



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

KELLY AMBRÓSIO SILVEIRA

**A PROMOÇÃO DO ENGAJAMENTO DISCENTE POR PROFESSORAS DE
CLASSE INCLUSIVA E SUAS RELAÇÕES COM PROCESSOS DE ESTRESSE E
COPING DOCENTE**

Vitória, ES

2014

KELLY AMBRÓSIO SILVEIRA

**A PROMOÇÃO DO ENGAJAMENTO DISCENTE POR PROFESSORAS DE
CLASSE INCLUSIVA E SUAS RELAÇÕES COM PROCESSOS DE ESTRESSE E
COPING DOCENTE**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor no Programa de
Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Regina Fiorim
Enumo.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Kely Maria Pereira
de Paula.

Vitória, ES,

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S587p Silveira, Kelly Ambrósio, 1984-
A promoção do engajamento discente por professoras de classe inclusiva e suas relações com processos de estresse e *coping* docente / Kelly Ambrósio Silveira. – 2014.
248 f. : il.

Orientador: Sônia Regina Fiorim Enumo.

Coorientador: Kely Maria Pereira de Paula.

Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Stress (Psicologia). 2. Professores. 3. Educação inclusiva. 4. Motivação (Psicologia). 5. Psicologia. 6. Coping. I. Enumo, Sônia Regina Fiorim, 1954-. II. Paula, Kely Maria Pereira de, 1967-. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. IV. Título.

CDU: 159.9

A PROMOÇÃO DO ENGAJAMENTO DISCENTE POR PROFESSORAS DE
CLASSE INCLUSIVA E SUAS RELAÇÕES COM PROCESSOS DE ESTRESSE E
COPING DOCENTE

KELLY AMBRÓSIO SILVEIRA

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Aprovada em 15 de julho de 2014, por:

Prof^a. Dr^a. Sônia Regina Fiorim Enumo, Orientadora, UFES.

Prof^a. Dr^a. Kely Maria Pereira de Paula, Coorientadora, UFES.

Prof^a. Dr^a. Claudia Broetto Rossetti, UFES.

Prof^a. Dr^a. Alessandra Bruno Motta Loss, UFES.

Prof^a. Dr^a. Erika da Silva Ferrão, UVV.

Prof^a. Dr^a. Fabiana Pinheiro Ramos, UVV.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Sônia Regina Fiorim Enumo pela orientação deste trabalho e pela atenção e carinho dedicados em todo o processo;

À Profa. Dra. Kely Maria Pereira de Paula pela coorientação do trabalho e pelo auxílio no seu desenvolvimento;

Às Profas. Dras. Cláudia Broetto Rossetti e Alessandra Brunoro Motta Loss pelas contribuições realizadas durante a Banca de Qualificação;

Aos Profs. Drs. Edinete Maria Rosa, Waleschka Martins Guerra, Alexsandro Luiz de Andrade e Rosana Suemi Tokumaru pelo auxílio nas produções decorrentes desta pesquisa;

Ao CNPq pelo financiamento do projeto;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Psicologia Pediátrica, em especial às alunas do curso de Psicologia da UFES Renata Nascimento Pozzatto, Carolina Garcês Silva e Elisa Pozzatto Batista, cuja dedicação nas atividades de Iniciação Científica foi fundamental para o desenvolvimento de muitas etapas da pesquisa;

Aos professores que participaram da coleta pela total gentileza no fornecimento dos dados;

À psicóloga Marília Stanzani pelo auxílio na coleta de dados para o Estudo-Piloto;

À minha família pelo apoio incondicional;

A Deus, que nunca deixou de me abençoar.

Silveira, Kelly Ambrósio (2014). A promoção do engajamento discente por professoras de classe inclusiva e suas relações com processos de estresse e *coping* docente. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 248 pp.

RESUMO

Professores de classes inclusivas estão sujeitos a estressores relacionados ao trabalho, cujo enfrentamento (*coping*) pode afetar a interação com os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Frente à carência de estudos sobre essas relações, esta pesquisa, baseada no Modelo dos Sistemas Autorreferenciais para o Desenvolvimento Motivacional visou a identificar e analisar: 1) os estressores, níveis e sintomas de estresse no trabalho docente e na classe inclusiva, além do senso de autoeficácia e a satisfação com o trabalho, por um conjunto de escalas, algumas especialmente traduzidas e adaptadas, em 19 professoras dos 3 anos iniciais do Ensino Fundamental de Vitória, ES; 2) as estratégias de enfrentamento de um subgrupo de 17 professoras, com e sem estresse, por entrevista; 3) os comportamentos facilitadores do engajamento e desengajamento discente apresentados por 4 professoras, 2 com e 2 sem estresse, observadas em 5 sessões videogravadas de 30 min para cada participante. Identificaram-se estressores relacionados especialmente às condições de trabalho docente e ao engajamento dos alunos. O *coping* adaptativo correlacionou-se diretamente com variáveis pessoais e do trabalho e inversamente com o total de sintomas de estresse. Professoras com estresse relataram mais demandas estressoras, reações emocionais negativas e enfrentamento mal-adaptativo, sobretudo o Desamparo; menos comportamentos facilitadores do engajamento discente, em termos de Envolvimento Afetivo, Suporte para a Autonomia e Fornecimento de Estrutura. Também apresentaram menos flexibilização das regras em classe e mais rejeição no contato com os alunos com NEE. Espera-se fornecer subsídios para a avaliação e intervenção psicológica voltada ao bem-estar docente no ensino inclusivo.

Palavras-chave: 1) Estresse; 2) *Coping*; 3) Professores; 4) Educação Inclusiva.

Áreas de conhecimento (CNPq): 7.07.00.00-1 – Psicologia; 7.07.10.00-7 – Tratamento e Prevenção Psicológica; 7.07.08.05-3 – Ensino e Aprendizagem na sala de aula.

Apoio: CNPq (bolsa de doutorado; bolsa de iniciação científica, auxílio a pesquisa Proc. n. 481483/2009-8).

ABSTRACT

Silveira, Kelly Ambrósio (2014). *Promotion of student engagement by teachers in inclusive class and its relations with stress and coping processes*. Doctoral thesis, Postgraduate Program in Psychology, Human and Natural Sciences Center, Federal University of Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brazil. 248 pp.

Teachers in inclusive classes are often subject to work-related stressing factors, where coping strategies can affect their interaction with students with special educational needs (SEN). In face of paucity of studies on these relationships, this investigation, which is based on the Self System Model to Motivational Development, aimed at identifying and analyzing: 1) Stressing factors, level and symptoms of stress in teaching and in inclusive classes, as well as the sense of self-effectiveness and satisfaction at work using a set of scales, some of them specially translated and adapted for 19 female teachers of the 3 first years of elementary education in Vitória, ES, Brazil; 2) coping strategies through interviews with a subgroup of 17 female teachers, with or without symptoms of stress; 3) facilitating behaviors in teaching engagement and disengagement presented by 4 teachers, 2 with symptoms of stress, 2 without, observed during 5 recorded video sessions of 30 minutes for each participant. The study identified stressing factors related mainly to teaching conditions and students' engagement. Adaptive coping was directly correlated to personal and work variables, and inversely correlated to the total of stress symptoms. Stressed teachers reported *more* stressing demands, negative emotional reactions and poorly-adaptive coping, mainly helplessness; and *fewer* teaching engagement facilitating behaviors in terms of affective involvement, support to autonomy and structural strengthening. They also presented less flexibilization of classroom rules and higher rejection while in contact with SEN students. This study is expected to provide tools to assessment and psychological intervention for teachers' well-being in inclusive education.

Keywords: 1) Stress; 2) Coping; 3) Teachers; 4) Inclusive Education.

RESUME

Silveira, Kelly Ambrósio (2014). *Promotion de l'engagement des élèves par les enseignants en classe inclusive et ses relations avec le stress et les processus d'adaptation*. Thèse de doctorat. Programme de Psychologie Post-Universitaire, Centre de Sciences Humaines et Naturelles, Université Fédérale de Espírito Santo, Vitória, ES. 248 pp.

Les enseignants des classes inclusives sont soumis à des facteurs de stress liés au travail, dont l'adaptation peut influencer sur l'interaction avec les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (BES). Face à l'absence d'études sur ces relations, cette recherche, basée sur le Modèle des Systèmes Auto-référentielle pour le Développement de Motivation a eu pour but identifier et analyser: 1) les facteurs de stress, les niveaux et les symptômes du stress dans l'enseignement et dans la classe inclusive, au-delà du sentiment d'auto-efficacité et de satisfaction au travail de la part de 19 enseignants des 3 premières années de l'Enseignement Primaire à Vitória, ES, par un ensemble d'échelles, certaines d'entre elles étant spécialement traduites et adaptées, 2) les stratégies d'adaptation d'un sous-groupe de 17 enseignants, avec et sans stress, par interview, 3) les comportements facilitant l'engagement et le désengagement des élèves présenté par 4 enseignants, 2 avec et 2 sans stress, observés dans 5 sessions filmés de 30 minutes pour chaque participant. Nous avons identifié les facteurs de stress liés en particulier aux conditions de travail des enseignants et à l'engagement des élèves. L'adaptation face au stress s'est mise directement en corrélation avec les variables personnelles et professionnelles, et elle s'est inversement corrélée avec le total des symptômes de stress. Les enseignants avec stress ont rapporté des demandes plus stressantes, des réactions émotionnelles négatives et de l'adaptation mésadaptée, notamment l'Impuissance; moins comportements de facilitation de l'engagement des élèves, en termes de participation affective, de soutien à l'autonomie et de fourniture de structure. Les enseignants ont également montré moins assouplissement des règles en classe et plus de rejet dans le contact avec les élèves ayant des BES. Nous espérons fournir des outils pour l'évaluation et l'intervention psychologique tournées vers le bien-être des enseignants dans l'éducation inclusive.

Mots-clés: 1) Stress; 2) Adaptation; 3) Enseignants; 4) Éducation Inclusive.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	O modelo dos processos autorreferenciais para o desenvolvimento motivacional, incluindo as dinâmicas externa e interna.....	56
Figura 2:	Relações entre as variáveis de interesse para a pesquisa	65
Figura 3:	Itens e categorias componentes do CEMD	83
Figura 4:	Modelo de relações entre as variáveis da pesquisa.....	113
Figura 5:	Características principais das professoras com estresse físico e/ou psicológico (G1) (n = 10).....	115
Figura 6:	Correlações significativas entre as variáveis.....	133
Figura 7:	Características das professoras com estresse (G1), com base nas análises descritiva e correlacional (n = 9).....	136
Figura 8:	Correlações significativas entre as variáveis da pesquisa.....	148
Figura 9:	Características das professoras com estresse físico e/ou psicológico (n = 2).....	151
Figura 10:	Frequências de comportamentos de P18 na presença e na ausência de estagiária.....	171
Figura 11:	Proporções de comportamentos voltados aos alunos com NEE, na presença e na ausência de estagiária.....	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	As 12 famílias de enfrentamento da Teoria Motivacional do <i>Coping</i> e suas definições	50
Tabela 2:	Perguntas, objetivos e hipóteses para a pesquisa.....	67
Tabela 3:	Instrumentos usados em cada fase da coleta de dados.....	87
Tabela 4:	Exemplo de episódio de <i>coping</i> destacado nas entrevistas.....	90
Tabela 5:	Análises realizadas segundo as hipóteses do estudo.....	97
Tabela 6:	Médias, desvios-padrão e diferenças entre os grupos G1 e G2 para os itens da EETD.....	101
Tabela 7:	Estressores com maiores e menores médias, segundo professoras de classes inclusivas (N = 19).....	103
Tabela 8:	Médias e desvios-padrão dos Fatores da LECE, em professoras do G1 (estresse) e G2 (sem estresse) (N = 19).....	104
Tabela 9:	Indicadores mais frequentes de estresse do ensino inclusivo, segundo as professoras (N = 19).....	105
Tabela 10:	Médias, desvios-padrão e variação da quantidade de alunos com NEE, proporção de alunos com laudo e que frequentam AEE, para G1 (estresse) e G2 (sem estresse)(N = 19).....	107
Tabela 11:	Diferenças significativas entre estressores percebidos por professoras do G1 (estresse) e G2 (sem estresse) (N = 19).....	108
Tabela 12:	Correlações significativas entre o total de sintomas de estresse (ISSL) e variáveis pessoais e do trabalho.....	109
Tabela 13:	Correlações significativas entre as variáveis de interesse da pesquisa.....	111
Tabela 14:	Frequências de demandas estressoras em classes inclusivas segundo professoras do G1 _a (estresse) e G2 _a (sem estresse) (N = 17).....	118
Tabela 15:	Médias, desvios-padrão e diferenças entre G1 _a e G2 _a (com e sem estresse) para as demandas estressoras dos episódios de enfrentamento (N = 17).....	120
Tabela 16:	Frequência de reações emocionais de professoras de classes inclusivas, segundo demandas estressoras relatadas nos episódios de enfrentamento (N = 17).....	122

Tabela 17:	Famílias de enfrentamento entre as professoras do G1 _a (estresse) e G2 _a (sem estresse).....	124
Tabela 18:	Frequências das famílias de coping, segundo o tipo de reação emocional, em professoras do G1 _a (estresse) e G2 _a (sem estresse) (N = 17).....	126
Tabela 19:	Média de cada família de coping frente a cada demanda estressora, em professoras do G1 _a (estresse) e G2 _a (sem estresse).....	128
Tabela 20:	Correlações significativas entre as famílias de enfrentamento do estresse por professoras de classes inclusivas (N = 17).....	129
Tabela 21:	Correlações significativas entre as famílias de coping e variáveis pessoais e do trabalho docente em classes inclusivas (N = 17).....	130
Tabela 22:	Médias dos itens, categorias e contextos do Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes [CEMD] para as professoras de classes inclusivas (N = 4).....	140
Tabela 23:	Médias de comportamentos docentes dirigidos a cada aluno com necessidades educacionais especiais.....	144
Tabela 24:	Proporções médias de comportamentos das professoras dirigidos a cada aluno com NEE.....	146
Tabela 25:	Dados de P1 e P18, com e sem estresse.....	152
Tabela A1:	Objetivos dos artigos sobre estresse e <i>coping</i> em professores, organizados por categoria	212
Tabela B1:	Instrumentos utilizados para o desenvolvimento dos artigos.....	213
Tabela C1:	Frequência do tipo de análise da variável estresse nos artigos revisados	215
Tabela E1:	Trecho de análise das demandas estressoras, em suas subcategorias e categorias	218
Tabela F1:	Lista inicial de itens LECE-EI para avaliação de critérios de validade	219
Tabela J1:	Definições operacionais dos comportamentos integrantes do CEMD.....	227
Tabela K1:	As 12 famílias de enfrentamento da Teoria Motivacional do	233

	Coping e suas definições.....	
Tabela L1:	Análise funcional de comportamentos da professora P3 ligados ao engajamento para a aprendizagem discente.....	234
Tabela M1:	Definição e classificação das variáveis da pesquisa e instrumentos	235
Tabela P1:	Dados individualizados das participantes.....	241
Tabela Q1:	Correlações entre variáveis de interesse e o total de sintomas de estresse [ISSL].....	243
Tabela R1:	Dados individualizados para médias dos itens, categorias e contextos do Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes [CEMD] para as professoras de classes inclusivas.....	244
Tabela S1:	Quartis com a distribuição dos escores obtidos na amostra e escores das professoras P1 e P18 (descrições de caso).....	246
Tabela S2:	Quartis com a distribuição dos escores do CEMD obtidos na amostra e escores das professoras P1 e P18 (descrições de caso).....	247

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMD	Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAL	Envolvimento dos Alunos (Fator da LECE e da LECE-EI)
EAT	Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho (Fator da LECE e da LECE-EI)
EE	Estratégia de Enfrentamento
ES	Espírito Santo
EETD	Escala de Estresse no Trabalho Docente
ISSL	Inventário de Sintomas de <i>Stress</i> de Lipp
LECE	Lista de Estressores do Contexto Escolar
LECE-EI	Lista de Estressores do Contexto Escolar - versão Educação Inclusiva, LECE-EI
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MSADM	Modelo dos Sistemas Autorreferenciais para o Desenvolvimento Motivacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
RCI	Relações com a Comunidade ou Instituição (Fator da LECE)
RDT	Recursos Para o Desenvolvimento do Trabalho (Fator da LECE e da LECE- EI)
REI	Relações Institucionais (Fator da LECE-EI)
RFC	Relações com Familiares e Comunidade (Fator da LECE-EI)
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SSMMD	<i>Self System Model to Motivational Development</i>
TASC	<i>Teacher as Social Context</i>
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTIN	Unidade de Terapia Intensiva Neonatal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1. INTRODUÇÃO	21
1.1 Estressores e estresse em professores	23
1.2 Reações de estresse docente	32
1.3 Processos de enfrentamento do estresse	35
1.3.1 <i>Coping</i> como ação regulatória	42
1.3.2 O <i>coping</i> a partir da perspectiva do desenvolvimento	44
1.3.3 A orientação motivacional do <i>coping</i> a partir da perspectiva das necessidades psicológicas fundamentais	45
1.3.4 Análise do <i>coping</i> via modelo hierárquico de categorias	47
1.3.5 A centralidade do conceito de engajamento na Perspectiva Motivacional	52
1.3.6 Estudos sobre o engajamento no contexto escolar	54
1.4 Recursos avaliativos do estresse e <i>do coping</i> docente	59
1.5 O problema de pesquisa e a sua relevância	63
1.6 Objetivos	66
2. MÉTODO	69
2.1 Participantes	70
2.2 Locais de coleta de dados	75
2.3 Instrumentos e materiais	76
2.4 Procedimento	84
2.5 Processamento e análise dos dados	88
2.5.1 Análise quantitativa interpretativa	95
2.5.2 Análise estatística descritiva	95
2.5.3 Análise estatística inferencial	95
2.6 Aspectos éticos	98
3. RESULTADOS	99
3.1 Descrição e análise de indicadores de estresse no trabalho docente em classe inclusiva	99
3.1.1 Estressores percebidos no trabalho docente por professores com e sem estresse	101
3.1.2 Características pessoais e do trabalho das professoras das classes inclusivas, de acordo com a presença de estresse	105

3.1.3	Resumo dos resultados sobre estressores, reações de estresse em professoras de classes inclusivas e suas relações com variáveis pessoais e do trabalho.....	114
3.2	Descrição e análise do enfrentamento de professoras frente às demandas estressoras do ensino inclusivo.....	116
3.2.1	Reações emocionais das professoras frente às demandas estressoras da classe inclusiva.....	121
3.2.2	Enfrentamento de demandas estressoras por professoras de classes inclusivas.....	123
3.2.3	Relações entre indicadores de enfrentamento, de estresse e de variáveis pessoais e do trabalho docente.....	129
3.2.4	Resumo dos resultados sobre <i>coping</i> das professoras com e sem estresse.....	134
3.3	Análise dos comportamentos facilitadores do engajamento ou desengajamento discente para a aprendizagem.....	137
3.3.1	Comportamentos facilitadores do engajamento ou desengajamento discente, por professoras com e sem estresse.....	138
3.3.2	Comportamentos dirigidos aos alunos com necessidades educacionais especiais	143
3.3.3	Resumo dos resultados sobre promoção do engajamento discente.....	149
3.4	Descrição de casos.....	152
3.4.1	Caso 1: Professora 1, com estresse.....	153
3.4.2	Caso 2: Professora 18, sem estresse.....	162
4.	DISCUSSÃO.....	173
	REFERÊNCIAS	194
	APÊNDICE A – Objetivos dos artigos nacionais sobre estresse e <i>coping</i> em professores	211
	APÊNDICE B – Instrumentos utilizados em pesquisas nacionais sobre estresse e <i>coping</i> docente.....	213
	APÊNDICE C – Tipo de análise do estresse docente	215
	APÊNDICE D – Conjunto de escalas para identificação de estressores gerais do trabalho docente	216

APÊNDICE E – Organização dos conteúdos referentes às demandas estressoras do trabalho em classe inclusiva	218
APÊNDICE F – Lista inicial de itens da LECE-EI para a análise da validade de conteúdo	219
APÊNDICE G – Questionário de caracterização dos participantes	223
APÊNDICE H – Protocolo de Entrevista Sobre o Enfrentamento de Demandas Estressoras no Trabalho em Classes Inclusivas.....	224
APÊNDICE I – Processo de elaboração do Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes [CEMD] .	225
APÊNDICE J – Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes e suas definições operacionais	227
APÊNDICE K – Definições e exemplos para cada família de <i>coping</i> pelo sistema hierárquico de categorias	233
APÊNDICE L – Exemplo de uma página da tabela de contingência com os antecedentes e as consequências dos comportamentos de interesse do CEMD extraídos dos vídeos	234
APÊNDICE M – Variáveis de interesse para a pesquisa.....	235
APÊNDICE N – Carta de Aprovação da pesquisa emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES.....	237
APÊNDICE O – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.....	238
APÊNDICE P – Dados individualizados das participantes.....	241
APÊNDICE Q – Correlações entre variáveis de interesse e o total de sintomas de estresse.....	243
APÊNDICE R – Dados individualizados para os comportamentos avaliados pelo CEMD	244
APÊNDICE S – Dados complementares das descrições de caso.....	246
ANEXO A – Inventário de indicadores de estresse ligados ao trabalho no ensino inclusivo.....	248

APRESENTAÇÃO

A identificação e análise de fatores de risco e mecanismos de proteção¹ contra problemas de desenvolvimento na infância tem sido tema comum às pesquisas da linha Processos de Desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, das quais tenho participado desde a graduação em Psicologia (Ferrão et al., 2006; Silveira, Enumo, & Moraes, 2007). Na pesquisa de Mestrado², por exemplo, foi possível encontrar correlações entre variáveis biológicas e psicossociais e problemas linguísticos, motores, cognitivos e comportamentais em crianças nascidas prematuras, entre 1 e 3 anos de idade (Silveira, 2009³; Silveira & Enumo, 2012). Também no período pré-escolar, outros estudos do grupo de pesquisa em Psicologia Pediátrica verificaram os efeitos dessas variáveis biopsicossociais no desenvolvimento de crianças em risco (Oliveira, Enumo, Queiróz, & Azevedo Jr., 2011; Stursa, Queiroz, & Enumo, 2010). Essas crianças, ao entrarem no Ensino Fundamental, podem apresentar riscos para dificuldades de aprendizagem e compor uma população com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (Glat & Fernandes, 2005). Para esses alunos, a atuação do professor é crítica no que se refere ao processo de aprendizagem (Bueno, 1999; Valle & Guedes, 2003; Oliveira & Alves, 2005).

Neste ponto, a análise dos fatores de risco e de proteção, que são conceitos importantes para a área da Psicologia Pediátrica (Barros, 2003; Crepaldi, Linhares, & Perosa, 2006; Menezes, Moré, & Barros, 2008) e da Psicopatologia do

¹ Fatores de risco: aumentam a probabilidade de resultados desenvolvimentais negativos (Gutman, Sameroff, & Cole, 2003); já os mecanismos de proteções são “recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto do risco” (Eisenstein & Souza, 1993, p. 19-20).

² Ambos com bolsa CNPq/MCTI.

³ A Dissertação fez parte da pesquisa do CNPq/MCTI (Proc. n. 485564/2006-8) - “Avaliação e intervenção psicológica com crianças nascidas pré-termo e com baixo peso, suas mães e profissionais da UTIN”, sob coordenação de Sônia Regina Fiorim Enumo.

Desenvolvimento (Rutter & Sroufe, 2000), centra-se no comportamento do professor de classes inclusivas. Influenciado por variáveis organizacionais e pessoais, como suas reações de estresse e suas estratégias de enfrentamento, ou *coping*, o comportamento dos professores pode comprometer o andamento das atividades escolares, com possível impacto nos processos de aprendizagem dos alunos (Pakarinen et al., 2010). Este é o foco desta Tese de Doutorado, como parte de projeto financiado pelo CNPq/MCTI – “Estratégias de enfrentamento: estudos em contextos de risco ao desenvolvimento” (Proc. N. 481483/2009-8), sob coordenação da Professora Doutora Sônia Regina Fiorim Enumo. Foram priorizados os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental⁴, uma vez que as crianças mais novas são mais dependentes das orientações fornecidas na interação com os educadores (Olson & Lukenheimer, 2009).

Por muito tempo, as pesquisas tenderam a contar com os professores como avaliadores das condições de estresse de alunos e seus familiares. Por conseguinte, a participação destes como sujeitos de pesquisas sobre condições laborais estressantes ficou em segundo plano (Witter, 2003). Considerando que os professores têm o papel fundamental de modelar o comportamento do aluno a partir do clima e dos relacionamentos que cultivam (Bartell, 1984), avaliar e intervir em processos de estresse e *coping* docente pode ser uma oportunidade de prevenir problemas dos estudantes. Porém, esta questão, em especial, ainda é pouco abordada, como se observa na Introdução.

De modo mais pontual, esta Tese de Doutorado analisou uma proposta de investigação de estressores percebidos no trabalho de professores de classes com alunos com NEE e as estratégias de enfrentamento do estresse manifestas.

⁴ A duração obrigatória do Ensino Fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, sendo dividida em dois ciclos (1º ao 5º ano; e 6º ao 9º ano).

Também foi elaborada uma proposta de avaliação dos comportamentos de professores para a estimulação do engajamento discente para a aprendizagem, a partir da análise de dados observacionais. A análise dos dados foi baseada na Perspectiva Motivacional, mais especificamente no Modelo dos Sistemas Autorreferenciais para o Desenvolvimento Motivacional [MSADM] ou *Self System Model to Motivational Development* [SSMMD] (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985; Grolnick & Ryan, 1992; Skinner, 1992, 1995). Este modelo fornece esquemas explicativos sobre os principais temas de interesse desta pesquisa: o enfrentamento do estresse percebido frente ao trabalho em classe inclusiva e a construção do engajamento discente para a aprendizagem a partir da interação entre professor e alunos.

Esta Tese de Doutorado está estruturada em quatro seções. A Seção I, Introdução, apresenta uma contextualização do tema de pesquisa, mostrando o cenário atual de investigação do estresse docente e das condições associadas a ele. Posteriormente, apresenta as principais definições da Perspectiva Motivacional voltadas ao processo de enfrentamento de eventos estressantes e ao engajamento para a aprendizagem em sala de aula. Ao final, apresenta uma revisão sobre os recursos metodológicos disponíveis na literatura brasileira para a avaliação do estresse e do seu enfrentamento em professores.

A Seção II, Método, apresenta as características de cada uma das três fases que compuseram o estudo empírico realizado. Contém informações metodológicas comuns de descrição dos participantes, do local de coleta de dados, das informações sobre as propriedades dos instrumentos e do processamento e análise de dados. No procedimento, são apresentados dados de um estudo-piloto para a adaptação de algumas medidas. Também é descrito um estudo suplementar sobre a

adaptação de um instrumento para avaliação de estressores do trabalho em classe inclusiva. A Seção III, Resultados, apresenta a síntese dos dados obtidos em cada uma das três fases do estudo empírico. Cada tópico desta seção foi precedido pela justificativa para o seu desenvolvimento e pelas hipóteses levantadas. Ao final, é apresentada a descrição de dois casos.

A Seção IV, Discussão, retoma os objetivos gerais e os debate à luz das contribuições da Perspectiva Motivacional e dos resultados de pesquisas. As principais demandas estressoras são discutidas em atenção às suas relações com o *coping* e com variáveis pessoais e do trabalho, especialmente nos casos de presença e de ausência de estresse físico e/ou psicológico. É também discutido o impacto do estresse docente na manifestação de comportamentos para o engajamento entre os alunos. As contribuições e limitações voltadas à coleta de dados, aos instrumentos desenvolvidos e as propostas de análise são consideradas e, com isso, sugeridas novas pesquisas com objetivos complementares.

Espera-se que as metodologias avaliativas sejam úteis em futuras investigações e que os resultados encontrados destaquem a importância de políticas voltadas a condições de trabalho favoráveis ao bem-estar docente. Pretende-se também colaborar para a proposição de ações de estimulação do enfrentamento aos desafios do trabalho, visando ao impacto positivo na aprendizagem dos alunos, sobretudo aqueles com NEE.

1. INTRODUÇÃO

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como: I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II – *consideração sobre a inclusão*, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade; III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante; V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros; VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade; VII – integração dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, os agentes da comunidade interessados na educação; VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico; IX – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde e meio ambiente. (Ministério da Educação, Brasil, 2013, p. 22).

O ofício do professor é permeado por diversas atribuições visando ao desenvolvimento dos alunos. A rotina típica desses profissionais, especialmente nos primeiros anos escolares, inclui a criação de condições que estimulem nos estudantes o desejo de pesquisar e de experimentar situações de aprendizagem. Pelas diretrizes curriculares da educação básica divulgadas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2013), espera-se o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, com foco na alfabetização, e a compreensão do ambiente natural e social e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Particularmente, quando atende a alunos com Necessidades Educacionais Especiais [NEE], diz-se que o professor rege uma classe inclusiva (Brasil, 2008).

Desde a Declaração de Salamanca, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994), o conceito de NEE tornou-se mais abrangente com relação à sua definição, passando a contemplar alunos cujas necessidades envolvam desvantagem ou sobredotação, deficiência, problemas de conduta ou de ordem emocional, além de situação de risco psicossocial ou pertencimento a minorias linguísticas, étnicas ou culturais. Em seus princípios, a educação inclusiva passou a contemplar a diversidade e a adequar meios e recursos educacionais. Essas políticas propõem a recepção de alunos com características diferenciadas de desenvolvimento e a oferta de recursos físicos, didáticos e interacionais adaptados às NEE, tendo como foco o trabalho junto à diversidade (Mantoan, 2003; Monteiro & Manzini, 2008; Omote, 2005; Silva & Aranha, 2005).

Briant e Oliver (2012) esclarecem que o professor de classe inclusiva deve administrar recursos adaptados às necessidades dos alunos a partir de atividades envolvendo planejamento da aula, apresentação de idéias, aula expositiva, debates, dramatização, projetos, estudo dirigido e trabalhos em grupo, por exemplo. Stainback e Stainback (1999) também sugerem estratégias específicas, a exemplo da comunicação alternativa, colaboração entre os pares, administração do tempo e manejo do conteúdo.

Apesar de ser benéfico pela criação de um ambiente mais rico, com adaptações metodológicas em atenção à diversidade (Pletsch, 2009), o trabalho em classes inclusivas impõe o desafio de criar, a partir de recursos disponíveis, espaços que promovam mais do que a recepção do aluno (Monteiro & Manzini, 2008; Sekkel, Zanelatto, & Brandão, 2010; Valle & Guedes, 2003).

A isso, adiciona-se a frequente incidência de estresse docente e em altos níveis, em comparação a outras profissões (Lipp, 2002). Isso ocorre possivelmente devido à interação com características do trabalho, a exemplo da alta responsabilidade e da baixa controlabilidade dos resultados (Aldwin, 2009).

A partir dessas descrições, entende-se que os professores constituem uma classe profissional bastante exposta ao estresse (Aldwin, 2009; Lipp, 2002; Martins, 2007; Reis, Carvalho, Araújo, Porto, & Silvany Neto, 2005; Witter, 2003). Dessa forma, é relevante uma investigação que contemple indicadores de estresse no contexto de trabalho em classes inclusivas. Essas relações serão discutidas a seguir.

1.1 Estressores e estresse em professores

Os estressores são fatores presentes no ambiente que levam à percepção de estresse, voltada à possibilidade de dano, de ameaça ou de desafio ao *self* [eu] (Kyriacou, 2000; Lazarus & Folkman, 1984). O estresse, por sua vez, é tradicionalmente definido como um conjunto de reações psicológicas, como perda de concentração mental e instabilidade emocional e/ou reações físicas, como palpitações cardíacas, mudança de apetite, dores musculares ou dores de cabeça frequentes produzidas no confronto com uma situação estressora (Lipp, 1996). Essa perspectiva foi desenvolvida por Selye (1956), que, inicialmente, definia o estresse como Síndrome Geral da Adaptação, referindo-se à quebra da homeostase interna frente a um evento estressor, em função do esforço para a manifestação de respostas adaptativas. O seu desencadeamento ocorreria a partir do Modelo Trifásico, com as fases Alerta, Resistência e Exaustão, que progridem em caso de não supressão do estressor ou de o indivíduo não encontrar meios pessoais e

ambientais para administrá-lo; sendo possível que a exaustão decorrente seja fatal (Selye, 1983).

Lipp (2003) atualizou o modelo trifásico e propôs um modelo quadrifásico, com a inserção da fase Quase Exaustão às fases Alerta, Resistência e Exaustão. A fase de Alerta é inicial e positiva, caracterizada por uma descarga de adrenalina que aumenta a atenção e a motivação. A fase de Resistência ocorre após longos períodos da fase inicial ou quando novos estressores se acumulam, sendo caracterizada pela produção de cortisol, na tentativa de restabelecer a homeostase, e pela vulnerabilidade orgânica. Na fase de Quase Exaustão, a pessoa oscila entre o equilíbrio, com muito esforço, e o extremo desconforto físico e emocional, podendo surgir doenças que a pessoa tenha predisposição a desenvolver. A fase de Exaustão é considerada patológica, com importante desequilíbrio interior, depressão e produtividade nula (Lipp, 2002).

Essa associação entre estresse e saúde física e mental tem sido bastante estudada atualmente (Aldwin, 2009, 2011; Ferguson, 2013; Folkman, 2011; National Scientific Council on the Developing Child, 2010; Slavich & Cole, 2013; Stoudemire, 2000), mostrando que a condição crônica de estresse pode se constituir em um quadro de “estresse tóxico” (Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care et al., 2012). Deste modo, a preocupação com as condições dos professores, dos seus alunos e do contexto em que ocorre o trabalho educacional é altamente pertinente.

Neste contexto, destacam-se os seguintes estressores: lidar com a classe e manter a disciplina, aplicar as tarefas, organizar grupos de trabalho, ajudar crianças com problemas comportamentais, como comportamento desafiador (Kelly, Carey, McCarthy, & Coyle, 2007) e indisciplina (Lhospital & Gregory, 2009); falta de suporte

diante de problemas comportamentais dos alunos (Zurlo, Pes, & Cooper, 2007); excesso de trabalho e falta de tempo (Antoniou, Polychroni, & Kotroni, 2009; Betoret & Artiga, 2010); preparar recursos para lições (Rieg, Paquette, & Chen, 2007); políticas educacionais e diferenças de desenvolvimento e na motivação entre os alunos (Pocinho & Capelo, 2009); pressão exercida pelos pais dos alunos (Stoeber & Rennert, 2008); e desinteresse da família em acompanhar a trajetória educacional dos filhos, infraestrutura inadequada da escola, grande demanda e desvalorização profissional, além da falta de trabalho em equipe (Rodrigues, Pereira, Martins, Vectore, & Fontes, 2005).

A percepção de estressores instala-se desde o início da vida profissional e está relacionada a diferentes fatores como a alta carga de trabalho, ser observado por colegas ou supervisores, a inadequação no manejo da classe e até o planejamento detalhado das aulas (Malik & Ajmal, 2010), em que pese a fonte internacional dessa informação e a variabilidade das condições para o estresse perbido em diferentes contextos culturais.

Ressalta-se, também, que há diferentes classificações para os estressores ocupacionais no âmbito docente. Naujorks (2002) os separa em externos e internos. Já Martins (2005) considera que os estressores podem ser psicológicos (mau relacionamento com os colegas, por exemplo) ou físicos (ruído excessivo na classe, por exemplo), ou uma combinação de ambos (como corrigir um número excessivo de provas), em referência a Moracco e McFadden (1982). Yong e Yue (2007), por sua vez, separam os estressores em grupos ligados aos alunos, como diferença no nível de habilidades; ao trabalho, como o elevado número de alunos na turma; e à organização, como vínculo empregatício instável e precariedade nas condições de trabalho.

Para Kyriacou (2001), os estressores mais comuns ao contexto docente estão ligados a: ensinar aos alunos desmotivados; lidar com pressões e manter a disciplina; tempo e excesso de trabalho; lidar com mudanças; ser avaliado por outros; lidar com colegas; tipo de gestão e administração; conflito de funções e más condições de trabalho. Silveira, Enumo, Paula, Pozzato e Silva (submetido), por sua vez, avaliaram 91 professores do Estado do Espírito Santo por um instrumento adaptado de Kyriacou e Chien (2004), que aborda o estresse percebido frente a estressores comuns ao contexto escolar. Obtiveram um modelo com os seguintes fatores: Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho, Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho, Envolvimento dos Alunos e Relações com a Comunidade ou Instituição, com 58,1% da variância explicada. Os dados identificaram como estressores mais frequentes: falta de recursos suficientes para o ensino, grande quantidade de alunos na sala, falta de motivação dos alunos e problemas comportamentais dos alunos. Tal modelo apresentou consistência interna significativa, guardando semelhanças com a proposta dos autores originais, sendo um recurso possível para a análise de demandas estressoras gerais no trabalho docente.

3.1.1 Estresse no trabalho docente em classe inclusiva

O professor é tradicionalmente reconhecido como facilitador dos processos de aprendizagem, mediando as experiências escolares (Rodriguez & Bellanca, 2007). Sua participação tem sido considerada fundamental para a autorregulação da criança, tendo em vista a Abordagem Transacional do Desenvolvimento (Sameroff, 2009, 2010). Por essa perspectiva, o desenvolvimento infantil é produto da experiência frente à interação dinâmica entre a criança, a família e o contexto social geral, incluindo a escola (Morrison & Connor, 2009). Coloca-se em evidência, deste

modo, o papel dos adultos na estruturação e na organização do meio no qual a criança está inserida. A autorregulação, nesse contexto, ocorreria na presença de um ambiente voltado à regulação fornecida pelo outro, a partir de uma série de experiências sociais, emocionais e cognitivas (Kopp, 2009).

Embora a literatura ressalte a importância dos professores na trajetória de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos e o seu papel indispensável na estimulação, sobretudo dos alunos com alguma NEE, tem havido, entre esses profissionais, insatisfação quanto às políticas inclusivas. Problemas nos investimentos para as adaptações das escolas, na aquisição de materiais específicos às necessidades dos alunos e na formação profissional são alguns fatores apontados (Ferreira, 2007; Guarinello, Berberian, Santana, Massi, & Paula, 2006; Silveira & Neves, 2006; Valle & Guedes, 2003). Em consequência, o ensino em classes regulares com alunos com NEE pode ampliar a experiência de estresse no trabalho docente.

Dificuldades têm sido observadas nesse contexto. Citam-se problemas envolvendo limitações no preparo dos profissionais (Guarinello et al., 2006) e falhas na formação acadêmica (Fontes, 2009; Naujorks, 2002; Valle & Guedes, 2003). Além disso, problemas na articulação de programas e de políticas (Ferreira, 2007) e na orientação oferecida por outros profissionais (Maia-Pinto & Fleith, 2002; Silveira & Neves, 2006) também são pontos destacados.

Visando a ampliar o entendimento sobre as relações entre a dinâmica de trabalho no contexto inclusivo e a saúde do trabalhador, foi realizada por Silveira, Enumo, e Rosa (2012) uma revisão de literatura nacional sobre as concepções ligadas à Educação Inclusiva e às interações existentes, entre os anos 2000 e 2010. O conteúdo dos 29 estudos empíricos sobre a interação entre professores e alunos

com alguma NEE e/ou das concepções sobre a sua inclusão escolar, permitiu identificar possíveis fatores de promoção ou de limitação do ensino e da aprendizagem. Foram identificadas dificuldades do ambiente, concepções e reações emocionais frente ao trabalho, os modos de enfrentamento empregados, as consequências das interações entre professores e alunos nesse contexto e as intervenções possíveis.

As autoras verificaram a partir de Pereira-Silva e Dessen (2007) que os professores de crianças com desenvolvimento típico esperavam resultados mais imediatos, em comparação aos alunos com NEE. Além disso, os alunos com deficiência tenderam a ser vistos como menos capazes de defender seus direitos, questionar regras, argumentar e manter relações interpessoais, de modo que, nos casos de maior comprometimento, essas crenças tenderam a ser mais drásticas (Silveira & Neves, 2006).

Entre as dificuldades vivenciadas no trabalho, as autoras observaram a falta de preparo a respeito das especificidades da educação inclusiva, tais como o desconhecimento da Libras e dificuldades na articulação de programas e de políticas e na infraestrutura e na formação. O ensino em salas lotadas e a orientação pouco expressiva oferecida por outros profissionais também foram características encontradas. De modo geral, as queixas sobre a baixa remuneração e sobre a desvalorização do magistério somaram-se à necessidade de suporte para o desenvolvimento de atividades adequadas a partir de materiais instrucionais, apoio de pessoal especializado e política estabelecida (ver Ferreira, 2007; Guarinello et al., 2006; Leonardo, Bray, & Rossato, 2009; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Oliveira & Alves, 2005; Omote, 2005; Silva & Pereira, 2003; Silveira & Neves, 2006). A falta de apoio e de conhecimento sobre as limitações foi apontada como a responsável por colocar

o docente no papel de professor-cuidador, levando-o, mesmo sem preparo, à sobrecarga de trabalho, seguida de sobrecarga física e mental, o que pode contribuir para o desconforto ligado à inclusão, de acordo com os trabalhos de Melo e Ferreira (2009), Monteiro e Manzini (2008) e Rios e Novaes (2009).

Na revisão de Silveira et al. (2012) foram observadas reações emocionais negativas frente às dificuldades. Esses sentimentos foram relacionados à falta de capacitação e à possibilidade de problemas comportamentais dos alunos. Outro sentimento vivenciado foi o de impotência diante das próprias limitações e limitações ambientais, frustrações sofridas que gerariam um sentimento de não realização profissional (ver Anjos, Andrade, & Pereira, 2009; Monteiro & Manzini, 2008; Rios & Novaes, 2009).

Pela revisão de Silveira et al. (2012), perceberam-se diferentes ações frente aos problemas vivenciados. Cita-se o redimensionamento da necessidade de investimento pedagógico, movido pela crença sobre a incapacidade do aluno, presente em Melo e Ferreira (2009); a atribuição de maior responsabilidade à família devido ao medo de fracassar com o aluno com NEE, presente em Pereira-Silva e Dessen (2007); insegurança, preocupação e desamparo pela inabilidade percebida no trabalho (Leonardo et al., 2009); e também procura por conhecimento teórico, formação continuada e orientações (Melo & Ferreira, 2009). As autoras ressaltaram a constatação de Sekkel et al. (2010) de que o pouco espaço para investimento na transformação alia-se à naturalização das condições existentes. Em consequência, tal condição pode ser tanto um modo de defesa frente aos problemas quanto barreira para mudanças. Oliveira e Alves (2005) também foram apontados ao discutirem que, sem muitas opções às quais recorrer, os professores parecem vivenciar um estado de mal-estar, o que pode interferir na prática diária.

Silveira et al. (2012) verificaram também consequências positivas na interação entre professores e alunos. O contato iniciado por professores, por exemplo, pode levar ao aumento na frequência de contatos iniciados pelos alunos (ver Pinto & Góes, 2006; Silva & Aranha, 2005). Por outro lado, baixas expectativas sobre o aluno com alguma NEE podem contribuir para que os mesmos fiquem privados de experiências promotoras de aprendizado e de reconhecimento sobre suas capacidades (ver discussões em Leonardo et al., 2009).

A revisão de literatura (Silveira et al., 2012) indicou que a mudança das barreiras atitudinais para a construção de um ambiente inclusivo depende, em grande parte, do compromisso das chefias com o respeito à diversidade, de modo que, além de dispor de materiais pedagógicos e de recursos, as escolas devem estar abertas à participação dos pais (Sekkel et al., 2010; Silveira & Neves, 2006). Os dados indicaram, também, que a inclusão deveria ser um processo maior do que criar vagas, proporcionar recursos materiais e criar oportunidades aos alunos, contando com professores capacitados e comprometidos, e que o simples ingresso em classe não parece ser suficiente para mudança de concepções (Guarinello et al., 2006; Leonardo et al., 2009; Monteiro & Manzini, 2008).

Pela revisão, enfatizou-se também a necessidade de oferta de suporte ao professor via treinamento, aperfeiçoamento, com o propósito de melhorar a interação com os alunos e a coerência nas concepções mantidas, visando a evitar processos de fracasso e de evasão escolar (Maia-Pinto & Fleith, 2002; Oliveira & Alves, 2005; Rios & Novaes, 2009). A partir dessa revisão, Silveira et al. (2012) discutiram que a promoção da saúde nos espaços escolares deve ser tema discutido nos estudos sobre inclusão escolar, uma vez que as pesquisas analisadas trouxeram uma maior preocupação com a saúde do aluno. A revisão também

evidenciou a necessidade de pesquisas sobre a interação no contexto escolar a partir de técnicas observacionais, pois a maior parte dos estudos contou com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas, corroborando Dias e Omote (1990).

Sabe-se que a dissociação entre o trabalho prescrito e o trabalho real em educação inclusiva pode levar à angústia (Duek & Naujorks, 2008), ao desconforto sobre o processo educacional (Monteiro & Manzini, 2008; Rios & Novaes, 2009), à sobrecarga e a sintomas de ansiedade e de depressão (Lima, Nunes Sobrinho, Ling, & Cardoso, 2003). Tal condição pode ser função da falta de apoio e de conhecimento sobre como reagir a esse contexto (Melo & Ferreira, 2009) e, por conseguinte, pode acentuar uma postura assistencialista que isola o aluno e não motiva seu crescimento (Albuquerque, 2008; Sodr e, Pletsch, & Braum, 2003).

Diante de tal problemática, professores podem apresentar diferentes reações frente a situações hipotéticas e reais, com tendência a lidar com os problemas comportamentais reais de alunos com alguma NEE a partir de um estilo mais restritivo, indicando lacuna entre o conhecimento e o comportamento manifesto (Almog & Schechtman, 2007). Naujorks (2002) propõe que, mesmo com formação adequada, pode haver dificuldades no trabalho com os alunos devido a experiências internas, decorrentes de crenças e de valores pessoais, os quais podem acentuar o estresse. Esses dados estão em consonância com Malagris (2002), quando cita a importância das crenças que tornam o professor de alunos com NEE vulnerável ao estresse – em referência ao trabalho de De Shong (1981). As crenças são: *a educação especial é uma luta*, em que o trabalho é um suposto sofrimento e o produto final é mais importante que a experiência; *não existe tempo para fazer tudo*, indicando que a quantidade é mais importante que a qualidade e o único caminho

para obter sucesso no trabalho é estar em constante estado de pressa; e *as outras pessoas não são confiáveis*, levando ao trabalho de modo pouco cooperativo.

Nesse contexto, é possível que comportamentos mais adaptativos frente aos desafios aumentem a qualidade de vida no trabalho, com diminuição do estresse percebido. Por outro lado, à medida que os sinais de estresse se tornam mais frequentes e intensos, aumenta a necessidade de vigilância da qualidade da instrução oferecida.

1.2. Reações de estresse docente

O estresse pode sofrer influência de diferentes fatores, como o tempo de serviço, o local e as condições de trabalho, as características sociodemográficas e a percepção de autoeficácia (Gomes & Pereira, 2008; Pocinho & Capelo, 2009). Deste modo, entende-se que a presença de estressores nem sempre é acompanhada de estresse físico e/ou psicológico em altos níveis, tendo em vista especialmente a avaliação de estresse e os mecanismos de enfrentamento, temas que serão apresentados em seção própria. Por outro lado, muitas vezes, as demandas do trabalho acarretam excesso de responsabilidades que podem levar à sobrecarga dos recursos de enfrentamento. Além disso, a combinação das demandas escolares com as demandas pessoais ou familiares pode tornar o trabalho mais exaustivo (Gomes & Pereira, 2008).

Sabe-se que o estresse cumulativo pode gerar mais consequências adversas do que eventos isolados e que a percepção de restrição de escolhas e de pouco controle, associada à grande responsabilidade, pode acentuar o mal-estar no trabalho (Aldwin, 2009; Skinner, 1995). Essas concepções são comuns ao “desamparo aprendido” (Seligman, 1975), conceito que trata dos efeitos da incontrollabilidade e da impredictibilidade, estressoras em potencial, sobre alterações

psicofisiológicas e a quadros clínicos como a depressão. A partir dessa perspectiva, situações avaliadas como controláveis ou previsíveis suscitariam padrões de enfrentamento ativo (voltado à solução dos problemas, à busca de informações e à busca de suporte, por exemplo).

A autoeficácia também deve ser considerada em sua relação com o bem-estar. Trata-se de uma crença voltada à possibilidade de controle e de modificação do ambiente (Bandura, 1997). Deste modo, aumentaria no professor a percepção de possibilidade de mudança no comportamento do aluno e em seu próprio comportamento (Almog & Shechtman, 2007) e exerceria um papel importante no enfrentamento das demandas estressoras (Pocinho & Capelo, 2009).

Reitera-se o estresse ocupacional como resultado da interação entre condições laborais e individuais, de modo que as exigências criadas ultrapassam a capacidade de enfrentamento (Gomes & Pereira, 2008). Assim, se o professor não for bem-sucedido na adaptação às exigências, pode haver aumento do estresse (Pocinho & Capelo, 2009). Contudo, se for bem-sucedido, o estresse percebido possibilita a adaptação, o repertório e a confiança, ou seja, nem sempre apresenta repercussão física e/ou psicológica negativa e um mesmo fator, como a relação com os alunos, pode ser tanto causador de estresse quanto de gratificações (Zaffari, Peres, Carlotto, & Câmara, 2009).

