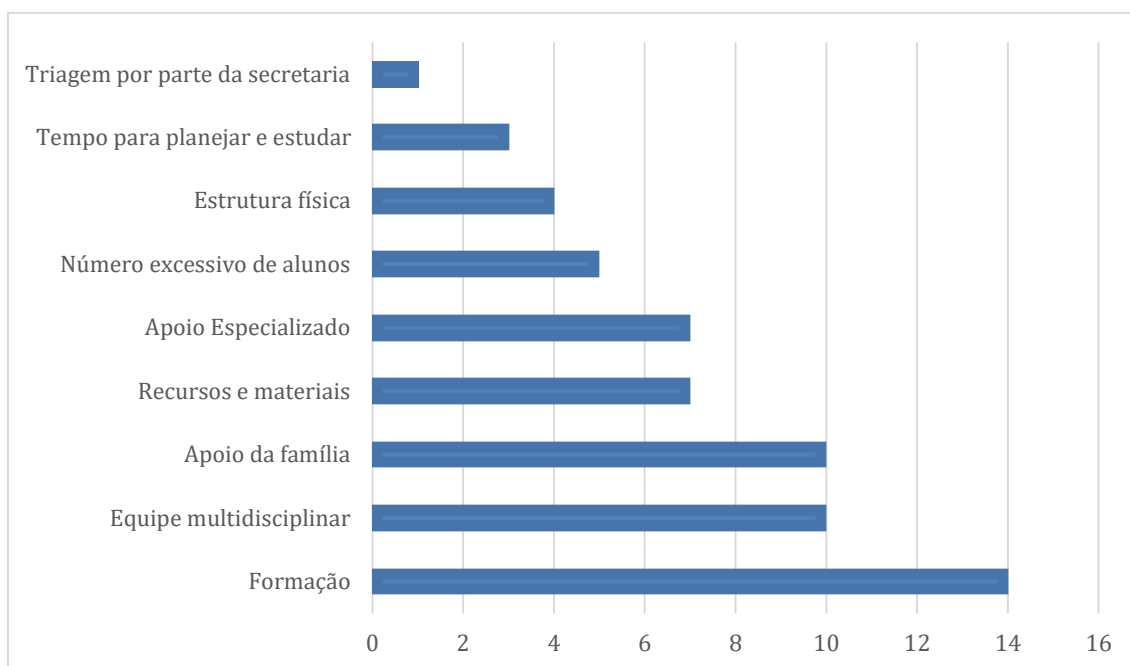
**GRÁFICO 9:** Como a Inclusão dos alunos com deficiência acontece na prática



FONTE: Autora (2017)

O gráfico 9 aponta para a verificação de como os professores analisam questões ligadas ao trabalho docente na escola que atuam. Segundo esses professores, o suporte recebido é mediano, o que contradiz a falta de formação e apoio apontada nas questões anteriores dos questionamentos. O suporte da Secretária de educação municipal varia de médio (42%) a baixo (27%), já se percebe que a gestão de cada escola tem se esforçado, indo de médio (47%) a alto (32%). A participação da família ainda é algo de nível baixo (32%) e baixíssimo (47%), que acontece raramente e dificulta o processo de inclusão, que não depende unicamente da escola. Com relação ao grau de autonomia que cada professor tem para executar seu trabalho em sala de aula com seus alunos é de alto (47%) a muito alto (37%), pois eles afirmam que há um desdobramento para se conseguir material para fazer atividades diferentes para esses alunos, além de alguns momentos de troca com outras colegas.

**GRÁFICO 10:** Aspectos considerados impeditivos do desenvolvimento da educação inclusiva em escolares regulares e que tem interferido na realização do trabalho docente



FONTE: Autora (2017)

Em análise aos aspectos considerados impeditivos do desenvolvimento das atividades a serem realizadas, bem como para a eficácia do processo de inclusão dos seus alunos, os professores trazem características da realidade e do cotidiano de suas atividades. Em se tratando da formação foi apontada uma necessidade de se ofertar algo para toda a comunidade escolar, que ocorresse com mais frequência e explorasse temas do cotidiano e realidade das escolas. Os profissionais da equipe multidisciplinar seriam para auxiliar o trabalho dos professores e das famílias, a fim de compreender seus alunos e saber como lidar e intervir nas atividades de sala.

Com relação à família, afirma-se a necessidade da presença, suporte e compreensão para que assim, possa haver um diálogo e trabalho em conjunto. Com a falta de recursos e materiais fica quase impossível planejar atividades diferenciadas que possam favorecer o desenvolvimento desses alunos com deficiência. Uma das queixas dos professores é a demora em chegar os apoios para os alunos com deficiência, sendo que quando chegam são estagiários, sem serem especializados ou conhecerem a área da educação inclusiva, além das formações, em sua maioria, não atender a esses profissionais.

Um outro questionamento advém da quantidade de alunos com deficiência por sala, considerado excessivo, como mostra a realidade da P6 que tem nove alunos incluídos em sua sala, sendo que a mesma afirma a dificuldade

em trabalhar com tamanha diversidade em sua turma, tendo em vista uma turma de 3º ano que tem também alguns alunos repetentes. A falta de estrutura física é outro fator que dificulta a inclusão, em ambientes favoráveis que possibilitem além da locomoção atividades diversas, com uma equipe multidisciplinar.

Além disso, existe a falta de tempo para planejar e estudar, afinal os professores acabam sem tempo para planejamento extra, pois levam muito trabalho para casa e ainda tem questões familiares, esportivas, religiosas e de lazer que precisam exercer para não pensar tanto no trabalho.

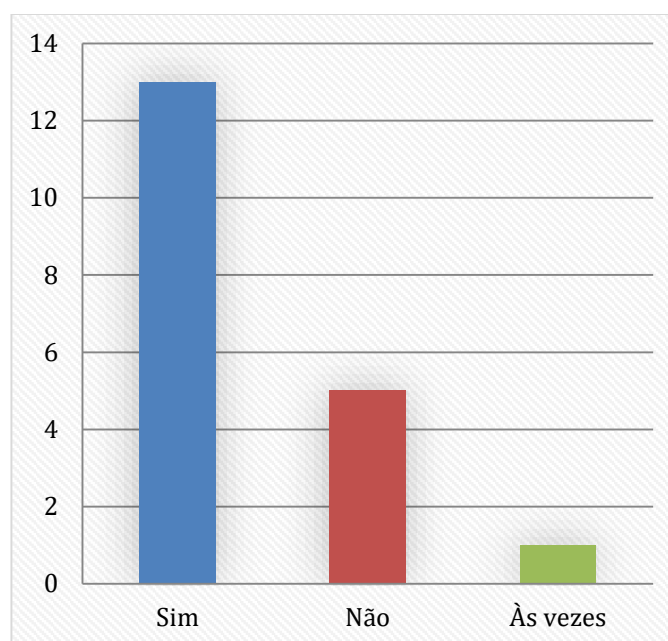
A fim de entender o campo de atuação dos professores e minimizar alguns desconfortos gerados pela chegada dos alunos com deficiência em sala, surgiu a sugestão de uma triagem realizada pela secretaria de educação, buscando auxiliar os envolvidos de forma direta e que atente para a realidade de cada escola.

Para Bendassolli (2011, p. 87) é preciso entender que todo o ambiente educacional precisa ser visto através das possibilidades de ampliação da capacidade de “superação das tensões, ambiguidades, impedimentos e provas das situações reais de trabalho”, buscando potencializar as ações a serem desenvolvidas pelo sujeito. Esse autor, infere que todo esse sofrimento no trabalho passa a ser compreendido a partir das várias dimensões sobre as quais as atividades acontecem, sendo que tal sofrimento não resulta apenas da atividade realizada, mas também da atividade que não pôde ser realizada, afetando dimensões individuais e coletivas de trabalho, no quesito autoestima, desenvolvimento de suas atividades com prazer e satisfação.

#### 5.4 ASPECTOS RELACIONADOS À SAÚDE DOS PROFESSORES

Para se entender melhor os aspectos ligados à saúde dos professores, como está a saúde desses profissionais, o que eles vêm sentindo e o que estão fazendo para enfrentar tais desconfortos, realizamos um mapeamento acerca do que os professores sentem ao desenvolverem suas atividades cotidianas. Inicialmente, partimos da presença de desconfortos e mal-estar no exercício da profissão.

**GRÁFICO 11:** Você sente algum desconforto ou mal-estar no desenvolvimento das suas atividades docentes



FONTE: Autora (2017)

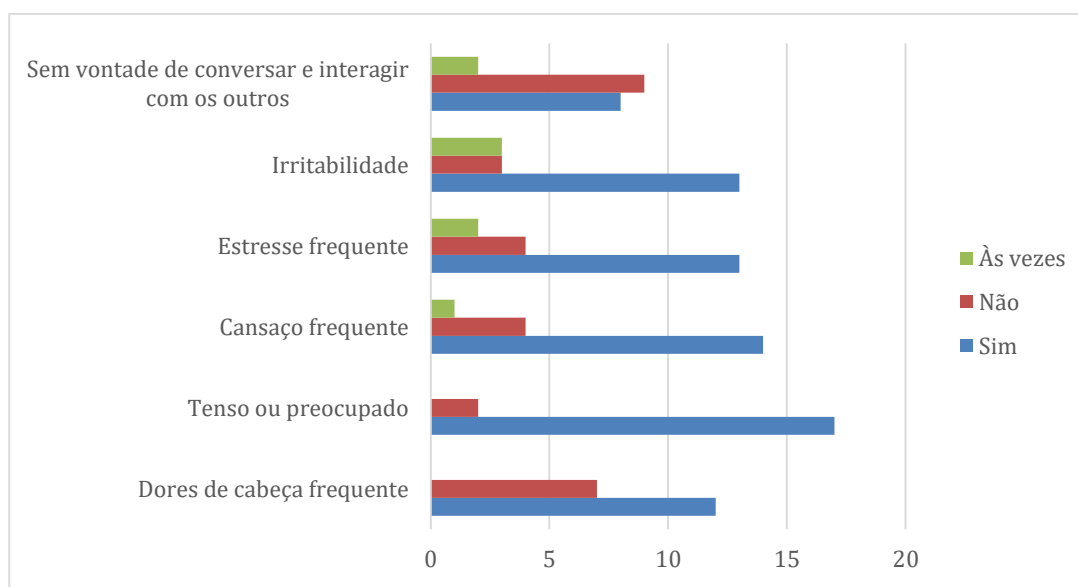
Em meio a esses 69% de profissionais que sentem algum desconforto no exercício da profissão encontramos seis casos de professores que usam ou já usaram medicação para ansiedade e princípio de depressão. P12 afirma que sente crises de ansiedade, sufocamento, dores de cabeça, rouquidão, insônia, “às vezes preciso sair da sala para respirar, vontade de sair correndo, tenho uma irritabilidade muito grande com o barulho”. Para ela, a rotina familiar também pesa muito, devido à velha hierarquia familiar, tudo na casa fica sob sua responsabilidade, marido e filho não ajudam muito. Há também três casos de dificuldades na voz, professores que precisavam estar sempre com uma garrafa de água e já usaram até caixinha de som para ajudar, como é o caso da P13. A P16 afirma sofrer com muita falta de ar e dor de ouvido. Brito, Prado e Nunes (2017, p. 171) considera que

Os distúrbios vocais são um dos problemas mais comuns que afetam a saúde dos docentes e acontecem em decorrência do uso excessivo da voz na sala de aula, principalmente, nas turmas superlotadas. Para desempenhar suas atividades, os professores, na maioria das vezes, são obrigados a aumentar o tom de sua voz para sobrepor aos ruídos da sala de aula e de outros ambientes externos, conseqüentemente, isso pode provocar distúrbios vocais e outros transtornos.

Baião e Cunha (2013, p. 11) ao realizarem uma revisão de literatura não sistemática com 30 artigos referenciados, apresentaram as doenças e/ou disfunções mais comuns encontradas no meio docente, presentes nos artigos lidos e incluídos nesta revisão, nos quais pode-se perceber que tais doenças se

dividem em Hipertensão Arterial Sistêmica (6,6%), distúrbios da voz (disfonia) (20%), síndrome de Burnout (13%), exaustão emocional (33,3%), estresse (33,3%), depressão (6,6%) e disfunções musculoesqueléticas (20%). Com o intuito de entender o que esses profissionais sentem no desenvolvimento de suas atividades, foram levantadas as seguintes particularidades:

**GRÁFICO 12:** Problemas de saúde que se sente



FONTE: Autora (2017).