Por outro lado, os casos extremos de estresse devem ser prevenidos ou tratados com atenção, já que podem desencadear a Síndrome de *Burnout* (Benevides-Pereira, Justo, Gomes, Silva, & Volpato, 2003), um tipo de estresse ocupacional que tende a acometer profissionais envolvidos em atividades de cuidado e de atenção direta e altamente emocional (Maslach & Jackson, 1986). Tal síndrome é entendida como uma resposta a um estado crônico de estresse diante

de enfrentamentos falhos ou insuficientes (Benevides-Pereira, 2002) e um estado de exaustão física e mental causado pelo excesso de trabalho, em sobrecarga e intensidade. É resultado de uma experiência subjetiva que altera hábitos, satisfação, autocontrole, concentração na sala de aula e acentua reações emocionais a acontecimentos cotidianos (Rita, Patrão & Sampaio, 2010). Está associada às seguintes dimensões: a) Despersonalização, caracterizada pela indiferença e por atitudes distantes para com o trabalho realizado; b) Baixa Realização profissional, que se refere a problemas na eficácia percebida para o desenvolvimento do trabalho; e de c) Exaustão Emocional, entendida como fadiga e esgotamento emocional (Maslach & Jackson, 1986).

Quanto maior o estresse e o *burnout*, menos o professor é capaz de criar ambientes sociais positivos, principalmente em casos de exaustão emocional e percepção do aluno como objeto, ao invés de sujeito em desenvolvimento (Lambert, McCarthy, O'Donnell, & Wang, 2009). Isso pode prejudicar os processos interativos, devido ao trato impessoal com os alunos (Benevides-Pereira, Yaegashi, Alves, & Lara, 2008). O aumento do estresse docente é, então, danoso ao profissional, aos alunos e à escola, sendo importante a existência de estratégias de enfrentamento que tenham efeito facilitador ao contexto escolar (Antoniou et al., 2009).

Baloglu (2008) pondera que a dificuldade na interação com alunos pode surgir pelo fato dos professores não terem a oportunidade de aprender estratégias para lidar com o estresse. Por outro lado, caso aprendam a regular suas emoções negativas na sala de aula, os professores podem ter melhores relacionamentos e reduzir mais as reações negativas (Sutton, 2004).

Nesse contexto, o enfrentamento do estresse é um importante elemento frente à exposição a experiências estressantes, considerando que as pessoas têm

um papel ativo no processo transacional de enfrentamento a situações adversas, o que também inclui a ação de variáveis socioculturais (Aldwin, 2009). Conforme Lazarus e Folkman (1984), a avaliação de uma demanda estressora interfere na reação de estresse, ganhando destaque o *coping*, definido como esforços cognitivos e comportamentais que visam a reduzir a experiência de estresse.

Sousa, Mendonça, Zanini e Nazareno (2009), em revisão de literatura, apresentaram o *coping* como mediador entre os estressores e as respostas de estresse e como moderador entre o estresse e a Síndrome de *Burnout*. Esses indicadores elevam a importância do estudo do *coping* em contextos de vulnerabilidade ao estresse, como a regência de classe com alunos com NEE.

Sabe-se que os transtornos mentais e comportamentais têm sido a principal causa dos afastamentos do trabalho (Gasparini, Barreto, & Assunção, 2005) e que o estresse tem sido avaliado como um dos deflagradores de transtornos psíquicos em adultos (Hankin & Abela, 2005). Diante disso, mais detalhes sobre os processos de enfrentamento do estresse são descritos a seguir.

1.3. Processos de enfrentamento do estresse

O estudo do *coping* tem sido subsidiado por diferentes abordagens. Em sua trajetória histórica, apresentada por Aldwin (2009) e Krohne (2002), inicialmente, houve a prevalência de orientações pautadas nas teorias psicodinâmicas, que apresentavam o *coping* como um mecanismo de defesa, fruto da maturidade do ego. Em seguida, as teorias disposicionais difundiram-se no cenário acadêmico, apresentando o *coping* como um traço de personalidade. Posteriormente, começaram a ganhar maior destaque definições ligadas a características transacionais entre indivíduo e ambiente na avaliação de estressores e no *coping* considerando as trocas e influências mútuas.

Os psicólogos cognitivistas Lazarus e Folkman (1984), representantes desse último grupo, ressaltam a importância de se avaliar a função do *coping* diante de estressores específicos, tendo em vista a percepção do contexto, ligada à ameaça, ao dano ou ao desafio ao *self*. Partindo da definição por eles apresentada, “(...) *esforços cognitivos e comportamentais empregados para lidar com demandas específicas externas e/ou internas, que são avaliadas como excedendo os recursos do indivíduo*” (p. 141), pesquisadores têm traçado metodologias para a sua investigação. Contudo, a definição e a avaliação do *coping* ainda carecem de consenso entre os pesquisadores (Cerqueira, 2000; Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003). O conceito de *coping*, por exemplo, volta-se também a respostas voluntárias frente às condições estressantes, a partir de esforços conscientes para a regulação da emoção, cognição, comportamento e ambiente (Compas, 2006).

A partir de uma adaptação das definições de Lazarus e Folkman (1984), o modelo de estresse docente de Kyriacou e Sutcliffe (1978) considera o estresse uma experiência emocional negativa, acionada pela percepção do trabalho como ameaçador à autoestima e ao bem-estar. Kyriacou (2000) propõe dois tipos de *coping*: o *Coping* de Ação Direta e o *Coping* Paliativo. Enquanto o *Coping* de Ação Direta pretende modificar a situação estressora, com a alteração do comportamento e da rotina, o *Coping* Paliativo tem foco nas reações emocionais provocadas no contato com o estressor. Assim, planejamento, busca de suporte emocional e suporte instrumental, por exemplo, seriam configuradas como *Coping* de Ação Direta. Por outro lado, aceitação, humor, religião, distração, negação e abuso de substâncias voltariam-se ao *Coping* Paliativo.

Essa proposta, contudo, tem gerado críticas por dificultar a análise da função adaptativa das estratégias utilizadas, minimizando a compreensão sobre o modo

como o estresse influencia as pessoas, positiva ou negativamente (Beers, 2012; Skinner et al., 2003). Pondera-se que determinadas estratégias de enfrentamento, ainda que consideradas adaptativas, podem transformar uma condição em um fator de risco ou conferir proteção, a depender dos seus aspectos funcionais e das suas consequências no ambiente (Skinner et al., 2003).

Visando a favorecer a análise do *coping* em atenção ao processo adaptativo, Skinner et al. (2003) revisaram criticamente estudos sobre essa temática e propuseram um modelo hierárquico desse processo. Pelo modelo, há as Instâncias ou comportamentos de *coping*, relacionados às Estratégias de Enfrentamento e às Famílias de *coping*, ou conjuntos de estratégias com funcionalidade similar, considerando a adaptação geral do indivíduo. Esses autores identificaram 12 famílias de *coping*, com definições claras, exclusivas e organizadas de acordo com a sua função adaptativa, que podem: (a) coordenar as ações de um indivíduo com as contingências no ambiente; (b) coordenar a dependência do indivíduo sobre os outros com os recursos sociais no ambiente; e (c) coordenar as preferências de um indivíduo com as opções disponíveis no meio ambiente.

Todas as estratégias de enfrentamento, com as suas respectivas funções adaptativas, comportariam ações orientadas à restauração das necessidades psicológicas de Competência, de Autonomia e de Relacionamento, propostas pelo Modelo dos Sistemas Autorreferenciais para o Desenvolvimento Motivacional [MSADM] (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985; Grolnick & Ryan, 1992; Skinner, 1992, 1995; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008), que será apresentado no próximo tópico.

A partir desse modelo, a percepção de estresse frente a uma demanda ocorreria em função do risco à preservação de cada uma dessas necessidades

psicológicas. Essas ações comportariam a regulação da emoção, do comportamento e da orientação frente ao estressor. Em adição, a ocorrência de algumas ações em detrimento de outras dependeria tanto do contexto quanto das crenças que o sujeito desenvolve e que mantém sobre si e sobre o mundo, construídas na interação com o ambiente ao longo da trajetória de desenvolvimento – processos autorreferenciais.

Os processos autorreferenciais, assim, estão intimamente vinculados às experiências com o ambiente e seus resultados, e se referem, especialmente, às crenças voltadas ao controle, à autonomia e à disponibilidade de envolvimento na interação (Connel & Wellborn, 1991; Skinner et al., 2008). Essas crenças seriam subprodutos da experiência em contextos de Estrutura *versus* Caos na manutenção da necessidade de Competência; da experiência de Suporte para a Autonomia *versus* Coerção na manutenção da necessidade de Autonomia e da experiência de Envolvimento *versus* Rejeição na manutenção da necessidade de Relacionamento.

A Perspectiva Motivacional do *Coping*, assim, apresenta subsídios significativos para o entendimento do enfrentamento como regulação individual frente ao estresse percebido (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009), com respostas engajadas ou desengajadas frente ao contexto (Furrer & Skinner, 2003; Skinner, 1998; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Greene, 2008; Skinner et al., 2008; Skinner, Kinderman, Connell & Wellborn, 2009; Skinner, Kinderman, & Furrer, 2009; e Skinner & Pitzer, 2012, por exemplo). Assim, tais definições de *coping* e de engajamento foram consideradas para o delineamento do Estudo Empírico integrante desta Tese de Doutorado.

A seguir, a apresentação do Modelo dos Sistemas Autorreferenciais para o Desenvolvimento Motivacional [MSADM], com as principais considerações sobre os processos de *coping* e sobre o engajamento discente para a aprendizagem.

1.3 Modelo dos Sistemas Autorreferenciais para o Desenvolvimento Motivacional (MSADM): contribuições para o estudo do *coping* e do engajamento discente para a aprendizagem

De acordo com a Teoria Motivacional do *Coping* [TMC], quando o funcionamento mental e físico está em risco, surge uma série de processos adaptativos na tentativa de reestruturar o sujeito frente à experiência de estresse. Esses processos adaptativos referem-se ao enfrentamento e podem apresentar desfecho positivo diante de experiências estressantes, com crescimento psicológico e impacto a curto e longo prazo (Skinner, 2007; Skinner & Welborn, 1994).

De modo geral, o enfrentamento refere-se a como as pessoas mobilizam, modulam e coordenam seu comportamento, emoção e orientação frente ao estresse percebido, com foco nos esforços para regular o organismo e o ambiente (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009). Compreende respostas involuntárias ou voluntárias e reflete o balanço (ou o desequilíbrio) entre reações diante do estresse percebido e a regulação alcançada (Skinner, 1999), ampliando as proposições de Lazarus e Folkman (1984) sobre a natureza voluntária do enfrentamento.

Skinner e Zimmer-Gembeck (2009) discutem que o enfrentamento tem sido avaliado por diferentes vias, como a autorregulação, a regulação do comportamento, da atenção, da emoção e do autocontrole. Para abarcar o fenômeno, concepções advindas da neurobiologia, no estudo do temperamento, apego, e regulação, e dos recursos pessoais e sociais e relacionamento interpessoal são incorporados. Rosario, Rueda e Rothbart (2009), por exemplo, estudam o temperamento⁵ como uma das bases do *coping*, ao conferir diferenças na reatividade emocional, motora, e atencional, além da autorregulação.

⁵ Temperamento: conjunto de diferenças individuais estáveis de base genética e neurobiológica que aparecem a partir do nascimento (Fox, Henderson, Rubin, Calkins, & Schmidt, 2001).

Com isso, sabe-se que diferentes fatores, como os eventos ocorridos, os recursos sociais e pessoais disponíveis e as avaliações sobre a situação estressora delineiam o enfrentamento manifesto (Skinner, 2007; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009). Os modos de enfrentamento do estresse, assim, devem ser entendidos em seus componentes, considerando-os resultado de um processo contextual com influência bidirecional entre indivíduo e contexto, com características transacionais⁶, a exemplo das proposições de Sameroff (2009, 2010).

Devido à sua natureza complexa, o enfrentamento é descrito em três níveis, (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009):

a) *Processo interacional*. O *coping* envolve trocas entre pessoas e contextos que permitem aos indivíduos formar e revisar crenças sobre si e sobre o mundo. Estas, por sua vez, influenciam no desenvolvimento de alternativas para lidar com os problemas observados;

b) *Processo episódico*. O *coping* organiza-se em função das respostas a demandas (ambientais ou intrapsíquicas) e é moldado pela avaliação individual e pelos recursos pessoais e sociais disponíveis. Os resultados obtidos, por sua vez, apresentam efeito cumulativo;

c) *Processo adaptativo*. O *coping* também compreende os efeitos de longo prazo, os quais não são limitados à resolução de episódios estressantes. Implicam na saúde, na sobrevivência e no funcionamento. A taxonomia do *coping*, deste

⁶ Modelo transacional do desenvolvimento: Analisa as variações no desenvolvimento por fatores biológicos e sociais, cujo impacto é mútuo e varia em função do tempo. Assim, a criança modifica o seu ambiente e é, por sua vez, modificada pelo ambiente que ajudou a criar (Sameroff & Chandler, 1975). O desenvolvimento da criança é visto como o produto das interações contínuas e dinâmicas da criança e da experiência junto à família e ao contexto social.

modo, reflete processos adaptativos básicos e contribui para o entendimento de como a adversidade molda padrões de risco, de resiliência⁷ e de competência⁸.

Ainda considerando os componentes do *coping*, tem-se que o mesmo integra quatro elementos básicos (Skinner, 1992). A avaliação (*appraisal*) é o elemento inicial e alude à avaliação intuitiva, não racional e quase instantânea das demandas, sejam intrapsíquicas ou externas ao indivíduo. É de cunho pessoal e volta-se às experiências de dano, de ameaça ou de desafio ao *self*, em suas necessidades psicológicas. O segundo elemento refere-se à *percepção de estresse*. Se a avaliação realizada indica ameaça ou dano, haveria a produção de reações de ansiedade, fuga ou outras reações neurofisiológicas. Se, por outro lado, o evento é avaliado como desafiador, seriam deflagradas percepções de estresse, comportando, entretanto, respostas como vigor ou envolvimento comportamental. Já o terceiro elemento, o *coping*, refere-se às tentativas de regulação da ação, especialmente do comportamento, da emoção e da orientação frente às avaliações de estresse. As repostas de *coping* são organizadas em torno de comportamentos ativos ou passivos, emoções negativas ou positivas e orientação para ou além da atividade. Por fim, o quarto elemento é caracterizado pelo conjunto dos efeitos no ambiente.

O enfrentamento retrata o esforço para balanceamento ou rebalanceamento frente às demandas conflituosas a partir de um sistema complexo, sendo o indivíduo apenas uma parte, apesar de descrever ações individuais (Skinner, 2007). Um tipo de *coping* empregado em um episódio, deste modo, pode mudar ou ser cíclico,

⁷ Resiliência: Capacidade do sujeito, em determinados momentos e de acordo com as circunstâncias, lidar com a adversidade, não sucumbindo a ela, em função de características individuais e contextuais, com superação de eventos potencialmente estressores (Yunes, 2003).

⁸ Competência: faculdade de mobilizar um conjunto de recursos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (Perrenoud, 1999). A análise motivacional inclui os meios pelos quais o indivíduo energiza e direciona o seu comportamento para esse fim, considerando a competência uma necessidade psicológica (Elliot & Deweck, 2005).

dependendo dos estilos transacionais. Assim, se uma estratégia de enfrentamento não é efetiva, pode ser substituída ou acompanhada de uma estratégia alternativa. Por exemplo, no enfrentamento de uma condição médica, a aquisição de informação pode contribuir para a execução de um plano efetivo de tratamento. Contudo, a busca de informações, isoladamente, pode levar à sobrecarga. Com isso, o uso combinado de outras estratégias, como a reestruturação cognitiva e a busca de suporte social, poderia diminuir o estresse.

Conforme já mencionado, a percepção de estresse direciona sistemas de ação frente às demandas estressoras, de modo a contribuir para a regulação individual (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009). A seguir, as definições sobre a natureza regulatória do *coping*.

1.3.1 *Coping* como ação regulatória

Para Skinner (1999), uma importante implicação da definição do *coping* como ação regulatória é a de que os esforços de *coping* são construídos em tendências à ação. Isso implica que, em resposta à avaliação individual das demandas potencialmente estressoras, os indivíduos expressam o desejo de agir. Ao mesmo tempo, tais demandas envolvem situações nas quais as tendências à ação são bloqueadas e requerem regulação. Assim, os alvos da regulação, durante os episódios de *coping*, seriam as tendências de ação do próprio indivíduo.

Skinner (1999) ainda afirma que na regulação ocorre a coordenação de respostas e da configuração de esforços para a manutenção do bem-estar pessoal. Ela seria deflagrada diante da incapacidade dos processos automatizados de controle do comportamento, da emoção e da orientação em guiar o comportamento satisfatoriamente.

Ainda de acordo com Skinner (1999), tem sido verificado interesse crescente no estudo das diferenças individuais e das respostas adaptativas ao estresse percebido, sejam elas favorecedoras ou desfavorecedoras no longo prazo ao indivíduo. As respostas desfavorecedoras à adaptação, neste caso, envolveriam incompatibilidade da tendência a ação frente à demanda, com prejuízo ou insuficiência das competências regulatórias.

As informações levantadas pela autora ainda indicam que é possível que o estresse percebido leve a resultados positivos. Desse modo, coloca-se em evidência o tipo e o grau de ameaça, de dano ou de desafio avaliado pelo indivíduo, em interação com recursos pessoais e ambientais. Quando as demandas percebidas não são intensas ou frequentes, poucos ajustamentos no contexto pessoal e social são requisitados. Em contrapartida, quando as demandas são intensas ou frequentes e os contextos e recursos mais desfavorecedores, os indivíduos são mais exigidos em seu enfrentamento (Skinner & Edge, 1998).

Assim, a avaliação das demandas (sejam elas internas ou externas ao indivíduo) é a condição central a partir da qual a regulação se manifesta (Skinner, 1999). Dessa forma, nem a presença de uma demanda potencialmente estressora, nem mesmo o estresse percebido frente a ela, são, por si, eventos traumáticos. Representam, em contrapartida, uma série de novas requisições (por exemplo, sintomas, tratamento, efeitos e prognóstico), reações emocionais e consequências no ambiente (Skinner, 2007), corroborando Lazarus e Folkman (1984).

O *coping* também é caracterizado como um cenário de processos cíclicos, produto de uma história de interação que influencia e é influenciada pelas experiências atuais. Com isso, a trajetória de desenvolvimento modela o perfil de enfrentamento que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento e é influenciado por

recursos pessoais e sociais e também pelas características das demandas potencialmente estressoras (Skinner & Edge, 1998; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009). Tais características serão apresentadas com mais detalhes a seguir.

1.3.2 O *coping* a partir da perspectiva do desenvolvimento

De acordo com Skinner e Edge (1998), as principais teorias do desenvolvimento explicam como a cognição, a emoção e a orientação são organizadas ou desorganizadas em situação de estresse e como elas se coordenam a serviço da ação. A partir dessas contribuições, sabe-se que o arranjo atual (seja biológico, psicológico ou social) modela as experiências de *coping*. Estas, por sua vez, são fruto das experiências pregressas e influenciam o desenvolvimento futuro (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2009).

Além de fazer referência aos níveis de desenvolvimento, o *coping* surge de uma dada realidade e também atua como produtor de experiências que influenciam na interpretação de demandas futuras, a partir de um sistema de crenças sobre a natureza do *self* e sobre o mundo (Skinner & Edge, 1998). Essas crenças, também parte do *self systems* ou sistemas autorreferenciais, são definidas como recursos ou limitações pessoais relativamente estáveis. São desenvolvidas ao longo das experiências cumulativas do indivíduo, a partir de interações com o contexto social, e organizadas em torno das experiências voltadas às necessidades psicológicas de Competência, de Autonomia e de Relacionamento (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985; Grolnick & Ryan, 1992; Skinner, 1992,1995; Skinner et al., 2008).

Os sistemas autorreferenciais, assim, guiam a interpretação das interações no ambiente e as ações a serem manifestas (Furrer & Skinner, 2003; Skinner, 1999) e

estão intimamente relacionados às experiências frente às principais necessidades psicológicas – o que será tratado a seguir.

1.3.3 A orientação motivacional do *coping* a partir da perspectiva das necessidades psicológicas fundamentais

A ideia que fundamenta essa perspectiva é a de que todos os humanos têm a necessidade de serem efetivos em suas interações (White, 1959). Logo, as necessidades psicológicas são descritas como inatas e levam a pessoa a buscar oportunidades para o seu preenchimento e a responder com entusiasmo a oportunidades que as estimulam. Por outro lado, quando inseridas em ambientes que as desencorajam, as pessoas podem se portar de forma desengajada (Skinner, 1992,1998). A seguir, as principais características das três necessidades psicológicas componentes do Modelo dos Sistemas Autorreferenciais para o Desenvolvimento Motivacional [MSADM].

1) *Necessidade de Competência*. Pelo MSADM, refere-se à necessidade de observar-se como efetivo nas interações em ambientes sociais e físicos. Relaciona-se ao controle percebido e manifesta-se pelo interesse no mundo externo e na habilidade de iniciar contato, responder, aproveitar e explorar eventos (Skinner, 1992, 1999; Skinner et al., 2008; Skinner & Greene, 2008);

2) *Necessidade de Autonomia*. Refere-se ao interesse e ao desejo de expressar genuinamente preferências, ações e estilos autorregulatórios, à necessidade de expressão de si de modo autêntico e de perceber-se como fonte da ação (Skinner, 1992). Liga-se à autodeterminação, a partir da qual as pessoas mostram interesse nos seus próprios estados e na capacidade e desejo de deter, expressar, proteger e defender preferências particulares (Deci & Ryan, 1985; Skinner, 1999; Skinner et al., 2008); e

3) *Necessidade de Relacionamento*. Refere-se à necessidade de estar conectado a outras pessoas e de pertencimento a um grupo social, como sugerem Skinner (1999), Furrer e Skinner (2003) e Skinner et al. (2008). Esta necessidade é consequência das proposições voltadas à experiência de apego, ligada ao interesse em outras pessoas e à capacidade de iniciar contato, responder, aproveitar e ser confortado por parceiros sociais ainda na primeira infância (Bowlby, 1969).

A avaliação de ameaça ou de dano ao *self* frente à preservação dessas necessidades psicológicas impulsionaria respostas de desconforto e reações neurofisiológicas frente ao contexto estressor. Essas seriam ressaltadas em caso de menor possibilidade de ação ou em caso de crenças problemáticas, a exemplo de *não tenho o controle, não tenho autonomia* ou *não sou devidamente acolhido pelos outros* (Skinner, 1992). Por exemplo, em revisão de literatura, Furrer e Skinner (2003) identificaram que indivíduos com modelos de apego inseguro são mais propensos a avaliar as experiências de separação como experiências de abandono. Aqueles com tênues percepções de controle podem avaliar as dificuldades como evidência de incompetência. Aqueles com orientação externa para a autonomia podem avaliar as demandas como coercitivas. Em consequência, a percepção de danos ou de ameaças às necessidades básicas pode ampliar-se.

Este modelo motivacional defende a ideia da avaliação do *coping* em atenção aos mecanismos integrantes do processo adaptativo. O atual campo de avaliação nessa área tem utilizado diferentes metodologias. Comportam a análise de estressores presentes em domínios específicos e mapeiam respostas de enfrentamento a partir de escalas. Também analisam o processo de enfrentamento, considerando as funções adaptativas das ações regulatórias decorrentes da

avaliação pessoal frente a estressores. Tais opções refletem o crescimento da área e o reconhecimento da complexidade do fenômeno (Skinner, 2007).

Skinner (2007) ainda argumenta que seria mais adequado avaliar as ações frente às demandas ambientais tendo em vista as reações emocionais anteriores e posteriores e as consequências percebidas após o *coping* manifesto. Em consequência, para capturar esse processo multinível, seria recomendado o uso de entrevistas detalhadas para a análise de múltiplos estressores e do *coping* em suas diferentes funções adaptativas. A compilação de dados sobre o processo de enfrentamento a partir de diários de registro também tem sido outra alternativa.

Considerando que uma resposta de *coping* deve estar ligada à demanda criada e aos recursos disponíveis no momento, o número de respostas é praticamente ilimitado (Skinner, 2007). Isso implica na necessidade de sistematização dos modos de enfrentamento, a fim de favorecer o desenvolvimento de investigações. A seguir, a apresentação do modelo de categorias para a análise do *coping* a partir da Perspectiva Motivacional.

1.3.4 Análise do *coping* via modelo hierárquico de categorias

A análise do *coping*, em atenção ao seu processo adaptativo, tem contado com um sistema hierárquico de categorias de ordem inferior e superior (Skinner et al., 2003). Para a sua construção, foram utilizados os princípios do MSADM e uma ampla revisão dos instrumentos até então utilizados, o que gerou 12 grandes categorias ou famílias de enfrentamento. Seis dessas representariam possibilidade de desfecho positivo em longo prazo: Solução de Problemas, Busca de Informação, Negociação, Acomodação, Busca de Suporte e Autoconfiança. As outras seis estariam associadas a problemas adaptativos em longo prazo: Desamparo, Fuga, Oposição, Submissão, Delegação e Isolamento Social.

Cada família de enfrentamento integra múltiplas estratégias de enfrentamento com funções semelhantes. Estas, por sua vez, são compostas por inúmeras ações de ordem inferior na regulação frente ao estresse percebido. Por exemplo, a família de enfrentamento Solução de Problemas inclui estratégias envolvendo a elaboração de alternativas, planejamento e desenvolvimento de ação instrumental, por exemplo, que são manifestas a partir de diferentes comportamentos (Skinner, 2007).

As famílias estão orientadas a partir de cada uma das três necessidades psicológicas já descritas (Skinner & Wellborn, 1994). Por consequência, estão ligadas a três grandes processos adaptativos com padrões de resposta ou tendências de ação típicas na reestruturação frente ao estresse percebido.

O primeiro conjunto de famílias organiza-se em torno de desafios e ameaças à Competência e envolve avaliações ligadas a oportunidades para (ou ameaças ao) controle. O segundo conjunto está organizado em torno de desafios e ameaças para o Relacionamento e envolve avaliações da disponibilidade (ou ausência) de parceiros confiáveis. O terceiro conjunto de famílias, por sua vez, é organizado em torno de desafios e ameaças à Autonomia e envolve avaliações de oportunidades para (ou ameaças à) ação autodeterminada. Em consequência, as famílias estão agrupadas em processos adaptativos que, respectivamente: a) coordenam as ações de um indivíduo com as contingências no ambiente; b) coordenam a dependência do indivíduo sobre os outros com os recursos sociais no ambiente; e c) coordenam as preferências de um indivíduo com as opções disponíveis no ambiente (Skinner, 2007; Skinner et al., 2003; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011).

Considerando a necessidade de Competência, estão as famílias Solução de Problemas e Busca de Informação, opostas ao Desamparo e à Fuga. No entorno da necessidade de Relacionamento, há um arranjo de quatro outras famílias,

organizado na Busca de Suporte Social, na Autoconfiança e nos seus opostos – Delegação e Isolamento Social. Já no entorno da necessidade de Autonomia, organiza-se o terceiro conjunto de quatro famílias, composto pela Acomodação e pela Negociação, evocadas por avaliações de desafio, e pela Submissão e Oposição, evocadas por avaliações de ameaça ou de dano.

Cada par é listado de modo que, em uma família, o alvo das ações é o *self*, e na outra, o alvo é o contexto. Por exemplo, dentro de desafios avaliados para a Competência, pode-se implementar respostas com foco nos resultados desejados (ou seja, resolução de problemas), ou pode-se direcionar ao contexto, tentando descobrir mais sobre contingências disponíveis para lidar com um problema (ou seja, busca de informação). Considerando os desafios avaliados para a Autonomia, pode-se voltar ao *self* tentando ajustar preferências às restrições atuais (ou seja, acomodação), ou pode-se ter como alvo o contexto, a partir de tentativa de gerar mais opções (isto é, negociação) (Skinner et al., 2003). As informações podem ser visualizadas na Tabela 1.

Tabela 1. As 12 famílias de enfrentamento da Teoria Motivacional do Coping e suas definições

Necessidade Psicológica envolvida/ Processo adaptativo	Percepção vinculada estressor	Direção da Ação	Família de enfrentamento	Definição	Exemplos de estratégias de enfrentamento
Competência Coordena as ações de um indivíduo com as contingências no ambiente	Desafio	Self	Resolução de problemas	Ajustar ações para ser efetivo	Planejar estratégias, Ação instrumental, Planejamento
		Contexto	Busca de informação	Encontrar contingências adicionais	Ler, Observar, Perguntar a outros
	Ameaça	Self	Desamparo	Encontrar limites para a ação	Confusão, Interferência cognitiva, Passividade
		Contexto	Fuga	Fugir de ambientes não contingentes	Afastamento mental, Negação, Pensamento desejoso, Evitação comportamental
Autonomia Coordena as preferências de um indivíduo com as opções disponíveis no ambiente	Desafio	Self	Acomodação	Ajuste flexível de preferências às opções disponíveis	Reestruturação cognitiva, Aceitação Minimizar possíveis impactos negativos
		Contexto	Negociação	Encontrar novas opções	Barganha, Persuasão, Estabelecimento de prioridades
	Ameaça	Self	Submissão	Desistir de preferências	Ruminação, Pensamentos intrusivos
		Contexto	Oposição	Remover obstáculos	Culpar outros, Projeção, Agressão
Relacionamento Coordena a dependência do indivíduo aos outros com os recursos sociais no ambiente	Desafio	Self	Autoconfiança	Proteger recursos sociais disponíveis	Regulação emocional, Regulação comportamental
		Contexto	Busca de suporte	Usar recursos sociais	Busca de contato, Busca de conforto, Ajuda instrumental
	Ameaça	Self	Delegação	Limitação no uso de recursos	Reclamação, Autoculpa, Lamentação, Busca de suporte mal-adaptativo
		Contexto	Isolamento	Afastamento de contextos sociais não apoiadores	Afastamento social, Evitação de outros

Nota. Baseado em Skinner et al. (2003), Skinner e Zimmer-Gembeck (2007, 2009) e Zimmer-Gembeck e Skinner (2009).

Tal esquema permite aos pesquisadores analisarem o uso de estratégias em alguma fase do desenvolvimento ou em algum evento específico. Skinner (2007) reforça que, como o *coping* tem função adaptativa para a superação do estresse, com consequências a curto e longo prazo, nenhuma família deve ser considerada não adaptativa, pois seus esforços podem ser efetivos na eliminação do estresse percebido em algum contexto. Contudo, a autora ressalta que determinadas famílias de enfrentamento podem conduzir a problemas. Elas enfraquecem, com o tempo, o sistema de *coping*, prejudicando a rede social e os recursos pessoais, contribuindo para a vulnerabilidade. Por exemplo, Kuhl (1984) identificou que impotência prolongada esgota os recursos motivacionais; Nolen-Hoeksema (1998) relacionou o aumento da depressão em função de frequentes padrões ruminativos⁹. Por outro lado, tais estratégias não são incorretas. Podem ser função de um sistema exausto ou vulnerável, com recursos pessoais e sociais limitados, ou demandas estressoras muito intensas.

Os contextos sociais acentuam ou enfraquecem determinadas famílias e estratégias enfrentamento. Quando o estresse percebido ocorre em um contexto de cuidado, por exemplo, a resposta pode incluir busca de suporte social. Ao contrário, se o ambiente for negligente, podem ser incluídas respostas de isolamento social. Se o ambiente for estruturado, as respostas podem incluir busca de informação. Por outro lado, em um ambiente caótico, pode haver confusão ou retraimento. Finalmente, quando suportado em sua autonomia, um indivíduo pode responder à situação de estresse com foco na negociação. Ao contrário, se as experiências são coercitivas, as respostas podem levar ao comportamento opositor (Skinner, 1999).

⁹ Padrões ruminativos: cadeia de pensamentos repetitivos, de caráter negativo, que se perpetua por longo tempo (Nolen-Hoeksema, 1998; 2004).

Considerando esse modelo, não seria possível obter um perfil de *coping* mais adaptativo apenas pela mudança do sistema pessoal de enfrentamento. Somente dizer a um professor para avaliar seu trabalho de um modo alternativo, com foco na reestruturação cognitiva, por exemplo, pode gerar mais desconforto em um sistema já sobrecarregado pela exposição a contextos estressantes.

Como os contextos sociais dão a oportunidade de preenchimento das necessidades psicológicas, eles auxiliam no delineamento dos sistemas autorreferenciais e atuam de modo significativo na avaliação e no enfrentamento das demandas estressoras (Skinner, 1999). Desse modo, a avaliação de estressores e a intervenção são de fundamental importância (Furrer & Skinner, 2003).

Tendo em vista a promoção do bem-estar docente no contexto da educação inclusiva, não seria adequado apenas avaliar e intervir com foco nas características pessoais dos professores e em atenção ao *coping* manifesto. É necessário analisar as condições de trabalho e as suas relações com o estresse e com o enfrentamento e suas consequências ambientais. A avaliação do estresse e do *coping* em professores e suas relações com a estimulação do engajamento para a aprendizagem entre os alunos, assim, torna-se foco no presente trabalho – sendo apenas uma das possibilidades investigativas. Segue-se, então, com a caracterização do engajamento a partir do MSADM.

1.3.5 A centralidade do conceito de engajamento na Perspectiva Motivacional

As informações levantadas por Skinner (2007) indicam que o *coping* reflete o funcionamento de um sistema inteiro, de modo que não é possível entender o *coping* pelo *coping* apenas. O modelo motivacional explora, por exemplo, a noção de padrões de ação, sejam engajados ou desengajados, diante de um contexto

estressante. Os mesmos englobam aspectos comportamentais, emocionais e da orientação em diferentes padrões adaptativos (Skinner & Belmont, 1993).

De acordo com o MSADM, o engajamento refere-se a interações ativas, flexíveis, construtivas persistentes, focalizadas e direcionadas a objetivos. É o mecanismo pelo qual os processos motivacionais contribuem para o funcionamento adaptativo. Em contraste, os padrões de desengajamento, pelos quais os indivíduos estão alienados, apáticos, rebeldes ou esgotados, distanciam as pessoas de suas oportunidades de se desenvolver e podem levar a padrões psicopatológicos (Furrer & Skinner, 2003; Skinner, 1999).

A dinâmica entre engajamento e desengajamento constitui-se, dessa forma, uma importante força motriz para o desenvolvimento das ações motivacionais frente aos eventos cotidianos, incluindo os eventos estressantes (Skinner & Belmont, 1993). O *coping*, em consequência, é entendido como um tipo de ação regulatória de cunho motivacional, com padrões engajados, voltados à percepção de desafio à manutenção das necessidades psicológicas básicas, e com padrões desengajados, quando voltados à percepção de dano ou de ameaça.

O engajamento frente à experiência de estresse pode estimular modos de enfrentamento ligados ao contexto (como o Planejamento e a Negociação) e ao *self* (como a Autoconfiança). Os mesmos também podem ser função dos recursos sociais e pessoais de enfrentamento, a exemplo dos processos autorreferenciais ligados ao controle percebido, à autonomia e à confiança interpessoal, tal como ressaltado anteriormente. Por outro lado, considerando que as experiências reforçam os processos autorreferenciais e o repertório de *coping*, acredita-se que alguns modos que se voltam asperamente ao *self* (como autculpa e isolamento social) ou à situação estressante (como culpar os outros e delegação), podem, no

longo prazo, contribuir para a acumulação de vulnerabilidades, tal como baixa autoeficácia percebida e hostilidade, reforçando padrões desengajados de respostas (Skinner, 1992; Skinner et al., 2003).

A partir dessas informações, entende-se que as experiências mantidas no cenário escolar, a partir do relacionamento entre professores e alunos, influenciam ambos quanto ao seu enfrentamento - e no engajamento para aprendizagem discente. Com isso, no tópico a seguir são apresentadas contribuições do estudo do engajamento no cenário escolar, ressaltando a importância da qualificação docente e da manutenção de condições para a sua saúde e bem-estar.

1.3.6 Estudos sobre o engajamento no contexto escolar

O aprendizado pode derivar de comportamentos, emoções e orientações, como persistência e interesse, de modo a refletir a motivação frente ao contexto escolar (Connell & Wellborn, 1991). O engajamento, assim, é um importante preditor do desempenho acadêmico (Connell, Spencer, & Aber, 1994; Furrer & Skinner, 2003; Skinner, 1992, 1998) e parece servir como um sinal social, provocando reações de apoio recíprocas. Por exemplo, quando as crianças estão engajadas, elas são providas de mais suporte emocional pelos seus professores (Skinner & Belmont, 1993). Skinner e Pitzer (2012) ressaltam que o engajamento retrata os *processos proximais*, que autores como Bronfenbrenner e Morris (1998), seguindo uma perspectiva ecológica, apresentam como fatores primários para o desenvolvimento.

A hipótese geral que vem sendo apoiada em evidência empírica cumulativa, de acordo com Skinner et al. (2008), é que o contexto escolar com mais apoio promove o desenvolvimento de autopercepções e de crenças. Estas, por sua vez, interferem no engajamento em sala de aula; mas, por outro lado, uma sala de aula

com menos apoio levaria à minimização dessas autopercepções, alimentando o desengajamento para a aprendizagem. O engajamento, a longo prazo, além de prever padrões de resiliência acadêmica, serve como fator de proteção a atividades de risco, como o uso de drogas e a delinquência (Skinner et al., 2009).

O desafio para os cuidadores, inclusive no contexto escolar, é ajudar as crianças e os adolescentes em seu desenvolvimento, o que representa melhorias no funcionamento adaptativo, a partir da criação e manutenção de um sistema de crenças voltado às experiências para a preservação das necessidades psicológicas básicas (Skinner & Greene, 2008). Assim, um passo inicial importante para a motivação seria construir um relacionamento de confiança entre aluno e professor (Connel & Wellborn, 1991; Skinner, 1992).

Considerando a preservação da necessidade de Competência, tem-se o contexto voltado ao fornecimento de Estrutura. O mesmo caracteriza-se por ações de suporte, pelo oferecimento de ajuda instrumental e de estratégias adaptadas em sala de aula, e da oferta de ambiente contingente, por exemplo (Skinner & Belmont, 1993). Pela estrutura, são fornecidas oportunidades para a criança experienciar-se efetiva em suas tentativas (Skinner, 1998). O oposto é o Caos, representado por baixas expectativas, não contingência, confusão, arbitrariedade, imprevisibilidade ou incontrolabilidade. Pondera-se que, às vezes, a exaustão pode diminuir a motivação mesmo em pessoas com altos níveis de controle percebido. Isso ocorre porque a exposição a ambiente não contingente frente às tentativas de solução de problemas pode causar depleção de recursos mentais (Skinner, 1992). A necessidade de Autonomia, por sua vez, é favorecida por contexto que ofereça Suporte para a Autonomia, caracterizado pela liberdade fornecida ao aluno para guiar o seu comportamento nas atividades escolares e pela oferta de conexões entre as

atividades escolares e os interesses particulares. O contexto oposto é a Coerção, como tentativa de manipulação e controle (Skinner, 1992, 1998; Skinner & Belmont, 1993). Já a necessidade de Relacionamento é beneficiada pelo contexto de Envolvimento. Este é caracterizado pela conexão interpessoal, pela extensão com que os parceiros sociais se comunicam de modo afetuoso e carinhoso. O contexto oposto é a Rejeição (Skinner & Belmont, 1993). A Figura 1 apresenta as relações entre os diferentes contextos e a produção de ação engajada ou desengajada, com seus possíveis resultados.

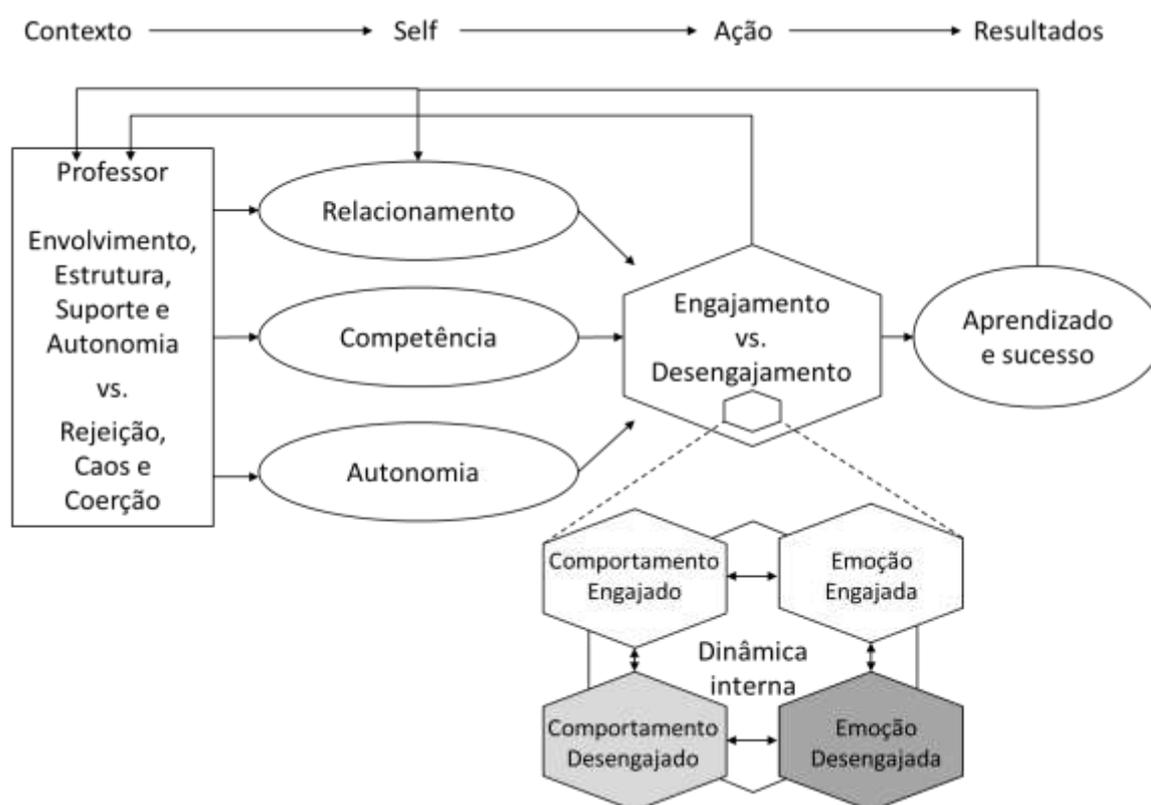


Figura 1. O modelo dos processos autorreferenciais para o desenvolvimento motivacional, incluindo as dinâmicas externa e interna.

Fonte: Skinner e Pitzer (2012).

O MSADM coloca o relacionamento interpessoal como um importante componente do engajamento e estabelece os processos autorreferenciais como seus facilitadores. Na Figura 1, são apresentados os quatro construtos de alta ordem, básicos para o entendimento do engajamento: contexto, *self*, ação e resultados. Pelo modelo, entende-se que, quanto mais o contexto de sala de aula for

acolhedor, mais autopercepções positivas que estimulam as respostas engajadas serão produzidas. Em contrapartida, uma sala de aula com interações menos acolhedoras diminuem essas autopercepções, levando ao desengajamento para a aprendizagem.

O modelo apresentado ainda ressalta que os contextos, apesar de definidos como favorecedores ou desfavorecedores à satisfação das necessidades psicológicas, com impacto no engajamento e no desengajamento, não são totalmente opostos, pois a exposição demasiada a um contexto, em detrimento de outros, pode contribuir para a mudança na sua função. Muita estrutura, por exemplo, pode ser coercitiva quando o excesso de informações se torna pressionador. Muito envolvimento pode ser intrusivo e prejudicar a autonomia no exercício das competências. Muito suporte para a autonomia pode ser percebido como caótico ou negligente se o aluno precisa de mais ajuda (Skinner, 1998). Assim, se os professores focalizam inadvertidamente uma dimensão, eles podem minimizar uma fonte complementar.

Algumas pesquisas têm indicado a importância do engajamento para o desenvolvimento escolar. Crianças que iniciam o processo de escolarização pobremente motivadas, por exemplo, tendem a ficar mais desengajadas ao longo do tempo (Skinner, Kinderman, Connell et al., 2009; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009); estudantes mais engajados mostram mais otimismo, confiança em suas habilidades, estilos regulatórios mais intrínsecos e relacionados a seus parceiros sociais na administração de situações desafiadoras (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009); alunos que reportam mais relacionamento com o professor apresentam níveis mais altos de engajamento e aqueles com alto nível de satisfação percebida da necessidade de relacionamento apresentam maior engajamento no início do ano e

seu aumento com o tempo (Furrer & Skinner, 2003); e quando os professores são menos envolvidos com estudantes, os mesmos perdem o envolvimento, com efeito nas reações dos professores (Skinner & Belmont, 1993).

O professor é altamente importante para o desenvolvimento acadêmico, pois mostra a criança como fazer algo – resolver um problema, escrever de modo persuasivo, calcular, decifrar mensagens de um livro, por exemplo. É responsável por ensinar como explorar e avaliar o ambiente, como consultar outras fontes de ideias e de informações. Ele ensina aos alunos o valor da persuasão na tarefa e a aprender como se esforçar para atender aos desafios. De acordo com Skinner (1992), essas práticas são a instrução direta sobre estratégias adaptativas de autorregulação.

Destaca-se, todavia, que a interação entre professor e alunos não é a única responsável pela manutenção do engajamento (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009). Isso porque as avaliações e autopercepções dos alunos têm efeito mediador entre os contextos e o engajamento (Skinner et al., 2008). Contudo, a análise dos contextos fornecidos pelos professores pode ser útil, principalmente no que se refere às variáveis associadas à sua baixa e alta ocorrência. Em atenção a esse ponto, Skinner e Belmont (1993) colocam que, se estimular a motivação é um ponto importante, então é necessário entender os fatores que influenciam o professor nessa tarefa. Os dados apresentados ressaltam a necessidade de análise das diferenças na estimulação do engajamento e do desengajamento, tendo em vista a presença do estresse docente, já que este quadro pode associar-se ao retraimento no contato com os alunos (Pakarinen et al., 2010).

As definições do MSADM tratam do processo de enfrentamento das demandas estressoras e das ações engajadas ou desengajadas, em consideração

às experiências frente a contextos e a crenças envolvendo as necessidades psicológicas (Connel & Wellborn, 1991). No contexto escolar, destaca-se a importância da estimulação dos processos autorreferenciais entre professores e alunos a partir de interações que cultivem a Competência, a Autonomia e o Relacionamento, em outras palavras, a partir da oferta de estrutura, de suporte para a autonomia e de envolvimento afetivo, com impacto positivo na autorregulação necessária.

Seria, então, relevante propor a operacionalização desses conceitos, incluindo os estressores no trabalho e os comportamentos de professores que sejam representativos de contextos para o engajamento/desengajamento entre os alunos, especialmente aqueles com NEE. Nessa direção, a presente Tese de Doutorado analisou relações entre variáveis pessoais e do trabalho, indicadores de estresse e de enfrentamento e o comportamento de professores de classes inclusivas com e sem estresse físico e/ou psicológico. Contudo, ainda há carência de recursos avaliativos dos construtos estresse, enfrentamento e engajamento que atendam aos propósitos da presente investigação. Essa última variável não foi contemplada por qualquer instrumento para estudos observacionais. As medidas voltadas ao estresse e enfrentamento, por sua vez, são diversificadas, tal como se observa a seguir.

1.4 Recursos avaliativos do estresse e do *coping* docente

Para auxílio na proposição de um estudo com professores de classes inclusivas sobre os estressores percebidos e o estresse físico e/ou psicológico, foi realizado um estudo de revisão da literatura voltado aos artigos empíricos nacionais publicados entre os anos de 2000 e 2012 e indexados na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (BVS-PSI) (<http://www.bvs->

psi.org.br/php/index.php), coordenada pela BIREME – centro da Organização Pan-Americana de Saúde para disseminação de conhecimento sobre saúde, que inclui várias bases de dados; no caso, foram consultadas as bases PePSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), SciELO Brasil – *Scientific Electronic Library Online* e LILACS (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde).

A busca foi efetuada com descritores representativos à temática de investigação: *professores, stress, estresse, estresse psicológico, estresse ocupacional, estratégias de enfrentamento e coping*. A pesquisa dos descritores possibilitou o resgate de resumos que, por sua vez, passaram por análise preliminar do título e do conteúdo. Aqueles com temática divergente foram retirados. Foram também retirados os resumos repetidos e os que tratavam de estudos teóricos e de revisão de literatura, restando apenas estudos empíricos. Foram considerados os estudos com amostras compostas exclusivamente por professores. Alguns artigos não estavam acessíveis em sua integralidade para a consulta, de modo que foram excluídos, resultando para a análise a soma de 46 artigos, que foram lidos integralmente.

Foram analisadas as datas de publicação dos trabalhos, os objetivos das pesquisas e as características do método (delineamento, local de coleta de dados, características das amostras, tipo de análise realizada sobre as variáveis estresse e estressores e instrumentos utilizados), com posterior análise descritiva do conteúdo.

Houve aumento de frequência na publicação dos artigos ao longo dos anos, com maior quantidade de artigos publicados nos anos de 2006 e 2010, o que sugere uma preocupação crescente sobre as condições de trabalho e do bem-estar dos docentes. Houve, com o tempo, aumento das pesquisas quantitativas. Verificou-se predominância de pesquisas realizadas na Região Sul e, em seguida, Sudeste.

A maioria das amostras foi constituída pelo critério de conveniência e foi pequena. Além disso, somente 47% apresentaram características detalhadas sobre sua composição. Os estudos específicos com professores do Ensino Médio foram os menos frequentes (Canova & Porto, 2010). Estudos com foco nas séries iniciais do Ensino Fundamental somaram quatro (Batista, Carlotto, Coutinho, & Augusto, 2010; Goulart Junior & Lipp, 2008; Martins, 2007; Neves & Silva 2006), reforçando a necessidade de novos estudos.