Nesse aspecto, percebemos uma grande presença de professores tensos e preocupados, com cansaço frequente, estresse e irritabilidade, além de dores de cabeça frequentes. Para P14 todos esses sintomas foram o início da busca por ajuda médica, P21 afirma que esses sintomas são diários e frequentes. Com relação à necessidade de conversas e interagir, tivemos um equilíbrio, pois alguns professores afirmaram a necessidade de conversar e estar com gente nesses momentos, os demais apontam o isolamento para não passar para o outro os seus problemas.

Os momentos mais propensos para o desconforto vêm de momentos em que os alunos estão muito agitados ou a aula planejada não ocorre de acordo com o esperado, a indisciplina dos alunos que estão em diferentes níveis, a sobrecarga no trabalho, “o Início das atividades. Final. Assegurar disciplina. Tudo vira confronto (P21)”. Para P9, isso ocorre quando ela pede ajuda e não se percebe, quando não tem retorno, mesmo que a gestão ainda tente, “a gente se pergunta: ‘será que estou fazendo algo errado?’”, acaba se culpando muitas

vezes. Já a P20 mostra que se sente mal “quando percebo que realizo o meu trabalho e tenho êxito, porém falta elogios e valorização”. Dos professores participantes, três consideram que o desconforto no desenvolvimento das atividades docentes surgiram com “a chegada da inclusão, não concordo com essa prática (P8)”, outros “a partir da dinâmica docente (P14)” e “nos momentos em que estive sozinha com os alunos, sem a apoio (P18)”.

Determinados professores vêm sentindo algum desconforto desde que começou a lecionar, esse foi o caso da P14 que “há mais ou menos dois anos na escola particular, eu já tinha me afastado, já estava esgotada, me afastei por conta própria”, com mais frequência de 7 anos até os dias atuais.

Ao sentir algum problema de saúde os participantes da pesquisa afirmam procurar ajuda médica, estão tomando medicação e isso “tranquiliza e o acompanhamento terapêutico controla minhas angústias (P14)”. Em alguns casos “quando dá tempo, quando tenho tempo (P8)”, “acúmulo por vergonha de procurar um profissional (P12)” ou

Adio sempre consultas minhas. Vou “empurrando com a barriga” esperando passar, que nunca passa. Quando não dá mais eu vou ao médico. Tomo remédio por conta própria, aqueles que são permitidos (P21).

Nesse sentido, retomamos a ideia apresentada por Clot (2010), ao tratar que a clínica da atividade assegura uma regulação coletiva da ação individual de que o grupo profissional se torna sujeito, sendo que o desenvolvimento do trabalho implica sempre uma dimensão individual e coletiva, e é nesta que se inscreve o poder de agir. Para tanto, as contribuições da clínica da atividade fornecem instrumentos que permitem a compreensão das situações de trabalho, de modo que o sujeito possa desenvolver o poder de agir sobre o mundo e sobre si mesmo, de maneira coletiva e individual.

No quesito procurar ajuda especializada, alguns professores apontam a falta de tempo em sair da sala de aula, o que faz com que alguns cancelem as consultas ou não vão ao médico, outros dependem de serviços públicos que são bem lentos. Percebemos a vontade de alguns em procurar ajuda, porém a falta de tempo é o que mais atrapalha, pois P13 já fez fonoterapia e as dicas dela a ajudaram, mas “não consegui conciliar por causa do horário do trabalho. A escola até me liberava mais cedo, mas as consultas não consegui um horário



que desse pra conciliar”. Se pensarmos no papel do professor entenderemos o que P9 nos diz

[...] queria fazer psicoterapia, mesmo sendo psicóloga. Dar aula é levar pra casa, trabalho múltiplo, dinâmica de trabalho mais complexa. Além da desvalorização do trabalho do professor. Cuidar de si é o principal, a escola e a família tem o seu papel, a culpa é de todos.

Vale ressaltar que alguns procuram fazer meditação, espairar com alguma atividade que gosta de realizar: viajar, ler, passear, fazer prevenção para não chegar aos problemas de saúde. Portanto, um importante ponto da pesquisa advém das propostas de intervenção e enfrentamento através da clínica da atividade, frente às diversas formas de mal-estar encontrados no campo de atuação, podendo ter referência com o crescente nível de exigências e as demandas colocadas pelas instituições de trabalho aos indivíduos. Este fator está relacionado a redução das soluções pessoais e coletivas para o enfrentamento de situações a quais foram expostos, “que enfraquecem seu poder de agir, sua capacidade de enfrentamento e de significação de sua própria experiência”, como afirma Bendassolli e Soboll (2011, p. 65).

Nesse sentido, na clínica da atividade proposta por Clot (2006; 2010) percebemos o enfoque dado a relevância de se investir em espaços coletivos de diálogos no ambiente de trabalho, para que assim os trabalhadores tenham possibilidades concretas de construir outros caminhos, a fim de ampliar o poder de agir dos coletivos de trabalho, uma estratégia para o enfrentamento das condições de produção de sofrimento que adoece no trabalho.

Assim, se destrói os valores de uma cultura de trabalho em grupo e do sentimento de classe ao mesmo tempo em que desmobiliza os coletivos necessários ao enfrentamento dos problemas e a criação das formas para sua superação (MACEDO; LIMA, 2017, p.228).

Nos deparamos então, com a necessidade da construção de ambientes que possam trabalhar a individualidade dos seus trabalhadores, a fim de produzir valores a serem utilizados em coletivos operacionais, advindos dos espaços de trabalho.

Portanto, a fim de reconhecer que estratégias costumam ser utilizadas para enfrentar algum mal-estar ou desconforto quanto as atividades desenvolvidas no trabalho pelos professores, percebemos que a maioria tenta pensar e fazer outras coisas que não sejam ligadas ao ambiente de trabalho, atividades de lazer, relaxar, manter a calma, tomar medicações para relaxar,

meditação, estudar novas estratégias e viver um dia de cada vez. P20 afirma que

[...] sempre procuro fazer as minhas atividades escolares e problemas de trabalho sendo exclusividade do campo profissional não levando dificuldades para minha família, enfim separo tempo para minha vida pessoal buscando ser feliz.

Alguns buscam recursos diferentes para se ensinar, conversar com outros profissionais mais experientes de como trabalhar e com colegas da escola, procuro sempre que possível, inovar, reciclar e mudar a rotina.

[...] após o afastamento consegui ir voltando, principalmente com a ajuda do psicólogo que me faz enxergar outros caminhos não foco no problema. - Minha angústia e ansiedade eram muito grandes antes de voltar do afastamento. - Minha experiência sempre foi com EJA, na EJA era mais tranquilo, mesmo com problemas você consegue contornar e buscar estratégias, com as crianças é mais difícil, eles tem muita energia. - Tive uma experiência na EJA com um aluno com baixa visão e tentei buscar por suporte no CAPS que atende a pessoas com essa deficiência na cidade, só que não tive muito retorno e nem eficácia. O aluno que ia me dizendo o que eu poderia fazer, a gente foi se ajudando, mesmo que as pessoas não acreditassem que ele fosse aprender alguma coisa (P14).

Grande parte dos professores já precisou se ausentar do trabalho, o que equivale a 79%, devido a problemas de saúde ligados a viroses, gripes, imunidade baixa, enxaquecas, crises de garganta, tendinite, início de depressão, crises de ansiedade, grande carga de estresse, fadiga emocional, estafa mental e física, problemas com sono. P16 nos relatou que está com um problema de saúde sério, mas ainda não conseguiu ser afastada de sala de aula, a mesma afirma que tem 40% de audição em um ouvido e 50% no outro, já fez uma cirurgia por causa da perda da audição e aguarda esse afastamento há mais de 40 dias.

Para entender os fatores que levam os professores a sentir algum mal-estar no exercício da docência percebemos que a indisciplina dos alunos é o que está mais presente nas salas de aula, além do acúmulo de trabalho, a remuneração e a cobrança sem suporte para execução, a desvalorização profissional, refletindo que há

[...] falta de valorização do gestor executivo, apoio da família e a falta de educação doméstica. O nosso maior problema em sala de aula tem sido nesses últimos anos a indisciplina. Nossas crianças não sabem o que é respeito, ouvir. Os pais não têm mais controle sobre as crianças e querem transmitir essa responsabilidade para a escola o que nos deixa apreensivos porque a maioria do tempo pedagógico tem sido para acalmar a turma (P16).

A estrutura física escolar, que corresponde a uma “estrutura física péssima, sala lotada, pequena, sem ventilação, a realidade da sala é 32 alunos, sendo 9 com deficiência, 13 retidos no 1º ciclo e uma turma extremamente indisciplinada (P6)”. Ainda se depara a um “ritmo de trabalho intenso, chega a ser voraz. Péssima remuneração. Carga horária extenuante. Carregar o peso de ser a única responsável pelo sucesso ou fracasso dos meus alunos (P21)”. Para Brito, Prado e Nunes (2017, p. 173)

Na atual conjuntura, os professores se encontram imersos em um cenário político de expropriação dos seus direitos e desvalorização da sua carreira que provoca sentimentos de angústia, frustração e insatisfação com a profissão.

Ao término dessa parte da pesquisa os professores, choraram, desabafaram e se mostraram mais aliviados por falar daquilo que os cerca cotidianamente, além de agradecerem por poderem falar, porque segundo eles as pesquisas só vão em busca de analisar as suas práticas em sala de aula. A maioria alegou que foi um momento de ouvir “as angústias do professor”, o que deu nome ao projeto da qualificação, a partir de tudo que foi vivido nesses momentos de troca com profissionais que pedem socorro a cada dia.

Portanto, partindo dos dados obtidos na primeira parte da pesquisa, que apontaram que não só o processo de inclusão, mas todo o contexto da escola, que corresponde não só a escola, mas os alunos, as famílias, toda a comunidade escolar que está envolvida nesse processo, que acaba causando desconfortos e problemas de saúde que afetam a vida desse profissional.

Outra faceta que envolve as condições de trabalho docente está relacionada ao adoecimento, à frustração do professor e sua insatisfação com o trabalho. Diante desse contexto, marcado pela performatividade, o professor passa a trabalhar em um ritmo acelerado para dar conta das demandas que surgem o tempo todo, e, isso pode trazer graves consequências à saúde desse profissional (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 170).

Algumas reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade, são apontadas por Souto, Lima e Osório (2015), levando em conta o diálogo e criação no meio de trabalho, através do conceito de atividade desenvolvido por Vigotski (2009) acerca da criação, vinculada ao cotidiano da vida, entendida como condição necessária da existência, sendo o movimento dialógico gerado a

fim de criar novas possibilidades de relações e sentidos. Assim, tal metodologia advém de métodos propostos como dispositivos que visam disparar e potencializar diálogos sobre a atividade.

A metodologia da clínica da atividade induz um deslocamento daquele que trabalha para o lugar de observador do seu próprio trabalho e visa dar um destino dialógico ao diálogo interior criado por ela. Em outras palavras, não só o analista do trabalho, mas o trabalhador é convocado a falar e, assim, pensar sobre a atividade, inclusive sobre as atividades não realizadas, que nem por isso deixam de estar presentes (SOUTO; LIMA; OSÓRIO, 2015, p. 17).

Portanto, percebemos que o que aponta os autores supracitados, nos remete a ideia de que essa criação se dá nos diálogos, entre sujeito, objeto de trabalho e colegas de trabalho, que constituem a atividade labor e são nessas atividades que os trabalhadores se confrontam com os conflitos, devendo buscar os “caminhos desejados entre os possíveis da atividade e a criação de novos caminhos, a fim de enfrentar o que seria impossível” (SOUTO; LIMA; OSÓRIO, 2015, p. 16).