No APÊNDICE A, encontram-se os objetivos dos artigos, agrupados por temática. A temática Relações entre Aspectos do Trabalho e Saúde foi abordada em 11 artigos (Caran, Freitas, Alves, Pedrão, & Robazzi, 2011; Cardoso, Araújo, Carvalho, Oliveira, & Reis 2011; Delcor et al., 2004; Gradella Júnior, 2010; Libardi et al., 2006; Lima & Lima-Filho, 2009; Luchesi, Mourão, & Kitamura, 2010; Mariano & Muniz, 2006; Servilha & Arbach, 2011; Servilha & Mestre, 2010; Xavier, Barboza, Monteiro, Santos, & Oliveira, 2010). A mesma quantidade de estudos abordou relações entre sintomas de *burnout* e outras variáveis (Batista, et al., 2010; Bock & Sarriera 2006; Carlotto, 2003; Carlotto, 2010; Carlotto & Câmara, 2007; Carlotto & Câmara, 2008; Mazon, Carlotto, & Câmara, 2008; Rodrigues, Chaves, & Carlotto, 2010; Santini & Molina Neto, 2005; Suda, Coelho, Bertaci, & Santos, 2011). Pesquisas envolvendo a análise de sintomas de estresse e suas relações com outras variáveis também foram verificadas (nove ao total – Bachion, Abreu, Godoy & Costa, 2005; Benevides-Pereira, 2003; Canova & Porto, 2010; Christophoro & Waidman, 2002; Goulart Junior & Lipp, 2008; Martins, 2007; Reis et al., 2005; Silva, Damási, & Melo, 2009; Valle, Reimão, & Malvezzi, 2011).

Os instrumentos resgatados também foram classificados por grupos, de acordo com os construtos avaliados: (a) identificação sociodemográfica; (b)

características do trabalho (21 ocorrências e sete instrumentos); (c) *burnout* (15 ocorrências e três instrumentos); (d) estresse (13 ocorrências e nove instrumentos); (e) saúde (13 ocorrências e sete instrumentos); (f) estilo de vida (quatro ocorrências e três instrumentos); (g) satisfação (três ocorrências e três instrumentos); e (h) estratégias de enfrentamento (duas ocorrências e dois instrumentos). A lista completa com a descrição dos instrumentos resgatados encontra-se no APÊNDICE B.

Os recursos avaliativos das variáveis estresse e/ou estressores apresentaram uma diversidade considerável. Enquanto o *burnout* foi avaliado em 15 estudos por meio de três instrumentos, o estresse foi avaliado em 13 estudos, a partir de nove diferentes instrumentos. Entre os nove instrumentos dedicados à avaliação do estresse e/ou estressores, três não apresentaram estudos anteriores indicando evidências de validade da medida.

Percebeu-se a necessidade de estudos sobre as percepções de eventos estressores específicos do trabalho docente e as estratégias de enfrentamento utilizadas. Houve apenas dois estudos com o foco no enfrentamento e suas relações com as dimensões do *Burnout* em docentes de escolas públicas e privadas (Carlotto & Câmara, 2008; Mazon, Carlotto, & Câmara, 2008). Esses dois estudos, respectivamente, avaliaram o enfrentamento por meio de dois instrumentos – Inventário de Estratégias de *Coping* de Folkman & Lazarus (1985), adaptado por Savóia, Santana e Mejias (1996), e Inventário de Estratégia de *Coping* (COPE), de Carver, Scheier e Weintraub (1989). No APÊNDICE C, apresenta-se a frequência do tipo de análise da variável estresse nos artigos revisados.

Tendo em vista os estudos desenvolvidos exclusivamente com professores e indexados nas bases de dados consultadas, ainda parece haver carência de estudos

que investiguem de forma mais consistente a percepção de estressores específicos ao contexto escolar, ou mesmo as relações entre os níveis de estresse e modos de enfrentamento, especialmente no ensino inclusivo. O problema de pesquisa, por sua vez, contempla esses temas.

1.5 O problema de pesquisa e sua relevância

O gerenciamento das atividades na sala de aula tem sido um desafio aos professores e fator de estresse e *burnout* (Lhospital & Gregory, 2009; Rieg et al., 2007; Zurlo et al., 2007). A necessidade de adaptação às diretrizes do modelo inclusivo de ensino, nesse contexto, pode acentuar o estresse percebido pelo professor frente às limitações impostas (Maia-Pinto & Fleith, 2002; Melo & Ferreira, 2009; Monteiro & Manzini, 2008; Naujorks, 2002; Rios & Novaes, 2009).

Desse modo, torna-se relevante a investigação do contexto educacional inclusivo, em atenção aos estressores específicos, às reações emocionais evocadas e ao *coping* manifesto pelos docentes. Particularmente o *coping*, a depender da sua função adaptativa, pode contribuir para a vulnerabilidade e a exposição ao estresse físico e/ou psicológico e, em um grau mais elevado, para a Síndrome de *Burnout* (Benevides-Pereira, 2002; Betoret & Artiga, 2010; Carmona, Buunk, Peiró, Rodriguez, & Bravo, 2006, por exemplo).

Considera-se que os sinais e sintomas de estresse podem comprometer a interação em classe, visto que podem se relacionar a comportamentos de esquiva e ao distanciamento afetivo por parte do professor (Pakarinen et al., 2010). Com isso, dada a importância das experiências escolares para a estimulação da aprendizagem dos alunos (Morrison & Connor, 2009; Pianta & Stuhlman, 2004; Rodriguez & Bellanca, 2007, por exemplo), faz-se necessário investigar os comportamentos

favorecedores do engajamento discente, considerando, para isso, a presença de estresse físico e/ou psicológico em docentes.

A Figura 2 sintetiza as informações dispostas nesta introdução. Diferentes variáveis em suas relações com o estresse físico e/ou psicológico são propostas, com ênfase nas demandas estressoras, no *coping*, nas características pessoais e do trabalho e nos comportamentos mantidos em classe. O *coping* foi reforçado em sua função mediadora entre as demandas estressoras e o estresse físico e psicológico. Por sua vez, as características pessoais e do trabalho foram dispostas no modelo considerando sua função moderadora na relação entre as demandas estressoras e o estresse. Os comportamentos docentes, pelo modelo, sofreriam influência do estresse e também de outras variáveis. Algumas das relações presentes na Figura 2 foram colocadas em evidência, em atenção à dinâmica de trabalho em classes inclusivas.

Esta Tese investigou o estresse entre esses professores, as demandas estressoras mais significativas e as suas relações com variáveis pessoais e do trabalho. Sabendo da importância da interação em classe para o desenvolvimento e aprendizagem discente, procurou-se também investigar os comportamentos dos professores em classe, de acordo com a presença de estresse, com análise dos comportamentos voltados à turma e aos alunos com NEE.

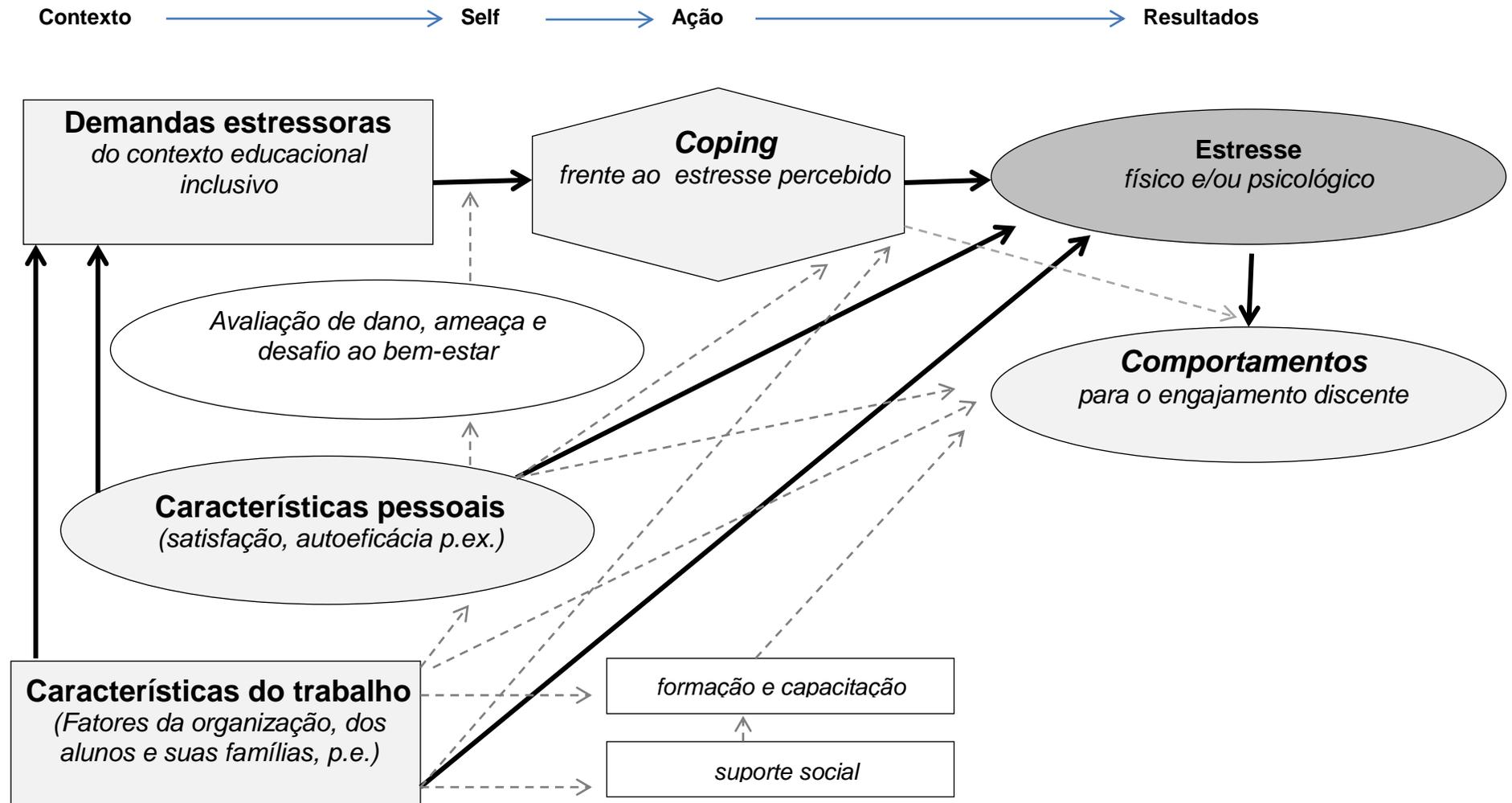


Figura 2. Relações entre as variáveis de interesse para a pesquisa.

Nota. As setas em negrito correspondem às relações analisadas. As setas pontilhadas indicam relações possíveis entre as variáveis, porém não analisadas. As caixas sem coloração indicam variáveis não coletadas, embora importantes para o modelo de relações; p.ex. = por exemplo.

De modo geral, a problemática que norteia o desenvolvimento desta pesquisa considera as questões: Como são caracterizadas as variáveis pessoais e do trabalho e suas relações com o estresse físico e/ou psicológico em docentes de classes inclusivas (CI) dos três anos iniciais do Ensino Fundamental de Vitória, ES? Quais são as famílias de enfrentamento (EE) presentes nos discursos dos professores sobre os desafios do trabalho em CI e suas relações com o estresse? Quais são as relações entre o estresse docente e os comportamentos para a motivação para a aprendizagem entre os alunos?

1.6 Objetivos

Este trabalho teve por objetivo identificar, descrever e analisar as características pessoais e do trabalho, as estratégias de enfrentamento frente às demandas estressoras e os comportamentos ligados ao engajamento ou desengajamento para a aprendizagem discente, de acordo com a presença e ausência de estresse físico e/ou psicológico em uma amostra de professores de classes de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental com a inclusão de pelo menos um aluno com alguma NEE. Os objetivos específicos foram:

a) descrever e analisar variáveis pessoais e do trabalho, de acordo com a presença ou ausência de estresse do professor;

b) descrever e analisar as reações emocionais e as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores de classe inclusiva, tendo em vista a presença ou ausência de estresse; e

c) descrever e analisar os comportamentos de professores para a estimulação do engajamento ou desengajamento discente, a partir das interações em classe, considerando a presença ou a ausência de estresse docente. As perguntas, objetivos e hipóteses estão dispostos na Tabela 2.

Tabela 2. Perguntas, objetivos e hipóteses para a pesquisa

Perguntas	Objetivos	Hipóteses
<p>1) Como são caracterizadas as variáveis pessoais e do trabalho e suas relações com o estresse físico e/ou psicológico em docentes de classes inclusivas (CI) dos três anos iniciais do Ensino Fundamental de Vitória, ES?</p>	<p>a- Identificar e descrever a presença, os níveis e a sintomatologia física e/ou psicológica do estresse em professores de turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, com a inclusão de pelo menos um aluno com alguma NEE na classe;</p> <p>b- Identificar, descrever e analisar os indicadores de estresse, de acordo com a presença de estresse físico e/ou psicológico;</p> <p>c- Analisar as relações entre variáveis pessoais e do trabalho de acordo com o estresse físico e/ou psicológico;</p>	<p>H₁: Professores de CI apresentam estresse em grande proporção e em altos níveis;</p> <p>H₂: Variáveis pessoais (menor idade, maior número de filhos, maior estresse familiar percebido, menor satisfação com o trabalho e menor autoeficácia percebida, por exemplo), e do trabalho (maior número de alunos/classe, maior quantidade de alunos com NEE, menor tempo de experiência profissional e de experiência com classes inclusivas, por exemplo) relacionam-se com o total de sintomas físicos e psicológicos de estresse.</p>
<p>2) Quais são as famílias de enfrentamento mencionadas por professores aos desafios do trabalho em CI e suas relações com o estresse?</p>	<p>a- Identificar, descrever e analisar as demandas estressoras, de acordo com a presença/ausência de estresse;</p> <p>b- Identificar, descrever e analisar as reações emocionais frente às demandas estressoras e suas diferenças quanto à presença/ausência de estresse;</p> <p>c- Identificar, descrever e analisar as famílias de</p>	<p>H₃: Professores com estresse relatam em maior frequência demandas estressoras no trabalho em classe inclusiva;</p> <p>H₄: Professores com estresse relatam em maior frequência reações emocionais negativas ou muito negativas frente às demandas estressoras;</p> <p>H₅: Professores com estresse apresentam em maior</p>

Tabela 2. Perguntas, objetivos e hipóteses para a pesquisa (cont.)

Perguntas	Objetivos	Hipóteses
	enfrentamento frente às demandas estressoras e às reações emocionais, considerando a presença/ausência de estresse; d- Analisar as correlações entre as famílias de enfrentamento, as variáveis pessoais e do trabalho, o total de sintomas de estresse e seus outros indicadores;	frequência famílias de enfrentamento mal-adaptativas; H ₆ : Professores com estresse apresentam em menor frequência famílias de enfrentamento adaptativas;
3) Quais são os comportamentos para a motivação discente para a aprendizagem e suas relações com o estresse?	a- Identificar, descrever e analisar os comportamentos representativos de contextos estimuladores do engajamento e do desengajamento entre os alunos, de acordo com a presença/ausência de estresse; b- Analisar a média de comportamentos dirigidos a cada aluno com alguma NEE, considerando a presença/ausência de estresse; c- Analisar a proporção de comportamentos voltados a cada aluno com alguma NEE, considerando a presença/ausência de estresse; d- Analisar correlações entre o total de sintomas de estresse e a exibição dos comportamentos de interesse.	H ₇ : Professores com estresse manifestam menos comportamentos para o engajamento entre os alunos; H ₈ : Professores com estresse manifestam mais comportamentos para o desengajamento entre os alunos; H ₉ : Professores com estresse apresentam menor média e menor proporção de comportamentos estimuladores do engajamento entre os alunos com alguma NEE; H ₁₀ : Professores com estresse apresentam maior média e maior proporção de comportamentos estimuladores do desengajamento entre os alunos com alguma NEE.

Nota. CI = Classe Inclusiva; NEE = Necessidade Educativa Especial.

2. MÉTODO

Para atingir os objetivos, a pesquisa teve um delineamento misto, a partir de técnicas qualitativas e quantitativas (Creswell, 2007), conforme descrito a seguir.

A caracterização das variáveis pessoais e do trabalho docente e suas relações com os níveis de estresse físico e/ou psicológico em uma amostra de conveniência (Meltzoff, 2001), foi feita seguindo um delineamento quantitativo, com uso de Grupo Estático¹⁰, definido pela variável *Presença de Estresse físico e/ou psicológico*. Foi feita uma análise descritiva das variáveis de interesse e de suas possíveis relações, a partir de um grupo de comparação, para averiguar diferenças entre os casos de presença e de ausência de estresse quanto a variáveis pessoais orgânicas (idade e gênero, por exemplo) e de atributo (satisfação com o trabalho e autoeficácia, estressor percebido, por exemplo); e variáveis do trabalho (tempo de serviço e de experiência em classe inclusiva, tipo de vínculo empregatício, nível socioeconômico, número de alunos/classe, quantidade de alunos com NEE, por exemplo) (Kantowitz, Roediger, & Elmes, 2006; Meltzoff, 2001). Desse modo, foram abordados princípios correlacionais (Selltiz, Wrightman, & Cook, 1981).

O estudo da percepção de estressores no trabalho docente em classe inclusiva, das reações emocionais e das estratégias de enfrentamento foi feito também por um delineamento misto. Houve tratamento qualitativo no processo de categorização dos conteúdos de entrevistas e no que diz respeito à análise e à distribuição dos dados em categorias pré-determinadas. As comparações entre os grupos com e sem estresse foram realizadas quantitativamente.

¹⁰ Grupo Estático: comparam-se dois grupos de participantes: em um ocorre uma condição (com estresse, por exemplo) e, no outro, essa condição não ocorre (Selltiz et al., 1981).

Visando a identificar e analisar os comportamentos de professores para a estimulação do engajamento ou desengajamento para a aprendizagem entre os alunos, foram aplicadas técnicas quali-quantitativas de coleta e análise de dados.

Ao final, os resultados foram integrados em duas descrições de caso (Ventura, 2007). Os mesmos foram escolhidos por conveniência pelos critérios *presença/ausência de estresse físico e/ou psicológico*. Foram analisadas as relações entre estresse, *coping* e comportamento para o engajamento/desengajamento discente, mantendo-se a atenção ao contexto inclusivo.

Devido às lacunas presentes na área avaliativa, principalmente dos estressores, do *coping* e dos comportamentos para o engajamento/desengajamento discente, foi necessária a realização de um estudo-piloto (Silveira, Enumo, Paula, Pozzatto, et al., submetido) para a avaliação de características psicométricas dos instrumentos da coleta de dados: Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar [LECE] (Kyriacou & Chien, 2004); Escala de Estresse no Trabalho Docente [EETD] (Kyriacou, 2000); Escala de Satisfação do Professor [ESP] (Ho & Au, 2006); e Escala de Autoeficácia do Professor [EAP] (Skaalvik & Skaalvik, 2010) (APÊNDICE D). Também foi desenvolvido um estudo suplementar sobre características psicométricas de validade de face e de conteúdo de um instrumento para o mapeamento de estressores percebidos na docência no contexto inclusivo – *Lista de Estressores do Contexto Escolar – versão Educação Inclusiva [LECE-EI]* (Silveira, Enumo, Paula, Guerra, & Andrade, submetido).

2.1 Participantes

Participaram desta pesquisa docentes de classes de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, nas quais havia pelo menos um aluno com alguma NEE. Todos os

docentes lecionavam em escolas públicas de Vitória, ES, que foram selecionadas de acordo com a semelhança de indicadores sociodemográficos dos bairros onde estavam situadas. Deu-se preferência a instituições públicas localizadas nos bairros das regiões VI e VIII do município¹¹, com Índices de Qualidade Urbana¹² próximos. Assim, foram contatadas as escolas dos bairros Jardim da Penha, Jardim Camburi, Goiabeiras e Bairro República, geograficamente próximos, levando também em consideração as condições logísticas facilitadoras ao cumprimento do cronograma de coleta de dados.

Nessa região, havia sete escolas, com 53 turmas de 1º, 2º e 3º ano. Foi realizado contato com todas essas escolas, inicialmente na figura dos diretores e, posteriormente, com a equipe pedagógica, a fim de ser possível o contato com todos os 53 professores regentes dessas turmas.

Os participantes foram selecionados para a pesquisa após consentirem a participação e preencherem os critérios de inclusão na amostra:

- a) ser professor de turmas de 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental;
 - b) ser funcionário de escola da região escolhida para a pesquisa;
- 3) ter pelo menos um aluno com alguma NEE na classe. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, Art. 5, alunos com NEE são aqueles com dificuldades de aprendizagem, vinculadas ou não, a uma causa orgânica específica; os que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e os que apresentam altas habilidades. As NEE podem decorrer de I- diferenças significativas no processo de aprendizagem, exigindo adaptação e apoio**

¹¹ Região VI: Compreende 13 bairros (Antônio Honório, Boa Vista, Goiabeiras, Jabour, Jardim da Penha, Maria Ortiz, Mata da Praia, Morada de Camburi, Pontal de Camburi, República, Segurança do Lar, Solon Borges e Aeroporto); Região VIII: formada pelo bairro Jardim Camburi.

¹² Índice de Qualidade Urbana: compreende indicadores sociodemográficos, com taxa que vai até 1. <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/indicadores/iq/iq.u.asp>

específicos; II- deficiência física, motora, sensorial, mental ou múltipla; III- condutas típicas de síndromes e IV- talentos ou altas habilidades. Após apresentação do conceito de NEE aos participantes interessados na pesquisa, os mesmos julgavam se havia algum aluno que preenchia esse critério e, em caso positivo, eram inseridos na amostra.

Após a permissão dos diretores e da equipe pedagógica e o posterior consentimento dos professores, compôs-se uma amostra inicial de conveniência com 19 participantes, equivalente a 35% do total de professores atuantes nas escolas de interesse. Estes docentes tinham, em média, 44,1 anos ($\pm 7,1$) e 22,3 anos de serviço ($\pm 7,3$) e eram, em sua maioria, efetivos no cargo (78,9 %). Desses, oito eram do 1º ano, seis do 2º ano e cinco do 3º ano. Em sua totalidade, eram mulheres¹³, sendo a maioria casada (52,6%). A quantidade de filhos variou entre nenhum (8 participantes) e três (2 participantes). A maioria trabalhava em dois turnos (73,7%) e em duas escolas (57,9%). Estavam trabalhando há, em média, 7,3 anos ($\pm 7,9$) na instituição onde foram abordadas para a coleta de dados. A experiência em classes com a inclusão de alunos com NEE era, em média, de 13,5 anos ($\pm 8,1$). Apenas 26,3% tinha apoio de um estagiário.

Esta amostra de 19 docentes foi dividida em dois subgrupos delimitados pela presença/ausência de estresse físico e/ou psicológico, por meio do Inventário de Sintomas de Estresse em Adultos de Lipp [ISSL] (Lipp, 2000). Estes dois grupos foram analisados quanto a variáveis pessoais e do trabalho por este critério. Com isso, 10 professoras compuseram a subamostra “com estresse físico e/ou psicológico” e outras 9 professoras compuseram a subamostra “sem estresse físico e/ou psicológico”.

¹³ A partir deste trecho do texto, foi utilizada a flexão de gênero feminino para os termos qualificadores dos participantes.

As mesmas professoras foram convidadas a colaborar com a segunda parte da coleta de dados, para o estudo do enfrentamento das demandas estressoras no trabalho em classe inclusiva¹⁴. A amostra inicial foi, então, reduzida para 17 participantes (32% dos 53 professores atuantes nas escolas de interesse para a pesquisa). As professoras tinham 42,2 anos, em média ($\pm 8,3$), e 21,1 anos de serviço ($\pm 8,9$) e eram, em sua maioria, efetivas (82,4 %). Oito eram do 1º ano, seis do 2º ano e três do 3º ano. Houve, assim, pouca mudança nessas variáveis, após a diminuição da amostra.

O mapeamento e a análise dos comportamentos do professor para engajamento ou desengajamento discente contou com estudo observacional a partir de amostra reduzida para 4 professoras (7% dos 53 professores). Chegou-se a este total devido à recusa de algumas participantes e a impedimentos administrativos das escolas, sobretudo. As quatro participantes tinham 41,2 anos, em média ($\pm 11,1$), e 21,2 anos de serviço ($\pm 11,9$), sendo três efetivas (75%). Duas lecionavam no 2º ano, uma lecionava no 1º ano e uma no 3º ano. Duas dessas professoras tiveram seus dados apresentados detalhadamente ao final da seção Resultados. Essas três amostras significaram, respectivamente, 35%, 32% e 7% do conjunto dos professores atuantes nas escolas.

O processo de composição dessas amostras apresentou várias dificuldades. Um diretor não aprovou a realização da pesquisa, alegando fatores como a política interna da escola, problemas ocorridos no desenrolar de outras propostas investigativas, excesso de pesquisas ocorrendo no mesmo ambiente e desgastes na relação entre familiares e a escola, inviabilizando a observação em classe. Foi

¹⁴ A entrevista aplicada na Fase 2 também forneceu dados para um estudo suplementar sobre as características psicométricas de validade de face e de conteúdo de uma medida de estressores presentes no contexto da Educação Inclusiva. No APÊNDICE E, encontra-se a organização dos conteúdos referentes às demandas estressoras e, no APÊNDICE F, material para a análise da validade de conteúdo da LECE-EI.

concedido acesso às equipes pedagógicas de seis das sete escolas. Após contato, houve restrição no contato com os professores em duas escolas.

Os representantes das equipes das escolas que receberam a proposta da pesquisa apontaram dificuldades no acesso aos professores, pois o quadro de horários inviabilizava o planejamento docente em conjunto. Este fato, na perspectiva deles, implicaria em dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa, pois exigiria muitas visitas em horários curtos, sobrecarregando a dinâmica das equipes. Outros alegaram excesso de tarefas e de projetos em execução, ficando inviável a proposição de outra atividade aos professores.

Das 17 professoras que participaram da segunda amostra, houve consentimento da maioria para continuar na pesquisa. Entretanto, quatro professoras foram liberadas juntamente com as suas turmas, pois o registro audiovisual era vetado em algumas escolas. Essa medida foi, mais uma vez, justificada. Situações anteriores, que envolveram a liberação de imagens de situações de ensino, ainda que restringindo a identificação dos alunos, geraram insatisfação por parte de algumas famílias. Com isso, as gravações foram proibidas em algumas escolas e outras se precaveram lançando medidas restritivas. As escolas que não vetaram de prontidão o registro em sala de aula, pediram a autorização dos responsáveis pelos alunos. Nesses outros casos, a participação do professor foi vetada porque as liberações para as filmagens não foram assinadas, em sua unanimidade, pelos pais ou responsáveis.

Cabe esclarecer que a apresentação da pesquisa aos diretores e às equipes pedagógicas transcorreu com a devida cautela, para prevenir qualquer impedimento por parte das chefias. Ocorre que a apresentação das pesquisas aos professores, de praxe, tem sido conseqüente à apresentação às instâncias superiores, ficando a

comunicação ao professor condicionada à aprovação dessas instâncias. Isso limitou a disseminação da proposta à população de professores das zonas urbanas de interesse.

Após a coleta de dados com as amostras descritas, foram realizadas outras tentativas de coleta nas escolas que dificultaram o acesso aos professores. Essas tentativas ocorreram no início do ano letivo de 2012, a partir do mês de março, em atenção à afirmação de Westman e Etzoin (2001) de que a partir de um mês após o retorno ao trabalho já seria possível observar a retomada de quadros de estresse minimizados em função do período de férias. Isso porque a coleta de dados ocorreu no final do segundo semestre de 2011. Não houve progresso a partir desse novo contato. Assim, para evitar atraso no cronograma, tendo em vista o tempo significativo destinado ao processamento e à análise de dados, a pesquisa foi realizada com as amostras descritas.

2.2 Locais de coleta de dados

A coleta de dados realizou-se em quatro escolas públicas do município de Vitória, ES, inseridas em quatro bairros das regiões VI e VIII: Jardim da Penha, Jardim Camburi, Goiabeiras e Bairro República. As entrevistas foram realizadas em companhia unicamente da pesquisadora, nos recintos escolares, em salas privativas, normalmente na sala da coordenação ou nas classes, durante a saída dos alunos para aulas como Artes ou Educação Física. Tal medida conferiu maior sigilo durante o processo de coleta e maior proximidade entre a pesquisadora e cada participante, de modo a favorecer a troca de informações.

As observações das professoras ocorreram nas salas de aula. Estas tinham, em média, 20 alunos. Havia, em média, 2,15 alunos ($\pm 1,46$) com NEE por professora (variação = 1 – 6). As NEE apontadas foram: Deficiência Intelectual (10),

Dislexia (9), TDAH (8), Deficiência Visual (5), Altas Habilidades (3), Deficiência Física (2), Deficiência Múltipla (1), Transtorno Global do Desenvolvimento (1) e Deficiência Auditiva (1), considerando que o número de alunos com alguma NEE deu-se em função do relato de cada professora.

2.3 Instrumentos e materiais

Para obter os indicadores que permitissem descrever e analisar variáveis pessoais e do trabalho docente em classe inclusiva, de acordo com a presença ou ausência de estresse, foram aplicados seis instrumentos:

1) *Questionário de caracterização dos participantes*, especialmente elaborado para a pesquisa (APÊNDICE G). Contém 17 itens sobre variáveis pessoais e do trabalho. Entre as variáveis pessoais, tem-se: idade, sexo, estado civil, número de filhos, grau de escolaridade e horas dedicadas a atividades pessoais. Entre as variáveis ligadas ao trabalho, estão: série escolar em que atua, anos de experiência em salas inclusivas, anos de experiência profissional, tempo de atuação na escola atual, tipo de vínculo empregatício, quantidade de turnos que trabalha, ensino para outros níveis, horas diárias de planejamento fora da escola, número de alunos em sala, quantidade de alunos com alguma NEE, presença de estagiário em sala, presença de laudo, acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e acesso a equipe de apoio;

2) *Inventário de Sintomas de Stress de Lipp [ISSL]* (Lipp, 2000). Identifica a presença de sintomas de estresse, os tipos de sintomas existentes, sejam eles físicos ou psicológicos, a presença e a fase do estresse que se manifesta – Alerta, Resistência, Quase Exaustão ou Exaustão. A escala é dividida em três partes, referentes aos sintomas físicos e psicológicos presentes nas últimas 24 horas, na última semana e no último mês em referência ao dia da avaliação. O ISSL contém 15 itens com sintomas manifestos nas últimas 24 horas, há 12 itens relacionados a sintomas físicos e três itens relacionados a sintomas psicológicos; há 15 itens referentes à última semana, sendo 10 itens relacionados

a sintomas físicos e cinco itens relacionados a sintomas psicológicos e 23 itens com sintomas manifestos no último mês, sendo 12 itens relacionados a sintomas físicos e 11 itens relacionados a Sintomas Psicológicos. Tem sido utilizado para a avaliação do estresse em seus níveis de sintomas físicos e psicológicos no contexto escolar (Goulart Júnior & Lipp, 2008; Martins, 2005; Rodrigues et al., 2005; Sorato & Marcomin, 2007). Encontra-se atualmente na lista de testes aprovados pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). Em estudos que aplicaram o ISSL, foram verificados percentuais de 56% e 64% em professores do ensino fundamental (Goulart Júnior & Lipp, 2008; Martins, 2007) – percentuais mais altos do que aqueles verificados em bancários (Koltermann, Tomasi, & Horta, 2011) e policiais federais (Rosseti et al., 2008).

3) *Conjunto de escalas para identificação de estressores gerais do trabalho docente* (APÊNDICE D) – composto por itens de diversos instrumentos, cujo processo de adaptação e de avaliação apresenta-se em maiores detalhes em Silveira, Enumo, Paula, Pozzatto et al. (submetido). Os itens abordam quatro áreas: (a) estressores gerais (Kyriacou & Chien, 2004¹⁵); (b) nível de estresse percebido no trabalho docente (Kyriacou, 2000); (c) satisfação com o trabalho docente (Ho & Au, 2006); (d) autoeficácia percebida no trabalho (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Estas escalas estão descritas a seguir:

a) *Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar* [LECE] – contém 19 itens que representam estressores gerais no trabalho docente. Os itens são pontuados em escala referente à intensidade de estresse associado (1 = *nada* a 5 = *extremamente*). Foi proposta inicialmente por Kyriacou e Chien (2004) e adaptada para a Língua Portuguesa para a presente pesquisa. A matriz de intercorrelações entre os itens da lista inicial de estressores foi passível de análise fatorial, a partir do resultado favorável do teste de KMO (= 0,78). Confirmada a possibilidade de análise fatorial, também corroborada pelo teste de

¹⁵ As escalas de Kyriacou e cols. tiveram tradução livre autorizada em comunicação pessoal, no dia 25/08/2011, para uso em pesquisa.

esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 610,5$; $p = 0,000$), foi efetuada análise PAF, com rotação oblíqua e supressão de coeficientes menores que $|0,4|$, totalizando 19 itens. A partir deste procedimento, foram identificados quatro fatores, que explicaram 58,1% da variância. O modelo de quatro fatores apresentou semelhança com o que vem sendo proposto pelos estudos transacionais em estresse e *coping* docente. Os fatores identificados foram denominados: *Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho – RDT*, *Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho – EAT*, *Envolvimento dos Alunos – EAL* e *Relações com a Comunidade ou Instituição – RCI*.

O fator *Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho* foi representado por quatro itens que apresentaram cargas fatoriais entre 0,41 e 0,80 e índice de consistência interna aceitável ($\alpha = 0,82$). Dois itens representativos do fator são “Falta de recursos suficientes para o ensino” e “Poucos recursos para trabalho”. O fator *Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho* foi representado por seis itens com cargas fatoriais entre 0,42 e 0,77 e $\alpha = 0,77$. Dois dos seus itens representativos são “Envolvimento em atividades como pesquisa extra e seminários para formação continuada” e “Trabalho administrativo adicional”. O fator *Relações com a Comunidade ou Instituição* foi composto por quatro itens com cargas fatoriais entre 0,41 e 0,82 e $\alpha = 0,75$. Exemplos de itens desta escala: “Estilo de gerenciamento dos superiores” e “Atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor”. Por fim, o fator *Envolvimento dos Alunos* foi representado por quatro itens, com cargas fatoriais entre 0,41 e 0,83 e $\alpha = 0,70$. Itens que o exemplificam: “Problemas comportamentais dos alunos” e “Falta de motivação dos alunos”. A consistência total apresentou nível aceitável ($\alpha = 0,88$). O instrumento demonstrou indícios preliminares de validade e de consistência interna.

b) *Escala de Estresse no Trabalho Docente [EETD]* – baseada no *Stress at Work Checklist* (Kyriacou, 2000). Os 10 itens são pontuados em escala referente à frequência com que o participante tem experimentado situações de desgaste decorrentes de problemas do trabalho (0 = *nunca* a 3 = *todos os dias*). Este instrumento apresenta, em sua

versão original, pontos de corte referentes a *Baixo Estresse*, *Médio Estresse* e *Alto Estresse* no trabalho. O Estudo-Piloto apontou estrutura unifatorial da EETD pela análise fatorial de componentes principais (KMO = 0,90; Teste de Bartlett $X^2 = 491,9$; $p = 0,000$). Os coeficientes para cada item foram razoáveis, variando entre 0,55 a 0,84, de modo que o modelo obtido foi responsável por 52,7% da variância explicada. A consistência interna foi também significativa ($\alpha = 0,89$). Houve convergência com os pontos de corte sugeridos. O ponto de corte original para o alto estresse refere-se a escores superiores a 15. O Estudo-Piloto, a partir de análise da distribuição percentílica, apontou o escore 15 como percentil 90, discriminando os maiores resultados referentes a 10% da amostra. Estes dados confirmam, ao menos de modo preliminar, os escores superiores a 15 como ponto de corte para a classificação *Alto Estresse*. As correlações significativas obtidas entre a EETD e indicadores de satisfação no trabalho, autoeficácia e percepção de estressores também podem ser indicadores de validade da medida;

c) *Escala de Satisfação do Professor [ESP]* – contém cinco itens pontuados por meio de escala sobre conteúdos representativos de satisfação com o trabalho (1 = *discordo totalmente*; 5 = *concordo totalmente*). Os mesmos foram adaptados da *Teacher Satisfaction Scale* (Ho & Au, 2006). A Escala de Satisfação do Professor apresentou caráter unidimensional (KMO = 0,77; $X^2 = 95,12$ e $p = 0,000$, pelo teste de Bartlett), com coeficientes acima de 0,60 para todos os itens, a partir de análise fatorial de componentes principais. O modelo apresentou 50,65% da variância explicada e consistência satisfatória ($\alpha = 0,75$);

d) *Escala de Autoeficácia do Professor [EAP]* – contém quatro itens adaptados de Skaalvik e Skaalvik (2010), referentes à *adaptação de instrução às necessidades individuais dos alunos*. Pede-se que o participante marque a intensidade com que acredita desenvolver as atividades listadas a partir de escala (1 = *com certeza não consigo* a 4 = *com certeza consigo*). A Escala de Autoeficácia do Professor, pela mesma técnica, apresentou resultados satisfatórios (KMO = 0,76; $X^2 = 149,54$; $p = 0,000$), com coeficientes acima de 0,78, variância total explicada de 68,55% e consistência aceitável ($\alpha = 0,79$).

Ressalta-se que, antes da avaliação empírica dessas medidas, foi realizado um estudo para a adaptação linguística dos itens, a partir das etapas: tradução por especialistas em Psicologia e em Língua Inglesa; análise de especialista na temática para a preservação da semântica e do escopo teórico; retrotradução; e revisão por dois especialistas em pesquisa. Foram consideradas as instruções sobre a validação semântica na adaptação de instrumentos de avaliação psicológica (Pasquali, 2010). Com isso, os itens foram submetidos à avaliação de três juízes, estudantes de pós-graduação em Psicologia, que os analisaram em separado quanto à clareza de linguagem, à pertinência prática e à relevância teórica. As modificações sugeridas pelos juízes foram incorporadas à nova versão das escalas. Uma amostra de 10 participantes com experiência em docência também avaliou a pertinência dos itens com notas médias significativas para a adequação dos itens ($M = 4,6$, variando de 3 a 5 a partir da escala 1 = *nenhuma adequação* a 5 = *extrema adequação*).

A versão inicial do conjunto de escalas foi, então, submetida ao estudo de validade empírica. Foi realizada coleta de dados junto a 91 professores, nos seus locais de trabalho. Os mesmos foram informados dos objetivos da pesquisa. Os que concordaram voluntariamente em participar, responderam aos instrumentos durante os horários de planejamento, com a anuência dos supervisores escolares e sem prejuízo ao andamento das atividades e à revelação da identidade dos participantes.

4) *Inventário de Indicadores de Stress Ligados ao Trabalho no Ensino Inclusivo* (Naujorks, 2002, em adaptação do *Stress Faculty Index* de Gmelch, Lovrich, & Wilke 1984, para professores da educação inclusiva no país) (ANEXO A). Contém 25 itens pontuados no caso de concordância com o conteúdo descrito. Está dividido nas áreas Perspectiva em relação à Inclusão, com nove itens; Condições de Trabalho, com seis itens; Reconhecimento do Trabalho pela Escola e pela Comunidade, com dois itens; Satisfação Pessoal e Financeira, com cinco itens; e Metodologia Utilizada em Sala de Aula, com três itens. Apesar de acreditar-se que esse instrumento apresenta algumas limitações,

como a necessidade de mais estudos de validade, o mesmo foi utilizado por abordar conteúdos sobre a Educação Inclusiva ainda não encontrados em outros instrumentos.

Para obter dados sobre o *enfrentamento docente frente às demandas estressoras no ensino inclusivo*, foi aplicado o instrumento:

5) *Protocolo de Entrevista sobre o Enfrentamento de Demandas Estressoras no Trabalho em Classes Inclusivas* – desenvolvido para esta pesquisa (APÊNDICE H). É constituído por 19 perguntas sobre duas temáticas. A primeira, *Percepções sobre o trabalho*, foi desenvolvida para facilitar a aproximação entre a pesquisadora e as participantes. Contém nove perguntas sobre a trajetória profissional e as percepções sobre o trabalho desenvolvido. A segunda parte, *Dificuldades para a realização do trabalho na perspectiva inclusiva*, por sua vez, apresenta dez itens que tratam especificamente das demandas estressoras do trabalho, das reações emocionais manifestas e do enfrentamento decorrente. A seção de processamento inclui um tópico referente ao tratamento dos dados deste protocolo de entrevista. Destaca-se, por enquanto, que se manteve a atenção às demandas estressoras, às reações emocionais e às famílias de enfrentamento reportadas, ou seja, a alguns componentes do processo de enfrentamento expresso pela Teoria Motivacional do *Coping* (Skinner & Wellborn, 1994).

Para identificar os comportamentos estimuladores do engajamento ou desengajamento discente para a aprendizagem, foi aplicado o instrumento:

6) *Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes* [CEMD] – elaborado para esta pesquisa (seu processo de construção está no APÊNDICE I). Contém 29 itens representativos dos seis contextos ligados ao desenvolvimento dos processos autorreferenciais e, conseqüentemente, ao perfil de engajamento frente à aprendizagem. Há três *Contextos Favoráveis ao Engajamento*: Fornecimento de estrutura (oito itens), Suporte para a Autonomia (quatro itens), Envolvimento Afetivo (quatro itens); e três *Contextos Desfavoráveis ao Engajamento*: Caos (cinco itens), Coerção (quatro itens) e Rejeição

(quatro itens). Os itens do CEMD são apresentados na Figura 3 (No APÊNDICE J, encontram-se as definições operacionais dos itens do inventário). Este instrumento permite registrar a frequência dos comportamentos voltados aos alunos com alguma NEE indicada pela professora, segundo a legenda: T = toda a turma; PG = pequeno grupo de alunos; A = um aluno sem NEE; e NEE1 = aluno 1 com alguma NEE¹⁶.

¹⁶ Nos casos de salas de aula com mais de algum aluno indicado com alguma NEE, foram utilizados os códigos NEE2, NEE3 e NEE4.

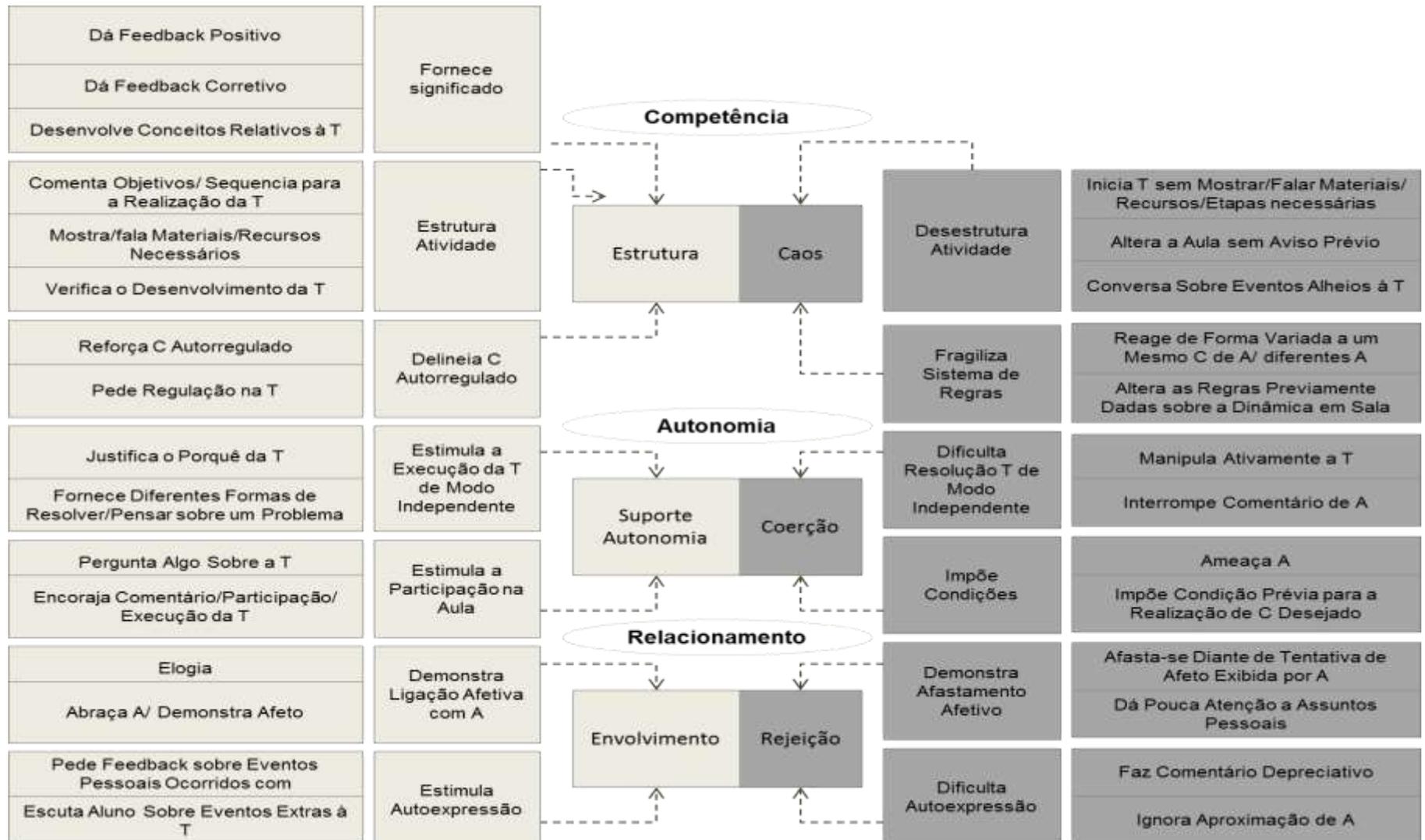


Figura 3. Itens e categorias componentes do CEMD.

Materiais e equipamentos: Foram utilizados computador, impressora, folhas de papel A4, lápis, borrachas e canetas, gravador de voz em formato MP3 e máquina fotográfica com função filmadora para a gravação da interação na sala de aula. Os vídeos foram gravados em um HD externo e em DVDs para facilitar o processamento dos dados. A análise quantitativa foi realizada por meio do *software* SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*®, na versão 18.

2.4 Procedimento

Inicialmente, foi realizado um estudo-piloto para adaptação e análise de características psicométricas de alguns dos instrumentos utilizados (Silveira, Enumo, Paula, Pozzatto et al., submetido). Foi realizado também um treinamento com as alunas de Iniciação Científica sobre os instrumentos utilizados durante a coleta e sobre o preenchimento de planilhas nos programas *Microsoft Excel* e SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*®. As principais técnicas de registro de entrevistas e de observação do comportamento também foram abordadas. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2011 e contou com auxílio de duas alunas de Psicologia, em atividade de Iniciação Científica¹⁷. Foram executadas três fases, divididas nas etapas a seguir.

Fase 1- Levantamento de variáveis associadas ao estresse de professores no contexto de classes inclusivas

Etapa pré-coleta de dados:

a) Identificação da amostra – foram localizadas e contatadas sete instituições escolares para a apresentação da pesquisa. Esta etapa foi realizada sem maiores

¹⁷ Um agradecimento especial às alunas de Iniciação Científica: Renata Nascimento Pozzatto (bolsista IC entre 2011 e 2012) e Carolina Garcês Silva, voluntária, que auxiliaram no processamento dos dados audiovisuais.

entraves, pois já havia sido efetuado contato com a Secretaria Municipal de Educação, com disponibilização das informações sobre o total de professores em cada escola das zonas urbanas de interesse;

b) Obtenção do consentimento por parte da direção das instituições e professores. Foi requisitado aos diretores e, em seguida, às equipes pedagógicas, parte do horário do planejamento de atividades para a apresentação do Projeto de Pesquisa e para realização da coleta com as professoras que optassem pela participação. Contudo, ocorreram dificuldades para o desenvolvimento desta etapa, conforme descrito anteriormente. Assim, foi estabelecido contato direto com os professores e realizada a apresentação do tema da pesquisa em quatro escolas.

Etapa de coleta de dados:

3) Aplicação dos instrumentos. Os protocolos foram preenchidos pelas professoras, durante seus horários de planejamento ou suas horas livres após agendamento prévio, com a supervisão da pesquisadora e/ou da aluna de Iniciação Científica. Em alguns casos, devido à necessidade de executar tarefas de planejamento ou atividades extras, foi facultado o preenchimento do protocolo em domicílio, sem supervisão. Nesses casos, o protocolo foi apresentado e lido junto com as participantes, a fim de evitar problemas no preenchimento. Esses protocolos foram entregues sem falhas no preenchimento e foi detectada consonância das informações obtidas com aquelas advindas das entrevistas. Com isso, julgou-se que não houve prejuízo para a composição do banco de dados.

Fase 2- Coleta de dados sobre o enfrentamento de professores frente às demandas estressoras em classes inclusivas

Todas as 19 professoras que participaram da Fase 1 do estudo foram convidadas a participarem da Fase 2. As 17 professoras que consentiram a participação na Fase 2 foram submetidas, individualmente, à *Entrevista Sobre o Enfrentamento de Demandas Estressoras Percebidas no Trabalho em Classes Inclusivas*. As entrevistas ocorreram em salas reservadas a esse propósito, para a preservação do sigilo. Todas as entrevistas foram conduzidas e gravadas em áudio pela pesquisadora principal.

Fase 3- Observação da interação professor-aluno em sala de aula

Cada uma das 4 professoras foi observada em sua interação com os alunos, em sala de aula, durante aulas expositivas e correção de atividades, por 5 sessões, com a duração de 30 minutos cada. Para que fosse assegurada maior consistência dos dados, houve registro em vídeo, com o auxílio de uma aluna de Iniciação Científica¹⁸. As sessões foram precedidas de um período de ambientação, para que a presença das observadoras não perturbasse a dinâmica em sala de aula, em consonância com o procedimento proposto por Dias, Barros, e Silva (2008). Foram feitos 150 minutos de observação para cada participante. Os dados gravados foram processados pelo *Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes* [CEMD]. A Tabela 3 apresenta os instrumentos usados em cada fase da coleta de dados.

¹⁸ Um agradecimento especial à Elisa Pozzatto Batista, que atuou como bolsista de Iniciação Científica (IC-CNPq) e auxiliou no processo de coleta de dados.

Tabela 3. *Instrumentos usados em cada fase da coleta de dados*

Estudo	Fase 1	Fase 2	Fase 3
	Levantamento de variáveis associadas ao estresse de professores no contexto de classes inclusivas	Coleta de dados sobre o enfrentamento de professores frente às demandas estressoras em classes inclusivas	Observação da interação professor-aluno em sala de aula
Amostra	19 professoras	17 professoras	4 professoras
Atividades junto às participantes	Apresentação da pesquisa; Assinatura dos termos de consentimento; Agendamento de horários para a coleta; Apresentação da bateria de instrumentos; Aplicação dos instrumentos; Convite para a Fase 2;	Assinatura dos termos de consentimento; Agendamento de horários para a coleta; Realização das entrevistas;	Assinatura dos termos de consentimento; Gravação das interações; Devolutiva individual dos resultados;
Instrumentos	Questionário de caracterização dos participantes; Inventário de Sintomas de <i>Stress</i> de Lipp [ISSL]; Conjunto de escalas para identificação de estressores gerais do trabalho docente [LECE, EETD, EAP, ESP]; Inventário de Indicadores de <i>Stress</i> Ligados ao Trabalho no Ensino Inclusivo	Entrevista Sobre o Enfrentamento de Demandas Estressoras Percebidas no Trabalho em Classes Inclusivas	Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes [CEMD]
Forma	Em grupo	Individual	Observação comportamental em classe
Equipe	Auxílio das alunas de Iniciação Científica	Somente pesquisadora principal	Auxílio das alunas de Iniciação Científica

2.5 Processamento e análise dos dados

Os dados assim obtidos foram organizados e analisados segundo a descrição a seguir.

Fase 1 – Análise de indicadores de estresse no trabalho em classe inclusiva

1) *Questionário sobre dados pessoais e profissionais*. Os dados pessoais e do trabalho foram transformados e inseridos em planilhas, sendo discriminada a escala numérica correspondente;

2) *Inventário de Sintomas de Stress de Lipp [ISSL]* (Lipp, 2000). Os dados foram convertidos em escores totais e em variáveis nominais (Presença de estresse, Fase do estresse e Sintomatologia Predominante);

3) *Conjunto de escalas para a identificação de estresse no trabalho docente*. A Escala de Estresse no Trabalho Docente [EETD] (Kyriacou, 2000) forneceu os dados referentes ao baixo, ao médio ou alto nível de estresse no trabalho, levando em consideração os pontos de corte sugeridos, com intervalo entre 0 e 4 pontos para baixo nível de estresse no trabalho; o intervalo entre 5 e 15 pontos como estresse moderado; e pontuações acima de 15 pontos como alto nível de estresse. Os resultados do estudo-piloto apresentam confirmação desses pontos (Silveira, Enumo, Paula, Pozzatto et al., submetido). Foram também consideradas as variáveis Escore Total e Presença de Estresse.

Os pontos marcados na *Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar [LECE]* (Kyriacou & Chien, 2004) foram somados, gerando escores totais. Foram considerados os quatro fatores: Relações com Comunidade e Instituição (RCI), Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho (RDT), Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho (EAT) e Envolvimento dos Alunos (EAL) em atenção

ao estudo-piloto (Silveira, Enumo, Paula, Pozzatto et al., submetido). As variáveis referiram-se ao Escore Total e ao Escore por fator.

Foi realizado processamento semelhante para a Escala de Satisfação no Trabalho e para a Escala de Autoeficácia, adaptadas da *Teacher Satisfaction Scale* (Ho & Au, 2006) e da *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (Skaalvik & Skaalvik, 2010), respectivamente. Como o estudo fatorial desses instrumentos reforçou o seu caráter unidimensional (Silveira, Enumo, Paula, Pozzatto et al., submetido), foram utilizados somente os escores totais para as análises;

4) O processamento referente ao *Inventário de Indicadores de Stress ligados ao Trabalho no Ensino Inclusivo* (adaptado por Naujorks, 2002, a partir de Gmelch et al., 1984) consistiu na soma dos itens. Apesar do instrumento apresentar cinco aspectos, optou-se pela utilização do Escore Total e do percentual de ocorrência de cada item na amostra, por não terem sido apontadas evidências significativas quanto à dimensionalidade do instrumento.

Fase 2- Análise de componentes do enfrentamento frente às demandas estressoras no ensino inclusivo

Os dados do *Protocolo de Entrevista sobre o Enfrentamento de Demandas Estressoras no Trabalho em Classes Inclusivas* foram transcritos e organizados dando ênfase às demandas estressoras. Também foram analisadas as reações emocionais e as estratégias de enfrentamento frente às demandas citadas, a partir das etapas descritas a seguir.

As entrevistas foram armazenadas em arquivos de áudio (formato MP3) com transcrição integral pela pesquisadora e pelas alunas de Iniciação Científica. Os dados ligados às demandas estressoras na docência, às reações emocionais e às estratégias de enfrentamento foram organizados em “episódios de *coping*”. Foram

consideradas as falas representativas de um episódio de *coping*, tal como proposto por Beers (2012), em estudo sobre *coping* docente. O episódio de *coping* compreenderia a demanda percebida, as reações emocionais provenientes e a resposta de *coping*. A experiência pós-*coping* seria outra variável em destaque. Porém, esta não foi avaliada no presente estudo devido à incompatibilidade com os seus principais objetivos e hipóteses. Seguindo a proposta de Beers (2012), as reações emocionais foram classificadas quanto à:

- a) ausência de reações negativas. Caracterizada pela falta de ocorrência de citação de reações negativas diante de um estressor ou pela citação de termo que caracterize outra reação: “diante dessa falta de planejamento em conjunto, *eu não costumo me abalar*. A gente vai se adaptando com o que tem”;
- b) presença de reações negativas. Há a citação de termo: “essa falta de parceria com a família *é frustrante*. Dá vontade de largar tudo”;
- c) presença de reações muito negativas. Há o acréscimo de advérbios de intensidade, de recursos como entonação ou repetição de termo: “a gente planeja tudo e quando a criança não corresponde, não dá valor, *parece que a gente vai explodir, é horrível, a gente se sente muito mal*. Aí tem que parar para se acalmar, mas, às vezes, *é aquela gritaria*”.

Na Tabela 4, exemplo de episódio:

Tabela 4. *Exemplo de episódio de coping destacado nas entrevistas*

	Demanda estressora	Reação emocional	Resposta de enfrentamento
1	“a gente planeja tudo e quando a criança não corresponde, não dá valor”	“parece que a gente vai explodir, é horrível, a gente se sente muito mal”	a) “Aí tem que parar para se acalmar” b) “às vezes, é aquela gritaria (com os alunos)”

Para a classificação das estratégias de enfrentamento, foi utilizado o sistema de categorias de Skinner et al. (2003), contendo 12 famílias de *coping* (no APÊNDICE K, estão as definições de cada família com exemplos aplicados a esta

amostra). Os episódios de *coping* foram extraídos pela equipe de pesquisadores, composta pela pesquisadora principal e por duas alunas de Iniciação Científica, previamente treinadas quanto à Teoria Motivacional do *Coping* e aos processos de tratamento e de análise de dados. Em caso de discordância sobre o conteúdo de um episódio ou quanto à sua ocorrência, as pesquisadoras consultaram outros pesquisadores especialistas para os ajustes necessários. Para algumas demandas estressoras, houve menção de diferentes estratégias de enfrentamento. Nestes casos, foram destacadas linhas independentes de episódios na planilha a se contar pela quantidade de estratégias de enfrentamento reportadas, como se observa na Tabela 4.

Treino dos juízes – A etapa de treinamento para a classificação dos episódios de *coping* contou com três juízes, em trabalho referente a 10% das entrevistas, escolhidas ao acaso. Em caso de discordância, o grupo de juízes discutiu a forma mais adequada de se classificar o episódio. Com isso, as etapas finais de treinamento atingiram níveis aceitáveis de acordo.

Após esse treinamento, as classificações foram desconsideradas e uma nova classificação foi realizada em 25% dos episódios. Os mesmos foram extraídos aleatoriamente e avaliados pelos juízes, que estavam cegos quanto à identidade das participantes. Os níveis de concordância foram superiores a 0,70 (AB = 0,71; AC = 0,79; BC = 0,74), o que foi considerado aceitável (Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento, & Matsumoto, 2008).

Após o cálculo de concordância entre juízes, procedeu-se análise de estabilidade. A pesquisadora principal classificou todos os episódios em dois momentos, em intervalo de 15 dias, em atenção a recomendações de Batista (1985, 2010). O índice de estabilidade de 79% foi considerado aceitável.

As demandas estressoras identificadas nas entrevistas foram organizadas de acordo com cinco temas principais: Relações Institucionais (REI), Relações com Familiares e Comunidade (RFC), Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho (RDT), Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho (EAT) e Envolvimento dos Alunos (EAL). Esta proposta de classificação foi escolhida em consonância ao modelo fatorial analisado no estudo-piloto (Silveira, Enumo, Paula, Pozzatto et al., submetido). Entretanto, o Fator Relações com Comunidade e Instituição (RCI) foi desmembrado em Relações Institucionais (REI) e Relações com Familiares e Comunidade (RFC) devido à alta frequência e à heterogeneidade dos conteúdos reportados (exemplos no APÊNDICE E).

Após analisadas a fidedignidade e a estabilidade desta classificação, seguiu-se com a comparação das frequências nas 12 famílias de *coping* em dois polos, tendo em vista o seu possível desfecho adaptativo e mal-adaptativo.

Fase 3- Análise dos comportamentos docentes facilitadores do engajamento ou desengajamento discente para a aprendizagem

Os comportamentos observados na interação professor-aluno foram analisados pelo Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes [CEMD]. Este foi elaborado segundo o Modelo dos Sistemas Autorreferenciais para o Desenvolvimento Motivacional [MSADM] (Connell & Wellborn, 1991), tal como evidenciado pela Figura 1 (no APÊNDICE I, está a descrição do processo de elaboração do CEMD).

Todos os registros cursivos foram reorganizados em tabelas de contingência contendo os antecedentes e as consequências dos comportamentos e para quem eram voltados (T, PG, A ou NEE). A análise funcional auxiliou na classificação dos

comportamentos representativos de itens do CEMD (no APÊNDICE L, há um trecho do material produzido).

Os registros de uma professora foram escolhidos por sorteio (25% dos registros) e classificados por meio do CEMD, de modo a sistematizar nesta etapa os antecedentes, as consequências e a duração para cada comportamento, dados que serviram como complemento para a proposição das definições operacionais do CEMD (APÊNDICE J).

Obtiveram-se, também com esse material, os *índices de confiabilidade* da classificação dos comportamentos nos episódios interativos, a partir dos seguintes passos:

- a) 1º vídeo: foi realizada a leitura do registro cursivo dos 10 primeiros minutos do vídeo e, em seguida, observação do vídeo pelas avaliadoras, que preencheram em conjunto tabelas de contingência para os episódios presentes (= antecedente, comportamento de interesse e consequência).
- b) No segundo trecho de 10 minutos, em separado, foi analisada a concordância da avaliação. Para apoio na descrição de cada episódio, as juízas tiveram acesso à definição dos seis contextos do CEMD, à definição operacional dos comportamentos e ao registro cursivo. Após os eventuais ajustes e discussões, passaram para os próximos 10 minutos do primeiro vídeo, também com o apoio dos materiais descritos.
- c) 2ª vídeo: os primeiros 15 minutos do 2ª vídeo também foram avaliados com o apoio dos materiais. As juízas classificaram de modo independente os episódios envolvendo os comportamentos de interesse. As discordâncias foram sucedidas de nova discussão. O mesmo procedimento repetiu-se durante a segunda parte do 2º vídeo e o 3º vídeo.

Para verificar a fidedignidade da avaliação, foi realizado o cálculo de concordância entre os três avaliadores ao longo do 4º vídeo. Com a concordância média de 0,73 (AB =

0,71; AC = 0,77; BC = 0,73), atingiram-se níveis satisfatórios (Batista, 2010). Para a averiguação da estabilidade, a pesquisadora principal avaliou os episódios presentes em todos os vídeos em dois momentos, respeitando intervalos de 10 a 20 dias (P1= 0,86; P2 = 0,76; P3 = 0,81; P4 = 0,77).

Calculou-se a frequência de comportamentos para os seis contextos do Modelo dos Sistemas Autorreferenciais para o Desenvolvimento Motivacional (MSADM) (Connell & Wellborn, 1991; Skinner, 1992; Skinner et al., 2008):

a) foram considerados favorecedores do engajamento discente os três contextos: o Fornecimento de Estrutura, o Suporte para a Autonomia e o Envolvimento Afetivo; e

b) Caos, Coerção e Rejeição foram considerados os três contextos favorecedores do desengajamento, em função do preenchimento ou do risco às três necessidades psicológicas de Competência, Autonomia e de Relacionamento, respectivamente.

Para cada comportamento, foi discriminado o alvo do comportamento docente: Turma (T), Aluno com alguma NEE (NEE), Pequeno Grupo de Alunos (PG), e Um Aluno (A). Para a proporção de comportamentos destinados aos alunos com NEE, considerou-se a frequência total de comportamentos manifestos (F) e os comportamentos voltados a esses alunos.

A planilha de comportamentos foi analisada inicialmente em consideração à média de comportamentos para cada um dos três contextos para o engajamento (Estrutura, Suporte para a Autonomia e Envolvimento Afetivo) e dos três contextos para o desengajamento discente (Caos, Coerção e Rejeição). Posteriormente, foram calculadas a média e a proporção de comportamentos dirigidos aos alunos com NEE::

M_{NEE} = Média de comportamentos dirigidos por aluno com NEE, obtida pela divisão entre a frequência de comportamentos voltados aos alunos com NEE e o total de alunos com NEE em classe, durante as cinco filmagens por professora.

\bar{p}_{NEE} = A partir das cinco filmagens, proporção média de comportamentos dirigidos a cada aluno com NEE, considerando a frequência total de comportamentos exibidos por professora.

No APÊNDICE M, podem ser visualizadas as variáveis estudadas, segundo cada instrumento de coleta de dados.

2.5.1 Análise quantitativa interpretativa

Segundo Biasoli-Alves (1998), a análise quantitativa interpretativa permite descrever e, a partir de trabalho sistemático e operacionalizado, encaminhar interpretações em acordo com os aportes teóricos escolhidos. O aspecto qualitativo estaria presente na parte inicial de construção de categorias, seguida da fase quantitativa de tabulação dos dados e de análise por meio de tabelas, gráficos ou provas estatísticas. Com isso, julgou-se que o presente estudo representa tal característica.

2.5.2 Análise estatística descritiva

Os resultados foram analisados descritivamente, a partir da média e desvio-padrão, em tabelas ou gráficos. Foram apresentadas as variáveis de caracterização pessoal e do trabalho e apresentadas as análises sobre os estressores e os níveis de estresse¹⁹.

2.5.3. Análise estatística inferencial

Para verificar as diferenças de indicadores de estresse e de enfrentamento, de frequências de comportamentos exibidos pelas professoras e de variáveis

¹⁹Os números com casas decimais foram limitados a duas casas nas tabelas e no texto, com a exceção dos valores de significância (três casas, respectivamente).

peçoais e do trabalho, considerando a presença/ausência de estresse físico e/ou psicológico, foi aplicado o teste *Mann-Whitney* (Magalhães & Lima, 2005) (Tabela 5). Conforme Triola (1999), a base do processo utilizado neste teste é o princípio de que, se duas amostras são idênticas, os escores são dispostos em uma sequência combinada com postos altos e baixos situados equitativamente. Este teste foi escolhido porque compara duas amostras independentes e não exige normalidade das populações.

Como a amostra obtida apresentou tamanho reduzido e perfil não paramétrico (Magalhães & Lima, 2005), foi utilizado o teste de correlação de Spearman (Dancey & Reidy, 2006) para a análise das características peçoais e do trabalho, além dos indicadores de estresse e de enfrentamento. Os coeficientes variam entre -1 (um negativo) e 1 (um positivo). Quanto mais próximo de 1 (um) for o valor do coeficiente, maior é o grau de correlação entre as variáveis. O nível de significância adotado foi $\leq 0,050$. A integração desses dados, mostrando suas relações, foi ilustrada a partir de descrições de caso (Ventura, 2007). A Tabela 5 resume as análises feitas segundo as hipóteses da pesquisa.

Tabela 5. Análises realizadas segundo as hipóteses do estudo

Hipóteses	Análises
<p>H₁: Professores de CI apresentam estresse em grande proporção e em altos níveis;</p> <p>H₂: Variáveis pessoais (menor idade, maior número de filhos, maior estresse familiar percebido, menor satisfação com o trabalho e menor autoeficácia percebida, por exemplo), e do trabalho (maior número de alunos/classe, maior quantidade de alunos com NEE, menor tempo de experiência profissional e de experiência com classes inclusivas, por exemplo) relacionam-se com o total de sintomas físicos e psicológicos de estresse;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição dos sintomas físicos e psicológicos ligados ao estresse; - Descrição da frequência dos níveis de estresse; - Descrição dos estressores ligados ao trabalho; - Correlação entre variáveis pessoais e do trabalho (Correlação de Spearman); - Diferença entre os grupos (presença/ ausência de estresse físico e/ou psicológico) para as variáveis pessoais e do trabalho (Mann-Whitney);
<p>H₃: Professores com estresse relatam em maior frequência demandas estressoras no trabalho em classe inclusiva;</p> <p>H₄: Professores com estresse relatam em maior frequência reações emocionais negativas ou muito negativas frente às demandas estressoras;</p> <p>H₅: Professores com estresse apresentam em maior frequência famílias de enfrentamento mal-adaptativas;</p> <p>H₆: Professores com estresse apresentam em menor frequência famílias de enfrentamento adaptativas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição das demandas estressoras; - Descrição das famílias de enfrentamento reportadas; - Descrição das reações emocionais; - Diferença entre os grupos (presença/ ausência de estresse físico e/ou psicológico) para as demandas estressoras do trabalho em CI, reações emocionais e famílias de enfrentamento (Mann-Whitney);
<p>H₇: Professores com estresse manifestam menos comportamentos para o engajamento entre os alunos;</p> <p>H₈: Professores com estresse manifestam mais comportamentos para o desengajamento entre os alunos;</p> <p>H₉: Professores com estresse apresentam menor média e menor proporção de comportamentos para o engajamento entre os alunos com alguma NEE;</p> <p>H₁₀: Professores com estresse apresentam maior média e maior proporção de comportamentos para o desengajamento entre os alunos com alguma NEE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição da frequência e proporção dos comportamentos estimuladores do engajamento/desengajamento; - Diferença entre os grupos (presença/ ausência de estresse físico e/ou psicológico) para as categorias representativas dos comportamentos estimuladores do engajamento discente (Mann-Whitney), considerando as ocorrências voltadas à turma e aos alunos com alguma NEE.

Nota: CI = Classe Inclusiva.

2.6. Aspectos éticos

Os procedimentos respeitaram a legislação sobre pesquisa com seres humanos (Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde) e foram executados após a aprovação pela Banca Examinadora do PPGP. Houve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES (n. 264-11, no APÊNDICE N). A coleta de dados ocorreu após o consentimento pessoal e institucional expresso nos Termos de Consentimento (APÊNDICE O). Ao final da participação, as professoras receberam relatórios individuais. Àquelas que apresentaram sintomas de estresse em fases avançadas foi ofertado encaminhamento para avaliação em instituições de saúde.

As gravações foram mantidas em sigilo e utilizadas para outros fins senão o processamento e a análise de dados. As filmagens priorizaram os comportamentos exibidos pelos professores. Assim, a câmera foi posicionada no fundo das salas de aula, de modo a diminuir a interferência da pesquisadora e do equipamento de filmagem.

Dessa forma, julga-se que esta pesquisa ofereceu riscos mínimos à saúde, ao bem-estar e ao sigilo das participantes. As mesmas não tiveram que arcar com quaisquer custos.

3. RESULTADOS

Este tópico está estruturado em consideração aos objetivos, às hipóteses da pesquisa e às fases de coleta de dados. Inicialmente, são caracterizadas as variáveis pessoais e do trabalho das professoras e suas relações com indicadores de estresse. Em seguida, estas variáveis são analisadas em suas relações com componentes do enfrentamento. Os comportamentos para o engajamento/desengajamento de alunos com e sem NEE são, então, abordados. Ao final, são apresentados dois casos.

3.1 Descrição e análise de indicadores de estresse no trabalho docente em classe inclusiva

Para identificar e analisar os níveis de estresse da amostra de 19 professoras de classes inclusivas [CI] dos três anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ano = 8; 2º ano = 6; 3º ano = 5) de 4 escolas da rede pública do município de Vitória, ES, e suas relações com variáveis pessoais e do trabalho, foram testadas duas hipóteses:

H₁: Professores de CI apresentam estresse em grande proporção e em altos níveis;

H₂: Variáveis pessoais (menor idade, maior número de filhos, maior estresse familiar percebido, menor satisfação com o trabalho e menor autoeficácia percebida, por exemplo), e do trabalho (maior número de alunos/classe, maior quantidade de alunos com NEE, menor tempo de experiência profissional e de experiência com classes inclusivas, por exemplo) relacionam-se com o total de sintomas físicos e psicológicos de estresse.

Pelos dados obtidos com a aplicação do Inventário de Sintomas de *Stress* de Lipp [ISSL] e da Escala de Estresse no Trabalho Docente [EETD], foi possível confirmar a H₁. No ISSL, 10 professoras (52,63%) apresentaram estresse físico e/ou psicológico, compondo o Grupo 1 [G1]. Dessas, a maioria (9) estava na fase de Resistência. Uma estava na fase de Quase Exaustão (dados individualizados no

APÊNDICE P). Houve predomínio de sintomas físicos em 70% dos casos de estresse. Os sintomas mais frequentes foram tensão muscular (10 professoras), problemas com a memória e sensação de desgaste físico constante (9 cada); cansaço constante e mudança de apetite (8 cada). Por outro lado, os sintomas físicos predominaram somente em 33% dos 9 casos de ausência de estresse, integrantes do Grupo 2 [G2].

Pela EETD, encontrou-se frequência considerável de alto estresse no trabalho (6 professoras, 31,58% da amostra) (APÊNDICE P). Os itens com maiores médias e, assim, mais presentes no cotidiano das participantes, foram:

Estou preocupado em decorrência de problemas no trabalho ($M = 1,63; \pm 1,01$);

Sinto que o trabalho está afetando a minha vida pessoal ($M = 1,58; \pm 0,90$);

Ao final do dia na escola, sinto-me emocionalmente exausto ($M = 1,42; \pm 0,90$).

G1, com estresse, apresentou maior média no escore total da EETD ($M = 13,20; \pm 4,41$) quando comparado ao G2 ($M = 8,66; \pm 5,22$). Esta diferença entre grupos foi significativa pelo teste de Mann-Whitney ($U = 20,00; p = 0,043$).

Considerando que a maioria das professoras com alto estresse no trabalho aferido pela EETD (4) também apresentava quadros de estresse físico e/ou psicológico, procurou-se analisar os indicadores de estresse no trabalho. O item da EETD pontuado com diferença significativa, com maior escore entre as professoras com estresse físico e/ou psicológico, foi: *Ao final do dia na escola, sinto-me emocionalmente exausto* ($U = 15,00; p = 0,013$). Na Tabela 6, os resultados por item da EETD.

Tabela 6. Médias, desvios-padrão e diferenças entre os grupos G1 e G2 para os itens da EETD

Item da EETD	G1 (n = 10)	G2 (n = 9)	Total (N = 19)	
	Média(DP)	Média(DP)	Média(DP)	U (p)
Estou preocupado em decorrência de problemas no trabalho	1,90 (± 0,92)	1,33 (± 1,00)	1,63 (±1,01)	31,00 (0,278)
Sinto que o trabalho está afetando a minha vida pessoal	1,70 (± 0,82)	1,11(± 0,93)	1,58 (± 0,90)	28,00 (0,182)
Ao final do dia na escola, sinto-me emocionalmente exausto	2,10 (± 0,87)	1,00 (± 0,50)	1,42 (± 0,90)	15,00 (0,013)*
O trabalho parece ser um problema após outro	1,10 (± 0,57)	0,56 (± 0,73)	0,84 (± 0,69)	25,00 (0,156)
Fico extremamente chateado pelos problemas ocorridos ao longo do dia na escola	1,70 (± 0,94)	1,00 (± 0,50)	1,37 (± 0,83)	27,50 (0,156)
Acordo durante a noite e fico pensando nos problemas do trabalho	0,50 (± 0,63)	0,22 (± 0,44)	0,37 (± 0,60)	36,00 (0,497)
Sinto-me sobrecarregado pelo trabalho que necessita ser terminado	1,20 (± 0,57)	1,00 (± 0,50)	1,11 (± 0,57)	37,00 (0,549)
Fico tenso e frustrado pelos eventos ocorridos na escola	0,90 (± 0,63)	0,78 (± 0,97)	0,84 (± 0,83)	38,00 (0,604)
Sinto que o trabalho está afetando a minha saúde	1,40 (± 0,96)	1,00 (± 0,87)	1,21 (± 0,92)	34,00 (0,400)
Sinto-me incapaz de enfrentar os problemas impostos em meu trabalho	0,70 (± 0,42)	0,67 (± 1,00)	0,68 (± 0,75)	37,00 (0,549)
Soma	13,20 (± 4,41)	8,67 (± 5,22)	10,84 (± 5,26)	20,00 (0,043)*

Nota. * $p \leq 0,050$ = diferenças significativas pelo teste de Mann-Whitney.

3.1.1 Estressores percebidos no trabalho docente por professores com e sem estresse

Pela Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar [LECE], foram considerados mais estressantes o grande número de alunos na sala e os problemas de comportamento apresentados por eles. As relações entre colegas de trabalho e ser observado por colegas, estagiários, supervisores ou pais (considerando os 25% dos itens com maior e menor pontuação). As demandas estressoras ligadas ao trabalho puderam ser ordenadas de modo bem semelhante considerando as professoras com e sem estresse (Tabela 7).

A permanência de crianças com NEE em sala de aula não foi um fator de estresse com alta pontuação. Contudo, itens indiretamente vinculados à sobrecarga relacionada à inclusão escolar, como a falta de recursos para o ensino e grande quantidade de alunos em sala de aula, obtiveram médias expressivas (Tabela 7).

As professoras com estresse apresentaram as maiores médias em quase todos os itens da LECE e, pelo teste de Mann-Whitney, houve diferença significativa para os itens *Grande quantidade de alunos em sala* ($U = 15,00$; $p = 0,013$), *Atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor* ($U = 11,00$; $p = 0,004$) e *Ser observado por colegas, estagiários, supervisores ou pais* ($U = 19,50$; $p = 0,035$). (Tabela 7).

Tabela 7. *Estressores com maiores e menores médias, segundo professoras de classes inclusivas (N = 19)*

Estressores (LECE)	G1 (n = 10)	G2 (n = 9)	Total (N = 19)	
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	U (p)
Grande quantidade de alunos na sala	4,80 ¹ (± 0,40)	3,33 ³ (± 1,41)	4,10 ¹ (± 1,24)	15,00 (0,013)*
Problemas comportamentais dos alunos	4,20 ⁴ (± 1,03)	3,66 ¹ (± 1,58)	3,94 ² (± 1,31)	38,00 (0,604)
Atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho	4,50 ² (± 0,84)	3,11 ⁴ (± 0,60)	3,84 ³ (± 1,01)	11,00 (0,004)*
Falta de motivação dos alunos	4,30 ³ (± 1,05)	3,33 ² (± 1,50)	3,84 ⁴ (± 1,34)	28,00 (0,182)
Falta de recursos suficientes para o ensino	4,10 ⁵ (± 1,28)	2,88 (± 1,26)	3,52 ⁵ (± 1,38)	23,00 (0,079)
Atitudes pobres dos alunos frente às tarefas	3,80 (± 1,03)	3,11 ⁵ (± 1,26)	3,47 (± 1,17)	31,00 (0,278)
Poucos recursos para trabalho	3,80 (± 1,61)	2,66 (± 1,60)	3,26 (± 1,69)	28,50 (0,182)
Estilo de gerenciamento dos superiores	3,50 (± 0,97)	2,60 (± 1,22)	3,10 (± 1,14)	27,00 (0,156)
Comunicação com pais	3,40 (± 1,26)	2,55 (± 1,58)	3,00 (± 1,45)	29,50 (0,211)
Mudanças constantes nas políticas educacionais	3,30 (± 1,25)	2,44 (± 1,33)	2,89 (± 1,32)	28,00 (0,182)
Excesso de conteúdo a ser lecionado	2,90 (± 1,37)	2,66 (± 1,00)	2,78 (± 1,13)	39,50 (0,661)
Trabalhar com conteúdos não ligados à expectativa, preparo, habilidade	3,00 (± 1,49)	2,44 (± 1,13)	2,73 (± 1,32)	36,00 (0,497)
Pouco tempo de intervalo	3,00 (± 1,25)	2,44 (± 0,72)	2,72 (± 1,02)	29,00 (0,340)
Trabalho administrativo adicional	2,90 (± 1,22)	2,22 (± 0,66)	2,57 (± 1,07)	31,00 (0,278)
<i>Alunos com necessidades educacionais especiais na sala</i>	<i>2,90 (± 1,58)</i>	<i>2,11²⁶ (± 0,78)</i>	<i>2,52 (± 1,17)</i>	<i>31,00 (0,278)</i>
Competição entre colegas de trabalho	2,20 ³⁰ (± 1,03)	2,77 (± 1,39)	2,47 ²⁶ (± 1,21)	34,00 (0,400)
Auxiliar alunos em atividades extras	2,40 ²⁷ (± 1,50)	1,77 ²⁹ (± 1,09)	2,36 ²⁷ (± 1,69)	24,50 (0,095)
Envolvimento em atividades para formação continuada	2,40 ²⁸ (± 0,96)	1,88 ²⁷ (± 1,36)	2,15 ²⁸ (± 1,16)	28,0 (0,182)
Auxiliar no desenvolvimento de diversas tarefas extras da escola	2,90 ²⁶ (± 1,51)	1,77 ²⁸ (± 1,09)	2,10 ²⁹ (± 1,32)	34,5 (0,400)
Ser observado por colegas, estagiários, supervisores ou pais	2,20 ²⁹ (± 1,03)	1,22 ³⁰ (± 0,44)	1,73 ³⁰ (± 0,93)	19,50 (0,035)*
Total	66,20 (± 11,70)	55,11 (± 11,76)	59,11 (± 13,82)	17,50 (0,022)*

Nota. * $p \leq 0,050$: diferenças significativas pelo teste de Mann-Whitney. Os valores sobrescritos organizam os maiores e menores escores médios; DP: desvio-padrão; LECE: Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar.

Realizou-se uma análise considerando os fatores: *Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho* [RDT], *Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho* [EAT], *Envolvimento dos Alunos* [EAL] e *Relações com a Comunidade ou Instituição* [RCI]. O Envolvimento dos Alunos foi o fator mais pontuado e o Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho o menos pontuado. Contudo, houve diferença significativa entre os grupos, a favor das professoras com estresse, somente para as *Relações com a Comunidade ou Instituição* ($U = 12,50$; $p = 0,006$), que tratam do estilo de gerenciamento dos superiores, do trabalho administrativo adicional, da atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor e da comunicação com pais (Tabela 8).

Tabela 8. *Médias e desvios-padrão dos Fatores da LECE, em professoras do G1 (estresse) e G2 (sem estresse) (N = 19)*

Fatores da LECE	G1 (n = 10)	G2 (n = 9)	Total (N = 19)	
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>U (p)</i>
EAL	4,30 ($\pm 0,64$)	3,38 ($\pm 1,12$)	3,86 ($\pm 0,99$)	22,00 (0,065)
RCI	3,58 ($\pm 0,68$)	2,67 ($\pm 0,74$)	3,15 ($\pm 0,83$)	12,50 (0,006)*
RDT	3,47 ($\pm 1,00$)	2,67 ($\pm 1,04$)	3,09 ($\pm 1,07$)	25,50 (0,113)
EAT	2,64 ($\pm 0,98$)	1,86 ($\pm 0,51$)	2,27 ($\pm 0,87$)	21,00 (0,053)

Nota. * $p \leq 0,050$: diferenças significativas pelo teste de Mann-Whitney; DP: desvio-padrão; EAL: Envolvimento dos Alunos; RDT: Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho; RCI: Relações com a Comunidade ou Instituição; EAT: Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho.

Considerando especificamente a condição do trabalho em classe inclusiva, pelo *Inventário de Indicadores de Stress ligados ao Trabalho no Ensino Inclusivo*, houve maior frequência para a *sobrecarga de serviço*, seguida da *falta de preocupação em fornecer os subsídios necessários*. Os itens presentes em mais de 50% da amostra estão na Tabela 9 (ver dados individualizados no APÊNDICE P).

Tabela 9. *Indicadores mais frequentes de estresse do ensino inclusivo, segundo as professoras (N = 19)*

Indicadores	G1 (n = 10) (%)	G2 (n = 9) (%)	Total (N = 19) (%)
Há uma sobrecarga de serviço docente que impede o aperfeiçoamento, principalmente em relação a esta proposta [inclusiva]	60	66	63
Sinto que não existe uma preocupação efetiva em fornecer subsídios aos professores para trabalhar com a diversidade	60	66	63
Sinto que esta proposta tem um conteúdo muito mais político do que pedagógico	70	55	63
Meu salário não é adequado para cobrir minhas necessidades pessoais e familiares	50	77	52

Essas queixas apresentaram frequências de grandezas semelhantes considerando G1 e G2 (Tabela 9). Entretanto, outros itens foram identificados em maior frequência somente entre as professoras com estresse (G1), como:

Minhas atividades de ensino são prejudicadas pelo elevado número de alunos em minha classe (G1: 70%; G2: 11%); e

Não disponho de recursos materiais e didáticos e instalações apropriadas para cumprir com as responsabilidades que esta nova proposta requer (G1: 70%; G2: 22%).

Após a caracterização da amostra quanto ao estresse e identificados os estressores no trabalho docente, foram analisadas as variáveis pessoais e do trabalho e suas relações com os indicadores de estresse. Procurou-se, assim, responder à segunda hipótese da pesquisa.

3.1.2 Características pessoais e do trabalho das professoras de classes inclusivas, de acordo com a presença de estresse

A amostra geral apresentou escores ligeiramente acima do ponto médio quanto à satisfação percebida no trabalho, na Escala de Satisfação do Professor [ESP] ($M = 3,34; \pm 0,89$), indicando que concordam em algum aspecto com os itens apresentados. Quanto à autoeficácia percebida, avaliada pela Escala de Autoeficácia do Professor [EAP], as pontuações indicaram que as participantes julgaram quase sempre conseguir desenvolver e adaptar as atividades escolares às necessidades dos alunos ($M = 3,00; \pm 0,88$).

Na comparação entre grupos, houve escores mais baixos em G1 quanto à satisfação no trabalho ($M = 3,00; \pm 0,69$ para G1 e $M = 3,73; \pm 0,95$ para G2), com diferença significativa ($U = 19,50; p = 0,035$). Os escores ligados à autoeficácia percebida também foram menores em G1 ($M = 2,90; \pm 0,85$ para G1 e $M = 3,11; \pm 0,96$ para G2), sem diferença significativa, entretanto ($U = 35,50; p = 0,447$).

O número de alunos com NEE em classe, uma das variáveis em destaque na área, também foi analisado. Houve por volta de 2 alunos com NEE em sala ($\pm 1,46$). No G1, a quantidade desses alunos foi maior ($f = 21; M = 2,40; \pm 1,77$; Variação= 0-6), em comparação ao G2 ($f = 18; M = 1,89; \pm 1,05$; Variação = 0-5), porém sem diferença significativa ($U = 40,00, p = 0,720$).

Houve proporções semelhantes de alunos com NEE com laudo médico e frequentando salas de Atendimento Educacional Especializado para G1 e G2, sem significância pelo teste de Mann-Whitney (Tabela 10).

Tabela 10. *Médias, desvios-padrão e variação da quantidade de alunos com NEE, proporção de alunos com laudo e que frequentam AEE, para G1 (estresse) e G2 (sem estresse) (N = 19)*

Indicadores	G1(n =10)		G2 (n = 9)		Total (N = 19)	
	Média (DP)	V	Média (DP)	V	Média (DP)	U (p)
n NEE	2,40 (± 1,77)	0-6	1,89 (± 1,05)	0-5	2,15 (± 1,46)	40,00 (0,720)
pr NEE laudo	0,41 (± 0,53)	0-1	0,54 (± 0,44)	0-1	0,47 (± 0,48)	42,00 (0,842)
pr NEE no AEE	0,24 (± 0,38)	0-1	0,24 (± 0,38)	0-1	0,28 (± 0,35)	39,00 (0,661)

Nota. * $p \leq 0,05$: diferenças significativas pelo teste de Mann-Whitney; DP: desvio-padrão; AEE: Atendimento Educacional Especializado; V: Variação; pr: proporção.

Não houve diferença significativa entre os grupos para a quantidade de alunos com NEE. As demais variáveis coletadas, incluindo as variáveis sociodemográficas, também não apresentaram diferenças significativas entre os grupos (ver no APÊNDICE P os dados individualizados).

Deste modo, as diferenças entre os grupos concentraram-se nos indicadores de estresse. Houve, no G1, maior pontuação para os estressores mapeados pela LECE, especialmente a grande quantidade de alunos na classe, a atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho e ao fato de serem observadas por colegas, estagiários, supervisores ou pelos pais dos alunos. Além disso, houve maior frequência de indicadores de estresse ligados à Educação Inclusiva e de estresse no trabalho docente (EETD) (Tabela 11).

Tabela 11. *Diferenças significativas entre estressores percebidos por professoras do G1 (estresse) e G2 (sem estresse) (N = 19)*

Variáveis analisadas	G1 (n = 10)	G2 (n = 9)	Total (N = 19)
	Média (DP)	Média (DP)	U (p)
Item EETD – <i>Ao final do dia na escola, sinto-me emocionalmente exausto</i>	2,10 (± 0,87)	1,00 (± 0,50)	15,00 (0,013)
EETD (soma)	13,20 (± 4,41)	8,67 (± 5,22)	20,00 (0,042)
LECE (soma)	66,20 (± 11,70)	55,11 (± 11,76)	17,50 (0,020)
Estressor LECE – <i>Grande quantidade de alunos na classe</i>	4,80 (± 0,40)	3,33 (± 1,41)	15,00 (0,013)
Estressor LECE – <i>Atitude pública de incompreensão sobrecarga de trabalho</i>	4,50 (± 0,84)	3,11 (± 0,60)	11,00 (0,004)
Estressor LECE – <i>Ser observado por colegas, estagiários, supervisores ou pais</i>	2,20 (± 1,03)	1,22 (± 0,44)	19,50 (0,035)
Fator LECE – <i>Relações com a Comunidade ou Instituição</i>	3,58 (± 0,68)	2,67 (± 0,74)	12,50 (0,006)
Indicador de Estresse na Educação Inclusiva (soma)	8,70 (± 4,00)	5,21 (± 2,63)	21,00 (0,050)
Satisfação no trabalho	3,00 (± 0,69)	3,73 (± 0,95)	19,50 (0,035)

Nota. EETD: Escala de Estresse no Trabalho Docente; LECE: Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar; U = Mann-Whitney; DP = desvio-padrão.

Houve correlações significativas entre o total de sintomas de estresse (ISSL) e seus outros indicadores, sugerindo convergência entre as medidas. O total de alunos em sala também se correlacionou positivamente com os sintomas de estresse, de modo que, quanto mais alunos, maior a quantidade de sintomas de estresse apontada pelas professoras. A correlação negativa entre a satisfação no trabalho e o total de sintomas de estresse indicou que aquelas com menor satisfação apresentaram mais sintomas de estresse e vice-versa (Tabela 12).

Tabela 12. *Correlações significativas entre o total de sintomas de estresse (ISSL) e variáveis pessoais e do trabalho*

Variáveis	Total Sintomas estresse (ISSL)	
	<i>Rho</i>	<i>p-valor</i>
EETD – Estresse docente (soma)	0,63	0,001
Indicadores de Estresse na Educação Inclusiva (soma)	0,54	0,010
LECE – Estressores gerais (soma)	0,59	0,001
LECE – Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho	0,49	0,031
LECE – Relações com Comunidade e Instituição	0,61	0,002
LECE – Envolvimento dos alunos	0,58	0,004
Quantidade de alunos em sala	0,73	0,003
Satisfação com trabalho (soma)	-0,48	0,032

Nota. $p \leq 0,05$: correlações significativas pelo teste de Spearman (*Rho*); ISSL: Inventário de Sintomas de *Stress* em Adultos de Lipp.

À exceção dessas variáveis, não houve correlações significativas entre o total de sintomas de estresse e variáveis pessoais e do trabalho (como idade, número de filhos, estresse familiar percebido, série que atua, anos de experiência em EI, anos de serviço, horas de planejamento, horas de lazer, número de alunos com NEE). No APÊNDICE Q, estão as correlações entre o total de sintomas de estresse e as variáveis de interesse.

Entretanto, algumas das variáveis pessoais apresentaram correlação significativa com outros indicadores de estresse. Assim, o estresse familiar

percebido e o *Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho* (LECE) apresentaram correlação positiva (Tabela 13).

Houve correlação positiva entre o tempo de planejamento de aulas e problemas nos *Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho* (LECE), indicando que as professoras que mais destinavam tempo ao planejamento, percebiam mais intensamente as queixas sobre a oferta de recursos para o trabalho. Além disso, as professoras de séries mais elevadas apresentaram escores mais rebaixados de autoeficácia percebida. Assim, com o aumento da série escolar, houve aumento do tempo destinado ao planejamento, maior percepção de estresse frente a problemas na oferta de recursos para ao trabalho e menor autoeficácia percebida no desenvolvimento e na adaptação de atividades escolares. Além disso, o maior tempo na instituição acompanhou a mais longa experiência em Educação Inclusiva e indicadores mais altos de estresse no trabalho docente (EETD) (Tabela 13).

Por sua vez, a maior quantidade de alunos em sala, acompanhou o maior escore em *Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho* (LECE) (Tabela 13).

A maior quantidade de alunos com NEE em classe correlacionou-se positivamente com o escore total da EETD (estresse docente). Além disso, houve correlação positiva entre o número de alunos com NEE e a percepção de menor *Envolvimento dos Alunos* (LECE). Já o maior tempo de experiência na Educação Inclusiva correlacionou-se positivamente com a percepção de estresse ligada a problemas nos *Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho* (LECE) (Tabela 13).

Tabela 13. Correlações significativas entre variáveis de interesse da pesquisa

	Estresse familiar	Série que atua	Anos na instituição	Nº. de alunos em sala	Alunos com NEE	Satisfação trabalho (Média)	EETD (soma)	Indicador Estresse EI (soma)	LECE/RDT (Média)	LECE/RCI (Média)
Anos de serviço			0,54*							
Anos experiência em EI			0,52*							0,50*
Tempo de planejamento		0,56*								
EETD – S			0,51*		0,51*					
Satisfação no trabalho – M							-0,48*			
Autoeficácia – M		-0,68**								
LECE – S						-0,57*	0,74**			
LECE/RDT – M		0,54*				-0,57**	0,68**	0,76**		
LECE/EAT – M	0,53*			0,53*						
LECE/RCI – M							0,78**	0,60*	0,55*	
LECE/EAL – M					0,53*		0,82**	0,85**	0,69**	0,65**

Nota. M: Média; S: Soma; * $p \leq 0,050$: correlações significativas pelo teste de Spearman; ** $p \leq 0,010$: correlações significativas pelo teste de Spearman; EETD: Escala de Estresse no Trabalho Docente; LECE: Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar; RDT: Fator/LECE Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho; RCI: Fator/LECE Relações com a Comunidade ou Instituição; EAL: Fator/LECE Envolvimento dos Alunos; EAT: Fator/LECE Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho; NEE: Necessidade Educativa Especial.

A EETD e o *Inventário de Indicadores de Stress ligados ao Trabalho no Ensino Inclusivo* correlacionaram-se positivamente com a maioria dos estressores escolares presentes na LECE. A EETD também se correlacionou de modo negativo com a satisfação percebida no trabalho. Por sua vez, a satisfação no trabalho também apresentou correlação negativa com os escores totais da LECE e do seu fator *Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho*.

Assim, apesar das variáveis pessoais e do trabalho não terem se correlacionado com o total de sintomas físicos e/ou psicológicos de estresse, à exceção da satisfação percebida e da quantidade de alunos em classe, houve correlação das mesmas com os demais indicadores de estresse. Adiciona-se que os indicadores avaliados pela EETD e pela LECE correlacionaram-se positivamente, sugerindo convergência entre as medidas utilizadas (Tabela 13).

A Figura 4 apresenta o modelo das correlações obtidas. As variáveis nas caixas cinzas apresentaram correlações significativas com o total de sintomas de estresse físico e/ou psicológico (ISSL). As variáveis dispostas abaixo de cada caixa pertencem à sua classe, porém apresentaram correlações significativas somente com outras variáveis do modelo. Notou-se que as características pessoais e do trabalho apresentaram correlações significativas com os indicadores de estresse que, por sua vez, em sua maioria, correlacionaram-se com o total de sintomas físicos e/ou psicológicos.

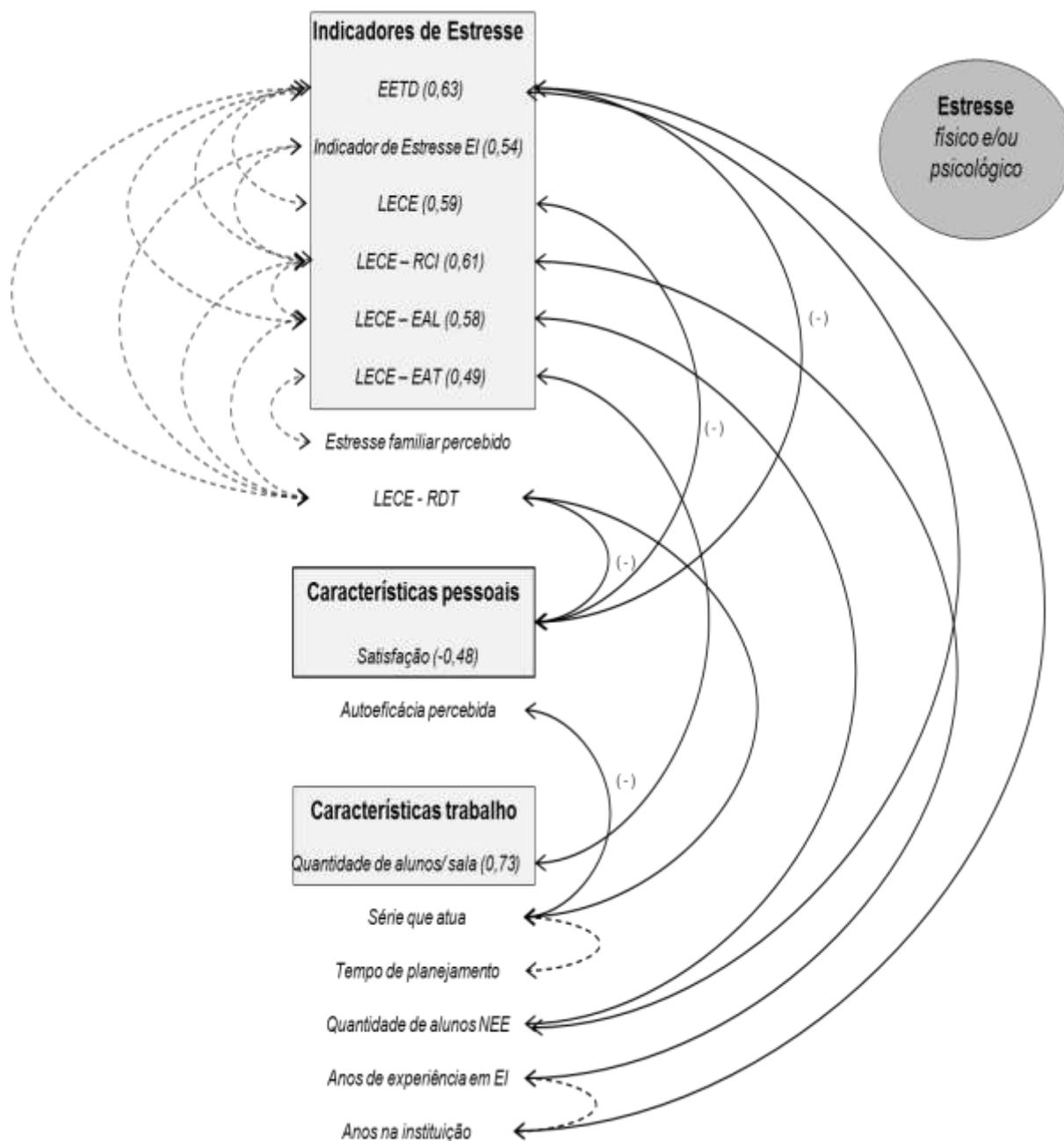


Figura 4. Modelo de relações entre as variáveis da pesquisa.