## 5.5 O USO DA FOTOGRAFIA NA ENTREVISTA DE GRUPO

Na segunda etapa, na entrevista em grupo, os participantes foram convidados a apresentar as experiências, advindas das fotos. Surgiram comentários de análise de si próprio e em comum do trabalho desenvolvido, ou seja, acabam sucedendo de um foco de atenção de quem tirou a foto e do grupo que a analisa. Assim, a fotografia pode convocar o olhar para si próprio e suas atividades diárias, ampliando e problematizando os modos de ver a realidade a fim de compreendê-la, busca-se então desenvolver uma ferramenta de análise do trabalho, capaz de explorar os modos instituídos de trabalhar e ampliar o poder de agir desses trabalhadores, frente a forças que compõem determinada situação.

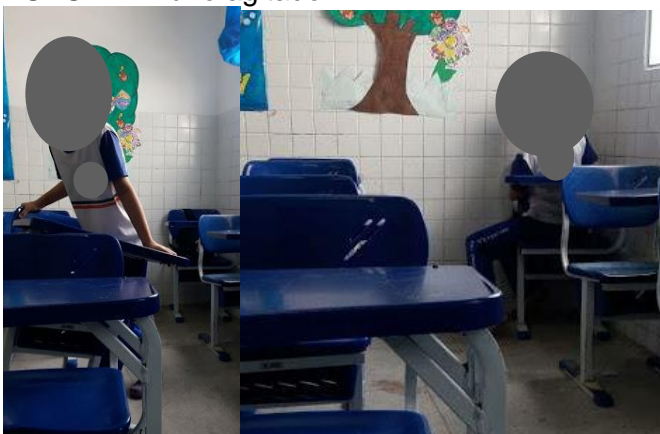
Isso nos leva ao que interessa a Clínica da Atividade, tentando compreender as relações entre o real e o realizado, além das condições em que a experiência vivida e experiências possam acontecer, havendo uma proposta de co-análise do trabalho, praticada no ambiente habitual e cotidiano de trabalho, visando acompanhar os processos gerados da realidade apresentada pelos participantes.

### 5.5.1 “A fotografia explica os desconfortos na atividade docente”

Quem deu início à fala foi a pesquisadora, explicando e retomando a primeira etapa da pesquisa, na qual os professores responderam questões específicas sobre o ambiente de trabalho e questões ligadas à sua saúde. Em seguida, foi feito um esclarecimento sobre a segunda etapa, advinda da análise das fotos tiradas pelos professores para iniciar a discussão sobre aquela situação registrada em fotografia, registro feito pelo relator da pesquisa.

A fim de destacar as situações e os fatores que contribuem para o surgimento de sofrimento no exercício da profissão docente no processo de inclusão escolar, advindos das situações de desconforto e angústia, foram apresentadas pelos professores fotografias de locais, situações e fatores que causam tudo isso.

**FOTO 1** – Aluno agitado



FONTE: Olaf (2017)

**Olaf**, inicialmente apresenta a foto do aluno que mais causa angústia, registro acima, pois não consegue solucionar o “problema”, aluno agitado, que sempre solicita atenção e perturba a todos os colegas da sala e de outras salas também. Assim, **Olaf** acredita que a indisciplina seria o maior problema que o incomoda todos os dias no desenvolvimento das suas atividades. Uma observação feita pelo mesmo destaca a falta dos pais na aprendizagem dos alunos, além do planejamento e processo de registro de caderneta, as questões burocráticas. Afinal, acredita-se na importância do ato de planejar mais não apoia o fato de multiplicar o registro várias vezes, como acontece no ambiente escolar com o qual se convive. “Isso se torna cansativo e desmotivador” com o passar do tempo (RELATOR, 2017).

Assim, iniciamos a busca pela compreensão do contexto que envolve o trabalho docente e suas condições de trabalho, como fatores relacionados a sua saúde em meio ao ambiente de trabalho. Dessa forma, a primeira foto (foto 1) apresentada por **Olaf** traz uma sequência de fotos, que mostram um aluno, que não apresenta laudo de nenhuma deficiência, em situações de desrespeito em sala de aula, seja andando na sala no momento das atividades, de costas para o professor, sentado no fundo da sala e/ou virando as cadeiras.

Para o professor esse trata-se de um dos momentos mais angustiantes que gera muito desconforto em sala de aula, tanto do professor quanto dos outros alunos, “só que depois do aluno fazer tudo isso, bater, quebrar, conversar, atrapalhar a aula”, “ele chega e diz: professor quero ir embora! Ele acha que tem o direito de ir embora, porque ele quer ir e pronto”. Nesse sentido, o mesmo afirma que “me causa desconforto sabe, essa situação (remetendo-se a foto das carteiras jogadas), porque assim, ele é um aluno que tira a estabilidade emocional de qualquer pessoa” (OLAF, 2017).

Para Reis *et al* (2006, p. 231), o trabalho docente através do ato de ensinar, caracteriza-se como uma atividade que pode ser compreendida, em seu contexto geral como uma atividade “altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores”, o resultado do estudo dos autores apoiam fortemente a ideia de que alta demanda no trabalho predispõe a reações de estresse como exaustão emocional (cansaço mental) e irritabilidade (nervosismo). Sendo assim,

Nosso estudo comprovou que cansaço mental e nervosismo são frequentes em professores e identificou vários fatores de risco associados a essas manifestações de exaustão emocional nesse grupo ocupacional (REIS *et al*, 2006, p. 245).

A questão da (In) disciplina tem ocupado um espaço cada vez maior no cotidiano escolar, independente do caráter da instituição (pública ou privada), localização e público que a frequenta (classes sociais), dando ênfase a grande insatisfação gerada que chega a desencadear doenças ocupacionais ou abandono no magistério e isso faz-se entender que “a indisciplina é associada, com frequência, ao fracasso profissional” (p. 55), como afirma Vasconcellos (2009). Para o autor supracitado, a (In) disciplina não se trata de um problema

apenas nosso, mas um desafio que assola, com suas características próprias, muitos países e que embora seja algo recente, vem se agravando a cada dia.

Em alguns momentos o professor relata a necessidade de ir até a equipe gestora pedir intervenção, sendo preciso algumas vezes retirá-lo da sala para ver se os ânimos melhoram, os outros alunos, “os que ficaram, aplaudiram a decisão da gestora, “que bom que ele saiu” e eu fico controlando né” (OLAF, 2017). **Maria**, pontuou ainda que, nessa situação, os outros alunos “ficaram olhando com aquele olhar de angustia também, como se dissessem: professor a gente tá sentindo sua dor, assim, a gente compreende”.

Vale ressaltar que aparentemente o aluno registrado não apresenta nenhuma deficiência, mas sim “uma indisciplina muito grande”, não tendo a família como parceira nesses momentos, pois a mesma alega que em casa o menino não faz isso, que “ele é um santinho, anjinho em casa”, o que faz com que a escola pontue que algo está errado nessa mudança drástica de comportamento. Nos seus estudos, Vasconcellos (2009) aborda que as queixas mais recorrentes no ambiente educacional advêm do

O aluno (seu desinteresse, sendo comum a hipótese de isso ser decorrência da tecnologia a que tem acesso fora da escola); os meios de comunicação (a sua influência negativa: violência, contravalores); a família (deseestruturação, omissão, não cumprindo seu papel e transferindo responsabilidades); a escola (a falta de apoio ao professor); o sistema de ensino (não dá condições de trabalho); a sociedade (sua [des] organização, desemprego, crise de valores); e, depois de certo tempo, chega-se a colocar em questão a própria relação pedagógica (VASCONCELLOS, 2009, p. 59).

Em se tratando desse contexto, retomamos a um fato citado no mapeamento do campo de pesquisa, no qual muitos professores levantaram essa questão da indisciplina como um fator que desgasta, porque de certa forma não se sabe como lidar em determinadas situações e a primeira coisa em que se esbarra é na família, a família não acredita que na escola ele é assim. Dessa forma, **Clara** acredita que a indisciplina do seu aluno, assim como o de **Olaf** “é 99% para não dizer 100, falta da família, porque não se orienta o filho a se comportar de tal maneira nos lugares” (CLARA, 2017). Esse fator família é apontado por Vasconcellos (2009) como uma das queixas mais frequentes dos professores com os quais se teve contato, sendo a família incidência mais forte nesse processo de (in) disciplina.

A professora **Clara** também registrou uma situação de indisciplina de um dos seus alunos, registro abaixo, ele fica andando pela sala, de banca em banca, atrapalhando os colegas e sem querer fazer as atividades propostas. Então, isso a deixa frustrada, tendo em vista que

Você fica frustrada pelo desinteresse do aluno, que ele não tem interesse em aprender já completamos dois anos juntos num segundo ano, esse menino vai pra um terceiro ano sem a mínima condição de terminar um primeiro ano na verdade, ele não sabe o alfabeto, se ele não sabe o alfabeto como é que esse menino vai ler? Então isso é, essa é uma das causas da minha frustração, o desinteresse (CLARA, 2017).

**FOTO 2** – Aluno indisciplinado



FONTE: Clara (2017)

Nesse sentido, Vasconcellos (2009) afirma que o desconforto do educador na questão disciplinar está no entorno da queixa ligada a falta de interesse dos alunos, que corresponde ao “desinteresse, indiferença, apatia, desmotivação, falta de perspectiva, cinismo, descrença, desesperança, falta de clareza de objetivos” (p. 62). Isso, é na verdade um compartilhamento de situações específicas de sala, como aborda **Olaf**, “pois as minhas angústias são as angústias dela”, os dois sempre corroboram muitas situações desse tipo, apesar de serem situações distintas acabam sendo semelhantes, porque se “compactua da mesma frustração”, sendo o momento registrado um exemplo do que realmente o causou muita frustração, mas existem também outros momentos (OLAF, 2017).

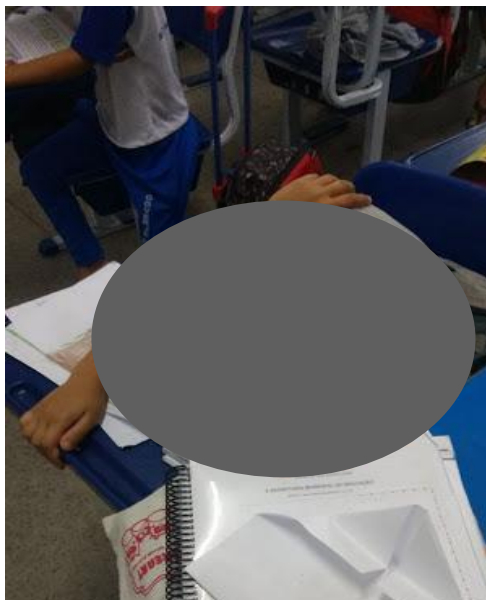
Uma outra preocupação de **Clara** é quanto à aprendizagem dos seus alunos, pois a mesma vem acompanhando a mesma turma há dois anos e consegue constatar que existem casos específicos de alunos que não têm condições de terminar um primeiro ano, “uma alfabetização, ele passa só que com um déficit muito grande e isso aumenta a cada ano, sem se ter o que fazer devido a cobrança de uma progressão plena até chegar no terceiro ano”. Nesse



processo, a professora afirma que ultimamente “eu venho muito estressada e nesse dia então quando você constata que desde o primeiro ano que eles estudam sobre dezena, unidade e você vê que aquela criatura não entendeu o conceito ainda, você diz meu Deus”. Uma atividade para casa então, nem se fala, para **Clara** é “outra coisa que desgasta muito”, pelo quantitativo de alunos, por exemplo, “você tem 30 alunos desses 30 alunos que eu tenho 5 ou 6 fazem o para casa”, sendo essa uma responsabilidade da família que acaba atrapalhando o desenvolvimento desses meninos na escola.

O que entristece a gente é mais isso, isso é uma situação frustrante sim, é você perceber que não é que eu tô colocando lá porque eu quero que meu filho aprenda mais, não, é pra ficar livre (OLAF, 2017).

**FOTO 3** – Aluno desinteressado



FONTE: Clara (2017)

Além disso, para **Clara** um outro fator que interfere na dinâmica e desenvolvimento das atividades advém do desinteresse dos alunos, registro acima, em um caso específico ela relata que um dos seus alunos está sempre de cabeça baixa sobre a mesa ou andando na sala de aula e “o fato dele não aprender me deixa triste”. Isso, pode estar relacionado com o processo de progressão plena no ciclo, fator que alimenta o desinteresse dos alunos, pois alguns conceitos básicos que seriam pré-requisitos de um ano para outro, os alunos não conseguem aprender e esse não aprendizado dos conceitos básicos do 1º e 2º ano, que são fundamentais acabam não sendo vistos e enquanto

professor você tem que passar o aluno, sendo só no 3º ano percebido algo para intervir, tendo em vista que “a realidade é outra, porque ele não aprendeu os conceitos iniciais” e isso o atrasa nas atividades propostas da nova turma.

Na fala de ambos os professores participantes, percebemos que a falta da família chega a ser um dos pontos chaves no desenvolvimento das atividades escolares e causador da indisciplina desses alunos, na perspectiva dos professores. E em muitos casos não adianta chamar a família para conversar, “porque se chama para ajudar só prejudica” (MARIA, 2017). Para **Clara**, a falta de respeito dos próprios filhos com os pais é algo absurdo e “isso me deixa muito frustrada, me tira muito do sério. E você vê que você não pode fazer nada, porque o que é que um professor pode fazer? ”. Mas,

É, aí cabe aos pais e o trabalho dos pais minha gente a gente já faz tanto na escola, eu me sinto completamente desmotivada, a família lhe vê como inimigo, a família não vê o professor como um profissional que tá ali pra auxiliar o seu filho não, ele vê você como inimigo, que isso me choca tanto, me deixa muito entristecida com a minha profissão (CLARA, 2017).

Levando em conta o que Clot (2010) discute na clínica da atividade, o conceito de atividade ao abordar a não efetivação da atividade por algum motivo nos mostra que a angústia dos professores, ao se referirem às atividades não realizadas apontam para uma relação com o real da atividade, definido como aquilo

[...] que não se faz. O que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar [...] o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto (Clot, 2010, p. 104).

Dessa forma, **Clara** ao relatar suas vivências demonstra um arrependimento pela profissão escolhida,

Não vou mentir minha gente, se fosse hoje eu tivesse a experiência que tenho, pronto esse ano eu fiz 33 anos, eu sou professora desde novembro de quando eu tinha 15 anos, fiz 18 anos esse mês passado de profissão e eu olho assim, o que foi que eu fiz da minha vida? (CLARA, 2017).

Assim, a professora ainda aponta a dificuldade em sua vida familiar, a falta de tempo para ficar com a filha, além da disposição, pela a quantidade de

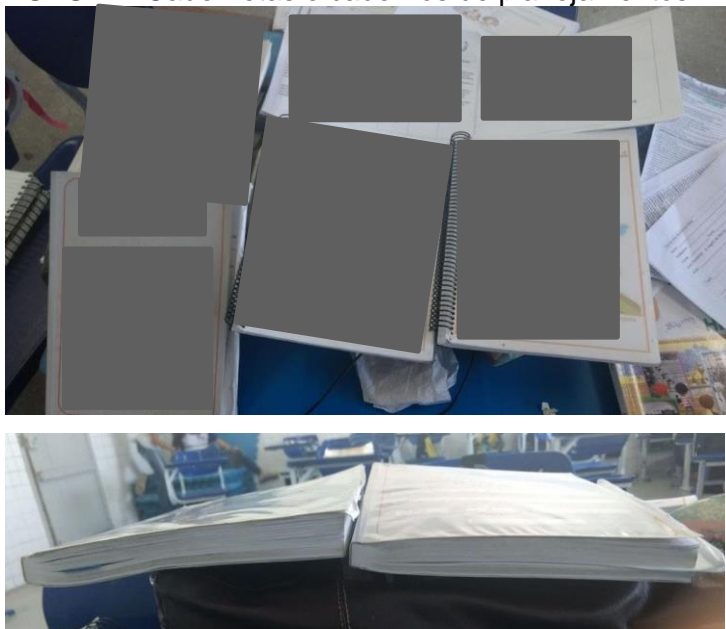
coisas que se tem a fazer em casa do ambiente de trabalho, “assim, é muito desgastante” (CLARA, 2017). Isso nos leva a crer que,

Nesse cenário de reformas em que os docentes passam a assumir várias funções e responsabilidades, muitas vezes eles não dão conta de realizar todas as tarefas na escola, e, acabam realizando essas atividades em casa, durante a noite ou nos finais de semana, nos momentos que deveriam ser destinados/reservados para o descanso e o lazer (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 171).

As questões burocráticas, como caderneta e planejamento, também foram registradas na foto abaixo, por ambos os professores, sendo o registro de **Clara** utilizado tendo em vista que a mesma tem duas turmas na escola, então a quantidade de cadernetas é dobrada. **Olaf**, acredita no poder do planejamento, apontando a necessidade de o trabalho ser guiado por um planejamento.

Eu acredito no poder do planejamento, acredito mesmo, sabe. Porém, todavia, entretanto, quando eu vejo que a gente tem que multiplicar aquele planejamento, por questões burocráticas, aí isso me frustra. Porque não é, não tá sendo uma ferramenta de trabalho, tá sendo uma ferramenta pra mostrar que você tá trabalhando e assim é aquela diferença, né (OLAF, 2017).

**FOTO 4** – Cadernetas e cadernos de planejamentos



FONTE: Clara (2017)

Esse processo está sendo considerado como algo para “sobrecarregar o seu tempo” (MARIA, 2017), para os professores participantes o tempo que se gasta preenchendo uma fichinha de rotina, uma caderneta, um caderno de

planejamento, ainda tem a frequência, os conceitos, a maioria das coisas com porcentagens, enfim, tudo isso “torna-se um pouco frustrante” (OLAF, 2017).

Segundo o relator (2017), a professora **Clara** concorda com o **Olaf** sobre a caderneta, afirmando ser algo “frustrante e cansativo”, devido ao fato de ter que registrar e perder “tempo”, muito tempo com essa parte burocrática. Existe também a falta de material de apoio para auxiliar no processo de alfabetização e atividades diferenciadas, tendo em vista a turma que a mesma leciona. Nesse processo, ainda é relatado pela mesma a dificuldade dos pais em entender a importância de auxiliar na educação dos filhos, muitas vezes os pais relatam que a culpa é sempre do professor, assim a professora se sente inibida em convidar os pais para conversar ou pedir auxílio, sendo que a família passa a ver o professor como inimigo.

Este fator, nos remete a ideia de real da atividade mencionada por Clot (2010), elaborada a partir do conceito de uma atividade impedida, refere-se a um trabalho bloqueado, “incapaz de permitir o livre confronto do indivíduo e dos coletivos com os riscos, os desafios, as demandas do real da atividade”, como afirma Bendassolli (2011, p. 82). O real da atividade corresponde a algo

O real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos – , aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente - aquilo que se faz para não fazer, aquilo que se tem que fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer. Sem contar, aquilo que se tem que refazer (CLOT, 2010, p. 116).

Dessa forma, Batista e Rabelo (2013, p. 02) em se tratando da Clínica da Atividade e o real da atividade afirmam que,

Aceder ao real da atividade não significa descartar a atividade realizada, mas se servir dela para alcançar a atividade não observável. Pois é justamente nas diferentes realizações da experiência que o real da atividade pode se duplicar. A transformação da experiência vivida em meio de fazer uma nova experiência torna manifesto o real da atividade nos seus desenvolvimentos. Isso porque entre o real da atividade e a atividade realizada existe uma contradição que oferece uma possibilidade quando o primeiro se realiza.

Com relação aos conceitos a serem atribuídos aos alunos, **Clara** afirma que alguns “você vai olhar e a criança provavelmente atinja num grau de universidade e ainda mais com os recursos que nós temos, que são muito

poucos”, tem que alfabetizar usando um lápis e um quadro, quando quer uma atividade diversificada ou jogo tem que confeccionar, mas esbarra no fator “material e tempo”.

Isso aqui é completamente obsoleto, porque veja um diário que é dessa grossura, minha gente, que me desculpe, mas ao meu ver, eu acho que a intenção é pura e unicamente tomar o tempo do professor, porque além desse diário você tem uma rotina diária que eu concordo também que deve existir os passos pra você seguir. Ai existe um planejamento que é bimestral, anual e existe a proposta pedagógica da escola ou do município que, são três, quatro, cinco documentos e que significam todos a mesma coisa, num é. Gente é uma sobrecarga muito grande (CLARA, 2017).

Esse fator tempo, pode ser resumido pela ideia de Macedo e Lima (2017) que conjugam a necessidade dos trabalhadores docentes assumirem diferentes funções dentro da escola, a fim de enfrentar as exigências burocráticas impostas pelos órgãos responsáveis pela educação seja em caráter federal, estadual ou municipal, algo que vem, ao longo do tempo, colocando em prática formas de controle do trabalho docente. Desse modo,

O aumento das funções exercidas pelos docentes no interior das escolas, a distribuição da carga horária que estende o tempo de permanência dos docentes com os estudantes, mas não reserva tempo para estudo, para o planejamento individual e coletivo, para preparação e correção de materiais e, a falta de pessoal administrativo e de suporte pedagógico conjugam-se como aspectos de uma mesma estratégia de intensificação do trabalho docente. Os docentes passam a trabalhar mais no mesmo tempo de que dispunham antes, e até mesmo, estendendo sua jornada de trabalho para fora da escola, comprometendo muitas vezes seu tempo que deveria ser usado para o descanso e o lazer. Intensificação que ao conjugar o aumento do controle e a falta de condições do exercício da função docente autonomamente, aliena-o em seu processo de trabalho contribuindo decisivamente para o aprofundamento dos processos de desprofissionalização docente (MACEDO; LIMA, 2017, p. 227).

No que diz respeito à inclusão dos alunos com deficiência, **Maria** é criteriosa ao afirmar que ainda acredita e defende a inclusão, porque o maior problema não é a criança com deficiência, mas todos os fatores externos a essa especificidade descrita ao longo dos dados desta pesquisa.

Porque nosso aluno com deficiência a gente sabe até onde a gente pode ir com ele. Por mais que a gente não tenha formação pra o mundo da inclusão. Porque a gente não tem formação, professor que é pedagogo ele tem um pouquinho de tudo, mas ele não tem formação nem apoio pra dar aula de educação física, pra dar aula de artes, pra dar aula de ciências, de língua portuguesa e de matemática. Então ele é um pouquinho de tudo. Então nós não temos uma formação com a estrutura que desejaríamos ter pra ser professor e trabalhar com a inclusão né. E ai hoje em dia já se tem nos cursos de licenciatura a disciplina de educação inclusiva (MARIA, 2017).

Nesse sentido, podemos partir desse ponto como sendo fundamental a esta pesquisa, assegurando que o que vem causando frustração, desgaste e adoecimento do âmbito docente não advém do trabalho no processo de inclusão escolar. Assim, vale ressaltar que

O trabalho docente tem se voltado para a formação inicial e continuada de seus profissionais. Essa temática, sem dúvida, não pode deixar de ser uma das prioridades das pesquisas educacionais, mas ressaltamos que os conhecimentos acadêmicos, foco prioritário dos cursos de formação, não representam a totalidade dos saberes e estratégias de atuação da profissão docente. Existem outros pontos que merecem igual destaque, como o poder do professor de agir sobre seu próprio trabalho e as condições de trabalho encontradas para o exercício de sua profissão (PIZZI; ARAÚJO, 2011, p. 19).

Dessa forma, seguindo o que afirmam Pizzi e Araújo (2011, p. 19), a precarização também é um fator que afeta o desenvolvimento da atividade docente, limitando o estilo profissional que o mesmo emprega a suas atividades, “a ponto de bloquear seu poder de agir e a possibilidade de utilizar a catacrese<sup>3</sup>”. Assim, vale ressaltar que a execução do trabalho não depende apenas das aptidões dos professores, por exemplo, mas de muitos fatores externos já citados nessa pesquisa e que para que as atividades sejam realizadas com qualidade, criatividade e autonomia, sendo que

O professor precisa pensar e criar novas estratégias de ensino e aprendizagem; novas formas de avaliar frente às exigências das avaliações sistêmicas; adequar-se aos tempos pedagógicos da escola e criar outros tempos formativos, a fim de garantir diálogo com seus pares; planejar e (re)planejar situações didáticas e participar de processos de formação continuada; oportunizar tempo para atendimentos individuais dos alunos e seus responsáveis e tempos para pensar criticamente sua ação pedagógica (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 170).