Nota. EETD: Escala de Estresse no Trabalho Docente; LECE: Lista de Estressores do Contexto Escolar; RCI: Fator LECE Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho; EAL: Fator LECE Envolvimento dos Alunos; RDT: Fator LECE Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho. As variáveis nas caixas em cinza correlacionam-se com o total de sintomas de estresse (ISSL). As linhas contínuas indicam correlações entre características pessoais e do trabalho. As linhas tracejadas representam correlações entre indicadores de mesma classe (estresse, características pessoais e trabalho). As correlações negativas são representadas pelo sinal (-).

3.1.3 Resumo dos resultados sobre estressores, reações de estresse em professoras de classes inclusivas e suas relações com variáveis pessoais e do trabalho

1) A maioria das professoras (52%) apresentou estresse físico e/ou psicológico, com predominância de sintomas físicos (70% dos casos com estresse);

2) Eventos mais estressantes citados: grande quantidade de alunos em classe; problemas comportamentais dos alunos; atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor; e falta de recursos suficientes para o ensino;

3) A presença de alunos com NEE não foi um estressor destacado pelas professoras;

4) Na Educação Inclusiva, as queixas mais frequentes referiram-se à sobrecarga de trabalho, à falta de apoio institucional e à disparidade entre o esforço empreendido e a remuneração recebida pelo trabalho;

5) Não houve correlação significativa entre a quantidade de sintomas de estresse das professoras e as variáveis pessoais e do trabalho, com exceção da quantidade de alunos em sala e da satisfação com o trabalho, com índices positivo e negativo, respectivamente;

A Figura 5 apresenta as principais características em destaque no grupo das 10 professoras com estresse (G1).

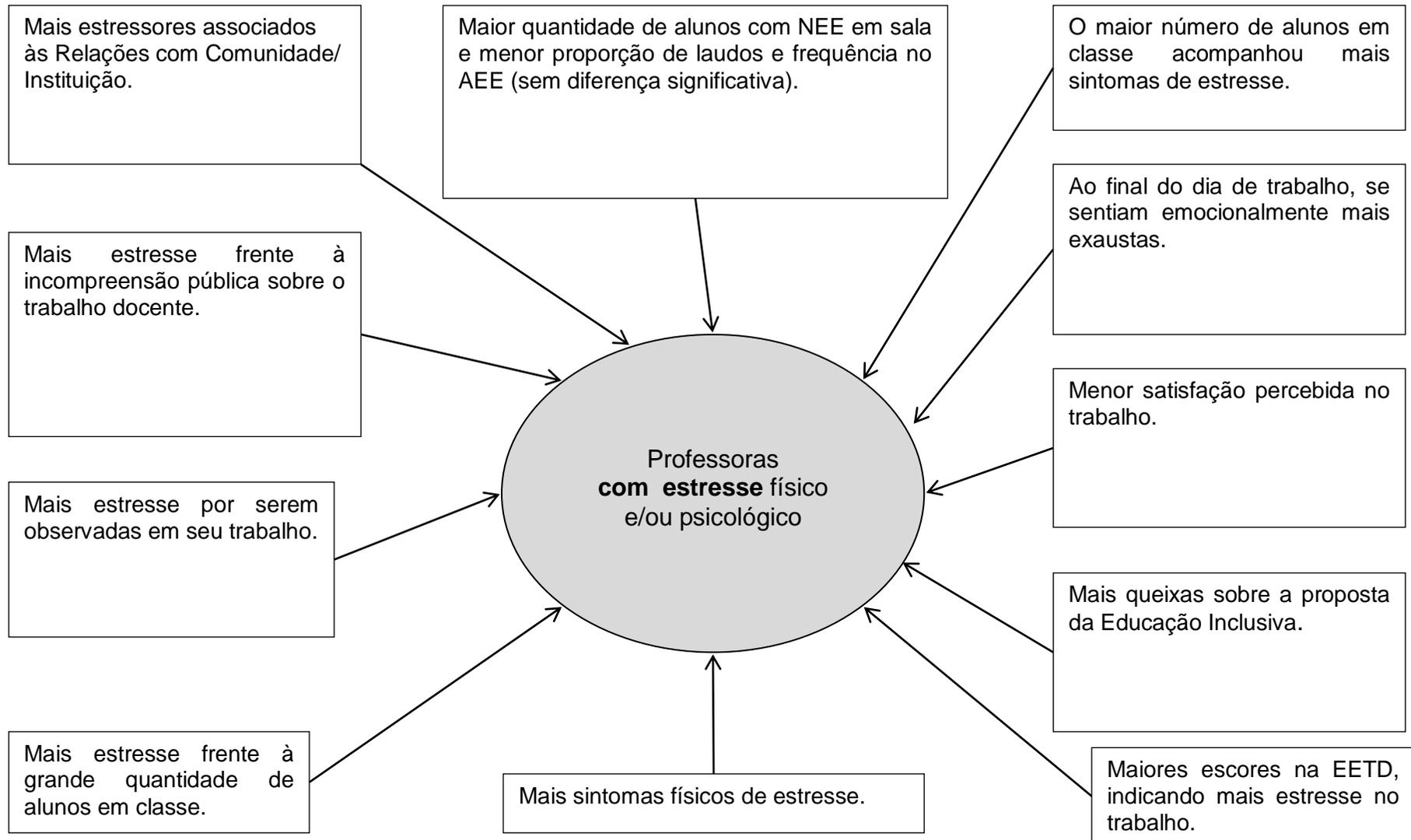


Figura 5. Características principais das professoras com estresse físico e/ou psicológico (G1) (n = 10).

Nota. EETD = Escala de Estresse no Trabalho Docente.

Será abordado no próximo tópico o enfrentamento de demandas estressoras, como possível mediador entre as condições estressoras e as respostas de estresse.

3.2 Descrição e análise do enfrentamento de professoras frente às demandas do ensino inclusivo

Com base no *Protocolo de Entrevista sobre o Enfrentamento de Demandas Estressoras no Trabalho em Classes Inclusivas*, foram identificadas e analisadas as demandas estressoras no trabalho, as reações emocionais e as respostas de enfrentamento de 17 professoras (1º ano = 8 professoras; 2º ano = 6; 3º ano = 3) do Ensino Fundamental, com estresse ($G1_a = 9$) e sem estresse ($G2_a = 8$), em 4 escolas públicas, atuando em classes com ao menos um aluno com alguma NEE. Pretendeu-se investigar as seguintes hipóteses:

H₃: Professores com estresse relatam em maior frequência demandas estressoras no trabalho em classe inclusiva;

H₄: Professores com estresse relatam em maior frequência reações emocionais negativas ou muito negativas frente às demandas estressoras;

H₅: Professores com estresse apresentam em maior frequência famílias de enfrentamento mal-adaptativas;

H₆: Professores com estresse apresentam em menor frequência famílias de enfrentamento adaptativas.

Foram registradas 225 citações de demandas estressoras, as quais foram organizadas em 25 subcategorias, classificadas, por sua vez, em: Relações com Familiares e Comunidade [RFC], Relações Institucionais [REI]²⁰, Excesso de

²⁰ Os fatores Relações com Familiares e Comunidade (RFC) Relações Institucionais (REI) derivaram do Fator da LECE Relações com Comunidade ou Instituição – RCI.

Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho [EAT], Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho [RDT] e ao Envolvimento dos alunos [EAL]. No APÊNDICE K, trecho do material para a análise.

As demandas mais citadas relacionaram-se a problemas nos Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho [RDT] ($f = 63$) e no Envolvimento dos Alunos [EAL] ($f = 60$). Houve frequências mais baixas para as categorias Relações com Familiares e Comunidade [RFC] ($f = 36$), Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho [EAT] ($f = 35$) e Relações Institucionais [REI] ($f = 29$). Não houve diferença significativa na distribuição das frequências considerando $G1_a$ e $G2_a$ (Tabela 14).

Esse conteúdo também foi organizado para a elaboração de um instrumento avaliativo da percepção de estresse frente às demandas do trabalho docente, a *Lista de Estressores do Contexto Escolar - versão Educação Inclusiva* (LECE-EI) (Silveira, Enumo, Paula, Guerra et al., submetido), para uso em futuras pesquisas. No APÊNDICE F, encontra-se a versão inicial do instrumento para análise da validade de face e de conteúdo.

Tabela 14. *Frequências de demandas estressoras em classes inclusivas segundo professoras do G1_a (estresse) e G2_a (sem estresse) (N = 17)*

Categorias	Subcategorias	G1 _a (n = 9)		G2 _a (n = 8)		Total (N = 17)	
		f	M(DP)	f	M(DP)	f	U (p)
Relações com a Comunidade ou Instituição [RCI]							
Relações Institucionais [REI]							
	Respostas gerais	3		2		5	
	Relações institucionais	3		0		3	
	Baixo desempenho de colegas	2		2		4	
	Cobrança dos colegas	5		3		8	
	Valorização	5		4		9	
	Total categoria	18	1,80 (± 1,54)	11	1,22 (± 2,16)	29	33,00 (0,356)
Relações com Familiares e Comunidade [RFC]							
	Pouco contato com a família	7		3		10	
	Cobrança da família	0		6		6	
	Pouco interesse por parte da família	2		10		12	
	Negação/superproteção diante das NEE da criança	5		3		8	
	Total categoria	14	1,40 (± 1,77)	22	2,44 (± 3,28)	36	38,00 (0,604)
Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho [EAT]							
	Pouco tempo para desenvolver atividades	2		3		5	
	Excesso de alunos	1		1		2	
	Lidar com alunos com NEE em sala cheia	9		5		14	
	Responder pela classe em horários extras	0		4		4	
	Providenciar materiais para as aulas	3		1		4	
	Lidar com tarefas extras	4		2		6	
	Total categoria	19	1,90 (± 1,28)	16	1,77 (± 1,78)	35	39,50 (0,661)

Nota. * $p \leq 0,05$: diferenças significativas pelo teste de Mann-Whitney.

Tabela 14. *Frequências de demandas estressoras em classes inclusivas segundo professoras do G1_a (estresse) e G2_a (sem estresse)(N = 17) (Cont.)*

Categorias	Subcategorias	G1 _a (n = 9)		G2 _a (n = 8)		Total (N =17)	
		f	M(DP)	f	M(DP)	f	U (p)
Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho [RDT]							
	Problemas na estrutura física	9		8		17	
	Pouca percepção de apoio	7		8		15	
	Articulação recursos humanos	1		5		8	
	Dificuldade na avaliação multidisciplinar	5		7		12	
	Negação de pedidos visitas	3		0		3	
	Pouco controle ensino	0		2		2	
	Pouca capacitação	5		3		8	
	Total categoria	30	3,00 (± 2,53)	33	3,66 (± 3,84)	63	44,00 (0,900)
Envolvimento dos Alunos [EAL]							
	Agressividade/ indisciplina	21		3		24	
	Presença de necessidades educacionais especiais	21		11		32	
	Falta de retribuição em envolvimento	2		2		4	
	Total categoria	44	4,40 (± 5,10)	16	1,77 (± 1,78)	60	30,00 (0,243)

Nota. * $p \leq 0,050$: diferenças significativas pelo teste de Mann-Whitney.

Nas 225 demandas citadas, foram identificados 120 episódios de enfrentamento, compostos por trechos do discurso contendo: a) a demanda; b) a reação emocional; e c) as estratégias de enfrentamento. A quantidade média de episódios por participante foi 7,06 ($\pm 3,12$), sem diferença significativa entre os grupos (G1_a: $M = 7,22 \pm 3,19$; G2_a: $M = 6,87, \pm 3,22$; $U = 20,00$; $p = 0,839$ pelo teste de Mann-Whitney) (dados individualizados no APÊNDICE P).

As demandas mais presentes foram: Problemas nos Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho (RDT) e Envolvimento dos Alunos (EAL) ($M = 2,11$ e $M = 1,89$ ocorrências para as duas categorias, respectivamente, na amostra geral) (Tabela 15).

Tabela 15. Médias, desvios-padrão e diferenças entre G1_a e G2_a (com e sem estresse) para as demandas estressoras dos episódios de enfrentamento (N=17)

Categoria	G1 _a (n = 9)	G2 _a (n = 8)	Total (N = 17)	
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	U (p)
RDT	2,44 ($\pm 1,50$)	1,75 ($\pm 1,66$)	2,11 ($\pm 1,57$)	25,50 (0,321)
EAL	2,33 ($\pm 2,29$)	1,37 ($\pm 1,30$)	1,89 ($\pm 1,90$)	29,00 (0,541)
RFC	1,00 ($\pm 0,86$)	1,37 ($\pm 1,30$)	1,17 ($\pm 1,07$)	30,00 (0,606)
EAT	0,66 ($\pm 1,11$)	1,75 ($\pm 1,03$)	1,17 ($\pm 1,18$)	16,50 (0,059)
REI	0,77 ($\pm 0,97$)	0,62 ($\pm 1,40$)	0,70 ($\pm 1,15$)	27,00 (0,423)
Total	7,22 ($\pm 3,19$)	6,87 ($\pm 3,22$)	7,06 ($\pm 3,12$)	20,00 (0,839)

Nota. RDT: Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho; EAL: Envolvimento dos Alunos; RFC: Relações com Família e Comunidade; EAT: Excesso de Atividades para o Trabalho; REI: Relações Institucionais.

Cada episódio de *coping*, por sua vez, agregou, em média, 3,32 estratégias de enfrentamento ($\pm 0,72$), com menor média para G1_a ($M = 2,97, \pm 0,70$) em comparação ao G2_a ($M = 3,72, \pm 0,52$), com diferença significativa ($U = 13,50$; $p = 0,027$). Assim, embora as professoras com estresse tenham relatado episódios de *coping* em quantidade semelhante às professoras sem estresse, as mesmas citaram menos estratégias de enfrentamento por episódio. Em outras palavras,

apresentaram um menor repertório de estratégias de enfrentamento em seus discursos.

3.2.1 Reações emocionais das professoras frente às demandas estressoras da classe inclusiva

G1_a apresentou maior frequência de reações muito negativas frente às demandas citadas ao longo da entrevista ($M = 1,18; \pm 0,26$, para G1_a e $M = 0,56; \pm 0,32$, para G2_a; com diferença significativamente pelo teste de Mann-Whitney, $U = 3,50; p = 0,001$).

Por outro lado, em 50 episódios de *coping* (42% do total), não foram verificadas reações negativas ou muito negativas frente às demandas do trabalho. Esses episódios foram encontrados, especialmente, nas professoras do G2_a (32 episódios, ou 64% dos casos de ausência de reações negativas ou muito negativas).

A Tabela 16 apresenta as frequências para os tipos de reação emocional e de demandas estressoras envolvendo os episódios de *coping* citados. As demandas estressoras que mais suscitaram reações negativas ou reações muito negativas relacionaram-se à falta de *Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho* e, em seguida, a falta de *Envolvimento dos Alunos*, com maiores frequências para G1_a (Tabela 16).

Tabela 16. *Frequência de reações emocionais de professoras de classes inclusivas, segundo demandas estressoras relatadas nos episódios de enfrentamento (N = 17)*

Reações Emocionais	G1 _a (n = 9) Demandas Estressoras						G2 _a (n = 8) Demandas Estressoras						Geral (N = 17) Demandas Estressoras					
	EAT	RDT	EAL	RFC	REI	Todas	EAT	RDT	EAL	RFC	REI	Todas	EAT	RDT	EAL	RFC	REI	Todas
Ausência	3	8	4	2	1	18	7	9	8	7	1	32	10	17	12	9	2	50
Negativa	1	4	7	4	0	16	5	4	3	2	1	15	6	8	10	6	1	31
Muito negativa	2	9	9	3	6	29	2	1	0	2	3	8	4	20	9	5	9	37
Total Reações	6	21	20	9	7	63	14	14	11	11	5	55	20	35	31	20	12	118

Nota. RDT: Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho; EAL: Envolvimento dos Alunos; RFC: Relações com Família e Comunidade; EAT: Excesso de Atividades para o Trabalho; REI: Relações Institucionais.

3.2.2 Enfrentamento de demandas estressoras por professoras de classes inclusivas

Para esta análise, foi realizado o agrupamento das respostas de enfrentamento nas categorias de alta ordem, ou famílias, de acordo com o seu desfecho, seja adaptativo (seis famílias) ou mal-adaptativo (seis famílias). No geral, as categorias mais frequentemente identificadas no relato das professoras foram: Autoconfiança ($M = 4,88$ citações), Resolução de Problemas ($M = 3,58$), Acomodação ($M = 3,35$) e Busca de Suporte ($M = 3,05$). Vê-se, pela Tabela 17, que as famílias de *coping* com desfechos mais adaptativos apresentaram maiores médias. As categorias menos frequentes foram: Isolamento ($M = 0,23$) e Negociação ($M = 0,23$).

Contudo, os resultados diferenciaram-se após divisão da amostra quanto à presença de estresse. No G1_a (com estresse), as famílias de *coping* mais frequentes foram: Submissão ($M = 3,11$), Resolução de Problemas ($M = 2,55$), Busca de Suporte ($M = 2,55$) e Acomodação ($M = 2,55$). Já no G2_a, as famílias mais frequentes foram: Autoconfiança ($M = 7,75$), Resolução de Problemas ($M = 4,75$), Acomodação ($M = 4,25$) e Busca de Suporte ($M = 3,62$) (Tabela 17).

Verificou-se também que as professoras do G1_a citaram estratégias adaptativas e mal-adaptativas com médias similares ($M = 1,68$ e $M = 1,67$ respectivamente). No discurso das participantes do G2_a, entretanto, foram identificadas mais famílias adaptativas ($M = 3,19$) do que mal-adaptativas ($M = 0,85$) (Tabela 17).

Tabela 17. Famílias de enfrentamento entre as professoras do G1_a (estresse) e G2_a (sem estresse)

	G1 _a (n = 9)		G2 _a (n = 8)		Total (N = 17)		
	Média (DP)	V	Média (DP)	V	Média (DP)	U	p
Adaptativas							
Autoconfiança	2,33 (± 2,17)	0-6	7,75 (± 6,48)	1-20	4,88 (± 5,21)	12,50	0,021*
Busca de Suporte	2,55 (± 3,35)	0-11	3,62 (± 1,92)	1-7	3,05 (± 2,74)	19,50	0,114
Resolução Problemas	2,55 (± 3,24)	0-9	4,75 (± 2,96)	0-9	3,58 (± 3,22)	20,50	0,139
Busca de Informação	0,88 (± 1,53)	0-4	1,00 (± 0,92)	0-2	0,94 (± 1,24)	29,00	0,541
Acomodação	2,55 (± 1,50)	0-5	4,25 (± 3,15)	1-11	3,35 (± 2,49)	24,50	0,277
Negociação	0,33 (± 0,30)	0-2	0,12 (± 0,74)	0-1	0,23 (± 0,56)	32,00	0,743
Respostas de coping adaptativo (total)	1,68 (± 1,52)	0-11	3,19 (± 2,31)	0-20	2,39 (± 2,00)	6,00	0,006*
Mal-adaptativas							
Delegação	2,22 (± 1,71)	0-5	1,37 (± 1,68)	0-4	1,82 (± 1,70)	23,50	0,236
Isolamento	0,44 (± 0,72)	0-2	0,00 (± 0,00)	0-0	0,23 (± 0,56)	24,00	0,277
Desamparo	2,00 (± 2,50)	0-8	0,25 (± 0,70)	0-2	1,17 (± 2,03)	16,00	0,050*
Fuga	1,66 (± 1,11)	1-4	1,25 (± 1,27)	0-3	1,47 (± 1,17)	27,50	0,423
Submissão	3,11 (± 2,61)	1-9	2,12 (± 2,47)	0-7	2,64 (± 2,52)	25,50	0,321
Oposição	1,66 (± 1,58)	0-4	0,75 (± 1,48)	0-4	1,23 (± 1,56)	22,50	0,200
Respostas de coping mal-adaptativo (total)	1,67 (± 1,05)	0-9	0,85 (± 0,73)	0-20	1,28 (± 1,00)	22,50	0,200

Nota. * $p \leq 0,05$: diferenças significativas pelo teste de Mann-Whitney; as células em cor cinza indicam maior média na comparação entre os grupos; DP: desvio-padrão; V: Variação.

As famílias de *coping* foram analisadas quanto à presença e ausência de estresse pelo teste de Mann-Whitney. Com isso, verificou-se, no G1_a, maior concentração de respostas de enfrentamento típicas de Desamparo e menor frequência de respostas de Autoconfiança. Também no G1_a, houve médias mais baixas para famílias adaptativas do que no G2_a, com diferença significativa ($M = 1,68; \pm 1,52$ e $M = 3,19; \pm 2,31$, respectivamente; $U = 6,00; p = 0,006$) (Tabela 17).

As famílias adaptativas de enfrentamento voltaram-se mais à ausência de reações emocionais negativas, especialmente no grupo sem estresse. Já as famílias mal-adaptativas voltaram-se, em sua maioria, às reações muito negativas. A Tabela 18 apresenta as frequências das famílias de *coping*, relacionando-as ao tipo de reação emocional das professoras frente às demandas do trabalho.

Tabela 18. *Frequências das famílias de coping, segundo o tipo de reação emocional, em professoras do G1_a (estresse) e G2_a (sem estresse) (N = 17)*

Família de coping	G1 _a (n = 9)				G2 _a (n = 8)			
	Reação emocional			Total	Reação emocional			Total
	Ausência	Negativa	Muito Negativa		Ausência	Negativa	Muito negativa	
<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	
Adaptativas								
Autoconfiança	5	2	5	59	21	9	4	125
Busca de suporte	5	4	6	59	14	8	5	125
Resolução Problemas	2	5	4	59	17	8	4	125
Busca de informação	3	0	3	59	9	3	2	125
Acomodação	1	3	10	59	12	5	3	125
Negociação	1	0	0	59	1	0	0	125
Adaptativas (geral)	17	14	28	59	74	33	18	125
Mal Adaptativas								
Delegação	5	2	4	57	3	2	0	37
Isolamento	0	0	2	57	0	0	0	37
Oposição	0	2	7	57	1	3	1	37
Desamparo	1	2	7	57	1	2	1	37
Fuga	2	2	7	57	2	1	2	37
Submissão	3	3	8	57	5	10	3	37
Mal-adaptativas (geral)	11	11	35	57	12	18	7	37
Total famílias	28	25	63	116	86	51	25	162

Nota. As células em cor cinza indicam maior frequência na comparação entre os grupos.

As médias para cada família de enfrentamento também foram analisadas quanto aos tipos de demanda estressora (Tabela 19). Foram delimitadas quatro seções de dados. A primeira seção comporta as médias das famílias adaptativas e a segunda seção comporta as famílias mal-adaptativas do G1_a. A terceira seção abarca as médias das famílias adaptativas e, na quarta seção, as médias das famílias mal-adaptativas do G2_a.

Após comparação entre os grupos, as células com maior valor foram marcadas. A partir deste recurso visual, emergiu um padrão demarcado pela predominância de famílias adaptativas entre as professoras sem estresse (G2_a) e, entre aquelas com estresse (G1_a), predominância de famílias mal-adaptativas (Tabela 19).

As professoras com estresse (G1_a) apresentaram médias mais elevadas para as demandas Recursos para o Desenvolvimento no Trabalho e Envolvimento dos Alunos (Tabela 19).

Tabela 19. Média de cada família de coping frente a cada demanda estressora, em professoras do G1_a (estresse) e G2_a (sem estresse)

Famílias de Coping	G1 _a (n = 9)					G2 _a (n = 8)				
	EAT	Demandas Estressoras				EAT	Demandas Estressoras			
		RDT	EAL	RFC	PRI		RDT	EAL	RFC	PRI
Adaptativas										
Autoconfiança	0,00	0,33	0,78	0,11	0,22	1,13	1,00	1,00	0,75	0,38
Busca de Suporte	0,22	0,67	0,67	0,00	0,22	1,25	0,88	0,50	0,75	0,00
Solução de Problemas	0,22	0,33	0,56	0,00	0,11	1,63	0,88	0,50	0,50	0,13
Busca de Informação	0,12	0,22	0,22	0,11	0,00	1,00	0,50	0,13	0,00	0,13
Acomodação	0,00	0,56	0,56	0,44	0,00	0,38	0,88	0,63	0,63	0,00
Negociação	0,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,13	0,00	0,00	0,00
Mal-adaptativas										
Delegação	0,11	0,67	0,11	0,11	0,22	0,25	0,13	0,25	0,00	0,03
Oposição	0,11	0,22	0,44	0,11	0,11	0,25	0,13	0,00	0,00	0,25
Desamparo	0,00	0,33	0,44	0,11	0,22	0,00	0,13	0,13	0,13	0,13
Fuga	0,11	0,56	0,22	0,11	0,22	0,25	0,00	0,00	0,38	0,00
Submissão	0,33	0,33	0,33	0,22	0,33	0,50	0,50	0,25	0,75	0,25
Isolamento	0,11	0,00	0,00	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Nota. Cinza: maior frequência na comparação entre os grupos; EAT: Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho; RDT: Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho; EAL: Envolvimento dos Alunos; RFC: Relações com Família e Comunidade; PRI: Problemas nas Relações Institucionais.

3.2.3 Relações entre indicadores de enfrentamento, de estresse e de variáveis pessoais e do trabalho docente

A análise da correlação entre variáveis pessoais e do trabalho e de indicadores de estresse e de enfrentamento contou com a soma das citações de cada família de *coping*, a média de famílias (adaptativas e mal-adaptativas) por episódio de *coping* e a proporção de famílias adaptativas citadas ao longo da entrevista. Inicialmente, as famílias de *coping* foram correlacionadas.

Houve correlação positiva e significativa entre: Acomodação X Autoconfiança; Busca de Suporte X Resolução de Problemas; e Autoconfiança X Resolução de Problemas; Desamparo X Submissão. Em outras palavras, as professoras que mais apresentaram a estratégia de Submissão também apresentaram mais Desamparo; além disso, aquelas com mais Acomodação, também apresentaram maior frequência de Autoconfiança, Busca de Suporte e Resolução de Problemas. Isso indica uma associação entre essas famílias de *coping*, o que potencializaria o estilo de enfrentamento, seja adaptativo ou mal-adaptativo. Também houve correlação positiva entre Negociação e Oposição, que seriam opostas a partir da Teoria Motivacional do *Coping* (Tabela 20).

Tabela 20. *Correlações significativas entre as famílias de enfrentamento do estresse por professoras de classes inclusivas (N = 17)*

Famílias de <i>Coping</i>	Autoconfiança	Busca Suporte	Resolução Problemas	Negociação	Desamparo
Acomodação	0,53	0,54	0,56		
Submissão					0,54
Oposição				0,59	
Resolução de Problemas	0,82				

Nota. $p \leq 0,05$: correlações significativas pelo teste de Spearman, para os índices *rho*.

Verificou-se também que, quanto mais sintomas de estresse (ISSL), houve mais estratégias de Desamparo, e menos estratégias de Autoconfiança, Busca de Suporte e Resolução de Problemas nos discursos (Tabela 21).

Tabela 21. Correlações significativas entre as famílias de coping e variáveis pessoais e do trabalho docente em classes inclusivas (N = 17)

Variáveis com correlação significativa	Famílias de coping Adaptativas					Famílias de coping mal-adaptativas					Outros indicadores coping			
	Auto-confiança	Busca Suporte	Resolução Problemas	Busca Informação	Acomodação	Negociação	Isolamento	Desamparo	Fuga	Submissão	Oposição	Prop. Coping Adap.	Média Coping Adap.	Média Coping Mal-Adap.
Sintomas Estresse ISSL (S)	-0,58	-0,49	-0,51					0,52				-0,57	-0,77	
Estresse Docente EETD (S)									0,50			-0,57	-0,57	
Estressores LECE (S)						0,51					0,48		-0,51	
Quantidade demandas entrev.							0,51							
Alunos em sala								0,54					-0,53	
Anos instituição			-0,51		-0,52							-0,61	0,67	
Autoeficácia (M)					0,76									
Satisfação (M)		0,63										0,55	0,61	-0,63

Nota. S: soma; M: média.

Para aquelas professoras que pontuaram mais na EETD, ou seja, que apresentaram mais indicadores de estresse no trabalho docente, foram identificadas mais estratégias de Submissão. Além disso, apresentaram menor média e menor proporção de *coping* adaptativo na entrevista (Tabela 21).

Além disso, observou-se que, quanto maior a quantidade de demandas estressoras relatadas, maior foi a frequência de estratégias de Isolamento. Ou seja, entre aquelas professoras que citaram mais dificuldades no trabalho houve mais estratégias envolvendo afastamento social.

Por sua vez, as professoras com maior pontuação na LECE, ou seja, que indicaram maior percepção de estresse frente às demandas gerais do trabalho, apresentaram menor média para as famílias adaptativas de enfrentamento, por episódio. Aquelas que mais pontuaram na LECE também relataram mais respostas Negociação e de Oposição (Tabela 21).

Entre as *variáveis do trabalho*, uma maior quantidade de turnos de trabalho foi relacionada a mais estratégias de Submissão. Além disso, a maior quantidade de alunos em sala de aula relacionou-se a estratégias de Desamparo e menor média de famílias de *coping* adaptativas (Tabela 21).

Já quantidade de anos na instituição relacionou-se com menor frequência de estratégias de Acomodação e Resolução de Problemas; e a uma maior média de *coping* adaptativo e menor proporção de *coping* adaptativo. Ou seja, quanto maior o tempo na instituição, maior foi a quantidade relatada de estratégias adaptativas frente às demandas estressoras do trabalho. Porém, a correlação inversa com a proporção de famílias adaptativas também indicou que o maior tempo na instituição relacionou-se com maior frequência de famílias de *coping* mal-adaptativas. Com

isso, as professoras com maior experiência no trabalho apresentaram maior repertório de *coping*, especialmente adaptativo (Tabela 21).

Também houve correlação positiva entre a autoeficácia percebida no trabalho e as estratégias de enfrentamento envolvendo Busca de Informação. A satisfação percebida relacionou-se com mais estratégias de Busca de Suporte, ou seja, as professoras mais satisfeitas com o trabalho relataram mais sobre a busca de suporte de parceiros frente aos problemas relatados e vice-versa. Além disso, a maior satisfação no trabalho relacionou-se com uma maior proporção de famílias de enfrentamento adaptativas no discurso. Por outro lado, quanto menor a satisfação no trabalho, maior foi a média de estratégias mal-adaptativas (Tabela 21).

A Figura 6 apresenta o modelo de correlações atualizado, com as correlações voltadas à média de relatos de *coping* adaptativo por episódio de enfrentamento – variável que apresentou maior grau de correlação com o total de sintomas de estresse: -0,77.

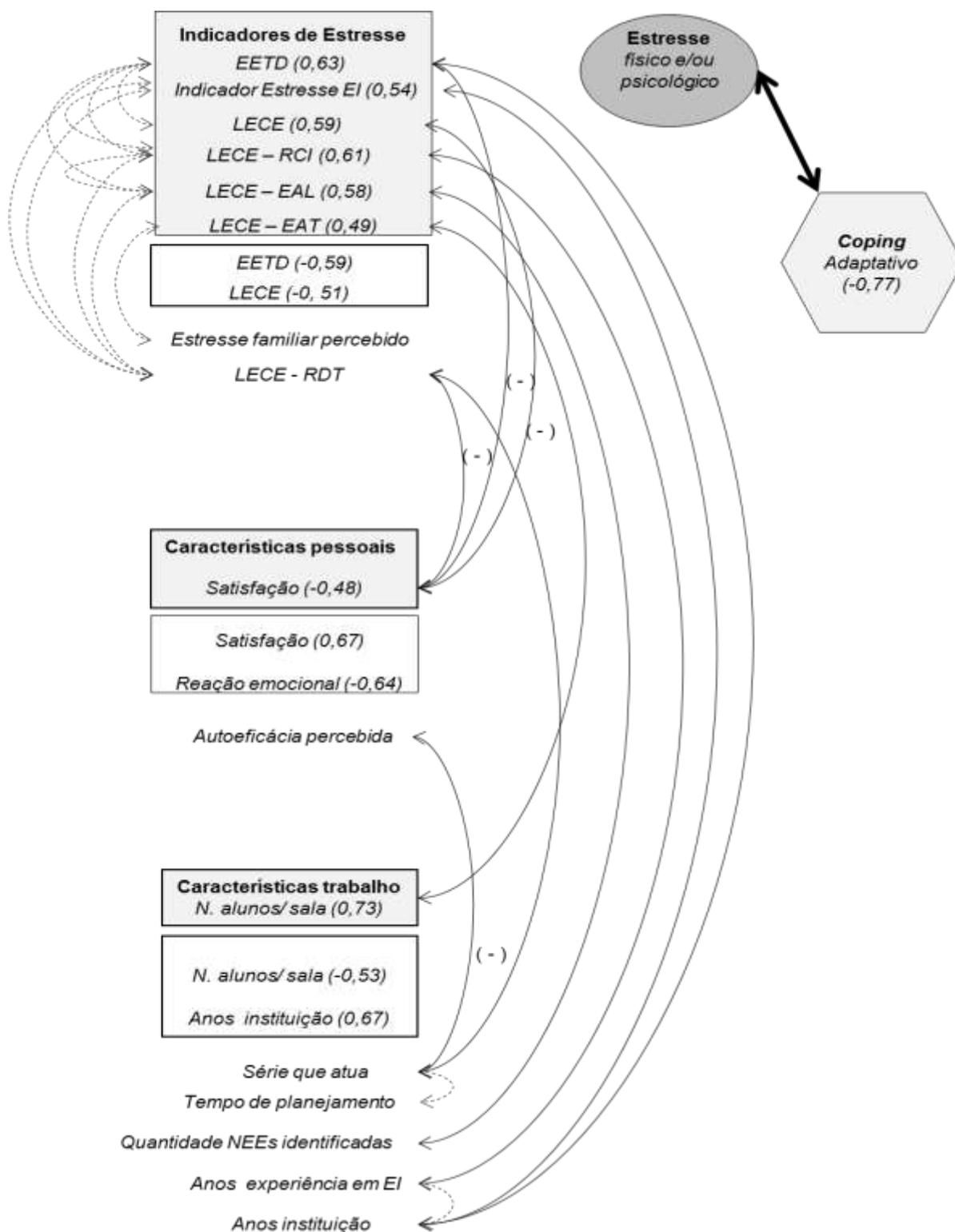


Figura 6. Correlações significativas entre as variáveis.

Nota. EETD: Escala de Estresse no Trabalho Docente; LECE: Lista de Estressores do Contexto Escolar; RCI: Fator LECE Relações com a Comunidade ou Instituição; EAL: Fator LECE Envolvimento dos Alunos; RDT: Fator LECE Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho. As variáveis nas caixas em cinza correlacionam-se com o total de sintomas de estresse (ISSL). As variáveis nas caixas em branco correlacionam-se com o coping adaptativo. As linhas contínuas indicam correlações entre características pessoais e do trabalho. As linhas tracejadas representam correlações entre indicadores de mesma classe (estresse, características pessoais e trabalho). As correlações negativas são representadas pelo sinal (-).

3.2.4 Resumo dos resultados sobre o *coping* das professoras com e sem estresse

Os principais resultados foram:

1) As demandas estressoras mais citadas relacionaram-se a problemas nos recursos para o desenvolvimento do trabalho e no envolvimento dos alunos;

2) Não houve diferença entre as professoras do G1_a (estresse) e G2_a (sem estresse) para a quantidade de episódios de *coping* relatada;

3) Em 42% dos episódios de *coping* identificados, houve ausência de reações emocionais negativas, especialmente nas professoras do G2_a (sem estresse) (64%);

4) As professoras do G1_a (estresse) apresentaram mais reações muito negativas frente às demandas do trabalho, relacionadas em especial aos recursos para o desenvolvimento do trabalho e ao envolvimento dos alunos;

5) As famílias de enfrentamento adaptativas, no geral, foram mais citadas em comparação às famílias de *coping* mal-adaptativas;

6) As famílias de *coping* mais frequentes foram Autoconfiança, Resolução de Problemas e Acomodação.

7) No G1_a (estresse) houve predominância de Submissão, Resolução de Problemas e Acomodação.

8) No G2_a foram mais frequentes as estratégias de Autoconfiança;

9) As famílias adaptativas ligaram-se mais à ausência de reações emocionais negativas; as famílias mal-adaptativas ligaram-se mais às reações emocionais muito negativas;

10) Os sintomas de estresse correlacionaram-se positivamente com as estratégias de enfrentamento envolvendo Desamparo e, negativamente, com as estratégias de Autoconfiança, Busca de Suporte e Resolução de Problemas, com a

média das famílias adaptativas por episódio de *coping* e com a proporção de famílias adaptativas;

11) As professoras que mais relataram demandas estressoras apresentaram maior frequência do Isolamento em resposta aos problemas apontados;

12) Outras variáveis que apresentaram correlações significativas com indicadores de enfrentamento: escore total na LECE e na EETD, quantidade de alunos na sala, número de turnos que trabalha, anos na instituição, horas de lazer, autoeficácia e satisfação percebidas;

13) Os dados iniciais mostraram que algumas variáveis pessoais e do trabalho correlacionaram-se com os indicadores de estresse que, por sua vez, se correlacionaram com o total de sintomas físicos e psicológicos de estresse. Com a entrevista, percebeu-se uma quantidade maior dessas variáveis correlacionadas ao *coping* adaptativo. Este, por sua vez, apresentou o maior grau de correlação com o total de sintomas de estresse (-0,77). A Figura 7 ilustra as principais características das professoras do G1_a (com estresse).

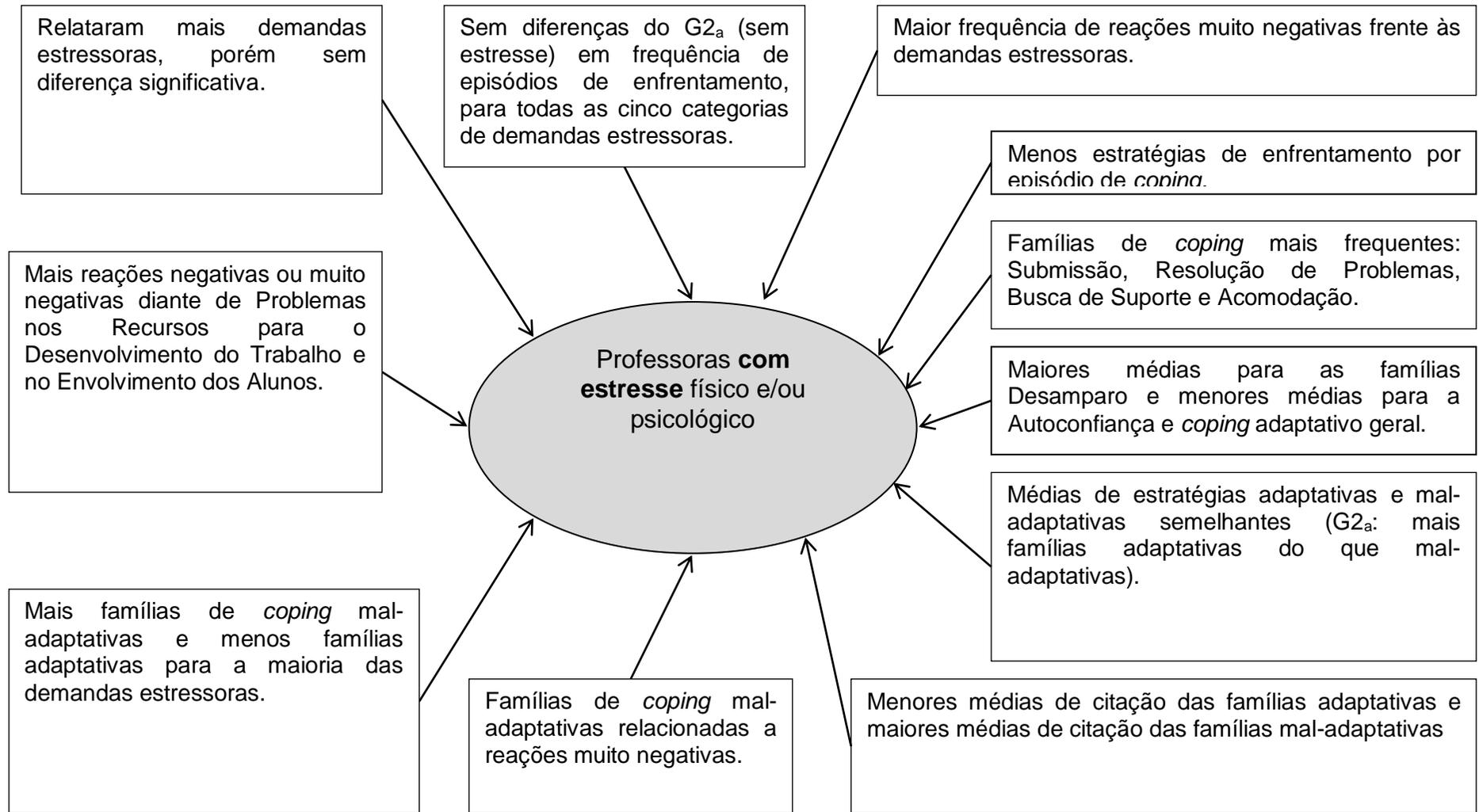


Figura 7. Características das professoras com estresse (G1), com base nas análises descritiva e correlacional (n = 9).

Com isso, torna-se importante examinar o comportamento das professoras com e sem estresse para a estimulação do engajamento para a aprendizagem entre os alunos, sobretudo com NEE. Este tema é abordado a seguir.

3.3 Análise dos comportamentos facilitadores do engajamento ou desengajamento discente para a aprendizagem

Na Fase 3, a partir de dados observacionais, pretendeu-se identificar e analisar comportamentos para o engajamento e o desengajamento para a aprendizagem em 4 professoras - uma do 1º ano (P18), duas do 2º ano e (P2 e P3) uma do 3º ano (P1) do Ensino Fundamental – atuando em classes inclusivas de escolas públicas municipais de Vitória, ES. Duas apresentaram estresse (P1 e P3), compondo o Grupo 1_b (G1_b) e duas não apresentaram estresse (P2 e P18), compondo o Grupo 2_b (G2_b).

Tinha-se como hipóteses:

H₇: Professores com estresse manifestam menos comportamentos para o engajamento entre os alunos;

H₈: Professores com estresse manifestam mais comportamentos para o desengajamento entre os alunos;

H₉: Professores com estresse apresentam menor média e menor proporção de comportamentos estimuladores do engajamento entre os alunos com alguma NEE;

H₁₀: Professores com estresse apresentam maior média e maior proporção de comportamentos estimuladores do desengajamento entre os alunos com alguma NEE.

Foi necessária a elaboração do *Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes* [CEMD], em função da inexistência de um instrumento específico, tendo em vista os objetivos da pesquisa. As 5 sessões de vídeo com duração de 30 minutos, realizadas para cada uma das quatro participantes, totalizaram 600 minutos analisados a partir deste

instrumento (ver descrição do mesmo no APÊNDICE I e dados individualizados no APÊNDICE R).

3.3.1 Comportamentos facilitadores do engajamento ou desengajamento discente, por professoras com e sem estresse

A partir da aplicação do CEMD, verificou-se maior ocorrência de comportamentos representativos do contexto Estrutura, em suas três categorias: *Estrutura a Atividade*, *Delineia o Comportamento Autorregulado* e *Fornece Significados*, esta com maior pontuação, especialmente na subcategoria *Dá Feedback Positivo*. Na categoria *Estrutura a Atividade*, houve maior média geral para a subcategoria *Comenta Objetivos e Sequência para a Tarefa*. Já na categoria *Delineia o Comportamento Autorregulado*, houve maior média para a subcategoria comportamental *Pede Regulação na Tarefa* (Tabela 22).

As professoras apresentaram também uma média elevada de comportamentos promotores de Autonomia, sobretudo na categoria *Estimula a Participação na Aula*, a partir das subcategorias *Pergunta Algo sobre a Tarefa* e *Encoraja Comentário/Participação/Execução da Tarefa*. Os indicadores mais e menos pontuados estão indicados com escores em sobrescrito na coluna Total (N = 4) (Tabela 22).

Por outro lado, os indicadores do CEMD menos pontuados relacionam-se ao contexto favorecedor do Caos, em suas subcategorias *Desestrutura Atividade* e *Fragiliza o Sistema de Regras* (Tabela 22).

Também foi pouco pontuada a categoria *Demonstra Afastamento Afetivo*, representativa do contexto de Rejeição. As subcategorias *Impõe Condição Prévia para o Comportamento* e *Manipula Ativamente a Tarefa*, representativas do contexto Coerção, também apresentaram baixa frequência. A subcategoria *Elogia* foi a única

representante de contexto favorecedor ao engajamento, neste caso, do Envolvimento Afetivo, que teve baixa frequência nas sessões (Tabela 22).

Os dados, então, indicaram predominância de comportamentos favorecedores do engajamento para a aprendizagem discente, a partir dos contextos promotores de Estrutura e Suporte para a Autonomia. O contexto favorecedor do Envolvimento Afetivo não se destacou entre os indicadores mais pontuados por sessão. Por sua vez, comportamentos voltados aos contextos Caos, Coerção e Rejeição foram observados em menor frequência (Tabela 22).

Tabela 22. Médias dos itens, categorias e contextos do Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes [CEMD] para as professoras de classes inclusivas (N = 4)

Contextos, Categorias e subcategorias do CEMD	G1 _b (n = 2)	G2 _b (n = 2)	Total (N = 4)	
	<i>M</i> (DP)	<i>M</i> (DP)	<i>M</i> (DP)	<i>U</i> (p)
Contexto fornecedor de Estrutura	80,90 (± 37,06)	110,20 (± 22,59)	95,55 (± 33,60)	24,50 (0,280) ⁽¹⁾
Fornece Significados	38,00 (± 25,07)	37,90 (± 13,85)	37,95 (± 19,72)	42,50 (0,570) ⁽²⁾
Dá <i>feedback</i> positivo	16,20 (± 15,24)	16,44 (± 8,31)	16,32 (± 12,12)	35,50 (0,270) ⁽⁹⁾
Dá <i>feedback</i> corretivo	9,80 (± 7,25)	7,80 (± 3,99)	8,80 (± 5,79)	43,00 (0,590)
Verbaliza conceitos relativos à T	12,00 (± 12,06)	13,70 (± 6,34)	12,85 (± 9,42)	32,50 (0,180) ⁽¹¹⁾
Estrutura a atividade	27,70 (± 12,18)	30,50 (± 15,00)	29,10 (± 13,38)	44,00 (0,650) ⁽⁵⁾
Comenta objetivos e dá sequência à T	11,00 (± 5,56)	17,10 (± 7,23)	14,05 (± 7,01)	25,00 (0,060) ⁽¹⁰⁾
Mostra/Fala sobre materiais/Recursos	4,50 (± 3,87)	5,10 (± 2,42)	4,80 (± 3,16)	38,00 (0,360)
Verifica a execução da T	12,20 (± 5,79)	8,30 (± 6,62)	10,25 (± 6,37)	29,00 (0,120)
Delineia comportamento autorregulado	15,20 (± 7,48)	41,80 (± 8,98)	28,50 (± 15,84)	1,50 (0,000) ^{(6)*}
Reforça comportamentos autorregulados	0,30 (± 0,95)	2,40 (± 1,96)	1,35 (± 1,84)	15,00 (0,001) ^{(38)*}
Pede regulação na T	14,90 (± 6,85)	39,40 (± 7,93)	27,15 (± 14,49)	1,50 (0,000) ^{(7)*}
Contexto promotor da Autonomia	33,10 (± 36,51)	40,00 (± 18,10)	36,55 (± 28,27)	33,50 (0,220) ⁽³⁾
Estimula a execução autônoma da T	2,10 (± 2,18)	5,00 (± 2,21)	3,55 (± 2,61)	16,50 (0,001) *
Justifica o porquê da T	1,10 (± 1,85)	2,30 (± 1,89)	1,70 (± 1,92)	32,00 (0,190)
Fornece diferentes formas de resolver T	1,00 (± 1,33)	2,70 (± 1,95)	1,85 (± 1,84)	21,50 (0,030) *
Estimula a participação na aula	31,00 (± 35,34)	35,00 (± 17,29)	33,00 (± 27,16)	34,00 (0,250) ⁽⁴⁾
Pergunta algo sobre a T	13,40 (± 17,83)	10,90 (± 6,89)	12,15 (± 13,22)	8,50 (0,390) ⁽¹²⁾
Encoraja comentário/ participação/ execução	17,60 (± 17,75)	24,10 (± 13,34)	20,85 (± 15,64)	27,50 (0,09) ⁽⁸⁾
Contexto facilitador do Envolvimento	2,40 (± 2,76)	12,60 (± 6,43)	7,50 (± 7,11)	4,00 (0,000) *
Demonstra ligação afetiva com aluno	1,10 (± 0,99)	5,40 (± 3,03)	3,25 (± 3,11)	5,00 (0,000) *
Elogia	0,80 (± 0,92)	1,20 (± 1,40)	1,00 (± 1,17)	43,50 (0,630) ⁽⁴²⁾
Abraça Aluno/Demonstra Afeto	0,30 (± 0,48)	4,20 (± 2,74)	2,25 (± 2,77)	0,00 (0,000) *
Estimula autoexpressão	1,30 (± 1,95)	7,20 (± 4,73)	4,25 (± 4,64)	9,00 (0,000) *
Pede <i>feedback</i> sobre eventos pessoais	0,70 (± 1,06)	2,90 (± 2,96)	1,80 (± 2,44)	22,00 (0,040) *
Escuta a sobre eventos extras à T	0,60 (± 1,26)	4,30 (± 2,71)	2,45 (± 2,80)	10,50 (0,000) *

Tabela 22. Médias dos itens, categorias e contextos do Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes [CEMD] para as professoras de classes inclusivas (N = 4) (cont.)

Contextos, Categorias e subcategorias do CEMD	G1 _b (n = 2)	G2 _b (n = 2)	Total (N = 4)	
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	U (p)
Contexto promotor do Caos	1,80 (± 1,62)	5,80 (± 3,79)	3,80 (± 3,50)	2,00 (0,000) *
Desestrutura a atividade	1,40 (± 1,58)	2,90 (± 2,77)	2,15 (± 2,32)	32,00 (0,190)
Inicia T sem mostrar/falar materiais/recursos	0,60 (± 1,26)	1,50 (± 1,90)	1,05 (± 1,64)	29,50 (0,120) ⁽⁴¹⁾
Altera a aula sem aviso prévio	0,40 (± 0,84)	0,50 (± 0,97)	0,45 (± 0,89)	46,00 (0,800) ⁽⁴⁷⁾
Conversa sobre eventos alheios à T	0,40 (± 0,97)	0,90 (± 1,29)	0,65 (± 1,14)	39,50 (0,440) ⁽⁴⁴⁾
Fragiliza o sistema de regras	0,40 (± 0,70)	2,90 (± 2,23)	1,65 (± 2,06)	14,00 (0,010) *
Inconsistência de reações ao comportamento	0,40 (± 0,70)	2,00 (± 1,76)	1,20 (± 1,54)	18,50 (0,010) ^{(40)*}
Altera as regras previamente dadas	0,00 (± 0,00)	0,90 (± 1,52)	0,45 (± 1,15)	25,00 (0,010) ^{(46)*}
Contexto de Coerção	8,20 (± 5,35)	8,90 (± 5,82)	8,55 (± 5,45)	45,00 (0,740)
Impõe condições	5,80 (± 5,47)	4,90 (± 3,84)	5,35 (± 4,63)	49,00 (0,340)
Ameaça o aluno	5,10 (± 5,57)	3,20 (± 3,85)	4,15 (± 4,76)	37,50 (0,350)
Impõe condição prévia para comportamento	0,70 (± 1,06)	1,70 (± 2,41)	1,20 (± 1,88)	41,00 (0,530) ⁽³⁹⁾
Dificulta a resolução da T de modo independente	2,40 (± 1,96)	4,00 (± 3,23)	3,20 (± 2,73)	35,50 (0,260)
Manipula ativamente a T	1,00 (± 0,94)	2,00 (± 2,31)	1,50 (± 1,79)	42,00 (0,580) ⁽³⁷⁾
Interrompe comentário do aluno	1,40 (± 1,43)	2,00 (± 1,70)	1,70 (± 1,56)	37,00 (0,350)
Contexto de Rejeição	14,20 (± 4,98)	4,00 (± 1,41)	9,10 (± 6,33)	7,00 (0,000) *
Demonstra afastamento afetivo	1,20 (± 1,55)	0,20 (± 0,42)	0,70 (± 1,22)	27,00 (0,050) ^{(43)*}
Afasta-se diante da expressão de afeto do aluno	0,10 (± 0,32)	0,00 (± 0,00)	0,05 (± 0,22)	45,00 (0,740) ⁽⁴⁸⁾
Dá pouca atenção a assuntos	1,10 (± 1,29)	0,20 (± 0,42)	0,65 (± 1,04)	27,00 (0,050) ^{(45)*}
Dificulta autoexpressão do aluno	13,00 (± 4,97)	3,80 (± 1,23)	8,40 (± 5,89)	7,00 (0,000) *
Faz comentário depreciativo	7,20 (± 3,85)	2,00 (± 2,21)	4,60 (± 4,06)	9,50 (0,000) *
Ignora a aproximação do aluno	5,80 (± 4,13)	1,80 (± 1,87)	3,80 (± 3,74)	19,00 (0,020) *

Nota. números sobrescritos indicam maiores e menores médias comportamentos/sessão; * $p \leq 0,05$ = diferença significativa entre grupos com/sem estresse pelo teste de Mann-Whitney; DP = desvio-padrão.

A análise das diferenças entre as professoras com e sem estresse para os comportamentos do CEMD mostrou que as 2 professoras do G1_b pontuaram menos em subcategorias, categorias e contextos favorecedores do engajamento. Apresentaram também maiores pontuações para o contexto Rejeição ($U = 7,00$; $p = 0,000$), representado especialmente pela categoria *Demonstra Afastamento Afetivo* ($U = 27,00$; $p = 0,050$), com a subcategoria *Dá Pouca Atenção a Assuntos Pessoais* ($U = 27,00$; $p = 0,050$), e pela categoria *Dificulta a Autoexpressão do aluno* ($U = 7,00$; $p = 0,000$), com as subcategorias *Faz Comentário Depreciativo* ($U = 9,50$; $p = 0,000$) e *Ignora a Aproximação do Aluno* ($U = 7,00$; $p = 0,020$).

Ainda em G1_b, houve escores mais baixos na categoria *Delinea Comportamento Autorregulado* ($U = 1,50$; $p = 0,000$), ligada ao contexto Estrutura. A categoria *Estimula a Execução da Tarefa de Modo Independente* ($U = 16,50$; $p = 0,001$) e a subcategoria *Fornece Diferentes Formas de Resolver/Pensar sobre um Problema* ($U = 21,50$; $p = 0,030$) representativas do contexto Suporte para a Autonomia também apresentaram baixos escores.

Além disso, as professoras com estresse (G1_b) apresentaram frequências mais baixas para o contexto Envolvimento ($U = 4,00$; $p = 0,000$): *Demonstra Ligação Afetiva com Aluno* ($U = 5,00$; $p = 0,000$), na subcategoria *Abraça Aluno/Demonstra Afeto* ($U = 0,00$; $p = 0,000$), e na categoria *Estimula a Autoexpressão* ($U = 9,00$; $p = 0,000$), nas subcategorias *Pede Feedback sobre Eventos Pessoais Ocorridos com os Alunos* ($U = 22,00$; $p = 0,040$) e *Escuta Aluno sobre Eventos Extras à Tarefa* ($U = 10,50$; $p = 0,000$) (Tabela 22).

Contudo, entre essas professoras também foi observada menor frequência dos comportamentos *Inconsistência de Reações ao Comportamento* ($U = 18,50$; $p = 0,010$) e *Altera Regras Previamente Dadas sobre a Dinâmica em Sala de Aula* ($U =$

25,00; $p = 0,010$), representativos da categoria Fragiliza Sistema de Regras ($U = 14,00$; $p = 0,010$), integrante do contexto Caos ($U = 2,00$; $p = 0,000$).

Assim, as professoras com estresse promoveram menos o engajamento pelo envolvimento afetivo. Além disso, apresentaram mais comportamentos para o desengajamento, a exemplo da rejeição aos alunos. Essas professoras apresentaram, ainda, menos comportamentos para o desenvolvimento da Autonomia, pela estimulação do cumprimento das tarefas de modo independente. Entretanto, foram observados em menor frequência comportamentos voltados à fragilização do sistema de regras, como a reação variada a um mesmo comportamento e a alteração de regras previamente dadas. Também, entre essas participantes, houve menor frequência de comportamentos para o delineamento de comportamento autorregulado (Tabela 22).

Com isso, a dinâmica das classes das professoras com estresse contou com menor estimulação do envolvimento afetivo e da realização das tarefas independentemente. Essas professoras também tenderam a reagir de modo consistente e a alterar menos o sistema de regras, o que pode ser função da menor liberdade oferecida e da interação com os alunos envolvendo menos afeto.

3.3.2. Comportamentos dirigidos aos alunos com necessidades educacionais especiais

Os comportamentos relacionados ao contexto promotor da Estrutura apresentaram, de modo expressivo, as maiores frequências dirigidas aos alunos com NEE. Em seguida, foram identificados os contextos de Suporte para a Autonomia e Envolvimento (Tabela 23).

Tabela 23. Médias de comportamentos docentes dirigidos a cada aluno com necessidades educacionais especiais

Contextos	G1 _b (n = 2)		G2 _b (n = 2)		Geral (N = 4)	
	Média (DP)	Varição	Média (DP)	Varição	Média	U (p)
Estrutura	6,60 (± 3,95)	0 - 12	11,38 (± 4,86)	5,3 - 20,3	8,42 (± 4,76)	22,50 (0,040) *
Autonomia	0,60 (± 1,07)	0 - 3	2,30 (± 1,91)	0 - 6,33	1,33 (± 1,63)	19,00 (0,020) *
Envolvimento	0,00 (± 0,00)	0 - 0	0,99 (± 0,53)	0,25 - 1,67	0,47 (± 0,59)	0,00 (0,000) *
Caos	0,00 (± 0,00)	0 - 0	0,22 (± 0,24)	0 - 0,75	0,13 (± 0,22)	20,00 (0,020) *
Coerção	0,20 (± 0,42)	0 - 1	0,64 (± 0,87)	0 - 2,33	0,37 (± 0,65)	31,00 (0,170)
Rejeição	0,10 (± 0,32)	0 - 1	0,17 (± 0,25)	0 - 0,75	0,12 (± 0,26)	37,00 (0,350)

Nota. * $p \leq 0,050$ = diferenças significativas pelo teste de Mann-Whitney; DP = desvio-padrão.

As professoras interagiram com os alunos com alguma NEE especialmente a partir de comportamentos voltados ao fornecimento de Estrutura, sobretudo, à regulação do comportamento – a categoria mais frequente ($M = 2,40$ ocorrências/aluno/sessão; variação = 0 – 8,3). O fornecimento de orientações para as atividades e o fornecimento de significados foram as categorias menos representadas no contexto Estrutura ($M = 1,40$ ocorrências/aluno/sessão; variação = 0 – 4,3; $M = 1,60$; variação = 0 – 7,3, respectivamente).

Novamente, foram observadas médias inferiores entre as professoras com estresse para todos os seis contextos do CEMD, com diferenças significativas para Estrutura, Suporte para a Autonomia, Envolvimento e Caos (Tabela 23).

Além disso, as professoras com estresse apresentaram menores proporções de comportamentos dirigidos aos alunos com NEE, em comparação às professoras sem estresse. As diferenças foram significativas para todos os contextos, exceto o contexto Rejeição (Tabela 24). Isso significa que as professoras com estresse, além de terem interagido em menor frequência com seus alunos com NEE, destinaram uma menor proporção de seus comportamentos a esses alunos.

Tabela 24. *Proporções médias de comportamentos das professoras dirigidos a cada aluno com NEE*

Professoras	G1 _b (n = 2)		G2 _b (n = 2)		Geral (N = 4)		U (p)
	Total Média (DP)	Variação	Total Média (DP)	Variação	Total Média (DP)	Variação	
Estrutura	0,10 (± 0,08)	0 - 0,23	0,34 (± 0,08)	0,23 - 0,43	0,23 (± 0,13)	0 - 0,43	42,50 (0,001) *
Autonomia	0,04 (± 0,08)	0 - 0,25	0,19 (± 0,13)	0 - 0,42	0,10 (± 0,12)	0 - 0,42	16,50 (0,010) *
Envolvimento	0,00 (± 0,00)	0 - 0	0,27 (± 0,09)	0,18 - 0,46	0,16 (± 0,14)	0 - 0,46	0,00 (0,001) *
Caos	0,00 (± 0,00)	0 - 0	0,16 (± 0,14)	0 - 0,33	0,09 (± 0,12)	0 - 0,33	14,00 (0,020) *
Coerção	0,00 (± 0,00)	0 - 0,25	0,27 (± 0,34)	0 - 1,00	0,15 (± 0,26)	0 - 1,00	26,00 (0,040)*
Rejeição	0,00 (± 0,00)	0 - 0,07	0,14 (± 0,21)	0 - 0,60	0,10 (± 0,24)	0 - 0,60	33,00 (0,220)

Nota. *diferença significativa entre grupos com/sem estresse pelo teste de Mann-Whitney; DP: desvio-padrão.

Foram identificadas correlações significativas entre o total de sintomas de estresse a partir do ISSL, o total de alunos indicados com alguma NEE e os escores relativos aos contextos do CEMD em sua totalidade e em proporção e média para cada aluno com NEE. Identificou-se correlação negativa entre a quantidade de alunos indicados com alguma NEE e o total de sintomas de estresse ($\rho = -0,73$; $p = 0,00$). Assim, as 2 professoras com mais sintomas de estresse tinham menos alunos com NEE em suas classes e vice-versa.

A Figura 8 sintetiza as principais relações encontradas, tendo em vista a aplicação do Modelo dos Sistemas Autorreferenciais para o Desenvolvimento Motivacional [MSADM] no estudo de indicadores de estresse e de *coping* no trabalho em classe inclusiva e de comportamentos para a motivação dos alunos frente à aprendizagem. O total de sintomas de estresse correlacionou-se negativamente com todos os indicadores do CEMD, exceto o contexto Rejeição. Isso apoia os resultados apresentados anteriormente. Com isso, é reforçada a ideia de que a maior quantidade de sintomas de estresse acompanha menor frequência e proporção de comportamentos para o engajamento de alunos com NEE. Os comportamentos ligados ao Caos e à Coerção são também menos frequentes, ao passo que os comportamentos ligados à Rejeição são mais frequentes.

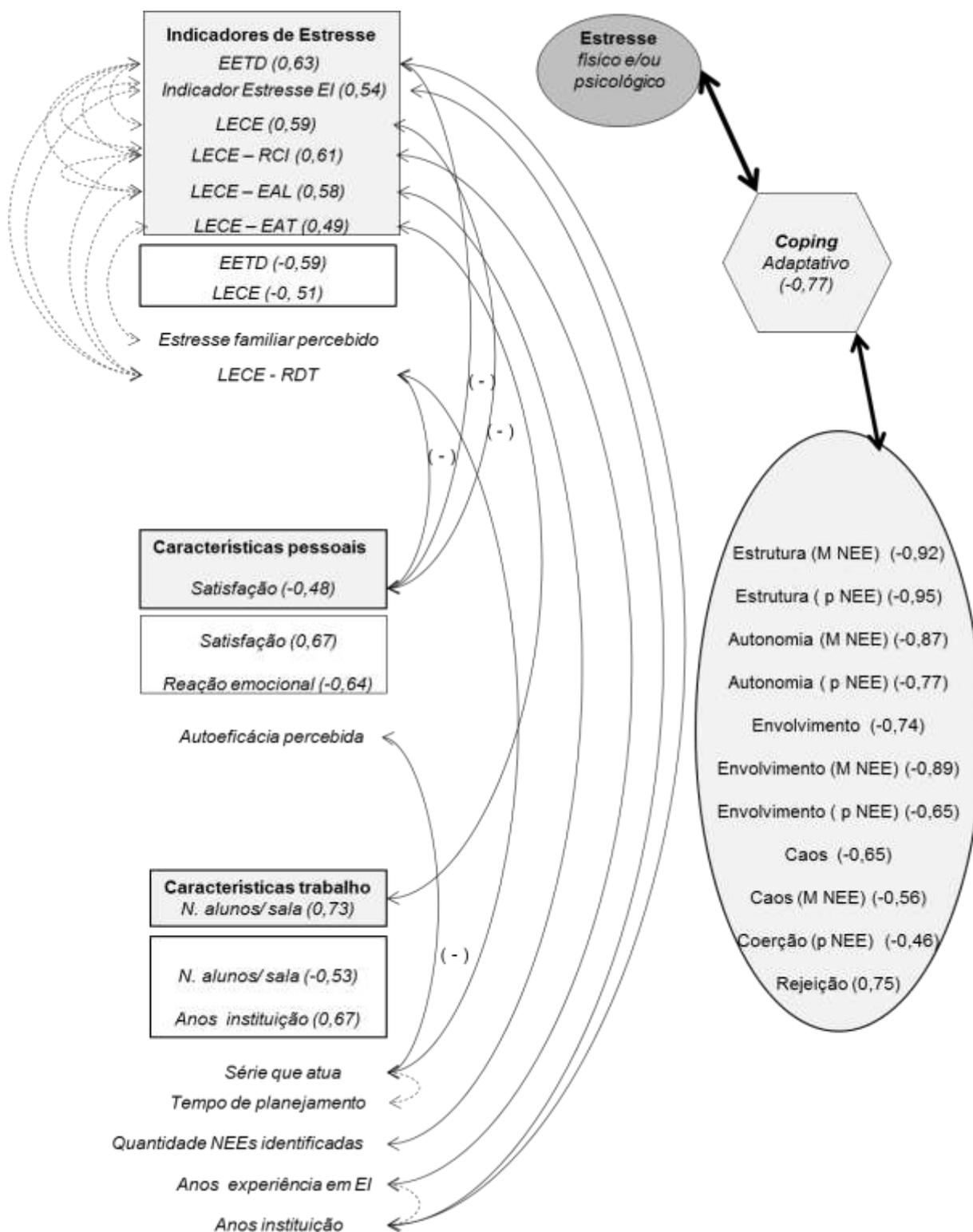


Figura 8. Correlações significativas entre as variáveis da pesquisa.

Nota. EETD: Escala de Estresse no Trabalho Docente; LECE: Lista de Estressores do Contexto Escolar; RCI: Fator LECE Relações com Comunidade ou Instituição; EAL: Fator LECE Envolvimento dos Alunos; RDT: Fator LECE Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho. As variáveis nas caixas em cinza correlacionam-se com o total de sintomas de estresse (ISSL). As variáveis nas caixas em branco correlacionam-se com o coping adaptativo. As linhas contínuas indicam correlações entre características pessoais e do trabalho. As linhas tracejadas representam correlações entre indicadores de mesma classe (estresse, características pessoais e trabalho). As correlações negativas são representadas pelo sinal (-).

3.3.3 Resumo dos resultados sobre promoção do engajamento discente

1) O contexto promotor de Estrutura, com suas três categorias, apresentou maior frequência nas gravações, indicando maior ocorrência de comportamentos das 4 professoras relacionados ao fornecimento de significados, à orientação para as atividades e ao delineamento de comportamentos autorregulados dos alunos;

2) O comportamentos representativos de contexto favorecedor de Suporte para a Autonomia também apresentaram alta frequência, especialmente envolvendo a estimulação dos alunos para a participação na aula;

3) Os comportamentos indicativos de Caos, por meio da desestruturação de atividades e da fragilização do sistema de regras, foram os menos observados;

4) Os comportamentos envolvendo afastamento afetivo, ligado ao contexto Rejeição, apresentaram baixa frequência;

5) A manipulação da tarefa dos alunos, ligada ao contexto de Coerção, apresentou baixa frequência;

6) As médias e as proporções dos comportamentos dirigidos aos alunos com alguma NEE foram mais expressivas para os contextos promotores de Estrutura, principalmente, e de Suporte para a Autonomia;

7) As professoras favoreciam a Estrutura pelo delineamento de comportamento autorregulado dos alunos com NEE, em detrimento do fornecimento de significados e da orientação das atividades, o que não ocorreu quando analisadas as frequências do CEMD para o restante da classe. Ou seja, quando as professoras dirigiram-se aos alunos com NEE com a função de orientar e organizar a experiência de aprendizagem, voltaram-se mais à regulação do comportamento dos alunos do que ao desenvolvimento de conceitos relativos à tarefa;

8) As professoras com estresse apresentaram menor frequência na estimulação da Autonomia e do Envolvimento Afetivo dos alunos;

9) Professoras com estresse apresentaram também menos comportamentos voltados ao delineamento de comportamento autorregulado dos alunos e à fragilização do sistema de regra. Os alunos dessas classes, assim, tinham menos liberdade e uma interação envolvendo menos envolvimento afetivo e mais rejeição por parte da professora;

10) As professoras com estresse, na interação com alunos com NEE, também apresentaram, significativamente, menores médias de comportamentos relacionados em todos os contextos, exceto o contexto Rejeição.

11) Destaca-se que as professoras com estresse tinham menos alunos com NEE em sala de aula.

A Figura 9 apresenta uma síntese das principais características dessas professoras durante esta última fase da coleta de dados.

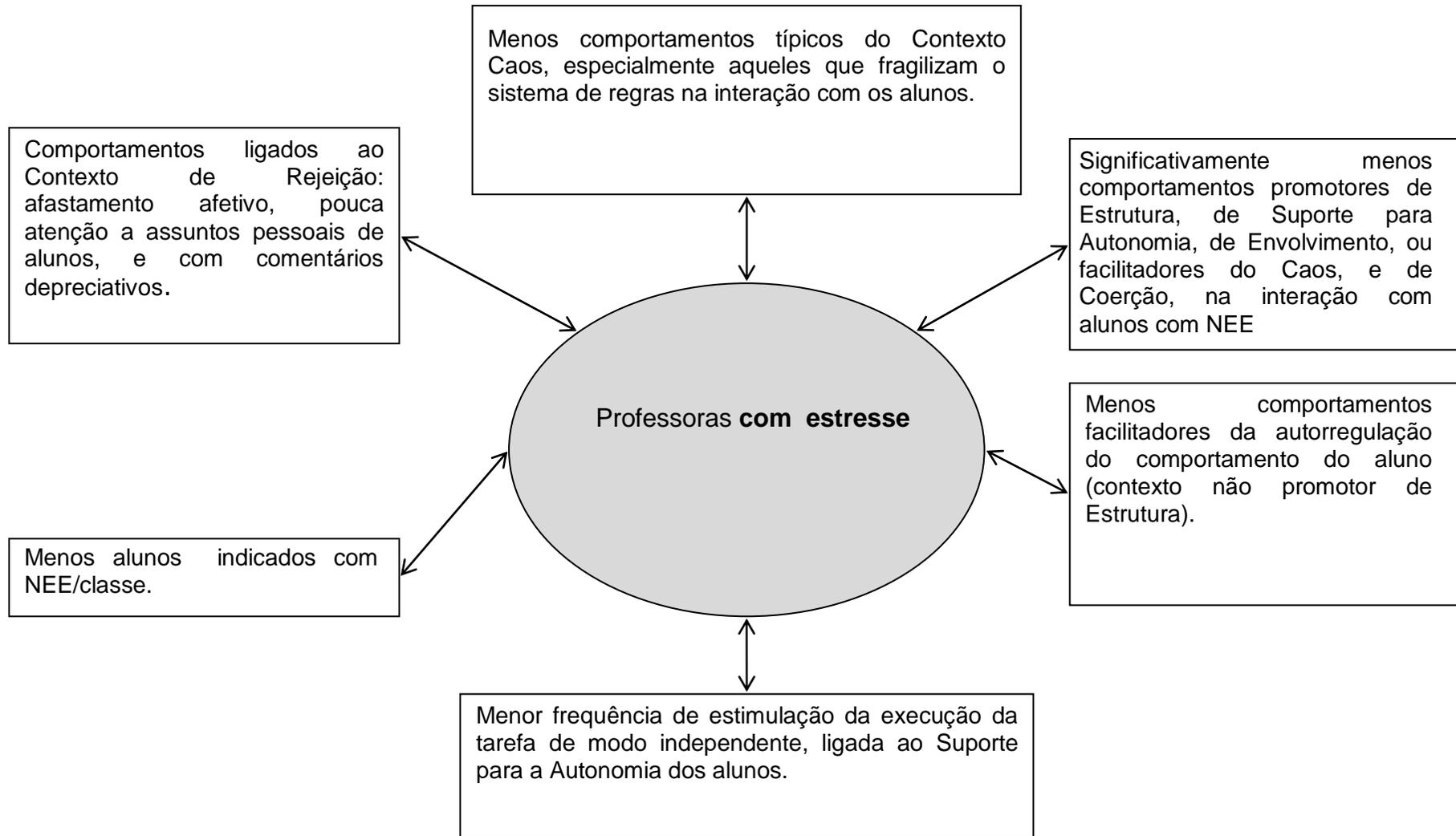


Figura 9. Características das professoras com estresse físico e/ou psicológico (n = 2).

Para contextualizar e ilustrar os resultados obtidos, julgou-se importante examinar as relações entre as variáveis de interesse a partir da descrição de casos. Assim, os dados de duas professoras de classe inclusiva, uma com e outra sem estresse, são descritos a seguir.

3.4 Descrição de casos

Para auxílio na caracterização das duas professoras, a Tabela 25 apresenta um resumo dos seus dados. Comparando-as, observam-se semelhanças somente quanto à: ausência de filhos, presença de estagiário em classe e ausência de respostas de isolamento frente às demandas estressoras mencionadas.

Os escores dessas duas professoras foram localizados na distribuição dos escores da amostra geral. Com isso, os escores pertencentes aos grupos mais altos e mais baixos (quartil 4 e quartil 1, respectivamente) foram ressaltados pelos tons escuros e claros (ver no APÊNDICE S, a distribuição em quartis).

Tabela 25. *Dados de P1 e P18, com e sem estresse*

Variáveis	P1 Com estresse	P18 Sem estresse
Estresse familiar (escore)	0	2
Horas de lazer	2	1
Horas de planejamento no domicílio	3	1
Anos de docência	8	20
Série escolar em que atua	3º ano	1º ano
Alunos em sala	27	16
Anos de experiência em EI	0	10
Quantidade de alunos com NEE	1	3
Presença de estagiária em classe	Sim	Sim
Estresse docente (EETD) (soma)	16	10
Indicadores de estresse em EI	14	6
LECE – Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho	4,00	2,80
LECE – Envolvimento dos Alunos	5,00	3,50
LECE – Excesso de Atividades para o Trabalho	2,00	1,30
LECE – Relações entre Comunidade e Instituição	3,50	2,70
Episódios de <i>coping</i> – Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho	2	5

Tabela 25. Dados de P1 e P18, com e sem estresse (cont.)

Variáveis	P1 Com estresse	P18 Sem estresse
Episódios de <i>coping</i> – Envolvimento dos Alunos	2	0
Episódios de <i>coping</i> – Excesso de Atividades para o Trabalho	0	2
Episódios de <i>coping</i> – Relações entre Comunidade e Instituição	2	0
Quantidade de demandas mencionadas ao longo da entrevista	8	16
Autoeficácia (média escores)	2,00	4,00
Satisfação (média escores)	3,60	4,20
Reação Emocional (escore médio nos episódios de <i>coping</i> mencionados)	0,90	0,81
Autoconfiança	3	4
Busca de Suporte	2	7
Resolução de Problemas	1	5
Busca de Informação	1	2
Acomodação	2	5
Negociação	2	0
Delegação	2	3
Isolamento	0	0
Desamparo	2	0
Fuga	1	2
Submissão	1	3
Oposição	3	0
Soma de respostas de <i>coping</i>	20	31
Proporção <i>coping</i> adaptativo	0,55	0,76
Média <i>coping</i> por episódio	2,81	4,23
Média <i>coping</i> adaptativo	1,74	3,01
Média <i>coping</i> mal-adaptativo	1,13	1,22
Estrutura	54,81	114,00
Autonomia	13,80	42,62
Envolvimento	1,00	17,83
Caos	1,21	4,80
Coerção	7,44	7,81
Rejeição	13,81	3,65
Estrutura - proporção aluno NEE	0,15	0,41
Autonomia - proporção aluno NEE	0,08	0,28
Envolvimento - proporção aluno NEE	0,00	0,22
Caos - proporção aluno NEE	0,00	0,13
Coerção - proporção aluno NEE	0,05	0,40
Rejeição - proporção aluno NEE	0,01	0,11

Nota: Os tons claro e escuro indicam que os escores referem-se aos quartis mais baixos e mais altos (Q1) e (Q4), respectivamente, na distribuição dos escores das amostras.

3.4.1. Caso 1: Professora 1, com estresse

Maria²¹ relatou o desejo de ser professora, apesar das recomendações contrárias de seus familiares. Além disso, gostaria de se aperfeiçoar, apesar da dificuldade percebida:

[meus irmãos] falavam assim: que professor ganhava mal, e ganha mal, mas eu sempre quis, desde nova. . . . Às vezes, eu penso em fazer direito, mas acho que não para agora. Agora, estou querendo fazer o mestrado, mas é muito difícil.

Avaliou as atividades familiares como minimamente estressantes. Além disso, destinava até 2 horas diárias em atividades de lazer (classificada no quartil 4 = superior). Em sua perspectiva, a docência deve priorizar a aquisição de conhecimento:

Proporcionar ao aluno o conhecimento, não educação, porque quem dá educação são os pais. A gente fornece discernimento do que é certo, do que é errado, de vivência de mundo. Mas, a educação em si deve vir da família. Então, é o conhecimento. Deixar que o aluno pense e ser um transmissor de conhecimento.

Maria não tinha experiência prévia na regência de classes inclusivas ou com alunos com NEE, especialmente com necessidades mais acentuadas, como a deficiência intelectual. Considerava o trabalho em classe inclusiva um desafio. Para enfrentá-lo contava com a interação entre os alunos, o que parecia ter um peso significativo:

A gente tem que trabalhar com o coletivo, mas também com cada um . . . eu trabalho muito com alunos ajudando outros alunos. . . . [o aluno] vem me mostrar o caderno e é só rabisco, porque os outros mostram e ele quer mostrar. Quando eu faço perguntas para os alunos e todos respondem, ele responde sempre atrás, mas responde. Então, as crianças ficam com ele, não fazem diferença nenhuma e

²¹ Nome fictício. Alguns dados foram omitidos da descrição para evitar a identificação da participante. Ressalta-se que os alguns termos utilizados, como coerção e rejeição não devem ser superdimensionados na leitura do caso, ou analisados de forma equivocada, fora do aporte teórico adotado.

respeitam bastante. Então, é desafiador ter que inseri-lo no contexto sem discriminá-lo, sem separar dos outros.

Em sua classe, havia 27 alunos (quartil 4 = superior) e um deles foi indicado com dislexia, cujo laudo médico era de seu conhecimento. Maria contava com uma estagiária, que auxiliava toda a classe. Era o seu primeiro ano na regência de classe com aluno com alguma NEE. E, apesar de ter apenas um aluno indicado, Maria relatou dificuldades no trabalho em classe inclusiva, relacionadas ao excesso de atividades e pela indisponibilidade de recursos para o trabalho:

Tem a dificuldade que a sala não está preparada. . . . Eu acho que deve ter muita motivação e se prontificar para se treinar por conta própria e saber lidar com isso tem que partir do professor, porque a prefeitura não dá suporte. Como eu tenho um aluno que não reconhece letras, não reconhece números, nada, você tem que trabalhar em um outro contexto com massinha, recortar, dobrar papel - fazer esse trabalho mais de coordenação motora, mais de atitudes e localização, como alto, baixo, para estimular essa percepção. Só que, infelizmente, o Estado em si, os órgãos públicos não dão. O ideal era fazer uma natação, para estimular a coordenação motora, fazer alguma coisa mais ao ar livre do que estar só na sala de aula. . . . A escola não está preparada para recebê-lo. E o que acontece? Eu tenho 27 alunos, eu tenho mais 26. E é difícil você atender do jeito que necessita. Então, ou você deixa os outros de lado e fica com ele, ou deixa ele para ficar com os outros.

Em seu discurso, mantinha uma percepção incisiva sobre os problemas na oferta de estrutura para o desenvolvimento de propostas de trabalho no contexto inclusivo:

O sistema coloca que eles têm que estar em escola regular, mas não dá apoio. A Prefeitura fornece até uma estagiária. Mas, a estagiária, quando não está, tem que levar ao banheiro, tem que [pausa] e também não é função da estagiária, nem minha, mas a gente faz, é uma solidariedade.

Para lidar com as dificuldades citadas, Maria pareceu ressignificá-las, de modo a avaliar a ação também como ato de solidariedade. Além disso, ressignificou as necessidades educacionais e os recursos da escola:

Eu tenho sorte porque essa criança é muito boa, mas têm escolas por onde eu já passei, onde eu vi que tinha criança evacuava, vomitava. Não tinha estagiária, não tinha cuidador.

Contudo, Maria relatou falta de habilidade e de afinidade com o trabalho em classe inclusiva:

Não correspondo [ao ideal de professor de classe inclusiva]. Eu acho que até porque você tem que se especializar. Eu fiz a minha graduação em Educação Especial, mas tem coisa que eu não sei. Se eu der aula para um aluno surdo, eu não sei fazer os sinais. . . . O curso de Libras é oferecido, mas outras [escolas] não oferecem. E mesmo assim eu não saberia trabalhar com um aluno de Libras, porque não tenho habilidade nos sinais. E daí é uma coisa que parte de mim. Eu não tenho coordenação motora e esqueço. Eu faço o curso e não pratico, então esqueço o que aprendi na semana passada. Pode ser que nem seja uma deficiência, mas não é praticado. Não tenho no meu convívio uma pessoa que me exija Libras. Então, não tem preparo. Eu digo isso por mim. Se eu receber um surdo, eu acho que não vou saber trabalhar com ele.

Maria apresentou alto nível de estresse no trabalho, pela EETD (quartil 4 = superior). Também apresentou estresse, em nível de Resistência, pelo ISSL, com sintomatologia predominantemente psicológica. Os indicadores de estresse em Educação Inclusiva foram altos em comparação à amostra (Q4), bem como os estressores voltados aos Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho e ao Envolvimento dos Alunos.

Sobre os problemas ligados à interação com familiares e ao envolvimento dos alunos, relatou em uma passagem:

Nós temos a sorte aqui no bairro de ter famílias com grau elevado financeiramente. Só que tem caso de aluno que ganhou videogame de última geração, mas esse aluno não tem uma cola, vai embora cedo sempre, porque a mãe tem um compromisso. A gente vê o aluno que dorme até 10 horas, 11 horas da noite e no outro dia está que não aguenta. Boceja, cochila na aula mesmo, abre a boca o tempo todo. Então, a falta de participação da família está na falta de olhar a agenda, na falta de olhar para o caderno. Porque não adianta você ter um computador de última geração se você não cobra do seu filho fazer uma pesquisa. . . . Essa escola tem a avaliação atitudinal que é atitude do aluno no trimestre, como fazer tarefa de casa. Então, você cobra o dever de casa, cobra pesquisa, e ele não traz o retorno. Então, isso fica estressante, acaba estressando a gente. Cansando.

Maria relatou muitos problemas nos recursos para o trabalho em classe inclusiva e resistência quanto ao desenvolvimento de propostas com alunos com alguma NEE. Contudo, o que mais a incomodava era a falta de envolvimento dos alunos no geral, em decorrência da falta de participação familiar. Assim, ressignificava a queixa sobre os recursos e estrutura para o trabalho:

Em relação à estrutura da escola, eu não tenho o que reclamar, porque tem escola que eu já trabalhei que não tinha biblioteca, laboratório, nem telefone. Em relação a outros contextos que a gente encontra na educação, em relação a material, não tem o que reclamar, o que eu sinto falta é da família.

Embora Maria tenha indicado satisfação no trabalho em nível mediano, seu nível de autoeficácia foi baixo (Q1), corroborando os dados da entrevista quanto à percepção de dificuldades e, por vezes, inabilidades para a realização do trabalho.

Destaca-se que, apesar de ter indicado (pela LECE) alto estresse percebido frente a demandas do trabalho, com pontuações altas comparadas à amostra, Maria discorreu menos sobre essas demandas nos episódios de enfrentamento durante a entrevista, especialmente sobre problemas ligados ao excesso de atividades. Os

relatos de reações negativas ou muito negativas frente às demandas estressoras nos episódios de *coping* geraram escores em nível mediano. Esses resultados podem indicar também reserva por parte de Maria quanto ao processo de entrevista e, possivelmente, a outras situações. Por exemplo:

Eu não sou muito de me abrir com os pais, faço uma distância. Sou mais objetiva no tratamento com esses pais. Prá não pegar intimidade, então eu não dou celular, telefone, e-mail, entendeu? Para ser mais profissional.

Em relação aos alunos, tinha uma postura diferente. Diante de problemas, relatou ter um diálogo frequente com os mesmos; mas, isto era ineficaz em algumas situações, gerando mais incômodo e reações de ameaça:

Eu converso, eu falo muito com eles. Coloco a questão da escola, do que ela oferece. Teve um aluno que saiu de uma escola e começou a chegar todo dia atrasado e eu comecei a observar. De 1ª a 4ª série, a gente é obrigada a aceitar o atraso, de 5ª a 8ª, é responsabilidade do aluno. E de 1ª a 4ª, é responsabilidade dos pais; então, a gente tem que aceitar. Aí, eu comecei a me estressar. E falei: 'na escola onde você estudava, você chegava atrasado? Então, o que você acha? Que aqui é escola pública e você pode?' Então, eu tento trabalhar assim, que não é só porque é escola pública é que tem que aceitar fazer tudo. A escola não tem que dar todo o material. Eu tento conversar muito. Essa turma é muito grande, tem muitos meninos, tem aqueles com problemas, um com laudo; então, é muito agitada essa turma, pelos problemas que eles têm. Então, a gente tenta conversar muito. Para colocar a turma no eixo, é lá para o 2º semestre.

Nos episódios de *coping* relatados por Maria, foram identificadas menos estratégias envolvendo a Resolução de Problemas e a Acomodação (Q1), e mais Negociação (Q4). A situação a seguir retrata uma postura ativa frente ao problema, com implicações envolvendo maior cobrança aos alunos:

Quando [a mãe do aluno] viaja, ele cai. A partir do momento que eu fiz uma pasta azul, melhorou o dever de casa . . . eu falei que dou uma nota. Quando eu mando bilhete para a família, falo que vai tirar no atitudinal, com essa cobrança, melhorou.

Abaixo, outros exemplos de estratégias de enfrentamento da professora frente aos problemas:

A fuga que eu tenho é falar assim: 'eu vou sair, vou tomar um pouco de água e volto daqui'. Eu tenho a confiança que eu vou sair e não vai acontecer nada e também não posso demorar. Eu falo com a coordenadora e então a gente não fica muito, dois minutinhos, para dar aquela respirada. . . . eu tento mesmo é não levar o estresse. Às vezes, desconto no namorado, desconto na mãe e vai passando. Eu tento conversar muito, principalmente com o meu namorado. mas, na sala de aula, brigo também, às vezes dá um brigueiro, dá uma chamada neles, faz intervenção na agenda. . . . Não [costumo falar com os pais das crianças problemáticas porque] são aqueles que não aparecem na escola, a gente manda bilhete duas, três vezes e não comparece, a pedagoga tem que ligar. Esses pais que ficam na escola, que estão sempre no portão, são pais de alunos bons. Então, não tem como lidar com esses pais. [pausa] Teve um menino que estava dando problema e a mãe foi chamada umas três vezes e ela falava que não tinha como, que não tinha tempo. Aí, você dá suspensão para o aluno e não pode ser mais de um dia porque a lei fala isso. Então, vão empurrando com a barriga, os pais vão empurrando com a barriga. A escola não tem como fazer nada, porque impedir o aluno de entrar na sala de aula eu não posso, mas então vai levando.

Apesar dos problemas citados, em outras regiões, a maior desorganização familiar e social, somada à falta de recursos, gera menos controle percebido e aumenta sua sensação de desamparo, como se percebe no relato de Maria. Ela também considerou a falta de autonomia, em decorrência das relações institucionais estabelecidas.

. . . é outro contexto, de violência. É xingamento, é falta de respeito, entendeu? Lá, os filhos são largados porque a mãe é usuária, o pai está preso, a mãe está presa. Aqui não. [na região da coleta de dados] a gente vê a estrutura familiar, só que fica com o vizinho, com a avó, com a babá. Eles são largados pela necessidade de trabalho. Lá [região periférica, onde Maria trabalha em outro turno], eles são largados por causa das drogas, com falta de atenção, sem respeito. Lá, a gente não tem autoridade. Se eu for na policia fazer um BO, aquilo vai acabar ali. Agora, se fosse o contrário, eu estava na rua, era manchete de jornal. Nós ficamos de mãos atadas. A Prefeitura, ao contrário de outros municípios deu muita voz aos alunos. . . . A família fala e vai na SEME, reclamar. Tudo vai na SEME [Secretaria Municipal de Educação].

No geral, o padrão de enfrentamento de Maria se caracterizou por proporção considerável de *coping* mal-adaptativo, com estratégias relacionadas à Oposição e ao Desamparo. Entretanto, relatou estratégias de Submissão em menor quantidade (Q1), ou seja, relatou mais estratégias de enfrentamento com função mal-adaptativa apesar de que, em seu discurso, não ganharam corpo as alternativas ligadas à submissão frente aos problemas identificados.

Na interação com seus alunos, Maria apresentou menos comportamentos promotores do engajamento discente (Q1). Por outro lado, os comportamentos favorecedores do desengajamento apresentaram níveis mais altos, sobretudo nas subcategorias: Desestrutura Atividade, Impõe Condições, Dificulta Autoexpressão e, sobretudo, Demonstra Afastamento Afetivo (os dois últimos relativos ao contexto Rejeição). Esses dados indicam que Maria apresentou mais distanciamento afetivo, expresso por comentários depreciativos, por desatenção frente a solicitações de ordem pessoal feitas pelos alunos ou sobre as tarefas. Este perfil comportamental

pode estar alinhado à proposta de trabalho adotada pela professora, que prioriza a interação entre alunos, em detrimento de intervenção direta:

Eu trabalho com alunos ensinando a alunos. Para eles, fica muito mais fácil trabalhar com o amiguinho. Eles vêm, eles me procuram; mas, fica muito mais fácil; essa coisa de amizade e dá muito certo. Até teve uma situação que um aluno estava ensinando para o outro e um falou assim: 'Professora, ele sabe, mas ele demora para fazer, ele fica viajando'. Esse é o aluno que eu tenho, que toma remédio para concentração. Daí, o aluno falando não fica aquela coisa tipo, a professora 'está brigando'.

Durante as aulas, por exemplo, Maria costumava ficar distante da turma, na maioria das vezes em sua mesa, onde preparava e corrigia as tarefas e de onde interagia verbalmente com os alunos e de modo menos frequente, em comparação às outras professoras.

Maria interagia com os alunos em função de problemas na organização da sala e, diante de solicitações, sendo, por vezes, impaciente. Como consequência, obtinha uma maior organização dos alunos. Em outras palavras, Maria dava menos liberdade de ação à turma. Além disso, as tentativas de controle envolvendo fala exasperada tinham pareciam ter efeito positivo em seu repertório. Destaca-se que essa turma, em comparação às outras, apresentou menos desorganização nas tarefas.

Não houve interações frequentes entre Maria e a estagiária. Além disso, comparativamente às professoras sem estresse, Maria interagiu menos com seu aluno com NEE (entre Q1 e Q2).

As informações indicam que, apesar da estimulação da interação entre pares ser benéfica para diferentes aspectos do desenvolvimento dos alunos, essa conduta de Maria é preocupante. Isso porque priorizar claramente a realização coletiva das tarefas pode ser uma consequência de um mal-estar frente ao trabalho.

Paradoxalmente, os esforços conjuntos dos alunos frente às tarefas também pareciam reforçar em Maria as tentativas de controle por ameaça, irritação e comentário depreciativo – o que parecia surtir êxito: alunos trabalhando independentemente e sob controle.

Porém, ressalta-se que, de modo geral, esse perfil interativo pode ser prejudicial em alguns pontos, como a rejeição aos alunos e a coerção ofertada. Obviamente, esse arranjo coloca em risco a qualidade das experiências escolares dos alunos, especialmente do aluno com NEE que teve significativamente menos interações com Maria.

Destaca-se também a presença de estresse em Maria, que pode ser função da experiência frente às suas características pessoais, às características do seu trabalho, incluindo as características dos alunos, e às repercussões dessas na vida familiar e profissional, como exemplo. Fica evidente a necessidade de ajustamento do sistema educacional na oferta de recursos e de materiais e de políticas de aproximação com a família para a melhoria das condições de trabalho. Contudo, as tentativas de enfrentamento às demandas estressoras contidas no relato de Maria, juntamente com os seus comportamentos observados, indicam também a necessidade de ajustamento por sua parte à diversidade inerente ao espaço escolar, que requer também um novo olhar e novas técnicas educacionais que favoreçam a aprendizagem.

3.4.2 Caso 2: Professora 18, sem estresse

A professora 18 (P18) – Luciana (nome fictício) era regente de uma turma de 1º ano. Sobre a escolha profissional, relatou:

Eu sempre gostei de ensinar; isso, desde a escola. Sempre gostei de formar grupo, explicar as coisas, brincar de escolinha, essas coisas. Então, quando pensei em

fazer faculdade, já pensei em pedagogia, porque era isso que eu queria (...) sempre me identifiquei mais com os menores.

Em sua classe, havia 16 alunos (Q1 = inferior). Para ela, as atividades em sala variam com a série escolar, mas, acima de tudo, devem levar à participação da criança. O respeito e a estimulação dos alunos são fundamentais e, sobretudo, a crença sobre a repercussão positiva do trabalho:

É um pouco específico de cada série. . . . muita leitura, escrita, saber ouvir, falar, fazer o aluno participar da aula, principalmente nas rodas de leitura, de historinha, de cantiga de roda, essas atividades de leitura e escrita. Mas, eu acho que em todas as séries é importante que a criança aprenda a ouvir, a falar, a participar. . . . Primeiro, é o respeito. As crianças têm que ser respeitadas na condição delas, e valorizadas . . . perceber a capacidade da criança, mas ir sempre além, respeitando o que ela consegue. Depois, eu acho que é o acreditar mesmo, acreditar nesse trabalho.

Três alunos foram referidos com alguma NEE (Q3 = médio superior): um aluno tinha deficiência múltipla, com déficit intelectual e motor devido à paralisia cerebral; outro apresentava déficit de atenção e um quadro de tumor cerebral; e o terceiro tinha deficiência física, com prejuízo na motricidade fina. Somente dois desses alunos possuíam laudo médico. Apenas dois alunos frequentavam sala de Atendimento Educacional Especializado. Luciana contava com a ajuda de uma estagiária em sua classe, que auxiliava toda a classe no desenvolvimento das tarefas e, especialmente, os alunos com NEE. Sobre o trabalho em classe inclusiva, disse:

Eu sempre gostei muito de trabalhar com crianças com necessidades especiais. Eu acho que é um direito que elas têm e tem que ser garantido. E elas estando na escola, passam a ser mais respeitadas pela sociedade, porque essa criança hoje já está convivendo com os colegas da mesma idade. Então, ela já tem um ganho,

porque participa das brincadeiras, quando é capaz; participa das atividades de que é capaz, e o outro percebe que ela não é capaz de tudo, mas é capaz de várias coisas. Então, eu acho que o respeito com o deficiente, ele passa a melhorar muito quando a criança desde pequena já convive com essa diferença. A gente percebe que a criança cresce, e cresce muito, né? Então, ela não cresce na mesma velocidade que os outros, mas cresce muito.

Apesar da afinidade com o trabalho em classe inclusiva, Luciana também apontou queixas:

É frustrante quando você percebe que a criança poderia crescer mais, que o grupo poderia crescer mais, junto com essa criança, e você não consegue, por falta de condições. Eu trabalhei muitos anos sem estagiário em sala, sem professor de Educação Especial na escola, para poder conversar. E o frustrante é... porque, o que a gente almeja, quando começa o ano, você ver que aquela criança tenha um progresso, um progresso grande. Eu não quero que, num estalo de dedos, ela aprenda tudo; mas, você ver o progresso dela, e me frustra quando eu não tenho condições de trabalhar o que deveria ser trabalhado. . . . a gente precisa de um auxílio. Todo ano tem que ter o auxílio de uma estagiária, tem que ter alguém da Educação Especial mais junto; na questão da família, quando é preciso um acompanhamento médico, de fono, de fisioterapia. . . . É um desafio porque a gente não tem estrutura de ter sempre esse apoio, porque, muitas vezes, como o aluno com paralisia cerebral, sozinho, produz pouco, então, a gente tem que estar sempre estimulando, corta aqui, olha onde é prá colar agora, e vai produzindo.

Sobre a família e as repercussões para os problemas no envolvimento dos alunos, Luciana deu o exemplo de um dos alunos com NEE:

O próprio aluno que faz o tratamento de quimioterapia, agora que a gente está conseguindo alguma coisa da família, porque foi um constante reclamar, e a família deixava de lado. E a gente via que ele tinha condições de aprender, mas tinha que

ser um conjunto, a família, a Educação Especial. E esse conjunto é um estresse. Se ele não está bem, alcançando, vai refletir sobre isso, com certeza. E aí tumultua tudo. Você pensa numa aula, e chega aqui ele não dá oportunidade prá ter aquela aula, e isso é um momento de estresse. Teve muitos dias que eu saí daqui exausta. E, infelizmente, agora ele começou uma queda novamente. A família deu apoio, veio, conversou, se comprometeu com algumas coisas; mas, semana passada ele começou a chegar atrasado de novo, chega aqui 2 horas, 2:15, vem sem mochila, e você percebe que está totalmente desregrado. E aí ele começa a piorar na sala de aula, e as coisas que eu programo ele já não dá conta mais.

Luciana apresentou nível mediano de estresse no trabalho, aferido pela EETD, e ausência de estresse no ISSL – foi a única participante que não pontuou em sintomas físicos ou psicológicos. Pelo Inventário de Sintomas de *Stress* no Contexto da Educação Inclusiva, Luciana apresentou escores em nível médio inferior, considerando a amostra. Ou seja, apresentou poucos indicadores de estresse, seja em seus sintomas, seja em problemas no trabalho.

Em sua percepção, as atividades familiares também eram pouco estressantes (Q2). Costumava destinar até uma hora diária em atividades de planejamento no domicílio e tempo semelhante para atividades de lazer, como assistir a programas de televisão e desenvolver trabalhos artesanais (Q2).

Luciana estava bastante satisfeita com seu trabalho (Q4 = superior) e seu senso de autoeficácia percebida no trabalho foi alto, o que foi corroborado em alguns trechos do relato, como este:

Me identifico, me acho capaz; mas, acho que não é o ideal, ainda tem muito que aprender. Não me dá aquela frustração de não saber o que fazer, isso não; mas, eu sei que ainda falta muito prá saber, e às vezes eu fico assim: ‘será que eu ‘tô indo pelo caminho certo?’ . . . Eu procuro pensar em outras formas. . . . A gente nunca

pode ser passiva. Porque a situação 'tá ali, na nossa frente, e você tem que tentar. E a gente vai com várias tentativas, com atividades diferenciadas, com o grupo, com ajuda de pedagogo, tentando de várias formas, . . . porque se a gente 'tá se sentindo assim [impotente], a gente não consegue evoluir no trabalho também, e isso só gera mais angústia, e um estresse maior, e aí vira uma bola de neve.