Para tanto, uma situação que nos chamou atenção foi o registro feito por **Clara**, a mesma trouxe uma foto de si, foto esta que não está presente no corpo deste trabalho por visar preservar a identidade do participante, dias antes da comemoração do dia dos professores, “quis registrar o meu momento de desânimo. Era tipo dia do professor mais eu estava desmotivada com a situação que eu enfrento”. Um questionamento feito foi “vou comemorar o meu dia mais o que é que eu tenho a comemorar? ”, passagem esta que deu nome à esse trabalho. E **Maria**, complementa que a “sensação é de luto”

---

<sup>3</sup> A catacrese é a mudança de valor de um instrumento ou estratégia de trabalho de uma profissão, mas que não configura desvio da atividade e sim um meio criado pelo trabalhador na atividade para possibilitar a execução das tarefas (PIZZI; ARAÚJO, 2011, p. 19).

É a primeira vez que eu passo um dia dos professores negando minha essência, tinha vontade de dizer que não tô feliz. E não ganhei presente, foi o primeiro ano que eu não ganhei nada, não fui pra festa nenhuma, me neguei. Teve festa da prefeitura, eu não fui. Então pra mim era uma sensação de luto. De luto como se tivesse morrido alguém, de perca mesmo. Era a minha profissão e eu não tava feliz. Eu vinha pra escola angustiada, eu vinha pra escola e tinha calafrios, eu tinha que vim porque era minha obrigação, minha responsabilidade (MARIA, 2017).

Esse sentimento relatado pelas professoras advém de um momento delicado vivenciado pelos professores da rede municipal, um decreto municipal que alterou as horas/aulas recebidas por horas/relógio, o que faz com que esses professores de carga horária maior trabalhem a mesma quantidade e recebam bem menos. Como relata **Clara**,

Esse ano eu estou de luto. Eu sofri uma redução de salário, de 30 horas, que equivale a mais ou menos 400 reais do meu salário, o que é tipo, quase o que eu pago pra minha menina estudar.

No âmbito educacional no que diz respeito à precarização do trabalho docente, Pizzi e Araújo (2011, p. 27) apontam que no quesito salarial os professores tender a se revoltar contra os governos, afinal os salários “não correspondem à relevância social de sua profissão, e como resultado, acabam se sentindo inferiores”. Esse fator, para a autora existe devido a necessidade de contenção dos gastos públicos por parte do governo e “que afetam diretamente a infraestrutura das escolas e os salários docentes” (PIZZI; ARAÚJO, 2011, p. 24). Além disso,

No Brasil, outro fator que impacta as condições de trabalho docente está relacionado à remuneração. Além dos baixos salários da categoria, existe também uma variação salarial conforme os sistemas de ensino, as regiões do país e o vínculo empregatício (efetivo ou temporário). Esse quadro se caracteriza como um processo de precarização e desvalorização da profissão (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 173).

Para **Olaf**, essa foi uma situação que aconteceu de maneira arbitrária, sem aviso prévio, considerado uma falta de respeito para **Clara** que, afirmou, que “ninguém teve a hombridade de avisar a gente, porque nós recebemos aqui, a gente se calcula, se planeja em cima dos seus vencimentos”. Vale ressaltar também que, isso para **Clara** é considerada uma desvalorização, algo que gera questionamentos tais como: “que valorização você tem enquanto professor?”, sendo surpreendido em questões financeiras que afetam toda a dinâmica do professor, seja profissional ou familiar. Para tanto,

No Brasil, a remuneração dos profissionais que exercem a docência se caracteriza como um processo de precarização e desvalorização da profissão. Com essas mudanças o quadro de professores temporários nas escolas pode aumentar ainda mais, e a realização de concursos públicos pode se tornar cada vez mais escassa. Os professores dentro desse contexto de expropriação dos seus direitos e desvalorização da sua carreira sentem-se angustiados, frustrados e insatisfeitos com a profissão (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 172).

Dessa forma, podemos levar em conta o que afirma Clot (2010), ao considerar que situações como essas fazem com que esses profissionais fiquem retraídos, desmotivados, tendo o seu poder de agir amputado, fragilizado e engessado para a realização de suas atividades diárias. Nesse sentido, com relação ao desenvolvimento de suas atividades, **Clara** afirma que

Eu queria saber, como alguém já me disse algumas vezes, “mulher eles têm a vida toda pra aprender”. Eu queria ser assim mais infelizmente eu não sou. E eu digo infelizmente porque realmente se eu fosse assim, nem aí, eu não estaria doente. Porque muitas vezes quando eu chego aqui meu coração começa a palpitar, eu digo as meninas “bota a mão aqui”. Suas carnes tremendo. Uma dor de cabeça, que interessante, se você não estiver, se eu passasse tipo uma semana numa vida que não fosse essa você não estaria com essa dor de cabeça, porque eu já fiz a experiência. Então é uma cobrança muito grande sua. Eu acho que a cobrança maior não é a dos outros não, é a de você mesmo. Você não quer ser um profissional relapso, qualquer. Você quer fazer. Você quer ter êxito (CLARA, 2017).

Nessas situações, **Maria** aponta que enquanto professor comprometido com a profissão acaba travando uma luta de “você com você mesmo”, a fim de possibilitar um ambiente acolhedor e que proporcione novas descobertas, estratégias de desenvolvimento, “você quer ser significativo para aquele aluno, você não quer ser insignificante. Você quer que ele se desenvolva”. Os professores participantes se sentem desmotivados com o campo de trabalho, não tem vontade de comemorar ou postar nada relativo ao que envolve sua profissão, levando a crer que, como afirma **Clara**, no inconsciente alguma coisa está gritando, pedindo socorro, querendo ser valorizado enquanto ser humano, “eu sou um ser humano e como ser humano eu sou atingida por aquilo que me acontece aqui, que querendo ou não deixa uma seqüela”. Isso, pode ser definido como,

O professor, imerso no processo de responsabilização, sente-se inseguro, não sabe se está fazendo a coisa certa, se está fazendo o suficiente ou se não poderia fazer melhor, segue assim, numa busca incessante pela excelência e pela perfeição (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 170).



Vale ressaltar que,

Sabemos que o/a docente que trabalha com condições adversas para a realização da atividade não tem como realizar com qualidade essa atividade, nem como desenvolver seu próprio estilo profissional. Assim, a precarização pode vir a esconder do/a professor/a o seu poder de agir, propondo soluções diferentes e talvez mais eficazes. O estilo, sendo uma inovação, uma criação pessoal, depende do estado emocional e do grau de satisfação em que o sujeito se encontra, para poder ousar e criar frente às novas experiências (PIZZI; ARAUJO, 2011, p. 25).

Portanto, existem vários pontos que merecem igual destaque, como o poder do professor de agir sobre seu próprio trabalho, além das condições de trabalho encontradas para o exercício de sua profissão. Assim, os professores participantes alegaram que “foi uma sessão desabafo” (OLAF, 2017).

Em se tratando de prazer, **Clara** diz que os momentos que mais a deixam feliz é quando o aluno consegue desenvolver, “consegue captar aquilo que você tava ensinando pra ele”,

Eu acho que ainda o que nos segura enquanto professores, o que nos mantém nessa profissão é você ver, aquela gratificação que você tem de dizer eita, eu consegui passar isso pra o meu aluno.

Segundo **Olaf**, só há o que complementar na fala de **Clara**, advém de quando a aprendizagem acontece não só em conteúdos, mas sentir-se feliz “quando eu vejo como eles crescem como cidadãos”, aprendizagens que eles levam para vida. Acima do aprendizado didático mesmo, aponta **Clara**.

No que diz respeito a situações de dor e/ou angústia, os fatores mencionados por **Clara** advêm além da falta de aprendizado ou de interesse, da falta de respeito, “são as palavras ofensivas com o professor. Acho que a falta de respeito mesmo, não só dos alunos, mas de todos, principalmente dos pais, da família”. Para **Olaf**, essa falta de respeito acontece “em todo e qualquer âmbito. É de profissional, de colega pra colega. Você sabe que é um colega de profissão seu”.

Ao término, a pesquisadora propôs que os professores relatassem um momento de prazer e outro de dor relacionado ao ambiente de trabalho ao qual estão inseridos, pensando na realidade corriqueira. Dessa forma, o prazer advém a partir do momento em que se consegue fazer o aluno evoluir, não só em conteúdo, mas como cidadão, com aprendizagens para a vida, através da

análise de “como é bom poder analisar as mudanças do início do ano para o final”, segundo **Olaf**. Não diferente, **Clara** afirma que ao ver o aluno aprender e fazê-lo entender o que foi ensinado, isso já deixa satisfeita por saber que ele vai conseguir evoluir (RELATOR, 2017).

Portanto, as situações que mais causam desconforto e frustração partem da falta de interesse e de respeito com o professor, dos alunos e pais, de um profissional com o outro, é uma “falta de respeito em todas as esferas”, afirma **Olaf**. Complementando, **Clara** traz que o que a desmotiva, acima da falta de aprendizado ou de interesse dos alunos, também é a falta de respeito, através de palavras ofensivas com o professor, não só dos alunos, mas de todos, principalmente dos pais, da família.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao formular as considerações finais dessa pesquisa, nos remetemos ao ponto inicial traçado para que a mesma fosse realizada, partindo da análise da saúde mental do professor dos anos iniciais que atua com inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares da rede municipal de ensino da cidade de Garanhuns-PE, a fim de perceber como a Saúde mental tem se manifestado nesses profissionais, desde sua perspectiva.

Ao utilizarmos a clínica da atividade de Clot (2007; 2010), podemos apontar que essa pesquisa foi fundamentada a partir do princípio de identificação de uma situação partindo do real, advinda do desenvolvimento de suas atividades diárias, levando em conta que o ambiente de trabalho é composto de influências individuais e coletivas daquele contexto. Para o autor, a clínica da atividade busca analisar o trabalho e o desenvolvimento das suas atividades cotidianas, exploradas através da atividade laboral, tendo como objetivo ativar o poder de agir dos trabalhadores, seja individualmente ou coletivamente, em meio as suas tarefas, levando em conta a dimensão do trabalho e o contexto no qual está inserido.

Assim, foi construída uma pesquisa em duas etapas no tocante à construção dos dados. A primeira parte da pesquisa nos possibilitou realizar um mapeamento da rede municipal de ensino de Garanhuns com relação a inclusão dos alunos com deficiência, bem como o perfil dos professores e os fatores que contribuem para o surgimento do adoecimento no exercício da profissão docente no processo de inclusão escolar, na perspectiva desse professor. Inicialmente foram levantadas características específicas dos participantes da pesquisa, o que nos fez constatar que as causas de adoecimento e sofrimento desses profissionais perpassa o processo de inclusão, indo além dos muros da escola, nos fazendo refletir acerca das dificuldades encontradas no contexto educacional e não necessariamente decorrentes do contato ou com a prática docente com as crianças incluídas.

Nesse sentido, resolvemos optar pelo trabalho com a saúde mental e sua relação com o trabalho docente, pensando nos profissionais que lidavam com a inclusão escolar. Sendo que, após o primeiro contato com os participantes da pesquisa, ficou evidente que aquilo que os professores relatavam, advinha, muitas vezes, de um ambiente escolar causador de um desencantamento de

frustrações, inseguranças e despreparo em relação ao seu trabalho diário em sala de aula.

Constatamos um estranhamento dos professores participantes no fato da pesquisa ter sido algo especificamente com eles, sem ir para sala de aula observar os alunos ou a sua prática em sala, pois a maioria das pesquisas e pesquisadores que chegam na escola vem em busca disto, segundo o relato dos participantes. Vale ressaltar também a empolgação que alguns participantes demonstraram, além do desejo em participar da pesquisa que, segundo eles, traria um outro olhar acerca da inclusão dos alunos com deficiências nas turmas regulares e de como eles estão em meio a esse ambiente de trabalho, sendo essa uma maneira de enxergá-los como sujeitos participantes desse processo de inclusão educacional.