Pela LECE, Luciana apresentou baixos escores para todos os fatores, exceto o Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho [EAT], que apresentou pontuação ainda mais baixa (Q1). Contudo, os estressores ligados aos problemas nos recursos para o trabalho foram bastante citados na entrevista (Q4), ou seja, apesar dessas demandas terem sido avaliadas como pouco estressantes Luciana não deixou de citá-las ao longo da entrevista. Porém, apresentou poucas reações emocionais negativas frente a essas demandas.

No exemplo a seguir, Luciana aponta a dificuldade em realizar as atividades pretendidas, em decorrência de fatores, como a troca de experiências. Contudo, resignificava as dificuldades (Reestruturação cognitiva) levando em conta os problemas vivenciados no passado e os recursos disponíveis na escola atual:

. . . esses desafios, de conseguir o que se almeja no início do ano, aumentar os horários de planejamento, conseguir compartilhar mais essas idéias com os outros, pra sentir mais segurança no que 'tá fazendo, ter mais idéias, eu sinto que falta isso um pouco nas escolas, de ter um horário maior prá gente 'tá trocando experiências. Tem o professor de Educação Especial na escola, então, eu 'tô conseguindo alcançar um objetivo maior. E aí, a gente vê a criança crescendo, né? . . . Eu já passei por muitos momentos estressantes. Então, se você me fizesse essa pesquisa em outros anos, eu provavelmente iria te dar muitas respostas. A gente percebeu foi que a escola estressava, mas porque não tinha o que precisava. E hoje, por mais cansativo que seja, no trabalho que eu 'tô, com três alunos exigindo muito de mim, eu não 'tô me sentindo tão estressada quanto já estive em outros anos.

Nos episódios de *coping*, foi identificada uma alta frequência de estratégias adaptativas relacionadas à Busca de Suporte (Q4), envolvendo a busca de apoio a colegas e outros profissionais. A Acomodação esteve bastante presente em seu discurso e também em comparação à amostra (Q4), e esteve ligada a reestruturação cognitiva, sobretudo. A Busca de Informação também esteve em destaque (Q4), com estratégias envolvendo o estudo sobre algumas NEE, sobre a busca de informação com colegas e profissionais. A Resolução de Problemas também se destacou (Q3), com estratégias envolvendo planejamento, por exemplo.

Sobre suas experiências de estresse de anos anteriores, Luciana avaliou suas estratégias de enfrentamento frente à falta de mudança nas condições de trabalho:

No momento em que você 'tá estressada, o que acontecia era que você fazia tentativas. Não conseguia desenvolver aquilo que precisava dentro da escola, e aí gerava outras situações fora da escola. Por mais que eu soubesse que fazendo um trabalho de meditação, uma caminhada, que isso iria melhorar prá que eu conseguisse melhorar dentro da escola, eu não tinha forças prá fazer, porque saía da escola.

As estratégias de enfrentamento mal-adaptativas mais frequentes em seus relatos voltaram-se à Delegação, envolvendo busca de suporte mal-adaptativo e lamentação. A Submissão também esteve presente, envolvendo, no discurso, desistência de preferências. Contudo, as frequências desses relatos não se destacaram entre os maiores escores da amostra (Tabela 25).

No geral, comparação à amostra, Luciana apresentou uma alta frequência tanto de estratégias adaptativas (Q4) como de estratégias mal-adaptativas (Q3), sugerindo um repertório de *coping* mais amplo. Estes dados são corroborados pela frequência total no relato de estratégias de enfrentamento (Q3), pela média de

estratégias de enfrentamento por episódio (Q4) e pela média de estratégias adaptativas (Q4) (Tabela 25). A seguir, alguns exemplos de respostas envolvendo estratégias de famílias adaptativas e mal-adaptativas:

A gente manda e-mail, faz pedido [Resolução de problemas], e você não consegue resolver isso. É como se a gente tivesse abandonado, né?: 'Se vira aí na escola, porque a gente não 'tá conseguindo mandar ninguém, não'. E dá uma sensação muito ruim, porque, num momento assim, dá uma sensação de que você não vai conseguir caminhar dentro da escola. Você sabe o que 'tá faltando, pede ajuda, não consegue, a acaba não conseguindo caminhar dentro da escola com os alunos [Desamparo]. . . . Outra coisa é comer bastante, outra coisa é chegar em casa e só dormir [Fuga]. Então, assim, são sensações que você vai, e cada vez é pior, né? Porque isso estressa mais ainda; mas, acaba acontecendo.

Na interação de Luciana com os seus alunos, houve alta frequência de comportamentos promotores de contextos para o engajamento discente (Q3 e Q4) e frequência mediana de comportamentos ligados a contextos para o desengajamento discente (Q2 e Q3). O Fornecimento de Estrutura, o Envolvimento e o Suporte para a Autonomia apresentaram os maiores escores. Possivelmente, o planejamento com uma colega de trabalho, o alto senso de autoeficácia e a segurança pela experiência adquirida influenciaram seu perfil interativo:

A gente vai buscando atividades que gerem interação da criança, e o que a gente percebe é que as linhas foram mudando. Só que nós fomos construídos numa certa linha, numa certa base teórica. Então, não dá prá jogar tudo fora e falar que vai trabalhar agora com a perspectiva histórico-social porque é isso que 'tá na moda. Então, eu acho assim: a gente foi adaptando coisas que a gente via que dava certo, e a gente foi trazendo isso prá sala de aula. . . . A cada ano, você avalia o que você trabalhou, olha prá trás e pensa: 'Nossa, aquilo não deu certo, vou fazer diferente'. E você vai ganhando uma certa segurança de antecipar algumas coisas que você

percebe, principalmente trabalhando muitos anos com a mesma série. Então, você vai percebendo que a turma muda, você não consegue trabalhar as mesmas coisas. Só que algumas coisas você já antecipa, você já percebe de uma forma diferente. Então, com certeza, é um ganho. A gente trabalha muito juntas, eu e ela, e isso é muito enriquecedor, porque a gente tem idéias diferentes, e vai completando uma a outra, né? Mas, sempre tentando buscar levar a criança a aprender, com responsabilidade, com auxílio. . . . Agora, a gente 'tá passando por uma outra etapa em que ela [a criança] é o centro, mas precisa de um auxílio.

Outro ponto levantado foi a liberdade para o desenvolvimento do trabalho e para a escolha da série com a qual trabalha, o que pode ter impacto na autonomia percebida:

[meu concurso] é só do 1º ao 5º ano. Porque, em toda escola, têm aqueles que dizem: 'Ai, eu não aguento aqueles meninos me olhando com aquela carinha, pedindo pra olhar o caderno; e tudo é tia, tia'. Então, eles próprios já pedem turmas maiores, mais independentes, que possa puxar outro assunto. E tem quem se dá melhor com os menores.

Luciana apresentou mais comportamentos voltados ao engajamento discente do que para o desengajamento. Esses dados indicam aproximação afetiva e suporte para a autonomia em maior nível em comparação às outras professoras e menos comportamentos que fragilizam o sistema de regras e de rejeição, expressos por comentários depreciativos, por desatenção frente às solicitações de ordem pessoal ou sobre as tarefas por parte dos alunos.

Durante as aulas, Luciana interagia com a turma e circulava pela sala frequentemente. Costumava atender às solicitações de alunos para comentários sobre a tarefa, o que era frequentemente seguido de perguntas adicionais sobre eventos pessoais dos alunos. Para isso, por vezes, Luciana interrompia a sua aula

e, como possível consequência da atenção aos comentários, os alunos costumavam fazer comentários frequentemente.

Luciana mostrava-se alegre frente às solicitações. Diante do excesso de desorganização da turma, Luciana pedia a regulação do comportamento, o que teve êxito na maioria das vezes. Verificou-se pouca frequência no uso de tom de voz exasperado frente à turma. Com isso, Luciana dava mais liberdade de ação à turma, e suas tentativas de controle de modo afetivo tinham efeito positivo na classe e em seu repertório. De outro lado, essa turma, em comparação às outras, apresentou mais desorganização na tarefa, em que pese o fato de os alunos também serem mais novos.

Apesar da presença da estagiária na sala, Luciana apresentou uma alta frequência (Q4) de comportamentos dirigidos a cada aluno com NEE, especialmente comportamentos relacionados aos contextos Estrutura, Suporte para a Autonomia, Coerção e Rejeição. Houve menos comportamentos (Q2) voltados aos contextos Envolvimento e Caos.

A estagiária que auxiliava nas atividades em classe costumava verificar as tarefas dos alunos, sobretudo aqueles com NEE. Foram registradas interações frequentes entre a estagiária e a professora, estando a primeira presente em 60% das gravações. Com isso, foi realizada uma análise dos comportamentos da professora nas aulas com a presença e a ausência da mesma. Na ausência da estagiária, houve aumento na frequência dos comportamentos de Luciana, voltados ao engajamento e também ao desengajamento (Figura 10). Ocorre que, na ausência da estagiária, Luciana passou a ser a única referência na turma, o que contribuiu para a maior desorganização em sala, devido ao aumento nas solicitações. A turma ficou mais dispersa em decorrência da maior interação entre os pares, os quais, às

vezes, ficavam alheios à tarefa. Em consequência, Luciana interagiu mais com a turma, sobretudo para pedir regulação na tarefa (contexto Estrutura).

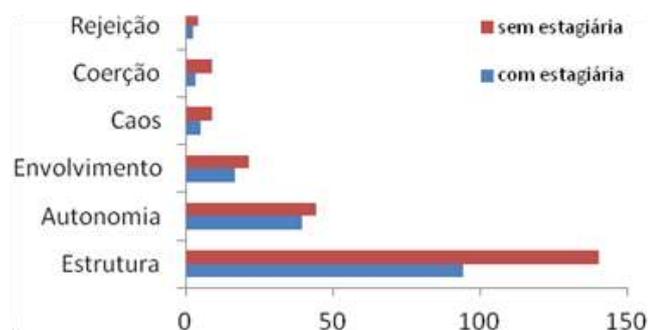


Figura 10. Frequências de comportamentos de P18 na presença e na ausência de estagiária.

Nota. Escores ajustados, considerando o peso de 50% de dados dos vídeos para cada condição.

Na presença de estagiária, Luciana apresentou mais comportamentos voltados aos alunos com NEE, relacionados aos contextos Estrutura e Autonomia (Figura 11). Já na ausência da estagiária, esses comportamentos diminuíram e aumentaram aqueles voltados ao desengajamento, com mais Coerção e Rejeição, sobretudo. Ou seja, quando Luciana contava com a ajuda da estagiária, suas interações voltavam-se a contextos para o engajamento dos alunos com NEE. Já sua ausência, houve diminuição desses comportamentos e aumento na proporção de interações em contexto de desengajamento para os alunos com NEE.

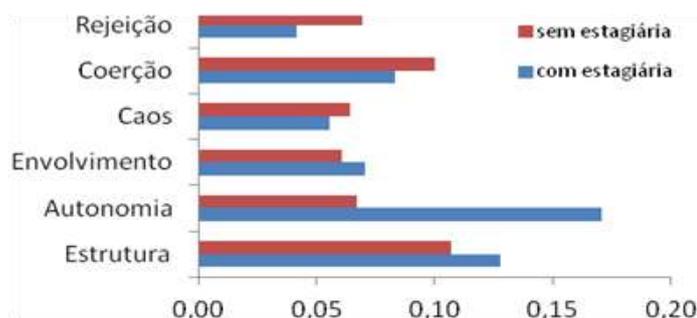


Figura 11. Proporções de comportamentos voltados aos alunos com NEE, na presença e na ausência de estagiária.

Nota. Escores ajustados a 50% dos vídeos para cada condição.

Assim, na ausência da estagiária, Luciana aumentou a frequência de comportamentos relacionados a todos os seis contextos, mas diminuiu a proporção de comportamentos para o engajamento e aumentou a proporção de comportamentos para o desengajamento entre os alunos com NEE.

Deste modo, os problemas no ambiente de trabalho, a exemplo da ausência de estagiária, podem acentuar a sobrecarga, as reações de estresse e os padrões interativos prejudiciais à motivação entre os alunos, sobretudo aqueles com alguma NEE. Isso mesmo em presença de características pessoais favoráveis, como o *coping* adaptativo do professor. No caso de Luciana, a ausência da estagiária em período prolongado poderia aumentar a sobrecarga percebida e também seu estresse - ainda que ela tenha apresentado expressivo repertório de *coping*, pois os fatores ambientais apresentam importante função no processo adaptativo em longo prazo. Esta mesma professora já experimentou períodos de estresse na ausência de estagiário em turmas com alunos com NEE, como já mencionado.

4. DISCUSSÃO

A docência tem sido considerada uma atividade profissional estressante (Aldwin, 2009; Lhospital & Gregory, 2009; Rieg et al., 2007; Zurlo et al., 2007) com a influência de variáveis pessoais, como idade e estado civil, e variáveis do trabalho, como tempo de serviço, número de alunos em classe, por exemplo (Gomes & Pereira, 2008; Pocinho & Capelo, 2009). O ajustamento às diretrizes do modelo inclusivo de ensino também tem agregado demandas estressoras (Maia-Pinto & Fleith, 2002; Melo & Ferreira, 2009; Monteiro & Manzini, 2008; Naujorks, 2002; Rios & Novaes, 2009), de modo que professores de classes regulares, com alunos com necessidades educacionais especiais (professores de classes inclusivas), podem apresentar mais estresse do que os professores de classe sem esses alunos e do que os professores de salas de atendimento especializado (Silva & Almeida, 2011). Com isso, destaca-se a importância de análises sobre a incidência de estresse em professores de classes com alunos com NEE, suas relações com fatores pessoais e laborais, o papel das estratégias de enfrentamento (*coping*) utilizadas e as implicações para o ensino.

Sabe-se que o *coping*, a depender da sua função adaptativa, pode contribuir para a exposição ao estresse físico e/ou psicológico e, em um grau mais elevado, para quadros de estresse associados ao trabalho – como a Síndrome de *Burnout* (Betoret & Artiga, 2010; Carmona et al. 2006). Como consequência dessa dinâmica, é possível que haja comprometimento da interação do professor com a classe (Pakarinen et al., 2010). Assim, dada a importância das experiências escolares para a trajetória escolar (Pianta & Stuhlman, 2004; Morrison & Connor, 2009; Rodriguez & Bellanca, 2007), julgou-se necessário investigar os comportamentos dos professores para a motivação dos alunos, considerando a presença de estresse.

Esse contexto estabeleceu a base do presente estudo, que avaliou as características pessoais e do trabalho, as estratégias de enfrentamento e os comportamentos para o engajamento discente, segundo a presença ou ausência de estresse físico e/ou psicológico em professores de classes inclusivas. Foi realizado em três etapas, cada qual com uma amostra de tamanho diferente.

Inicialmente, comparando professoras com e sem estresse, foram analisadas variáveis pessoais e do trabalho em 19 professoras do Ensino Fundamental da rede pública do município de Vitória, ES, as quais atuavam em classes de 1º, 2º ou 3º ano, com pelo menos um aluno com alguma NEE. Foi possível identificar e descrever a presença, os níveis e a sintomatologia do estresse, assim como os indicadores de estresse, e analisar as variáveis pessoais e do trabalho associadas.

Com base em entrevistas com 17 dessas professoras, com e sem estresse, foi possível identificar, descrever e analisar as demandas estressoras no trabalho, as reações emocionais e as respostas de enfrentamento, também verificando as relações entre o *coping*, as variáveis pessoais e do trabalho, os sintomas de estresse e outros indicadores.

Ao final, a partir de dados observacionais de quatro dessas professoras com e sem estresse, foram identificados e analisados os comportamentos representativos de contextos para o engajamento e o desengajamento entre os alunos. Também foram analisados os comportamentos dirigidos aos alunos com NEE e as relações com os sintomas de estresse.

Pretendeu-se dar foco à análise e à divulgação de:

a) fatores associados ao estresse no trabalho em classe inclusiva, contribuindo para políticas de prevenção de doenças ocupacionais, incluindo o controle de demandas estressoras;

b) estratégias de enfrentamento do trabalho em classe inclusiva, considerando a presença de estresse físico e/ou psicológico, pois poderão ser desenvolvidas intervenções com foco nas respostas de enfrentamento mais favoráveis à adaptação pessoal e ao bem-estar físico e psicológico; e

c) comportamentos para a estimulação motivacional discente, tendo em vista a presença/ausência de estresse do professor, destacando a importância do bem-estar no trabalho e o seu possível impacto na aprendizagem discente.

Para favorecer a discussão dos dados, esta seção atende à seguinte estrutura: inicialmente, as hipóteses são avaliadas e intercaladas com os principais resultados e suas considerações; as limitações da pesquisa são, então, apresentadas; em seguida, são levantados novos questionamentos e sugestões de estudos e, ao final, são sugeridas ações interventivas.

Mais da metade da amostra de conveniência, composta por 19 professoras de classes inclusivas (52%), apresentou estresse e, entre estas, houve predominância de sintomas físicos e da fase de Resistência. Assim, a hipótese de que essas professoras apresentam estresse em grande proporção e em altos níveis foi confirmada, reforçando a literatura sobre a vulnerabilidade docente ao estresse (Goulart Júnior & Lipp, 2008; Martins, 2005; Pocinho & Capelo, 2009), com predominância do nível de Resistência (Martins, 2007) e em maior proporção do que outros profissionais (Koltermann et al, 2011; Rosseti et al., 2008).

Apenas 26,3% das professoras tinha apoio de estagiários, apesar de cada sala de aula ter por volta de dois alunos com NEE; ou seja, o auxílio recebido era algo pouco expressivo na amostra. É possível que a quantidade citada de alunos com NEE seja correta, mas pode não corresponder à realidade, já que as professoras indicaram esses alunos. Com isso, reafirma-se a necessidade de

aproximação entre as equipes multidisciplinares em saúde e as equipes escolares, para auxílio na avaliação dos alunos e na elaboração de propostas de trabalho, tal como sugerido por Silveira e Neves (2006). Ao contrário, sem apoio e em classes numerosas, as dificuldades dos alunos podem ser superdimensionadas.

Na identificação dos estressores pela Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar (LECE), a falta de envolvimento dos alunos nas atividades foi um dos fatores com maiores médias, ao contrário das queixas ligadas ao excesso de atividades para o desenvolvimento do trabalho. Esses dados indicam que essas professoras sentiam-se menos incomodadas com a alta carga de trabalho do que com os problemas no envolvimento dos alunos, possivelmente frente ao esforço empreendido para ensinar.

Particularmente, seis professoras apresentaram altos níveis de estresse, na Escala de Estresse no Trabalho Docente (EETD), com destaque para preocupações decorrentes do trabalho e o fato de perceberem que isto afetava a vida pessoal. A correlação positiva entre a percepção de estresse relacionado à família e o excesso de atividades para o desenvolvimento do trabalho reforça tal associação, o que pode ser ainda mais exaustivo (Gomes & Pereira, 2008). Destaca-se, ainda, o fato de que a maior quantidade de alunos em sala de aula se relacionou com a percepção de excesso de atividades; assim como ter mais alunos com NEE em sala relacionou-se positivamente com o escore total da EETD e com problemas no envolvimento dos alunos nas tarefas escolares.

Os estressores mais citados por esta amostra, pela LECE, foram: a grande quantidade de alunos, os problemas comportamentais e a falta de motivação dos alunos, a incompreensão das pessoas frente à sobrecarga de trabalho e a falta de recursos suficientes para o ensino, confirmando outras pesquisas (Antoniou et al., 2009; Betoret & Artiga, 2010; Ferreira, 2007; Kelly et al., 2007; Lhospital & Gregory,

2009; Pocinho & Capelo, 2009; Rieg et al., 2007; Rodrigues et al, 2005; Zurlo et al., 2007).

A presença de alunos com NEE em classe, em si, não foi um estressor em destaque. Apesar disso, foram apontados itens indiretamente vinculados à sobrecarga no trabalho, como a falta de recursos para o ensino e grande quantidade de alunos em sala de aula.

Em especial, as professoras com estresse indicaram com maior frequência todos os estressores da LECE, especialmente: ter um grande número de alunos em sala de aula, a incompreensão sobre a carga de trabalho, e o fato de serem observadas por colegas, estagiários, supervisores ou pais. Assim, as professoras com estresse relataram se sentir mais desconfortáveis que as demais ao serem observadas durante as aulas, apesar de essa queixa ter sido menos frequente que as demais. É possível que se sintam mais afligidas pela observação de terceiros quando o trabalho não é desempenhado nas condições ideais, ou quando não é tão eficaz como gostaria que fosse. Isso é preocupante, pois as frustrações voltadas às limitações sociais e pessoais contribuem para um sentimento de não realização profissional e podem levar a sinais ainda mais expressivos de estresse (Anjos et al., 2009; Rita et al., 2010).

Sobre a inclusão escolar, as queixas voltaram-se à sobrecarga, à falta de apoio e à disparidade entre o esforço e a remuneração oferecida, enfatizando o investimento desproporcional à complexidade do trabalho. Dois itens foram largamente verificados entre as participantes com estresse: *Minhas atividades de ensino são prejudicadas pelo elevado número de alunos em minha classe* e *Não disponho de recursos materiais e didáticos e de instalações apropriadas para cumprir*

com as responsabilidades que esta nova proposta requer. Novamente, as queixas ligaram-se ao excesso de alunos e à falta de recursos.

Sekkel et al. (2010) apresentaram uma discussão também pertinente a esses dados. Para esses autores, a mudança das barreiras atitudinais para a construção de um ambiente inclusivo depende, em grande parte, do compromisso das chefias com o respeito às diferenças, de modo que a inclusão deveria ser um processo maior do que criar vagas. Deveria proporcionar recursos materiais e criar oportunidades (Guarinello et al., 2006; Leonardo et al., 2009), já que o simples ingresso dos alunos não parece ser suficiente para mudança de concepções (Monteiro & Manzini, 2008). Ao contrário, pode acentuar a sobrecarga.

Uma questão frequentemente apontada foi a escassa preocupação quanto ao fornecimento de subsídios para o trabalho frente à diversidade, em acordo com Ferreira (2007), Maia-Pinto e Fleith (2002) e Silveira e Neves (2006). Talvez, por isso, as professoras com estresse desta amostra, que também apresentaram mais alunos em sala e mais alunos com NEE, tenham apresentado mais queixas sobre a proposta inclusiva.

Assim, condições como os problemas na oferta de recursos e no envolvimento discente e a sensação de ser incompreendido, ou apoiado, podem aumentar o risco para o estresse. Isso porque o professor pode sentir que necessita executar trabalho de grande responsabilidade sem dispor de autonomia e de estrutura suficientes para a produção de resultados acadêmicos e comportamentais.

Este estudo mostrou que as professoras com estresse físico e/ou psicológico apresentaram maior escore na EETD, maior escore na LECE e no Inventário de Indicadores de Estresse no Ensino Inclusivo. Também houve correlações positivas entre o total de sintomas de estresse e seus demais indicadores, sugerindo

convergência das medidas e validade concorrente, com a ressalva da sua necessidade de mais estudos sobre as medidas, incluindo a validade de construto (Pasquali, 2009, 2010).

Uma das variáveis pessoais, a satisfação percebida, e outra do trabalho, o número de alunos/classe, apresentaram relação direta (negativa e positiva, respectivamente) com o estresse físico e/ou psicológico, confirmando a hipótese 2 desta pesquisa. Cabe destacar que as variáveis pessoais e do trabalho apresentaram mais correlações significativas com outros indicadores de estresse, como os estressores percebidos (LECE), os problemas decorrentes da docência (EETD) e as queixas sobre a Educação Inclusiva. Estas variáveis, por sua vez, se correlacionaram com o total de sintomas de estresse. Mesmo assim, destaca-se a satisfação com o trabalho como fator de proteção ao estresse, como sugere Carlotto (2002) e a maior quantidade de alunos em sala como fator de risco. As demais variáveis pessoais e do trabalho, por sua vez, apresentaram uma relação indireta com os sintomas de estresse.

Outras correlações também se destacaram. Com a elevação da série escolar, por exemplo, houve aumento do tempo destinado ao planejamento acadêmico, maior percepção de estresse frente a problemas na oferta de recursos para ao trabalho e menos autoeficácia percebida. Barbosa, Campos, e Valentim (2011), com base no autorrelato, identificaram uma relação menos positiva do professor com alunos em séries mais avançadas. A maior independência desses alunos aos professores (Olson & Lukenheimer, 2009) também pode apoiar os resultados obtidos.

Quanto maior o tempo na instituição, mais longa foi a experiência em classe inclusiva e também mais altos foram os indicadores de estresse no trabalho, pela EETD. Assim, quanto maior o tempo de serviço, os problemas em decorrência do

trabalho foram apontados com mais intensidade, embora não tenham sido reportados mais sintomas de estresse, corroborando Benevides-Pereira et al. (2003). É possível que isso tenha ocorrido em função de outras variáveis, como o *coping*.

Para explorar essa última questão, foram analisadas as demandas estressoras na regência de classe inclusiva, as reações emocionais e as estratégias de enfrentamento de 17 professoras dessa amostra, com e sem estresse.

As demandas mais citadas foram as mesmas da amostra geral, relacionadas a problemas nos recursos para o desenvolvimento do trabalho e no envolvimento dos alunos. Houve, assim, convergência entre os dados das escalas e os dados das entrevistas. Apesar das professoras com estresse terem relatado mais demandas estressoras, a diferença entre grupos não foi significativa para nenhuma demanda em especial, de modo que a hipótese 3 desta pesquisa não foi confirmada. Destaca-se também que as professoras com estresse citaram episódios de *coping* em quantidade semelhante às professoras sem estresse. Porém, os episódios relatados contaram com menos estratégias de enfrentamento, ou seja, essas professoras relataram em menor frequência possibilidades de ação diante dos problemas identificados, a exemplo da Professora 1 (Maria), apresentada na Descrição de Caso.

Em 42% dos episódios de *coping* houve ausência de reações emocionais negativas frente às demandas do trabalho, o que aconteceu, sobretudo, entre as professoras sem estresse (64%). As professoras com estresse, por outro lado, apresentaram maior frequência de reações emocionais negativas e, principalmente, muito negativas, confirmando a hipótese 4 da pesquisa. Adicionalmente, verificou-se que as estratégias mal-adaptativas foram citadas, em grande parte, frente às reações emocionais negativas ou muito negativas, especialmente entre as participantes com

estresse. E estavam ligadas às dificuldades na oferta de recursos para o desenvolvimento do trabalho e no envolvimento dos alunos, ou seja, essas demandas suscitaram mais desconforto entre essas professoras.

As estratégias de enfrentamento adaptativas foram mais citadas em comparação às mal-adaptativas e ligaram-se à ausência de reações emocionais negativas, sobretudo entre as professoras sem estresse. As famílias de *coping* mais frequentes foram a Autoconfiança, a Resolução de Problemas e a Acomodação. As duas primeiras também apresentaram alta proporção no estudo de Beers (2012) sobre o *coping* docente.

No relato das professoras com estresse, houve predominância de estratégias envolvendo Submissão, Resolução de Problemas e Acomodação. Já entre as professoras sem estresse, houve predominância de estratégias relacionadas à Autoconfiança, Resolução de Problemas e Acomodação. Assim, a Resolução de Problemas e a Acomodação foram as famílias de enfrentamento mais presentes em ambos os grupos. Contudo, a Submissão predominou entre o grupo com estresse, e a Autoconfiança, entre as professoras sem tal característica.

As professoras com estresse apresentaram frequências mais elevadas no relato de famílias mal-adaptativas, confirmando a hipótese 5. Porém, a diferença foi significativa apenas para as estratégias relacionadas ao Desamparo. Assim, o relato da maioria das estratégias mal-adaptativas não foi característico da presença de estresse. Além disso, não houve correlação significativa entre o total de sintomas de estresse e a média de estratégias mal-adaptativas por episódio de *coping*. Leonardo et al. (2009) complementam a discussão ao sugerirem que, por não se sentirem aptos a trabalhar e lidar com as diferenças, os professores sentem insegurança, preocupação e desamparo, sobretudo.

As professoras com estresse apresentaram significativamente menor média de citação de estratégias adaptativas por episódio de *coping*, especialmente ligadas à Autoconfiança, em comparação às professoras sem estresse, confirmando a hipótese 6 da pesquisa. Esta foi reforçada pela correlação negativa entre o total de respostas adaptativas e o total de sintomas de estresse.

Além disso, para as professoras com estresse, houve equilíbrio na quantidade de estratégias adaptativas e mal-adaptativas; ao passo que, para as professoras sem estresse, foram identificadas mais estratégias adaptativas. Assim, as professoras com estresse se destacaram mais pela menor proporção de relatos envolvendo o *coping* adaptativo do que pelo uso mais frequente do *coping* mal-adaptativo.

O total de sintomas correlacionou-se positivamente com o Desamparo e, negativamente, com a Autoconfiança, a Busca de Suporte, a Resolução de Problemas, a proporção de famílias adaptativas e com a média de famílias adaptativas por episódio de *coping*. Esta variável apresentou o maior grau de correlação com os sintomas de estresse.

Além disso, a maior quantidade de alunos em classe acompanhou menor média de estratégias adaptativas nos episódios de *coping*. Por outro lado, a satisfação correlacionou-se positivamente com a média de estratégias adaptativas citadas nos episódios de *coping*.

Algumas estratégias adaptativas e mal-adaptativas tenderam a correlacionar-se, aumentado, possivelmente, o efeito para a adaptação ou mal-adaptação; e também a confiabilidade do sistema hierárquico de categorias. Além disso, as professoras que mais relataram demandas estressoras apresentaram frequência mais elevada de estratégias de isolamento como resposta adaptativa aos problemas.

Foi verificada uma correlação positiva entre as famílias de *coping* de Negociação e Oposição, com funções opostas teoricamente – a primeira é adaptativa e a outra é mal-adaptativa no longo prazo (Skinner et al., 2003; Skinner, 2007; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011). É possível que as professoras que relataram ações envolvendo a negociação, tenham inserido em seus discursos respostas de oposição diante de experiências negativas ou fracasso na tentativa de solucionar os problemas verificados. Ressalta-se que, para esta análise, as estratégias foram consideradas independentemente das demandas citadas, detalhe a ser ponderado em outros estudos. Destaca-se também que as professoras que mais pontuaram na LECCE, ou seja, que indicaram uma percepção mais intensa de estresse frente às demandas do trabalho, também apresentaram mais negociação e mais oposição em seus discursos, além de menor média de famílias adaptativas por episódio de *coping*.

A maior quantidade de anos de serviço correlacionou-se negativamente às estratégias envolvendo Resolução de Problemas e Acomodação. Além disso, correlacionou-se positivamente ao *coping* adaptativo. Ou seja, quanto maior o tempo de serviço, maior a quantidade de estratégias adaptativas no discurso. Porém, a correlação inversa com a proporção de famílias adaptativas também indicou que era mais frequente a menção de famílias mal-adaptativas. Desse modo, com a maior experiência no trabalho, aumentou a quantidade nos relatos de estratégias de enfrentamento, incluindo as mal-adaptativas.

Essas relações devem ser investigadas em maiores detalhes a partir de pesquisa longitudinal ou transversal com foco no tempo de serviço, a exemplo de Beers (2012). Este autor identificou em professores canadenses com mais tempo de

serviço menos autoconfiança e mais delegação, além de mais acomodação – o que vai de encontro aos resultados encontrados no presente estudo.

Em consonância ao encontrado por Melo e Ferreira (2009), os dados desta pesquisa sugerem que os profissionais procuram conhecimento teórico e formação continuada. Mas, devido ao medo de fracassar no trabalho, podem atribuir à família a maior responsabilidade pelos alunos, sobretudo aqueles com alguma NEE (Pereira-Silva & Dessen, 2007). Assim, com o tempo e sem o suporte necessário, podem recorrer a estratégias desfavoráveis à adaptação pessoal. Cogita-se também que o enfrentamento do estresse percebido, além de modular as reações de estresse, pode influenciar na adaptação pessoal e na forma como os professores lidarão com os alunos e com a administração dos recursos (Antoniou et al., 2009; Carmona et al., 2006). Para explorar alguns detalhes sobre essa questão, foram identificados e analisados os comportamentos para o engajamento e o desengajamento discente, de acordo com a presença/ausência de estresse do professor, em quatro dessas professoras da amostra.

Um dos contextos importantes para o engajamento discente é o fornecimento de Estrutura por parte do professor, o que implica em comportamentos ligados, ao fornecimento de significados e à orientação para as atividades, entre outros. Este foi o contexto identificado mais frequentemente nesta amostra. O contexto Suporte para a Autonomia também apresentou alta frequência, especialmente envolvendo o estímulo para a participação na aula.

Por sua vez, a desestruturação de atividades e a fragilização do sistema de regras, indicativos de um contexto de Caos, apresentaram menor frequência, assim como seus comportamentos relacionados a um contexto de Rejeição e de Coerção.

Contudo, para as professoras com estresse, este quadro foi invertido. Elas apresentaram frequência significativamente menor para contextos de engajamento, a exemplo da estimulação para o exercício da tarefa de modo independente (Suporte para a Autonomia), da orientação para a autorregulação do comportamento do aluno (Estrutura), e do Envolvimento Afetivo, confirmando a hipótese 7 da pesquisa. Em resumo, na interação das professoras com estresse com a classe, houve especialmente menos estimulação da Autonomia e do Envolvimento Afetivo dos alunos.

As professoras com estresse também manifestaram mais comportamentos para o desengajamento pela Rejeição, envolvendo, sobretudo afastamento afetivo, pouca atenção aos assuntos pessoais de alunos e comentários depreciativos direcionados a estes. Contudo, essas professoras também apresentaram menos comportamentos que fragilizam o sistema de regras em classe e que favorecem o contexto Caos. Deste modo, a hipótese 8 foi contestada. Em outros termos, mantinham a estrutura das atividades de modo mais rígido.

Dessa forma, nas classes das professoras com estresse, houve mais controle e estruturação nas atividades. Entretanto, houve menos comportamentos que promovessem a autorregulação comportamental dos alunos. Os alunos dessas classes recebiam menos liberdade e uma interação com menos envolvimento afetivo, mais rejeição e mais inibição da autoexpressão entre os alunos. Esses dados são preocupantes, pois, quanto maior a extensão deste perfil, mais o professor se aproximará de um quadro de Despersonalização, um dos componentes da Síndrome de *Burnout* (Benevides-Pereira, 2002; Maslach & Jackson, 1986).

De acordo com a perspectiva motivacional, o engajamento refere-se a interações ativas, flexíveis, construtivas, persistentes, focalizadas e direcionadas a

objetivos, contribuindo para o funcionamento adaptativo. Em contraste, os padrões de desengajamento, pelos quais os indivíduos estão alienados, apáticos, rebeldes ou esgotados, distanciam as pessoas de suas oportunidades de se desenvolver (Furrer & Skinner, 2003; Skinner, 1999). A análise do comportamento das professoras com estresse indicou estimulação do engajamento discente em menor frequência. Isso pode ser função dos seus próprios padrões motivacionais em decorrência dos problemas do trabalho, indicados como mais estressantes. Problemas que, conseqüentemente, podem ser representativos de caos, coerção e rejeição.

O comportamento manifesto, desse modo, poderia ser apenas um elemento do ciclo de estresse docente, com ênfase no prejuízo aos alunos com NEE - especialmente pelo esgotamento de oportunidades que estimulem, nesses alunos, o conhecimento e a exploração de suas capacidades (Magalhães & Dias, 2005). Em consequência, podem ocorrer limitações nos sistemas autorreferenciais e na motivação para o aprendizado, considerando que ambos são estabelecidos ao longo das interações no ambiente (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Rian, 1985).

Na interação com aluno com NEE, houve predominância dos contextos Suporte para a Autonomia e, sobretudo, de fornecimento de Estrutura. Este último, por sua vez, contou mais com as tentativas de autorregulação do comportamento do aluno do que pelo fornecimento de significados e orientação das atividades. Este padrão foi diferente do adotado em relação aos demais alunos, quando analisadas as frequências do CEMD.

As professoras com estresse apresentaram menor proporção média de comportamentos para o engajamento dos alunos com NEE, confirmando a hipótese 9 da pesquisa. Por outro lado, também não apresentaram mais comportamentos que contribuíssem para o desengajamento desses alunos. Com isso, a hipótese 10 foi

rejeitada. Em outros termos, de modo geral, as professoras com estresse interagiram menos com seus alunos com NEE.

Ressalta-se que, mesmo com formação acadêmica adequada, pode haver dificuldades no trabalho com esses alunos, decorrentes de crenças e valores pessoais que podem acentuar o estresse (Naujorks, 2002), indicando a possibilidade de lacuna entre o conhecimento e o comportamento manifesto (Almog & Schechtman, 2007). Além disso, a recepção de alunos com NEE, desacompanhada de outras ações, pode contribuir para a exclusão, como observado por Sekkel, et al. (2010), principalmente se os alunos não forem considerados sujeitos ativos no processo de suas construções educacionais, profissionais e sociais, tal como alertaram Gomes e Gonzalez Rey (2008). Segundo Melo e Ferreira (2009), a falta de apoio e de conhecimento sobre as NEE pode colocar o docente no papel de cuidador e levar à sobrecarga.

Os dados encontrados são consonantes à literatura no que diz respeito à angústia frente à dissociação entre o trabalho prescrito e o trabalho real em educação inclusiva (Duek & Naujorks, 2008), ao desconforto em relação a esse processo educacional (Monteiro & Manzini, 2008; Rios & Novaes, 2009) e à sobrecarga (Lima et al., 2003). Assim, a presença de alunos com NEE associada a outros fatores pode ser preocupante. Entre esses fatores, incluem-se a maior quantidade de alunos em classe e a percepção de problemas nos recursos para o trabalho e no envolvimento dos alunos, além de repertório insuficiente de estratégias de enfrentamento adaptativas.

Sugere-se que novas propostas investigativas considerem a análise de um arranjo de variáveis contemplando: a quantidade de alunos em classe, a oferta de recursos, o envolvimento dos alunos, o apoio oferecido pela família e pela

instituição, o repertório de *coping* do professor e o comportamento manifesto em classe. Como exemplo da interação entre essas variáveis, a Professora 18 (Luciana), na ausência de estagiária em classe, apresentou mais comportamentos para o desengajamento discente. Isso poderia comprometer, no longo prazo, suas reações emocionais diante do trabalho e aumentar os sintomas de estresse, apesar do amplo conjunto de estratégias de enfrentamento adaptativas identificado.

Desse modo, o investimento em materiais, nas instalações físicas e na capacitação pode contribuir para o bem-estar entre professores e alunos, favorecendo, em consequência, o repertório de *coping* (Pocinho & Capelo, 2009), principalmente em sua função adaptativa. Assim, estudos futuros poderão expandir a compreensão sobre o processo de enfrentamento do estresse frente ao trabalho em classe inclusiva e seus possíveis impactos na saúde dos professores e na sua interação com os alunos, a exemplo da análise iniciada.

A amostra de conveniência deste estudo variou de 4 a 19 participantes. Infelizmente, houve perda amostral em função das medidas restritivas de algumas escolas. Em consequência, foram utilizadas análises estatísticas não paramétricas. Não foram avaliadas relações de predição ou de causalidade para o estresse. Entretanto, os mesmos levantam possíveis relações a serem investigadas, especialmente em amostras mais amplas e diversificadas.

Ao longo desta pesquisa, alguns instrumentos foram elaborados ou adaptados devido às lacunas na área avaliativa com esta população. A entrevista, por exemplo, seguiu a proposta de Beers (2012). Para isso, foram consideradas as reações emocionais frente às demandas e as repostas envolvendo ações de *coping*. Todavia, mesmo exigindo um extenso e detalhado processamento, esta análise é passível de erros quanto à inferência sobre a representatividade dos episódios de *coping*. Não

obstante às limitações apresentadas, julgou-se fundamental adotar esse procedimento, pois favoreceu a elaboração de versão complementar da LECE, a Lista de Estressores do Contexto Escolar, versão Educação Inclusiva – LECE-EI (Silveira, Enumo, Paula, Guerra et al., submetido). Sugere-se, então, o uso da LECE-EI como base para a condução de futuras entrevistas sobre os recursos pessoais e ambientais e as ações de enfrentamento. Com isso, atende-se a sugestão de Dewe, Cox e Ferguson (1993) sobre a avaliação primária, ligada à percepção de estresse, e a avaliação secundária, sobre os recursos e estratégias disponíveis, tendo em vista o contexto organizacional.

Apesar do estudo-piloto (Silveira, Enumo, Paula, Pozzatto et al., submetido) e do estudo suplementar (Silveira, Enumo, Paula, Guerra et al., submetido) servirem de apoio na avaliação de alguns desses instrumentos, é necessária a realização de novas análises com amostras representativas de diferentes regiões do Estado e do país. Assim, esta pesquisa representa um esforço para a proposição de recursos metodológicos voltados à análise dos processos educacionais em classes inclusivas. Após o refinamento necessário, a partir de análises fatoriais, por exemplo, tais instrumentos poderão compor baterias para a avaliação de indicadores de estresse representativos desse contexto, do seu enfrentamento e da interação manifesta. Poderão também fornecer dados para futuras intervenções visando à prevenção do estresse e da Síndrome de *Burnout*.

Outro aspecto metodológico a ser considerado refere-se à necessidade de inclusão de dados dos alunos. Isso porque Skinner et al. (2008) verificaram o efeito mediador das autopercepções dos alunos na relação entre os contextos fornecidos pelos professores e o engajamento. Com isso, seria útil a elaboração ou a

adaptação de instrumentos de autorrelato para alunos sobre contextos ambientais percebidos na interação em classe (Furrer & Skinner, 2003; Skinner et al., 2008).

Mesmo assim, Skinner e Belmont (1993) colocam que, se um objetivo educacional envolve encorajar os professores na motivação discente, é importante entender os fatores que influenciam os professores nessa tarefa - isto apoia o desenvolvimento de novos estudos com esse propósito. Já se sabe, por exemplo, que professores com estresse apresentam interação comprometida com seus alunos (Pakarinen et al., 2010) e que o contato iniciado por professores pode aumentar a frequência de contatos iniciados pelos alunos com NEE (Pinto & Góes, 2006; Silva & Aranha, 2005).

Um ponto a se levantar refere-se ao fato de ser observado em classe, o que foi um dos estressores em destaque entre as professoras com estresse. Com isso, fica a dúvida se esta característica interferiu na coleta de dados, ressaltando a necessidade de mais estudos observacionais com foco nessa possível relação.

As análises levaram a novas questões como: Os professores com estresse apresentam mais altas expectativas sobre o trabalho? A alta proporção de *coping* mal-adaptativo seria uma tendência no repertório dos professores com estresse? Com isso, é importante que novas propostas analisem ações de enfrentamento a partir de situações estruturadas, verdadeiras ou fictícias, a exemplo da proposta de Almog e Schechtman (2007) para avaliação do repertório de professores frente a problemas no ensino. Apesar desta Tese ter usado a observação comportamental como estratégia metodológica, esta atendeu a propósitos específicos, de modo que não foram analisados comportamentos decorrentes de situações-problema, como alterações no envolvimento dos alunos frente às atividades.

Essas e outras questões indicam a importância de se acompanhar o cotidiano desses profissionais, suas percepções sobre o trabalho e as interações com os alunos ao longo do ano - com atenção aos efeitos longitudinais da docência em classe inclusiva sobre as percepções construídas, os comportamentos exibidos e os níveis de estresse apresentados. Pondera-se também a necessidade de estudos sobre diferenças pela série escolar, pelo tempo de trabalho e pela presença/ausência de algum tipo de NEE, como a Deficiência Intelectual.

Cunha e Magalhães (2011) identificaram efeitos positivos para o bem-estar docente a partir de treinamento com fornecimento e troca de informações, apesar de não terem avaliado estresse ou *coping*. A revisão de literatura indicou poucas intervenções com foco no manejo do estresse docente, sobretudo fundamentadas no aporte teórico desta Tese. Tem sido proposto um arranjo de ações de prevenção primária, secundária e terciária que partem da eliminação de estressores, passam pela gestão do estresse e, por último, tratam os seus sintomas (Rossi, Perrewé, Meurs, 2011).

Em atenção a essas diretrizes e aos resultados desta pesquisa, sugere-se o agrupamento de ações em três blocos visando à prevenção de sintomas de estresse em níveis elevados, a começar pelo investimento no material e nas relações institucionais e com a comunidade. Em um segundo bloco, sugere-se a formação continuada do docente. E, em um terceiro bloco, a promoção de repertório de *coping* adaptativo frente aos desafios do trabalho. Ambos são complementares e devem respeitar o perfil dos profissionais e as particularidades do trabalho.

Pensando nas ações do primeiro bloco, é inegável que, para evitar o estresse em níveis prejudiciais à saúde, sejam necessários esforços complementares à mudança atitudinal frente à educação inclusiva – esta que intensifica a diversidade e

os desafios e que requer constantes tentativas de adaptação. Obviamente, deve haver um massivo investimento em recursos e na sua gestão.

Cabe lembrar que o desenvolvimento das atribuições do professor, acima de tudo, necessita ser subsidiado por políticas de incentivo salarial e material que favoreçam o bem-estar e a qualidade das experiências de ensino-aprendizagem. O controle percebido é importante para o *coping* adaptativo e que o mesmo se beneficia com o fornecimento de estrutura no ambiente (Skinner, 1992, 1995; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011). Ao contrário, situações típicas do caos, representado por baixas expectativas, ações não contingentes, confusão, arbitrariedade ou imprevisibilidade nas relações podem ser exaustivas e diminuir a autoeficácia percebida e a motivação frente às tentativas para lidar com os problemas. Logo, o Modelo dos Sistemas Autorreferenciais para o Desenvolvimento Motivacional volta-se ao contexto de desenvolvimento motivacional tanto infantil quanto adulto.

Tendo em vista a incompreensão pública frente à carga de trabalho encontrada nos resultados, é importante a aproximação do professor com a comunidade e os demais membros da instituição escolar, a partir de uma política de valorização do trabalho. Isso pode gerar mais satisfação com as atividades realizadas e o reforçamento de comportamentos adaptativos para o bem-estar pessoal e para o processo de ensino-aprendizagem.

Para o segundo bloco de ações, sugere-se o apoio na formação profissional via treinamento e orientação (Maia-Pinto & Fleith, 2002), com o propósito de melhorar o processo de recepção e interação com os alunos (Rios & Novaes, 2009) e a coerência nas concepções mantidas para evitar fracasso e evasão escolar (Oliveira & Alves, 2005).

No terceiro bloco, sugerem-se ações para a manifestação assertiva das competências pessoais, a partir de técnicas envolvendo o relaxamento, a reestruturação cognitiva e o suporte social, por exemplo. É importante observar o perfil de enfrentamento dos profissionais e sua associação com variáveis pessoais e do trabalho, a fim de traçar recursos interventivos mais eficazes. Por exemplo, se o isolamento for resultante de um padrão individual associado a problemas na confiança nos relacionamentos, trabalhos de grupo, com foco unicamente na administração de recursos do trabalho, podem ser ineficazes.

Os resultados obtidos ajudaram a esclarecer particularidades da dinâmica de estresse, enfrentamento e estimulação para a aprendizagem discente em classe inclusiva. Também destacaram variáveis, como a quantidade de alunos em classe e a satisfação com o trabalho, que podem ampliar a experiência de estresse em associação à presença de alunos com NEE. Espera-se colaborar para as diretrizes avaliativas de aspectos envolvendo a regência de classe inclusiva; para a implementação de políticas de valorização do trabalho e do trabalhador; para a capacitação docente incluindo informações sobre as NEE e a adequação dos comportamentos para a estimulação da aprendizagem; e para a promoção de instrumental sobre o enfrentamento dos desafios do trabalho frente à diversidade.

REFERÊNCIAS

- Aldwin, C. M. (2009). *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. New York: Guilford Press.
- Aldwin, C. (2011). Stress and coping across the lifespan. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping* (pp. 15-84). New York: Oxford University Press.
- Albuquerque, E. R. (2008). Decifra-me ou te devoro: Os alunos com necessidade educacionais especiais nas representações sociais de seus professores. In M. A. Almeida, E. G. Mendes & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), *Temas em Educação Especial: Múltiplos olhares* (pp. 202-212). Araraquara: Junqueira & Marin.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22*(2), 115–129.
- Anjos, H. P., Andrade, E. P., & Pereira, M. R. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação, 14*(40), 116-129.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education, 24*(1), 100-111.
- Bachion, M. M., Abreu, L. O., Godoy, L. F., & Costa, E. C. (2005). Vulnerabilidade ao estresse entre professores de uma universidade pública. *Revista de Enfermagem, 13*(1), 32-37.
- Baloglu, N. (2008). The relationship between prospective teachers' strategies for coping with stress and their perceptions of student control. *Social Behavior and Personality, 36*(7), 903-910.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barbosa, A. J. G., Campos, R. A., & Valentim, T. A. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia (Campinas), 28*(4), 453-461.
- Barros, L. (2003). *Psicologia Pediátrica: perspectiva desenvolvimentista* (2.^a ed.). Lisboa: Climepsi.
- Bartell, R. (1984). Sources of stress and ways of coping in teaching: Teacher perspective. In R. Schwarzer (Ed.), *Advances in Psychology (n. 21): The Self in anxiety, estresse and depression* (pp. 217-225). Amsterdam: North- Holland Express.
- Batista, C. G. (2010). Observação do comportamento. In L. Pasquali (Org.), *Instrumentação Psicológica* (pp. 273-307). Porto Alegre: Artmed.