Em segundo momento, a fim de destacar as situações e os fatores que contribuem para o surgimento do adoecimento no exercício da profissão docente no processo de inclusão escolar, na perspectiva desse professor, foi proposta uma segunda parte de produção de dados, na qual um grupo de professores participantes tiraram fotos de situações que eles consideravam causadores da sua saúde em meio ao campo de trabalho, registros de situações que, de seu próprio ponto de vista, eram prejudiciais para a manutenção e desenvolvimento das suas atividades. Além disso, com a entrevista em grupo para discussão dos registros fotográficos realizados conseguiu levantar relatos de histórias de vida no trabalho desse grupo de professores, ligados a momentos de dor e prazer advinda de toda a relação diária com o contexto educacional, bem como no âmbito do processo de inclusão.

Para tanto, percebemos que alguns professores participantes desde o início da produção dos dados demonstravam insegurança e receio em expor situações de sofrimento que estavam afetando todos os setores com os quais se tinha contato. O que nos leva a crer que o trabalho envolvendo a saúde mental e o trabalho docente é algo que precisa ainda ser explorado e levado ao âmbito educacional, a fim de auxiliar esses profissionais no desenvolvimento de suas atividades.

O problema de pesquisa e objetivos foram respondidos, apontando que o processo de inclusão não se trata do fator chave que desencadeia o adoecimento desses profissionais, tendo em vista a influência de um ambiente repleto de fatores que geram desconforto nos professores, relacionados as

condições de trabalho, questões financeiras, burocráticas, pedagógicas, entre outras.

Vale ressaltar que, os entraves ainda existem, se considerarmos a falta de suporte desses profissionais em meio ao desenvolvimento de suas atividades, muitas vezes, não são vistos ou ouvidos frente a dificuldades vivenciadas no dia a dia e ambiente de trabalho. Sendo que, se esses profissionais estiverem cientes de que a ajuda lhe será oferecida caso necessite, cria-se um ambiente de confiança, repleto de possibilidades de intervenção e que favoreçam a construção de ações capazes de poder agir naquela situação.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância da Clínica da Atividade no processo de enfrentamento das situações diversas vivenciadas no dia a dia do cotidiano escolar, no qual os professores precisam criar estratégias de poder de agir em meio as péssimas condições de trabalho. Tais professores devem construir espaços de diálogo, trabalho coletivo e trocas de experiências a fim de compartilhar situações em busca de soluções junto a equipe na qual se está inserido.

Portanto, este estudo poderá contribuir para reflexões quanto à importância de se falar sobre a saúde mental dos professores que atuam frente a educação de pessoas com deficiência, bem como a dos professores que estão frente ao processo de escolarização, atuando nas diversas esferas do âmbito educacional. Além de explorar a compreensão dos processos, fatores, situações e condições de saúde e adoecimento mental desse profissional.

Nesse sentido, abre-se novas perguntas de pesquisa que tratem da saúde do professor de um modo geral, que atue nas diversas esferas do ambiente educacional. Da mesma forma, abre campo para pesquisas futuras na área e no campo de trabalho pesquisado, tendo em vista a análise de quais os problemas de saúde mais recorrentes em meio ao ambiente escolar; implementação de oficinas de debate acerca de situações vivenciadas no dia a dia desse profissionais e que afetam a sua saúde; a construção de grupos de debate sobre as situações que causam adoecimento desses professores; quais as estratégias podem ser utilizadas para minimizar as angústias e desconfortos frente às atividades diárias, entre outras.

Assim, busca-se pensar em pesquisas, a posteriori, que favoreçam as estratégias de enfrentamento dessa problemática docente, possibilitando que mais professores tenham acesso a momentos de fala e escuta das suas

angústias e vivências diárias no ambiente escolar, como os participantes dessa amostra tiveram a oportunidade.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rosana Márcia Rolando. ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2011.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 6. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- ARAÚJO, Lilian Maria Badaró Ferreira; SOUSA, Rosânia Rodrigues de. O adoecimento psíquico de professores da rede pública estadual: perspectiva dos docentes. **XXXVII Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, set. 2013.
- BAIÃO, Lidiane de Paiva Mariano; CUNHA, Rodrigo Gontijo. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. **Revista Formação@docente**, Belo Horizonte, vol. 5, nº1, p. 06-21, jan. jun. 2013.
- BARROS, Carlos César. Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente. **Tese de Doutorado**. 2009. 260 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- BARROS, Maria Elizabeth de Barros; PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade. **Psicologia & Sociedade**; 26 (n. spe.), p. 150-160. 2014.
- BATISTA, Matilde; Matilde; RABELO, Laís. Imagine que eu sou seu sócia... aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Caderno de psicologia social do trabalho**, vº. 16, n. 1, p. 1-8, 2013.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. 2ª. Ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2002.
- BENDASSOLLI, Pedro Fernando. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. **Revista Mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, vol. 10, Nº 1 – p.63 - 98 – Mar./2011.
- BENDASSOLLI, Pedro Fernando; SOBOLL, Lis Andrea Pereira. Clínicas de trabalho: filiações, premissas e desafios. **Caderno de psicologia social do trabalho**, vol. 14, n. 1, pp. 59-72, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25716/27449>> Acesso em: abril/2017.
- BENDASSOLLI, Pedro Fernando. Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. **Psicologia em estudo**, Maringá, PR, v. 17, n. 1, p. 37-46, jan. mar., 2012.

BITTENCOURT, Danielle. JORGE, Soraya. A saúde do professor- como cuidar da saúde dos professores? a quem compete cuidar? In: **Salto para o futuro-Saúde e educação**. Tv escola, ano XVIII boletim 12, p. 42- 51, agos. 2008.

BOCK, Ana Mercês Bahia. GONÇALVES, Maria da Graça. FURTADO, Odair (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3956 de 08 de outubro de 2001. Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, PR, 2001a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (PNE). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. estabelece as **diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. 2001c.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 2009**. Institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a **educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011a.



\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.602, de 07 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho – PNSST**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 nov. 2011b.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu**. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. **4ª Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora**. Conselho Nacional de Saúde- CNS. Brasília, DF, 2015a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2016.

BRITO, Regivane dos Santos. PRADO, Jany Rodrigues. NUNES, Claudio Pinto. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6676>> Acesso em: março/ 2016.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. In: **Temas em psicologia**, vol. 21, nº 2, 2013.

CAMPOS, Herculano Ricardo. LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Direito à educação, formação do adolescente e adoecimento docente no estado capitalista. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 205-230, jan/ abr. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. In: **Educação**, Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan. jun. 2002.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e poder agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho- burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CORREA, Sonia Maria Barros Barbosa. **Probabilidade e estatística.** 2. ed. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENARI, Fátima. Conhecimento versus acolhimento: dilemas da inclusão da educação básica frente às diretrizes para a formação em pedagogia. GT3- Educação especial. In: **Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores**, N. 08, 2005, Águas de Lindóia: UNESP, 2005. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2022\\_1312.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2022_1312.pdf)> Acesso em: Dezembro/ 2017.

ESTEVE, José. Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Trad. de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice EliasCosta. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARANHUNS. Prefeitura Municipal de Garanhuns. Lei nº 4147 de 23 de junho de 2015. Submete à aprovação o **Plano Municipal de Educação - PME**, e dá outras providências. Garanhuns, 23 de jun. de 2015.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, mai. ago, 2005.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. In: **Estudo, Avaliação e Educação**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 4. Ed. São Paulo: Autores associados, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016.** [online]. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. [online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental e trabalho. In: **Psicologia & Sociedade**, UFRGS, v. 15, n. 1, jan./jun. 2003.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. In: **Educar em revista**, Curitiba, n. 41, Editora UFPR, p. 61-79, 2011.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A Concepção de deficiência na política de educação especial Brasileira (1973-2016). In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.3, p.329-344, Jul.-Set., 2017.

LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. **A síndrome de burnout em professores do ensino regular: pesquisa, reflexões e enfrentamento**. Rio de Janeiro: Cognitiva, 2010.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. Saúde mental e trabalho: limites, desafios, obstáculos e perspectivas. In: **Caderno de Psicologia Social do trabalho**, Belo Horizonte- MG, vol. 16, n. especial 1, p. 91-98, 2013.

LOPES Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, 2013.

MACEDO, Jussara Marques. LIMA, Miriam Morelli. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. In: **Revista Trabalho, Política e Sociedade – RTPS**, Vol. II, nº 03, p. 219-242, jul-dez/2017.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar- o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes e EYNG, Ana Maria. A escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, 2016.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. A escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: **Reunião Anual da Anped**, v 33, Caxambú, Educação no Brasil: o balanço de uma década, p.1-17, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006a.

MENDES, Maria Luiza Maciel. Condições de trabalho e saúde docente. In: **VI seminário da redestrado- regulação educacional e trabalho docente- UERJ- Rio de Janeiro- 06 e 07 de novembro de 2006b.**

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira. Identidade do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas. **Tese de doutorado**. 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2016.

MORSCHER, Aline. PACHECO, Ariele Binoti. HEBERT, Fabio. RAMOS, Maria Cristina. GOMES, Rafael da Silveira. ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. Relação “saúde e trabalho” e clínica da atividade capítulo. In: ROSEMBERG, Dulcinea Sarmiento. RONCHI FILHO, Jair. BARROS, Maria Elizabeth (org). **Trabalho docente e poder de agir: Clínica da atividade, devires e análises**. Vitória: EDUFES, Cap. 3, p. 83- 100, 2014.

MOTTA- ROTH, Désirée e HENDGES, Graciela. Artigo Acadêmico: Metodologia. In: **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 110 a 124, 2010.

NAUJORKS, Maria Inês. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n.20, p.117-125, 2002.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

OSORIO, Claudia; MAIA, Miguel. Fotografias Co-Produzidas da Situação de Trabalho: imagens em ato da atividade em saúde. In: **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 46-54, jul./dez. 2010.

OSORIO, Claudia; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Oficina de fotos: um método participativo de análise do trabalho. In: **University Psychol**. Bogotá, Colômbia, V. 12, n. 4, pp. 1325-1334, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Portaria nº 7122 de 18 de outubro de 2011**. Institui o Fórum Estadual de Educação de Pernambuco- FEE/PE. Recife, Diário Oficial do Estado de Pernambuco, 19 de out. de 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Lei nº 15.533 de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE. Recife, Diário Oficial do Estado de Pernambuco, 24 de jun. de 2015.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; ARAÚJO, Isabela Rosália Lima. (Re) criações do estilo docente e seu poder de agir: os efeitos da precarização. In: **Revista cocar Belém**, vol. 5, n. 10, p. 19-28, jul./dez. 2011.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valeria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, p. 31-69, 2006.

REIS, Eduardo Borges; ARAÚJO, Tânia Maria; CARVALHO, Fernando Martins; BARBALHO, Leonardo; SILVA, Manuela Oliveira. Docência e exaustão emocional. In: **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006.

RESIN, Sirlí; KARPIUCK, Luciana Brondi. **Condições de trabalho x qualidade de vida na atividade docente**: uma revisão bibliográfica. Santa Catarina: UNIEDU, 2016.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; MANCEBO, Deise. O Servidor Público no Mundo do Trabalho do Século XXI. In: **Revista Psicologia: Ciência e profissão**, v. 33, nº 1, p. 192-207, 2013.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)vendo a atividade docente na educação superior. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edith Seligmann. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVESTRE, António Luís. **Análise de Dados e Estatística Descritiva**. Rio de Janeiro: Editora Escolar, 2007.

SOARES, Márcia Pereira Inácio; ARAÚJO, José Newton Garcia de. Atividade de trabalho e relações de poder: uma intervenção organizacional numa empresa do ramo da aviação. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 185-201, abr. 2016.

SOUTO, Alice Paiva; LIMA, Karla Maria Neves Memória; OSÓRIO, Cláudia. Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. In: **Laboreal**, Vol. 11, n. 1, pp. 11–22, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15667/laborealxi0115aps>> Acesso em: novembro/ 2017.

SOUZA, Aline Silveira de. ALOQUIO, Brunella Tiburtino. RONCHI FILHO, Jair. CHIABAI, Joania Dantas. LUCIANO, Luzimar dos Santos. BROTTTO, Tullio Cezar de Aguiar. As comissões e o núcleo de saúde dos trabalhadores: tateando “(re)existências” da atividade docente. In: ROSEMBERG, Dulcinea Sarmiento. RONCHI FILHO, Jair. BARROS, Maria Elizabeth (org). **Trabalho**

**docente e poder de agir:** Clínica da atividade, devires e análises. Vitória: EDUFES, Cap. 5., p. 147- 176., 2014.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. In: **Educação e sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out. Dez. 2011.

STOBAUS, Claus Dieter. MOSQUERA, Juan José Mourinon. **Educação e inclusão:** perspectivas desafiadoras. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2013.

TITTONI, Jaqueline. **Subjetividade e trabalho.** Porto Alegre: Ortiz, 1994.

TITTONI, Jaqueline; OLIVEIRA, Renata Ghislani de; SILVA, Paula Marques da; TANIKADO, Grace. A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades do conhecer. **Informática na educação:** teoria & prática. Porto Alegre, v.13, n.1, p. 59-66, jan./jun. 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar:** fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Carlos Eduardo Carrusca. BARROS, Vanessa Andrade. LIMA, Francisco De Paula Antunes. Uma abordagem da psicologia do trabalho, na presença do trabalho. In: **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 155-168, jun. 2007.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. In: **Polifonia**, Cuiabá, EDUFMT, nº 07, pp. 27-65, 2003.

VIGOTSKY, Levy. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Z. Prestes, Trad.; A. L. Smolka, Apresentação e comentários). São Paulo: Ática, 2009.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Trad. Daniel Bueno. 1. ed. São Paulo: Penso, 2016.

## APÊNDICE 1

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa **“A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR QUE ATUA COM A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE GARANHUNS/PE”**, da pesquisadora MYLENA CARLA ALMEIDA TENÓRIO, sob orientação da professora Dra. DEISE JULIANA FRANCISCO. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

A presente pesquisa se destina a analisar as situações de saúde mental dos professores do Ensino Fundamental de turmas regulares com alunos com deficiência, da rede pública municipal de Garanhuns/Pernambuco, destacando os fatores que mais contribuem para o surgimento desse fenômeno, no exercício da profissão docente no processo de inclusão escolar, na perspectiva dos professores.

Dessa forma, almeja-se que com este estudo possamos contribuir, ainda que como abordagem inicial, para uma análise e compreensão dos processos, fatores, situações e condições de saúde do professor, que atuam no processo de inclusão de alunos com deficiência, a fim de propor, mesmo que posteriormente, estratégias de enfrentamento dessa problemática docente, sem muitas vezes culpar o professor por todo o fracasso do processo de inclusão desses alunos.

Os dados serão coletados após a aprovação do projeto no Comitê de Ética da UFAL, com previsibilidade para início em fevereiro de 2017, com aplicação de entrevista semiestruturada com os (as) participantes da pesquisa. Almejando efetuar a produção dos dados de fevereiro a abril de 2017, aproximadamente.

O estudo será realizado na rede municipal de ensino da cidade de Garanhuns-PE com professores que estão diretamente ligados aos alunos com deficiência incluídos em turmas regulares de ensino. A saúde dos professores será analisada a partir de entrevista acerca de como se encontra sua saúde mental em meio ao processo de inclusão, em escolas da rede regular de ensino do município.

Os resultados esperados aspiram para uma compreensão de como esses professores estão frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência, sem contar com suporte de profissionais capacitados para esse trabalho em rede regular, bem como propor possíveis estratégias de enfrentamento para os problemas que vierem a surgir, pensando nos professores e nos alunos que estão incluídos, como o professor irá lidar com esses alunos sem antes se auto avaliar e diagnosticar, muitas vezes o fracasso desses professores que trabalham com esse público não advém da falta de formação, mas de algum mal-estar da profissão.

Esse estudo não acarretará nenhuma despesa para o (a) participante da pesquisa, bem como a qualquer momento, o mesmo poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo, devendo informar ao pesquisador com antecedência à publicação do trabalho final. Entendendo que, as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, a divulgação das informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a autorização do (a) participante, que será informado (a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, poderá ter esclarecimentos acerca de cada uma das etapas do estudo.

Assim, o (a) participante receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu ....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço das responsáveis pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas- UFAL/ Campus A.C. Simões

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro dos Martins

CEP: 57072-900

Cidade: Maceió - AL

Telefone: (82) 3214-1100

**ATENÇÃO:** O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de

|  |   |
|--|---|
|  |   |
| Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas | Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as de páginas) |



**APÊNDICE 2****CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_ (NOME COMPLETO),  
\_\_\_\_\_ (CARGO QUE OCUPA), tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada A saúde mental do professor que atua com a inclusão escolar de crianças com deficiência no município de Garanhuns/PE sob responsabilidade da pesquisadora MYLENA CARLA ALMEIDA TENÓRIO com professores da rede municipal de ensino.

Para isto, serão disponibilizados a pesquisadora dados coletados por meio do levantamento prévio de dados estatísticos referentes a inclusão de alunos com deficiência na rede municipal e contato com as escolas para seleção da amostra de professores a participarem da entrevista, a fim de entender como tem se manifestado a saúde mental dos professores da Rede Municipal de Garanhuns que atuam na educação inclusiva, desde sua perspectiva.

Tendo como objetivos analisar como o professor do Ensino Fundamental de turmas regulares com alunos com deficiência, da rede pública municipal de Garanhuns/Pernambuco tem vivenciado a inclusão em termos de sua saúde mental. Bem como, destacar as situações e os fatores que contribuem para o surgimento de sofrimento no exercício da profissão docente no processo de inclusão escolar, na perspectiva do professor; explorar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores em momentos do exercício da profissão; e levantar relatos de histórias de vida no trabalho de professores no que diz respeito a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares, ligado a momentos de dor e prazer advinda de relações diárias com o âmbito nesse processo de inclusão.

Garanhuns - PE, 01 de dezembro de 2016.

---

NOME COMPLETO E CARGO OCUPADO

## APÊNDICE 3



**LEVANTAMENTO DO QUANTITATIVO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA  
MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO – SEDUC – 2017**

**ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

| ESCOLA                                       | NÚMERO DE ALUNOS/AS<br>COM DEFICIÊNCIA<br>MATRICULADOS | TOTAL DE APOIO<br>PEDAGÓGICO POR<br>ESCOLA |
|--|--|--|
| ESCOLA JOÃO PESSOA                           | 07   | 06   |
| ESCOLA INSTITUTO BÍBLICO DO<br>NORTE         | 06   | 04   |
| CRECHE SANTA MARIA                           | 02   | ---  |
| CMEI – PROFESSORA GIRLANE LIRA<br>DE SANTANA | 02   | 01   |
| ESCOLA CABO COBRINHA                         | 02   | 01   |
| CRECHE LÚCIA HELENA                          | 01   | -  |
| <b>TOTAL</b>                                 | <b>20</b>  | <b>12</b>                                  |

**ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)**

| ESCOLA   | NÚMERO DE ALUNOS/AS<br>COM DEFICIÊNCIA<br>MATRICULADOS | TOTAL DE APOIO<br>PEDAGÓGICO POR<br>ESCOLA |
|--|--|--|
| ESCOLA ARTUR MAIA                              | 33   | 15   |
| ESCOLA PADRE DEHON                             | 26   | 08   |
| ESCOLA MONSENHOR TARCÍSIO<br>FALÇÃO            | 19   | 06   |
| ESCOLA GISELDA VIEIRA MELO                     | 12   | 08   |
| ESCOLA SÃO FRANCISCO DE ASSIS                  | 10   | 05   |
| ESCOLA MUNICIPAL GENERAL<br>SAMPAIO            | 02   | 01   |
| ESCOLA BATISTA DA ESPERANÇA –<br>SÍTIO ESTIVAS | 02   | 01   |
| <b>TOTAL</b>                                   | <b>104</b>   | <b>44</b>                                  |

**ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)**

| ESCOLA                  | NÚMERO DE ALUNOS/AS<br>COM DEFICIÊNCIA<br>MATRICULADOS | TOTAL DE APOIO<br>PEDAGÓGICO POR<br>ESCOLA |
|-------------------------|--|--|
| ESCOLA RANSER ALEXANDRE | 02   | 01   |
| <b>TOTAL</b>            | <b>02</b>  | <b>01</b>                                  |

**ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS (1º AO  
5º ANO)**

| ESCOLA | NÚMERO DE ALUNOS/AS<br>COM DEFICIÊNCIA<br>MATRICULADOS | TOTAL DE APOIO<br>PEDAGÓGICO POR<br>ESCOLA |
|--------|--|--|
|--------|--|--|

|                                    |           |           |
|------------------------------------|-----------|-----------|
| ESCOLA AMÉLIA MARIA                | 26        | 07        |
| ESCOLA PADRE AGOVAR VALENÇA        | 14        | 06        |
| ESCOLA PETRONIO FERNANDES DA SILVA | 13        | 06        |
| ESCOLA SILVINO ALMEIDA – ANEXO     | 09        | 04        |
| ESCOLA LUIZ TENÓRIO                | 08        | 05        |
| ESCOLA MARIA TAVARES               | 06        | 04        |
| ESCOLA MANOEL CORREIA EVANGELISTA  | 02        | --        |
| <b>TOTAL</b>                       | <b>78</b> | <b>32</b> |

---

**ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS E FINAIS (1° AO 9° ANO)**

| ESCOLA                               | NÚMERO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS | TOTAL DE APOIO PEDAGÓGICO POR ESCOLA |
|--------------------------------------|--|--------------------------------------|
| INSTITUTO PRESBITERIANO              | 17   | 06                                   |
| ESCOLA PROFESSORA GABRIELA MISTRAL   | 15   | 06                                   |
| ESCOLA FERREIRA SOBRINHO – SÃO PEDRO | 10   | 04                                   |
| ESCOLA MIGUEL ARRAES                 | 10   | 05                                   |
| ESCOLA LETÁCIO BRITO                 | 09   | 02                                   |
| ESCOLA VIRGILIA GARCIA BESSA         | 08   | 04                                   |
| <b>TOTAL</b>                         | <b>69</b>  | <b>27</b>                            |

---

**ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS (1° AO 5° ANO) E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

| ESCOLA            | NÚMERO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS | TOTAL DE APOIO PEDAGÓGICO POR ESCOLA |
|-------------------|--|--------------------------------------|
| ESCOLA SÃO CAMILO | 11   | 05                                   |
| <b>TOTAL</b>      | <b>11</b>  | <b>05</b>                            |

---

**ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS E FINAIS (1° AO 9° ANO) E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

| ESCOLA                           | NÚMERO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS | TOTAL DE APOIO PEDAGÓGICO POR ESCOLA |
|----------------------------------|--|--------------------------------------|
| ESCOLA JOSÉ BRASILEIRO VILA NOVA | 09   | 02                                   |
| ESCOLA PROFESSOR MÁRIO MATOS     | 08   | 04                                   |
| <b>TOTAL</b>                     | <b>17</b>  | <b>06</b>                            |

---

**ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS E FINAIS (1° AO 9° ANO) E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

| <b>ESCOLA</b>                                     | <b>NÚMERO DE ALUNOS/AS<br/>COM DEFICIÊNCIA<br/>MATRICULADOS</b> | <b>TOTAL DE APOIO<br/>PEDAGÓGICO POR<br/>ESCOLA</b> |
|---|---|---|
| ESCOLA PROFESSOR ANTONIO<br>GONÇALVES DIAS - CAIC | 30  | 11  |
| ESCOLA JAIME LUNA                                 | 26  | 10  |
| ESCOLA SILVINO ALMEIDA – SEDE                     | 08  | 05  |
| <b>TOTAL</b>                                      | <b>64</b>   | <b>26</b>   |

## APÊNDICE 4

### QUESTIONÁRIO

#### 1. Identificação:

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino

( ) Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo trabalha como professora de alunos com deficiência incluídos em turmas regulares: \_\_\_\_\_

#### 2. Trabalho:

Qual seu cargo: ( ) Professor efetivo

( ) Professor contratado

( ) Estagiário

- Turma em que leciona?
- Tem alunos incluídos em sala de aula regular?
- Qual a deficiência do seu aluno?
- Qual é a sua jornada de trabalho semanal, como professora?
- Como é sua rotina de trabalho diária na escola, desde a hora que você chega até a hora da saída?
- Você atua como professora em outra escola? Em qual turno? Há quantos anos atua como professora nesta outra escola?
- Como você se sente trabalhando como professora?
- Quanto ao processo de inclusão, qual a maior dificuldade encontrada nesse processo?
- Como você se sentiu ao receber um aluno com deficiência na sua turma?
- Você considera o seu trabalho: (Assinale até três das principais características principais) ( ) Repetitivo ( ) Desgastante ( ) Prazeroso

( ) Monótono                      ( ) Dinâmico                      ( ) Frustrante  
 ( ) Criativo                              ( ) Autônomo

- O trabalho com alunos com deficiência é: (Assinale apenas uma característica)  
 ( ) Desafiador              ( ) Difícil                      ( ) Razoável                      ( ) Fácil

- Que fator você considera estressor no trabalho docente: (Assinale até três fatores)

( ) Má remuneração pelo trabalho que executa

( ) Ritmo de trabalho intenso

( ) Número excessivo de alunos por turma

( ) Indisciplina dos Alunos

( ) Carga horária de trabalho

( ) Não se sentir valorizado pelo trabalho que realiza

( ) Condições de Trabalho

- Com relação a Inclusão dos alunos com deficiência o que você considera de maior dificuldade no desenvolvimento dessa atividade: (Assinale até duas alternativas)

( ) Falta de suporte de outros profissionais. Quais?

( ) Falta de formação para esse trabalho

( ) Número excessivo de alunos por turma

( ) Falta de recursos materiais

( ) Falta de tempo para planejamento e desenvolvimento de atividades extras

( ) Não receber incentivo ou ser valorizado pelo trabalho que realiza

- Enumere de acordo com a legenda abaixo:

1 = muito baixo    2 = Baixo    3 = Médio    4 = Alto    5 = Muito Alto

Grau de autonomia que você tem nas tarefas que executa no seu trabalho:

A participação da família nas atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência:

Suporte recebido pelo professor da gestão e responsáveis pela educação inclusiva:

- Mencione até quatro aspectos que você considera impeditores do desenvolvimento eficaz da educação inclusiva em escolares regulares e que interferindo na realização do seu trabalho:

▪ \_\_\_\_\_

▪ \_\_\_\_\_

▪ \_\_\_\_\_

▪ \_\_\_\_\_

### 3. Saúde

---

- Você sente algum desconforto ou mal-estar no desenvolvimento das suas atividades docentes: ( ) Sim ( ) Não
- Em que momento você sente ou já sentiu:
- Há quanto tempo você vem sentindo:
- O que você faz quando sente que está com algum problema de saúde:
- Você já precisou ausentar do trabalho: ( ) Sim ( ) Não
- Por qual motivo:
- Já sentiu:
  - Dores de cabeça frequente ( ) Sim ( ) Não
  - Tenso ou preocupado ( ) Sim ( ) Não
  - Cansaço frequente ( ) Sim ( ) Não
  - Estresse frequente ( ) Sim ( ) Não
  - Irritabilidade ( ) Sim ( ) Não
  - Sem vontade de conversar e interagir com os outros profissionais ( ) Sim ( ) Não

Quais são os fatores que te levam a sentir algum mal-estar no exercício da docência:

Que estratégias você costuma utilizar para enfrentar algum mal-estar ou desconforto quanto às atividades desenvolvidas no trabalho:

---

**ANEXO 1****UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR QUE ATUA COM A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE GARANHUNS/PE

**Pesquisador:** MYLENA CARLA ALMEIDA TENORIO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 63451316.0.0000.5013

**Instituição Proponente:** Centro de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.899.676

**Apresentação do Projeto:**

O presente projeto de pesquisa busca entender se o professor da educação inclusiva vem sofrendo algum mal-estar docente frente a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, a fim de analisar como o professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental de turmas regulares com alunos com deficiência, da rede pública municipal de Garanhuns/Pernambuco tem vivenciado a inclusão em termos de sua saúde mental, visando destacar as situações e os fatores que contribuem para o surgimento de sofrimento no exercício da profissão docente no processo de inclusão escolar, na perspectiva do professor, além de explorar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores em momentos do exercício da profissão. Fazendo também um levantamento por meio de relatos de histórias de vida no trabalho de professores no que diz respeito a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares, ligado a momentos de dor e prazer advinda de relações diárias com o âmbito nesse processo de inclusão. Para isso, utilizaremos o Estudo de caso de natureza qualitativa, através do levantamento de dados institucionais e dos professores por meio de entrevistas, acerca das relações dos professores com o trabalho e sua saúde. Assim, almeja-se contribuir



para uma análise e compreensão dos processos, fatores, situações e condições de saúde do professor, que atuam no processo de inclusão de alunos com deficiência, a fim de compreender e poder auxiliar esses professores nas suas relações com o trabalho.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar como o professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental de turmas regulares com alunos com deficiência, da rede pública municipal de Garanhuns/Pernambuco tem vivenciado a inclusão em termos de sua saúde mental.

Objetivo Secundário:

- Destacar as situações e os fatores que contribuem para o surgimento de sofrimento no exercício da profissão docente no processo de inclusão escolar, na perspectiva do professor;
- Explorar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores em momentos do exercício da profissão.
- Levantar relatos de histórias de vida no trabalho de professores no que diz respeito a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares, ligado a momentos de dor e prazer advinda de relações diárias com o âmbito nesse processo de inclusão.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Os participantes da pesquisa estarão cientes da investigação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que apresentará todas as informações necessárias relevantes ao projeto, ficando livre de escolher se quer ou não participar, podendo optar em assinar ou não a utilização dos seus dados. Entendendo que com a exposição dos dados o mesmo pode deparar-se com alguma situação de constrangimento ou desconforto com relação ao questionário e entrevista respondidos, porém não será identificado e nem terá sua identidade revelado, os sujeitos serão anônimos e terão sua identidade preservada. Nesse sentido, os riscos podem estar ligados a ansiedade, desconforto ou constrangimento por se tratar de assuntos pessoais ou de trabalho, que serão apontados e discutidos em meio ao campo de atuação desses professores, bem como sua realidade e contato diário.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão ligados a coletada de dados que trarão o assunto para discussão na rede e conhecimento de que se trata de um fator real que não é relevante ou tratado perante a comunidade escolar, atentando para o sigilo e não divulgação da identidade dos sujeitos que participaram do estudo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é de relevância para a área de Saúde Mental.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos apresentados seguem a resolução 466/12:

- Informações básicas
- Projeto
- TCLE
- Autorização Prefeitura de Garanhuns
- Folha de rosto

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto segue as recomendações da resolução 466/12 e 510/16.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                      | Postagem               | Autor                           | Situação |
|---|--|------------------------|---------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_823140.pdf | 08/12/2016<br>20:45:32 |                                 | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.doc                                     | 08/12/2016<br>20:35:58 | MYLENA CARLA<br>ALMEIDA TENORIO | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projetosaudemental.doc                       | 08/12/2016<br>20:33:52 | MYLENA CARLA<br>ALMEIDA TENORIO | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | autorizacaoinst.pdf                          | 08/12/2016<br>20:31:59 | MYLENA CARLA<br>ALMEIDA TENORIO | Aceito   |
| Folha de Rosto  | folhadeRosto.pdf                             | 08/12/2016<br>20:20:30 | MYLENA CARLA<br>ALMEIDA TENORIO | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

## ANEXO 2



PREFEITURA MUNICIPAL DE GARANHUNS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

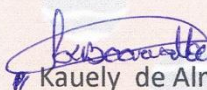
## ESTÁGIO UNIVERSIDADES

Prezado (a) Senhor (a)

Encaminhamos a V.S. o (a) Estagiário  
(a) Mylena Cada Almeida Tencório, para realizar Estágio  
Supervisionado nesta instituição de ensino a partir de 28/03/2017, nas turmas  
de: 1º ao 3º Ano.

Atenciosamente,

Lucia Valéria de Barros Campos  
Gerente Administrativa  
Mat. 5433 - Port. 015/2017-GP

  
Kauely de Almeida Correia

Secretária de Educação  
Portaria 015/2017

Garanhuns- PE, 29 / 03 / 2017

Ilm°. (a) Gestor (a):

Unidade:

Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns  
Rua Siqueira Campos, 75 - Centro - Cep: 55293-010  
Tel: 87 3762-7060  
87 3762-7062

## ANEXO 3



**LEVANTAMENTO DO QUANTITATIVO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA  
MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO - SEDUC - 2017**

| ESCOLA  | MANHÃ     | TARDE     | NOITE     | TOTAL DE APOIO<br>PEDAGÓGICO POR<br>ESCOLA |
|---|-----------|-----------|-----------|--|
| INSTITUTO PRESBITERIANO                           | 03        | 03        | --        | 06   |
| ESCOLA PROFESSORA GABRIELA<br>MISTRAL             | 03        | 03        | --        | 06   |
| CMEI - PROFESSORA GIRLANE LIRA DE<br>SANTANA      | 01        | --        | ---       | 01   |
| ESCOLA CABO COBRINHA                              | --        | 01        | --        | 01   |
| ESCOLA PROFESSOR ANTONIO<br>GONÇALVES DIAS - CAIC | 05        | 05        | 01        | 11   |
| ESCOLA GISELDA VIEIRA MELO                        | 04        | 04        | --        | 08   |
| ESCOLA PETRONIO FERNANDES DA<br>SILVA             | 03        | 03        | --        | 06   |
| ESCOLA RANSER ALEXANDRE                           | --        | 01        | --        | 01   |
| ESCOLA JAIME LUNA                                 | 07        | 03        | --        | 10   |
| ESCOLA SÃO FRANCISCO DE ASSIS                     | 02        | 03        | --        | 05   |
| ESCOLA LETÁCIO BRITO                              | 01        | 01        | --        | 02   |
| ESCOLA JOÃO PESSOA                                | 04        | 02        | --        | 06   |
| ESCOLA ARTUR MAIA                                 | 08        | 07        | --        | 15   |
| ESCOLA INSTITUTO BÍBLICO DO NORTE                 | 04        | --        | --        | 04   |
| ESCOLA MARIA TAVARES                              | 02        | 02        | --        | 04   |
| ESCOLA JOSÉ BRASILEIRO VILA NOVA                  | --        | 02        | --        | 02   |
| ESCOLA PADRE AGOVAR VALENÇA                       | 06        | --        | --        | 05   |
| ESCOLA LUIZ TENÓRIO                               | 02        | 03        | --        | 05   |
| ESCOLA MONSENHOR TARCÍSIO FALÇÃO                  | 02        | 04        | --        | 06   |
| ESCOLA AMÉLIA MARIA                               | 02        | 05        |           | 07   |
| ESCOLA BATISTA DA ESPERANÇA -<br>SÍTIO ESTIVAS    | 01        | --        | --        | 01   |
| ESCOLA FERREIRA SOBRINHO - SÃO<br>PEDRO           | 03        | 01        | --        | 04   |
| ESCOLA MIGUEL ARRAES                              | 05        | --        | --        | 05   |
| ESCOLA SILVINO ALMEIDA - SEDE                     | 02        | 03        | --        | 05   |
| ESCOLA SILVINO ALMEIDA - ANEXO                    | 02        | 02        | --        | 04   |
| ESCOLA SÃO CAMILO                                 | 01        | 04        | --        | 05   |
| ESCOLA PROFESSOR MÁRIO MATOS                      | 02        | 02        | --        | 04   |
| ESCOLA PADRE DEHON                                | 04        | 04        | --        | 08   |
| ESCOLA VIRGILIA GARCIA BESSA                      | 04        | --        | --        | 04   |
| ESCOLA GENERAL SAMPAIO                            | 01        | 01        | --        | 02   |
| <b>TOTAL</b>                                      | <b>84</b> | <b>69</b> | <b>01</b> | <b>155</b>                                 |