- Batista, C. G. (1985). Objetivos da avaliação da fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1(3), 205-214.
- Batista, J. B. V., Carlotto, M. S., Coutinho, A. S., & Augusto, L. G. S. (2010). Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 13(3), 502-512.
- Belei, R.A., Gimenez-Paschoal, S.R., Nascimento, E.N., & Matsumoto, P.H.V.R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30(1), 187-199.
- Beers, J. C. (2012). *Teacher Stress and Coping: Does the Process Differ According to Years of Teaching Experience?*. Master's thesis. Portland State University, Portland.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2002) *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Benevides-Pereira, A. M. T., Yaegashi, S. F. R., Alves, I. B., & Lara, S. (2008). O trabalho docente e o *burnout*: Um estudo em professores paranaenses [Trabalho completo], *Anais do VII EDUCERE e III CIAVE* (pp. 4870- 4884).
- Benevides-Pereira, A. M. T., Justo, T., Gomes, F. B., Silva, S. G. M., & Volpato, D. C. (2003). Sintomas de estresse em educadores brasileiros. *Aletheia*, 17, 63-72.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). A Pesquisa em Psicologia – Análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In G. Romanelli & Z. M. M. Biasoli-Alves (Orgs.), *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa* (pp. 135-157). Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Bock, V. R., & Sarriera, J. C. (2006). O grupo operativo intervindo na Síndrome de Burnout. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 31-39.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Briant, M.E. P., & Oliver, F. C. (2012). Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: Conhecendo estratégias

- e ações. *Revista Brasileira Educação Especial*, 18(1), 141-154.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Vol 1: Theoretical Models of Human Development (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Bueno, J. G. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), 7-25.
- Canova, K. R., & Porto, J. B. (2010). O impacto dos valores organizacionais no estresse ocupacional: Um estudo com professores de ensino médio. *Revista de Administração Mackenzie*, 11(5), 4-31.
- Caran, V. C. S., Freitas, F. C. T., Alves, L. A., Pedrão, L.J., & Robazzi, M. L. C. C. (2011). Riscos ocupacionais psicossociais e sua repercussão na saúde de docentes universitários. *Revista de Enfermagem*, 19(2), 255-261.
- Cardoso, J. P., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Oliveira, N. F., & Reis, E. J. F. B.. (2011). Aspectos psicossociais do trabalho e dor musculoesquelética em professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(8), 1498-1506.
- Carlotto, M. S. (2002). Síndrome de *burnout* e satisfação no trabalho: Um estudo com professores universitários. In A. M. T. Benevides-Pereira (Org.), *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador* (pp.187-212.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carlotto, M. S. (2003). Síndrome de Burnout em professores de instituições particulares de ensino. *Aletheia*, 17/18, 53-61.
- Carlotto, M. S. (2010) Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. *Psico*, 41(4), 495-502.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2007). Preditores da Síndrome de Burnout em professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 101-110.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2008). Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas. *Psicologia Educacional*, 26, 29-46.
- Carmona, C., Buunk, P. A., Peiró, J. M., Rodriguez, I., & Bravo, M. J. (2006). Do social comparison and *coping* styles play a role in the development of burnout? Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 85–99.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.

- Cerqueira, A. T. A. R. (2000). O conceito e metodologia de *coping*: Existe consenso e necessidade? In R. R. Kerbauy (Org.), *Sobre Comportamento e cognição: Psicologia Comportamental e Cognitiva - Conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na inovação e no questionamento clínico* (pp. 279-289). Santo André, SP: Arbytes Editora.
- Christophoro, R., & Waidman, M. A. P. (2002). Stress: condições de trabalho em docentes universitários. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 1(1), 179-183.
- Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, and Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. Andrew S. Garner, Jack P. Shonkoff, Benjamin S. Siegel, Mary I. Dobbins, Marian F. Earls, Andrew S. Garner, Laura McGuinn, John Pascoe and David L. Wood. (2012). Early Childhood Adversity, Toxic Stress, and the Role of the Pediatrician: Translating Developmental Science Into Lifelong Health *Pediatrics* 2012;129:e224<http://pediatrics.aappublications.org/content/129/1/e224.full.html>
- Compas, B. E. (2006). Psychobiological processes of stress and *coping*: Implications for resilience in children and adolescents. *Comments on the papers of Romeo & McEwen and Fisher et al. Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 226-234.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the lifespan. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61–97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology: Vol. 23. Self processes in development* (pp. 43–77). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493-506.
- Crepaldi, M. A., Linhares, M. B. M., & Perosa, G. B. (2006). *Temas em Psicologia Pediátrica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, A. C. B., & Magalhães, J. G. (2011). *Oficina de Aprendizagem Mediada - Uma proposta de reflexão da prática pedagógica em Educação Inclusiva*. Curitiba: Juruá Editora.
- Dancey, C.P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Delcor, N.S., Araújo, T. M., Reis, E. J. F. B., Porto, L. A., Carvalho, F. M., Silva, M. O., Barbalho, L., & Andrade, J. M. (2004). Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(1), 187-196.
- Dewe, P., Cox, T., & Ferguson, E. (1993). Individual strategies for coping with stress at work: A review. *Work & Stress*, 7(1), 5-15.
- Dias, T. L., Barros, F. S. S., & Silva, E. R. (2008). Adaptação de uma escala para análise da mediação do professor em sala [Trabalho completo]. In *Semiedu 2008 - 20 anos de pós-graduação em Educação - Avaliação e perspectivas*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso.
- Dias, T.R.S. & Omote, S. (1990). Entrevista em Educação Especial: a natureza dos problemas investigados. *Temas em Educação Especial*, 1,67-80.
- Duek, V. P., & Naujorks, M. I. (2008). Inclusão e autoconceito: Reflexões sobre a formação de professores. In M. A. Almeida, E. G. Mendes & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), *Temas em Educação Especial: Múltiplos olhares* (pp. 176-183). Araraquara: Junqueira & Marin.
- Eisenstein, E., & Souza, R. P. de (1993) Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes. Petrópolis: Vozes.
- Elliot, A., & Dweck, C.S. (Eds.) (2005). *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Ferguson, E. (2013). Personality is of central concern to understand health: Towards a theoretical model for health psychology. *Health Psychology Review*, 7(1), 32-70.
- Ferreira, M. E. C. (2007). O enigma da inclusão: Das intenções às práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 543-560.
- Ferrão, E. S., Enumo, S. R. F., Linhares, M. B. M., Sousa, G. P., Silveira, K. A., Venturini Sobrinho, A., Pereira, P. C. C., & Dias, T. L. (2006). Provas cognitivas assistidas e fatores afetivo-motivacionais do desempenho de crianças com necessidades especiais: Uma proposta de avaliação [Resumo]. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Anais Eletrônicos XXXVI Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*. Salvador: SBP.
- Folkman, S. (2011). *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*. New York: Oxford University Press.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
- Fontes, R. S. (2009). *Ensino colaborativo: Uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin.

- Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., & Schmidt, L. A. (2001). Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child Development, 72*, 1–21.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa, 31*(2), 189-199.
- Gmelch, W. H., Lovrich, N. P., & Wilke, P. K. (1984). Sources of stress in academy: A national perspective. *Research in Higher Education, 20*(4), 477-490.
- Glat, R., & Fernandes, E. M. (2005). Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão: Revista de Educação Especial, (1)*1,35-39.
- Gomes, C., & Gonzalez Rey, F. L. (2008). Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial, 14*(1), 53-62.
- Gomes, R. M. S., & Pereira, A. M. S. (2008). Estratégias de *coping* em educadores de infância Portugueses. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 12*(2), 319-326.
- Goulart Junior, E., & Lipp, M. E. N. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo, 13*(4), 847-857.
- Gradella Júnior, O. (2010). Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 13*(1), 133-148.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1992). Parental resources and the developing child in school. In M. Procidano & C. Fisher (Eds.), *Contemporary families: A handbook for school professionals* (pp. 275-291). New York: Teachers College Press.
- Guarinello, A. C., Berberian, A. P., Santana, A. P., Massi, G., & Paula, M. (2006). A inserção do aluno surdo no ensino regular: Visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial, 12*(3), 317-330.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology, 39*(4), 777-790.

- Hankin, B. L., & Abela, J. R. Z. (2005). *Development of psychopathology: A vulnerability–stress perspective*. Thousand Oaks: Sage.
- Ho, C. L., & Au, W. T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185.
- Kantowitz, B. H., Roediger, H. L., & Elmes, D. G. (2006). *Psicologia Experimental: Psicologia para compreender a pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson.
- Kelly, A., Carey, S., McCarthy, S., & Coyle, C. (2007). Challenging behaviour: Principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 161-181.
- Kopp, C. B. (2009). Emotion-focused coping in young children: Self and self-regulatory processes. In E. A. Skinner & M. J. Zimmer-Gembeck (Eds.), *Coping and the development of regulation. New Directions for Child and Adolescent Development*, 124, pp. 33–46. San Francisco: Jossey-Bass.
- Koltermann I. T. A. P., Tomasi, E., & Horta B.L. (2011). Estresse ocupacional em trabalhadores bancários: prevalência e fatores associados. *Revista Saúde*, 37(2), 33-48.
- Krohne, H. W. (2002). Stress and coping theories. In N. J. Smelser & P. B Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the social & Behavioral Sciences* (pp. 15563-15170). London: Elsevier Oxford. Recuperado em 10/09/2013, de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080430767038171>
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher & W. A. Maher (Eds.), *Progress in experimental personalities research* (pp. 99-171). New York: Academic Press.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C. & Chien, P. (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, 5(2), 86-104.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46(10), 973-988.

- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Estresse, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Leonardo, N. S. T., Bray, C. T., & Rossato, S. P. M. (2009). Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(2), 289-306.
- Lhospital, A. S., & Gregory, A. (2009). Changes in teacher stress through participation in pre-referral intervention teams. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1098-1112.
- Libardi, A, Gonçalves, C.G.O, Vieira, T.P.G., Silvério, K.C.A, Rossi, D., & Penteado, R.Z. (2006). O ruído em sala de aula e a percepção dos professores de uma escola de ensino fundamental de Piracicaba. *Distúrbios da comunicação*, 18(2), 167-178.
- Lima, M, F. E. M., Lima-Filho, D. O. (2009). Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, 14(3), 62-82.
- Lima, F. B., Nunes Sobrinho, F. P. N., Ling, L. C. A., & Cardoso, R. L. (2003). Humanização do posto de trabalho docente: Uma alternativa ergonômica na inclusão educacional. In F. P. Nunes Sobrinho (Org.), *Inclusão educacional: Pesquisas e Interfaces* (pp. 79-97). Rio de Janeiro: Livre Expressão.
- Lipp, M. E. N. (1996). Estresse: Conceitos Básicos. In M. E. N. Lipp (Org.), *Pesquisas sobre Estresse no Brasil: Saúde, ocupações e grupos de risco* (pp. 17-29). Campinas: Papyrus.
- Lipp, M. E. N. (2003). O modelo quadrifásico do stress. In M. E. N. Lipp (Ed.), *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas* (pp.17-22). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2000). *Manual do inventário de sintomas de estresse para adultos de Lipp* (ISSL). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2002). *O estresse do professor*. Campinas: Papyrus.
- Luchesi, K. F., Mourão, L. F., & Kitamura, S. (2010). Ações de promoção e prevenção à saúde vocal de professores: uma questão de saúde coletiva. *CEFAC*, 12(6), 945-953.
- Magalhães, M. N., & Lima, A. C. P. (2005). *Noções de Probabilidade e Estatística* (6ª ed.). São Paulo: EDUSP.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos em Psicologia*, 19(1), 78-90.
- Malagris, L. (2002). O professor, o aluno com distúrbios de conduta e o stress. In M. E. N. Lipp (Org.), *O estresse do professor* (pp. 41-53). São Paulo: Papyrus.

- Malik, S., & Ajmal, F. (2010). Levels, causes and coping strategies of stress during teaching practice. *Journal of Law and Psychology*, 17-24. Disponível em: [http://www.lit.az/ijar/pdf/jlp/1/JLP2010\(1-4\).pdf](http://www.lit.az/ijar/pdf/jlp/1/JLP2010(1-4).pdf). Acesso em: 10/07/2011.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mariano, M.S.S., & Muniz, H.P. (2006). Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1).
- Martins, M. G. T. (2005). *Sintomas de estresse em professores das primeiras séries do ensino fundamental: Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, Lisboa, Portugal.
- Martins, M. G. T. (2007). Sintomas de Stress em Professores Brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, [s.n.]10, p.109-128.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2ª ed). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Mazon, V., Carloto, M. S., & Câmara, S. (2008) Síndrome de burnout e estratégias de enfrentamento em professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(1), 55-66.
- Melo, F. R. L. V., & Ferreira, C. C. A. (2009). O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 121-140.
- Meltzoff, J. (2001). *Critical thinking about research: Psychology and related field*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Menezes, M., Moré, C. L. O. O., & Barros, M.L.T.Q. (2008). Psicologia Pediátrica e seus desafios actuais na formação, pesquisa e intervenção. *Análise Psicológica*, 26(2), 227-238.
- Monteiro, A. P. H., & Manzini, E. J. (2008). Mudanças nas concepções do professor do Ensino Fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 35-52.
- Morrison, F. J., & Connor, C. M. (2009). The transition to school: Child-instruction transactions in learning to read. In A. J. Sameroff (Ed.), *The Transactional Model of Development: How children and contexts shape each other* (pp. 183-201). Washington, DC: American Psychology Association.
- National Scientific Council on the Developing Child (2010). *Early Experiences Can Alter Gene Expression and Affect Long-Term Development: Working Paper No. 10*. <http://www.developingchild.net>

- Naujorks, M. I. (2002). Stress e inclusão: Indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Cadernos de Educação Especial*, 20, 117-125.
- Neves, M. Y. R., & Silva, E.S. (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 63-75.
- Nolen-Hoeksma, S. (1998). Ruminative coping with depression. In J. Heckhausen & C.S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 237-56). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nolen-Hoeksema, S. (2004). The response style theory. In C. Papageorgiou & A. Ellis (Eds.), *Rumination: Nature, theory, and treatment of negative thinking in depression* (pp.107-124). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Oliveira, C.B.E. & Alves, P.B. (2005). Ensino fundamental: Papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, 15(31), 227-238.
- Oliveira, C. G. T., Enumo, S. R. F., Queiroz, S. S., & Azevedo Jr, R. R. (2011). Indicadores cognitivos, lingüísticos, comportamentais e acadêmicos de pré-escolares nascidos pré-termo e a termo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 283-290.
- Olson, S. L., & Lukenheimer, E. S. (2009). Expanding Concepts of Self-Regulation to Social Relationships: Transactional Processes in the Development of Early Behavioral Adjustment. In A. J. Samerof (Ed), *The Transactional Model of Development: How Children and Contexts Shape Each Other* (pp. 55- 79). Washington, DC: American Psychology Association.
- Omote, S. (2005). A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: Notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(1), 33-47.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkinen, M., & Nurmi, J. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281-300.
- Pasquali, Luiz. (2009). Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43(spe), 992-999.
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira-Silva, N. L., & Dessen, M. A. (2007). Crianças com e sem Síndrome de Down: Valores e crenças de pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3),429-446.
- Perrenoud, P. H. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.

- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child-adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first grade. *Educational and Child Psychology, 21*(1), 32-45.
- Pinto, G. U., & Góes, M. C. R. (2006). Deficiência mental, imaginação e mediação social: Um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial, 12*, 11-28.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: Legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista, 33*, 146-153.
- Pocinho, M., & Capelo, M.R. (2009). Vulnerabilidade ao estresse, estratégias de *coping* e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa, 35*(2), 351-367.
- Reis, E. J. F. B., Carvalho, F. M., Araújo, T. M., Porto, L.A., & Silvany Neto, A. M. (2005). Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública, 21*(5), 1480-1490.
- Rieg, S. A., Paquette, K. R., & Chen, Y. (2007). Coping with stress: An investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. *Education, 128*(2), 211-226.
- Rios, N. V. F., & Novaes, B. C. A. (2009). O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: Vivências de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial, 15*(1), 81-98.
- Rita, J. S., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). *Burnout*, estresse profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1151-1160). Lisboa: Universidade do Minho.
- Rodrigues, C. D., Chaves, L. B., Carlotto, M.S. (2010) Síndrome de burnout em professores de educação pré-escolar. *Interação em Psicologia, 14*(2), 197-204.
- Rodrigues, M. L., Pereira, G. B., Martins, C. B., Vectore, C., & Fontes, A. T. (2005). Estresse ocupacional: Um estudo com professores das redes pública e privada de ensino. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro, 9*(1), 37-44.
- Rodriguez, E. R., & Bellanca, J. (2007). *What is it about me you can't teach? An instructional guide for the Urban Educator*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Rosario Rueda, M., & Rothbart, M. K. (2009). The influence of temperament on the development of coping: The role of maturation and experience. *New Directions for Child and Adolescent Development, 19*-31.

- Rosseti, M. O.; Ehlers, D. M.; Guntert, I. B.; Leme, I. F. A. S.; Rabelo, I. S. A.; Tosi, S. M. V. D.; Pacanaro, S. V.; Barrionuevo, V. L. (2008). O inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL) em servidores da Polícia Federal de São Paulo. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 4(2), 108-119.
- Rossi, A., Perrewé, P., & Meurs, J. (2011). *Stress e Qualidade de Vida no Trabalho: Stress Social – Enfrentamento e Prevenção*. Editora Atlas. São Paulo.
- Rutter, M., & Sroufe, L. A. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and Psychology*, 12, 265-296.
- Sameroff, A. (2009). The Transactional Model. In A. J. Sameroff (Ed.), *The Transactional Model of Development: How Children and Contexts Shape Each Other* (pp. 03-21). Washington, DC: American Psychology Association.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22.
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In Horowitz, M. F. D., Hetherington, S., Siegel, G. (Eds.), *Review of child development research* (pp. 187-244). Chicago: University Chicago Press.
- Santini, J., & Molina Neto, V. (2005). A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: Um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física*, 19(3), 223-232.
- Savóia, M. G., Santana, P., & Mejias, N. (1996). Adaptação do Inventário de Estratégias de Coping de Folkman e Lazarus para o Português. *Revista de Psicologia da Universidade de São Paulo*, 7(1/2), 183-201.
- Sekkel, M. C., Zanelatto, R., & Brandão, S. B. (2010). Ambientes inclusivos na educação infantil: Possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 117-126.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Selltiz, C. A., Wrightsman, L., & Cook, S. W. (1981). *Métodos de pesquisa nas relações sociais: Delineamentos de pesquisa*. São Paulo: E.P.U.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: Longmans.
- Selye, H. (1983). The stress concept: Past, present and future. In C. L. Cooper (Ed.), *Stress research: Issues for the eighties* (pp. 1-20). USA: John Wiley & Sons.
- Servilha, E. A. M., & Arbach, M. P. (2011). Queixas de saúde em professores universitários e sua relação com fatores de risco presentes na organização do trabalho. *Distúrbios em Comunicação*, 23(2), 181-191.

- Servilha, E. A. M., & Mestre, L. R. (2009). Adoecimento vocal em professores e estratégias para sua superação. *Distúrbios em Comunicação*, 22(3), 231-239.
- Silva, N. R., & Almeida, M. A. (2011). As características dos alunos são determinantes para o adoecimento de professores: Um estudo comparativo sobre a incidência de Burnout em professores do ensino regular e especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(3), 373-394.
- Silva, S. C., & Aranha, M. S. F. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(3), 373-394.
- Silva, J. P., Damásio, B. F., & Melo, S. A. (2009). O sentido de vida e o estresse do professorado: Um estudo correlacional. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12, 111-122.
- Silva, A.B.P., & Pereira, M.C.C. (2003). A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. *Revista Estudos de Psicologia*, 20(2), 5-13.
- Silveira, K. A. (2009). *Fatores biopsicossociais e problemas no desenvolvimento de crianças de 1 a 3 anos de idade, nascidas prematuras e com baixo peso*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES.
- Silveira, K. A., & Enumo, S. R. F. (2012). Riscos biopsicossociais ao desenvolvimento em crianças prematuras e com baixo peso. *Paidéia*, 22(53), 335-345.
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Moraes, E. O. (2007). As concepções do brincar entre crianças hospitalizadas: um estudo preliminar sobre processos de enfrentamento [Resumo]. In Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (Org.), *Anais Eletrônicos VI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (pp. 139-140). Vitória, ES: ABPD.
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: Uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 695-708.
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., Paula, K. M. P., Pozzatto, R. N., Silva, C. G. (Encaminhado). Preditores de estresse em professores do ensino Fundamental.
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., Paula, K. M. P., Martins, W. G., Andrade, A. L. (Encaminhado). Avaliação de estressores ambientais no contexto da Educação Inclusiva.
- Silveira, F. F., & Neves, M. M. B. J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 79-86.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069.
- Skinner, E. A. (1992). Perceived control: Motivation, coping, and development. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 91 - 106). London: Hemisphere Publishing Corporation.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Skinner, E. A. (2007). *Coping* assessment. In S. Ayers, A. Baum, C. McManus, S. Newman, K. Wallston, J. Weinman & R. West (Eds.), *Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine* (2nd Edition) (pp. 245-250). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Skinner, E. A., & Edge, K. (1998). Reflections on *coping* and development across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development, 22*, 357-366
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of *coping*: A review and critique of category systems for classifying ways of *coping*. *Psychological Bulletin, 129*(2), 216-269.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2009). Challenges to the developmental study of coping. In E. Skinner & M. Zimmer-Gembeck (Eds.), *Coping and the Development of Regulation. A volume for the series, R. W. Larson & L. A. Jensen* (Eds.), *New Directions in Child and Adolescent Development* (pp. 5-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Skinner, E. A. (1999). Action regulation, coping, and development. In J. B. Brandtstädter, & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223-245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E., & Greene, T. (2008). Perceived control: Engagement, coping, and development. In T. L. Good (Ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook, Vol. 1* (pp. 121-130). Newbury Park: Sage Publications.
- Skinner, E. A. (1998). Strategies for studying social influences on motivation. In J. Heckhausen & C. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 216 - 234). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-45). New York: Springer Science.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2011). Perceived control, coping, and development. In S. Folkman (Ed.), *Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping* (pp. 35-58). Oxford, Great Britain: Oxford University Press.
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D.L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-Span Development and Behavior*, (vol. 12, pp. 91-133). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slavich, G. M., & Cole, S. W. (2013). The Emerging Field of Human Social Genomics. *Clinical Psychological Science*. Disponível em: <http://cpx.sagepub.com/content/1/3/331>
- Sorato, M. T., & Marcomin, F. E. (2007). A percepção do professor universitário acerca do estresse. *Saúde em Revista*, 9(21), 33-39.
- Sodré, J., Pletsch, M. D., & Braum, P. A. (2003). Formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In F. P. Nunes Sobrinho (Org.), *Inclusão educacional- pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. (M.F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Stoudemire, A. (2000). *Fatores psicológicos afetando condições médicas* (A. Sassi et al., Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sousa, I. F., Mendonça, H., Zanini, D. S., & Nazareno, E. (2009). Estresse ocupacional, coping e burnout. *Revista Estudos*, 36(1/2), 57-74.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(1), 37-53.

- Stursa, D., Queiróz, S. S., & Enumo, S. R. F. (2010). Investigação da noção de conservação de quantidades discretas em pré-escolares nascidos prematuros e a termo por meio do jogo de dominó. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 20(2), 238-249.
- Suda, E. Y., Coelho, A. T., Bertaci, A. C., & Santos, B. B. (2011). Relação entre nível geral de saúde, dor musculoesquelética e síndrome de burnout em professores universitários. *Fisioterapia em Pesquisa*, 18(3), 270-274.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379–398.
- Triola, M. F (1999). *Introdução à Estatística*. 7ªEd. Rio de Janeiro: LTC.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Valle, M. H. F., & Guedes, T. R. (2003). Habilidades e competências do professor frente à inclusão. In F. P. Nunes Sobrinho (Org.), *Inclusão educacional - Pesquisa e interfaces* (pp. 42-61). Rio de Janeiro: Livre Expressão.
- Valle, L. E. R., Reimão, R., & Malvezzi, S. (2011). Reflexões sobre Psicopedagogia, estresse e distúrbios do sono do professor. *Psicopedagogia*, 28(87), 237-245.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*, 5(20), 383-386.
- Westman, M., & Etzoin, D. (2001). The impact of vacation and job stress on burnout and absenteeism. *Psychology and Health*, 16, 595-606.
- White, R. H. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Witter, G. P. (2003). Professor-estresse: Análise de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 1-17.
- Xavier, F. A., Barboza, L. F., Monteiro, A. M. P., Santos, L. C., & Oliveira, D. R. (2010). Fatores de risco cardiovascular entre docentes de uma universidade pública de Minas Gerais. *Revista Mineira de Enfermagem*, 14(4), 465-472.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40(5), 78–85.
- Yunes M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8 (num. esp.),75-84.
- Zaffari, N. T., Peres, V. L., Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2009). Síndrome de *burnout* e estratégias de *coping* em professores: diferença entre gêneros.

Revista de Psicologia IESB- Instituto de Educação Superior de Brasília, 1(2), 1-12.

- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2009). *Coping*, developmental influences. In H. Reis & S. Sprecher (Eds.), *Encyclopedia of human relationships*. Newbury Park: Sage.
- Zurlo, M. C., Pes, D., & Cooper, C. L. (2007). Stress in teaching: A study of occupational stress and it's determinants among Italian school teachers. *Estresse and Health, 23*, 231-241.

APÊNDICE A –
Objetivos dos artigos nacionais sobre estresse e *coping* em professores

Tabela A1. *Objetivos dos artigos sobre estresse e coping em professores, organizados por categoria*

Categoria	Objetivos
Relações entre aspectos do trabalho e saúde (n = 11)	<p>Descrever condições de trabalho e saúde dos professores particulares (Delcor et al., 2004).</p> <p>Analisar as percepções dos professores sobre os efeitos do ruído em sala de aula na sua saúde (Libardi et al., 2006).</p> <p>Investigar a associação entre aspectos psicossociais do trabalho e queixas de dor musculoesquelética em professores (Cardoso et al., 2011).</p> <p>Analisar a relação entre a saúde mental e trabalho de professoras da rede pública e analisar a dinâmica dos processos psíquicos pela confrontação do sujeito com a realidade do trabalho (Mariano & Muniz, 2006).</p> <p>Verificar as relações entre o processo de trabalho docente e o possível adoecimento físico e mental dos professores (Lima & Lima-Filho, 2009).</p> <p>Investigar a presença de fatores de risco cardiovascular entre docentes de uma universidade pública (Xavier et al., 2010).</p> <p>Compreender se o trabalho intelectual propicia o surgimento do sofrimento psíquico no docente universitário de instituição pública de ensino superior (Gradella Júnior, 2010).</p> <p>Identificar a existência de Riscos Ocupacionais Psicossociais no ambiente laboral de professores universitários e suas repercussões na saúde destes (Caran et al., 2011).</p> <p>Investigar a relação entre condições organizacionais do trabalho e queixas de saúde em professores universitários (Servilha & Arbach, 2011).</p> <p>Analisar interações entre aspectos vocais, ocupacionais e preventivos (Luchesi et al., 2010).</p> <p>Caracterizar o processo de alteração vocal em professores e estratégias para sua superação (Servilha & Mestre, 2010).</p>
Sintomas de <i>burnout</i> e relações com outras variáveis (n = 11)	<p>Compreender a Síndrome do Esgotamento Profissional em professores de Educação Física (Santini & Molina Neto, 2005).</p> <p>Verificar se professores de ensino particular universitário e não universitário diferem quanto às dimensões que caracterizam a Síndrome de <i>Burnout</i> (Carlotto, 2003).</p> <p>Analisar se o gênero estabelece diferenças significativas na Síndrome de <i>burnout</i> em professores da rede pública e identificar associações das dimensões de <i>burnout</i> com variáveis demográficas, laborais e comportamentais (Silva & Carlotto, 2003).</p> <p>Avaliar o <i>Burnout</i> nos professores da primeira fase do Ensino Fundamental e sua relação com as variáveis sociodemográficas e laborais (Batista, et al., 2010).</p> <p>Verificar associações entre a síndrome de <i>burnout</i> e variáveis demográficas, laborais e psicossociais em professores pré-escolares (Rodrigues, Chaves, & Carlotto, 2010).</p> <p>Avaliar a relação entre o <i>Burnout</i>, níveis de ensino e variáveis laborais (Carlotto, 2010).</p> <p>Verificar a relação entre nível de saúde geral, dor e sintomas musculoesqueléticos, e a síndrome de <i>burnout</i> em professores universitários (Suda et al., 2011).</p> <p>Identificar se variáveis demográficas, laborais e dimensões de características de cargo, estados psicológicos críticos, resultados do trabalho e satisfação no trabalho predizem o <i>Burnout</i> em professores universitários e não universitários (Carlotto & Câmara, 2007).</p> <p>Verificar diferenças na relação entre estratégias de enfrentamento utilizadas e dimensões do <i>Burnout</i> em professores de escolas públicas e privadas (Carlotto & Câmara, 2008).</p> <p>Verificar a associação entre as dimensões da Síndrome de <i>Burnout</i> e estratégias de enfrentamento em professores municipais (Mazon, Carlotto, & Câmara, 2008).</p> <p>Verificar a alteração do nível de <i>Burnout</i> em professores por intermédio da intervenção da técnica de grupos operativos (Bock & Sarriera 2006).</p>
Sintomas de estresse e suas relações com	<p>Investigar sintomas de estresse de professores da rede pública (Valle, Reimão & Malvezzi, 2011).</p> <p>Analisar a sintomatologia relacionada com o estresse em professores que lecionam no Ensino Fundamental (Benevides-Pereira, 2003).</p> <p>Analisar principais sintomas físicos e psicológicos de stress encontrados em professores das primeiras séries do ensino fundamental em escolas estaduais (Martins, 2007).</p>

Tabela A1. *Objetivos dos artigos sobre estresse e coping em professores, organizados por categoria (cont.)*

Categoria	Objetivos
outras variáveis (n = 9)	<p>Identificar a presença do estresse, a sintomatologia e as fases apresentadas pelos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental público (Goulart Junior & Lipp, 2008). Levantar os índices de estresse percebido entre professores do Ensino Fundamental e Médio e correlações com os índices de sentido de vida (Silva, Damásio, & Melo, 2009). Estimar a vulnerabilidade ao estresse entre professores universitários e a relação com suas características sociodemográficas (Bachion, Abreu, Godoy, & Costa, 2005). Compreender a relação do trabalho com a presença de estresse ocupacional, em docentes do ensino superior público (Christophoro & Waidman, 2002). Investigar a associação entre demanda psicológica e controle sobre o trabalho e a ocorrência de Distúrbios Psíquicos Menores entre professores (Reis et al., 2005). Identificar o poder preditivo dos valores organizacionais sobre o nível de estresse ocupacional entre docentes do ensino médio (Canova & Porto, 2010).</p>
Sofrimento psíquico (n = 6)	<p>Analisar os registros diários realizados por uma professora alfabetizadora em início de carreira em seu diário de classe (Zibetti, 2004). Analisar as vivências de sofrimento psíquico e prazer das professoras da primeira fase do ensino fundamental (Neves & Silva 2006). Analisar a realidade laboral de docentes rurais a partir da compreensão das estratégias utilizadas para lidar com as adversidades e alegrias (Hashizume & Lopes, 2006). Investigar a articulação entre o desejo e o sofrimento, a partir das relações que se estabelecem entre o trabalho e a subjetividade (Bertão & Hashimoto, 2006). Descrever os significados do trabalho e o sofrimento na profissão de docente do departamento de Física, de Estatística e de Matemática (Mendes et al., 2007) Analisar a relação entre professores com sofrimento psíquico e crianças escolares com problemas de comportamento (Lyra et al., 2009).</p>
Estilo de vida (n = 4)	<p>Avaliar a qualidade de vida dos professores do ensino fundamental (Rocha & Fernandes, 2008). Analisar a associação entre os Ciclos de Desenvolvimento Profissional e o Estilo de Vida dos professores estaduais (Both, Nascimento, & Borgatto, 2008). Avaliar correlações entre os construtos da qualidade de vida no trabalho e do estilo de vida dos docentes de Educação Física da rede pública estadual (Moreira et al., 2010). Investigar o bem-estar docente promovido por um curso, implementado e avaliado inicialmente no âmbito de um projeto de investigação-ação (Jesus, 2006).</p>
Construção e validação de instrumento (n = 3)	<p>Verificar <i>hardiness</i> e <i>burnout</i> em professores que trabalham com alunos com necessidades especiais e verificar a validade concorrente entre as dimensões do <i>Maslach Burnout Inventory</i> e o <i>Personal Views Survey</i> (Mallar & Capitão, 2004). Elaborar um questionário com aspectos da organização escolar e das atividades de ensino, com os elementos antecedentes e consequentes ao <i>burnout</i> (Moreno-Jimenez et al., 2002). Avaliar a validade fatorial e de construto do “<i>Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo</i>” (Gil-Monte, Carlotto, Câmara, 2010).</p>
Relações entre estresse e <i>burnout</i> (n = 2)	<p>Identificar a síndrome de <i>burnout</i> e possíveis associações com variáveis demográficas, laborais e fatores de estresse percebidos no trabalho (Carlotto & Palazzo, 2006). Avaliar indicadores de estresse, <i>burnout</i>, saúde física e satisfação profissional (Gomes et al., 2010).</p>

APÊNDICE B –

Instrumentos utilizados em pesquisas nacionais sobre estresse e *coping* docente

Tabela B1. *Instrumentos utilizados para o desenvolvimento dos artigos*

Construto <i>f</i>	Instrumento	Características avaliadas
Trabalho 21	Questionário	Desenvolvido para cada pesquisa
	Entrevista	Desenvolvida para cada pesquisa
	<i>Job Diagnostic Survey</i>	Características do cargo
	<i>Teacher's Report Form</i> [TRF]	Percepção sobre o comportamento dos alunos
	Questionário sobre atividades domiciliares	Desenvolvido para cada pesquisa
	Observação	Desenvolvida para cada pesquisa
	Diário de campo	Desenvolvido para cada pesquisa
<i>Burnout</i> 15	<i>Maslach Burnout Inventory</i> [MBI]	Dimensões Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Profissional
	Questionário Burnout para professores revisado [CBP-R]	Fatores antecedentes e consequentes para o <i>burnout</i>
	<i>Cuestionario para Evaluación da Síndrome de Quemarse por el Trabajo</i> [CESQT-PE]	Dimensões Ilusão pelo trabalho, Desgaste psíquico, Indolência e Culpa
Estresse 13	<i>Job Content Questionnaire</i> [JCQ]	Aspectos da estrutura social e psicológica do trabalho, ligados ao modelo Demanda-Controle
	Escala de vulnerabilidade ao estresse	Eventos do cotidiano que são potencialmente favorecedores da menor vulnerabilidade ao estresse
	Inventário de Sintomas de Stress de Lipp [ISSL]	Presença de estresse, fase em que se encontra e manifestação por meio de sintomatologia física ou psicológica
	Inventário de Sintomatologia de Estresse [ISE]	Sintomas frequentemente descritos na literatura como pertinentes ao estresse
	Escala de estresse no trabalho [ETT]	Estressores e reações produzidas
	Questionário de estresse nos professores [QSP]	Diferentes fontes de estresse
	Questionário de fatores de Estresse do Professor [QFEP]	Queixas frequentes dos professores que poderiam contribuir para o desenvolvimento do estresse
	Escala de Estresse Percebido [EEP-14]	Itens relativos ao estresse, estresse percebido e má administração do estresse
	<i>Personal Views Survey</i> [PVS]	Resistência ao estresse, pelo Compromisso, Controle e Desafio
	Saúde 13	Questionário sobre queixas ligadas à saúde
<i>Self Reporting Questionnaire</i> [SRQ]		Distúrbios Psíquicos Menores
Escala de saúde física [ESF]		Percepção acerca da frequência de ocorrência de problemas físicos
Questionário de Condições de Produção Vocal [CPV-P]		Condições de produção vocal de professores
Personal Health Scale [PHS-PT]		Nível de saúde pessoal
Questionário Nórdico de Sintomas Osteomusculares [QNSO]		Ocorrência de sintomas osteomusculares

Tabela B1. Instrumentos utilizados para o desenvolvimento dos artigos (cont.)

Construto <i>f</i>	Instrumento	Características avaliadas
Estilo de vida 4	Perfil do Estilo de Vida Individual [PEVI]	Fatores Alimentação, atividade física, comportamento preventivo, relacionamentos e controle do estresse
	Sentido da Vida [PIL-Test]	Fatores Vazio Existencial e Realização Existencial
	<i>Scales of Psychological Well-Being</i> [SPWB]	Dimensões Aceitação de Si, Relações Positivas com os Outros, Autonomia, Domínio do Ambiente, Sentido da Vida e Crescimento Pessoal
	Escala de avaliação da Qualidade de vida no trabalho percebido por professores de educação física do ensino fundamental e médio [QVT-PEF]	Dimensões Remuneração e Compensação; Condições de Trabalho; Oportunidade Imediata para Uso e Desenvolvimento de Capacidades Humanas; Oportunidade Futura de Crescimento e Segurança; Integração Social na Organização do Trabalho; Constitucionalismo na Organização de Trabalho; Trabalho e Espaço Total de Vida; Relevância Social da Vida no Trabalho
Satisfação 3	Questionário de Satisfação no Trabalho	Fatores Satisfação com a Supervisão, Satisfação com o Ambiente Físico de Trabalho, Satisfação com Benefícios e Políticas da Organização, Satisfação Intrínseca do Trabalho e Satisfação com a Participação
	Questionário Qualidade de vida [SF-36]	Qualidade de vida relacionada à saúde de maneira genérica
	Escala de Satisfação e Realização [ESR]	Carreira e satisfação profissional
<i>Coping</i> 2	Inventário de Estratégia de <i>Coping</i> [COPE]	Fatores <i>Coping</i> Ativo, Planejamento, Supressão de Atividades Concomitantes, <i>Coping</i> Moderado, Busca de Suporte Social por Razões Instrumentais, Busca de Suporte Social por Razões Emocionais, Reinterpretação Positiva, Aceitação, Retorno para a Religiosidade, Foco na Expressão das Emoções, Negação, Comportamento Descomprometido, Desengajamento Mental, Humor e Uso de Substâncias
	Inventário de Estratégia de <i>Coping</i> de Folkman & Lazarus	Fatores Confronto, Afastamento, Autocontrole, Suporte Social, Aceitação de Responsabilidade, Fuga e Esquiva, Resolução de Problemas e Reavaliação Positiva

APÊNDICE C –
Tipo de análise do estresse docente

Tabela C1. Frequência do tipo de análise da variável estresse nos artigos revisados

Análise	f
Não avalia estressores, julga que determinadas condições são mais estressantes	8
Investiga dificuldades do trabalho que podem gerar sofrimento	6
Avalia dificuldades do trabalho	6
Avalia sintomas físicos e psicológicos do estresse e relaciona com variáveis do trabalho, mas não aponta estressores percebidos	3
Avalia percepção geral de estresse no trabalho e a presença de <i>burnout</i>	3
Não investiga estressores, apenas o estresse pela percepção demanda/controle das condições de trabalho, e relações com características pessoais e de saúde mental	2
Promove intervenção para bem-estar do professor	2
Não avalia estresse ou estressores, apenas percepção de controle do estresse (como um aspecto do estilo de vida)	2
Faz levantamento de estressores	2
Avalia percepção de estresse frente família e trabalho e suas relações com medida de saúde cardiovascular	2
Apresenta lista estressores que compõe instrumento complementar para avaliação de <i>burnout</i>	1
Não avalia estressores, apenas se sente que sua profissão causa estresse	1
Verifica o <i>hardiness</i> como protetor de situações estressantes e usa indicadores de <i>burnout</i> como indicadores de estresse	1
Analisa dificuldades do trabalho	1
Não investiga estressores; descreve o discurso de pessoas que pediram licença por estresse/depressão	1
Avalia vulnerabilidade ao estresse	1
Faz levantamento de estressores e associa ao <i>burnout</i>	1
Não avalia estressores, apenas a qualidade de vida, julgando que maus indicadores podem indicar vulnerabilidade do estresse	1
Correlaciona percepção de estresse geral e o sentido da vida e não aos estressores do trabalho	1
Avalia estressores percebidos por escala	1
Avalia estresse ocupacional em professores - sintomas físicos e psicológicos	1

APÊNDICE D –

Conjunto de escalas para identificação de estressores gerais do trabalho docente

Código: _____ Data de aplicação: _____ Aplicador: _____ Local: _____ Horário: _____

ESCALA DE ESTRESSORES NO TRABALHO DOCENTE²²

Como professor, o **quanto esses fatores são estressantes** para você?

Por favor, considere: 1 = nada; 2 = um pouco; 3 = razoavelmente; 4 = muito; 5 = extremamente.

1. Falta de motivação dos alunos.....	1	2	3	4	5
2. Comunicação com pais	1	2	3	4	5
3. Atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor.....	1	2	3	4	5
4. Problemas comportamentais dos alunos.....	1	2	3	4	5
5. Estilo de gerenciamento dos superiores	1	2	3	4	5
6. Trabalho administrativo adicional	1	2	3	4	5
7. Competição entre colegas de trabalho	1	2	3	4	5
8. Auxiliar alunos em atividades extras, como participar de competições locais ou nacionais .	1	2	3	4	5
9. Grande quantidade de alunos em classe.....	1	2	3	4	5
10. Poucos recursos para o trabalho	1	2	3	4	5
11. Envolvimento em atividades, como pesquisa e seminários para formação continuada.....	1	2	3	4	5
12. Auxiliar no desenvolvimento de diversas tarefas, como juntar dinheiro para eventos, coletar amostras de materiais como folhas, insetos, para as aulas.....	1	2	3	4	5
13. Trabalhar com conteúdos em classe não ligados à sua expectativa, ao seu preparo técnico ou habilidade	1	2	3	4	5
14. Mudanças constantes nas políticas educacionais	1	2	3	4	5
15. Alunos com necessidades educacionais especiais na classe (como autismo, def.	1	2	3	4	5
16. Falta de recursos suficientes para o ensino	1	2	3	4	5
17. Atitudes pobres dos alunos frente às tarefas	1	2	3	4	5
18. Ser observado por colegas, estagiários, supervisor ou pais	1	2	3	4	5
19. Excesso de conteúdo a ser lecionado	1	2	3	4	5
20. Pouco tempo de intervalo	1	2	3	4	5

ESCALA DE ESTRESSE NO TRABALHO DOCENTE²³

Marque a **frequência com que você se sente** a respeito dos itens abaixo, colocando:

0 = nunca; 1 = alguns dias; 2 = na maioria dos dias; 3 = praticamente todos os dias.

1- Eu estou preocupado em decorrência de problemas no trabalho	0	1	2	3
2- Sinto que o trabalho está afetando a minha vida pessoal	0	1	2	3
3- Ao final do dia na escola, sinto-me emocionalmente exausto.....	0	1	2	3
4- O trabalho parece ser um problema após outro	0	1	2	3
5- Fico extremamente chateado pelos problemas ocorridos ao longo do dia na escola	0	1	2	3
6- Acordo durante a noite e fico pensando nos problemas do trabalho	0	1	2	3
7- Sinto-me sobrecarregado pelo trabalho que necessita ser terminado	0	1	2	3
8- Fico tenso e frustrado pelos eventos ocorridos na escola	0	1	2	3
9- Sinto que o trabalho está afetando a minha saúde	0	1	2	3
10- Sinto-me incapaz de enfrentar os problemas impostos em meu trabalho	0	1	2	3

²² Escala de estressores no trabalho docente - *Questionnaire Taiwanese Primary School Teachers' Stress and Coping Strategies* (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Kyriacou & Chien, 2004, tradução livre autorizada pelo primeiro autor para uso em pesquisa).

²³ Escala de Stress no Trabalho – *Stress at Work Checklist* (Kyriacou, 2000; tradução livre autorizada pelo autor para pesquisa).

ESCALA DE SATISFAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE

Medida da sua **satisfação quanto à carreira docente**²⁴. Por favor, responda aos itens de acordo com:

1 = discordo totalmente; 2 = discordo em parte; 3 = não concordo e nem discordo; 4 = concordo em algum aspecto; 5 = concordo totalmente.

1. Na maioria das vezes, ser professor está dentro do que eu imaginava.....	1	2	3	4	5
2. Minhas condições de trabalho são excelentes.	1	2	3	4	5
3. Estou satisfeito com minha carreira docente.	1	2	3	4	5
4. Até agora tenho conseguido coisas importantes que eu quero com meu trabalho.	1	2	3	4	5
5. Se tivesse a oportunidade de redirecionar minha carreira, na verdade, não mudaria quase nada.	1	2	3	4	5

ESCALA DE SENSO DE AUTOEFICÁCIA NO TRABALHO DOCENTE

Marque o quanto você **se sente capaz de realizar as tarefas** abaixo²⁵. Por favor, responda aos itens com o guia:

1 = com certeza, não consigo; 2 = não tenho certeza; 3 = é quase certo que consigo; 4 = com certeza, consigo.

1. Organizar as atividades de ensino e adaptar a instrução e as tarefas às necessidades individuais dos alunos	1	2	3	4
2- Fornecer desafios para todos os alunos, mesmo em classes com alunos com diferentes níveis de habilidades	1	2	3	4
3- Adaptar a instrução às necessidades das crianças que apresentam baixas habilidades, enquanto atende a outros alunos da classe	1	2	3	4
4- Organizar o trabalho em classe de modo que tanto os alunos com altas habilidades como aqueles com baixas habilidades trabalhem com tarefas adaptadas ao seu perfil	1	2	3	4

Obrigada!!

²⁴ Escala de satisfação no trabalho - *Teacher Satisfaction Scale* (Ho & Au, 2006).

²⁵ Autoeficácia nas tarefas - *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (Skaalvik & Skaalvik, 2010), em tradução livre para a pesquisa.

APÊNDICE E –

Organização dos conteúdos referentes às demandas estressoras do trabalho em classe inclusiva

Tabela K1. Trecho de análise das demandas estressoras, em suas subcategorias e categorias

N.	Demandas	Subcategorias	Categorias
16	“É muita coisa para fazer”.	Pouco tempo para atividades	Excesso de atividades para o desenvolvimento do trabalho
18	“Tudo muito corrido”.	atividades	
2	“Nós não temos esse tempo para desenvolver essa compreensão como a gente gostaria”.		
4-s	“Atividades de sala de aula, da fala, da voz. Do emocional. Isso tudo vem da sala de aula”.		[EAT]
12-s	“Pressão (...)”.		
15	“Alfabetizar 32 alunos que não falam o seu idioma e você nova, começando a sua profissão”.	Excesso de alunos	
17-s	“Tentar, ter 30 e tantos alunos na sala”.		
1-s	“Eu tenho 27 alunos, eu tenho mais 26, não é só ele”.	Lidar com alunos	
1-s	“A turma é muito grande, tem muitos meninos, tem uns 4, 5 com problemas, 2 com laudo”.	com NEE em classe lotada	
9-s	“Eu não tenho condição de atender a todas as crianças com necessidades educacionais especiais”.		
17-s	“30 na sala e indisciplina uns 5 e você tem que ficar cuidando de tudo”.		
3-s	“Se for dar atenção só a eles, os outros ficam em falta e eles também precisam”.		
7-s	“Uma necessidade especial mas que às vezes demanda um tempo maior, porque os outros que dão conta, que fazem sozinhos, eles acabam solicitando muito também”.		
7-s	“Cada um é diferente, cada um tem um comportamento, e uma coisa pode ser ‘ah, vou fazer isso’, e não, às vezes não tem como, entendeu? Então é assim, é... aquela criança é um indivíduo mesmo”.		
1-s	“Inserí-la no contexto sem discriminá-la, sem separar dos outros”.		
12	“Preparar a atividade, e ter que ser pra aquela criança ali, e os alunos ficam...”.		
19	“Como é que você vai incluir numa turma de 20-25 uma criança com deficiência visual?”.		
2	“Eu tenho que atender a turma, eu tento ficar perto dele dando umas dicas”.		
2	“Ver as atividades diferenciadas para cada aluno e a sua realização, mantendo o foco no aluno e nas suas necessidades”.		
14	“A gente tem que dar conta dos demais”.		
19	“Como é que você vai dar conta dos outros ao mesmo tempo que aquela criança?”.		
11	“Qualquer coisa que acontece na escola, a turma é minha, eu sou responsável pela turma”.	Responder pela classe em	
11	“No recreio, o problema vem pra sala de aula. Então acaba que a gente vai resolver tudo”.	Horários extras	
11	“Atender pais fora de hora... pais que ficam na porta”.		
2	“A gente tem que providenciar material ampliado, as letras... Ter sempre esse tipo de cuidado”.	Providenciar materiais	
3-s	“Às vezes eu compro as coisas para as aulas”.	para as aulas	
3-s	“Às vezes acho que é um absurdo, porque é na minha folga, sabe?”.		
9-s	“Esse material eu é que tenho que providenciar, é meu. A escola não dá isso disponível para a gente.. eu mesma faço o meu acervo”.		

APÊNDICE F -

Lista inicial de itens da LECE-EI para a análise da validade de conteúdo

Tabela F1. *Lista inicial de itens LECE-EI para avaliação de critérios de validade*

Proposta de itens	Critério A	Critério B	Critério C	RCI	EAT	RDT	EAL
1 Indisciplina dos alunos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
2 Desapontamento da família quanto a progressos alcançados pela escola quanto aos alunos com perfil mais dependente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
3 Pouco apoio para o desenvolvimento de trabalho com alunos com alguma NEE	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
4 Salas lotadas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
5 Auxiliar aluno que faz necessidades fisiológicas na roupa	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
6 Pouco acesso a estagiários para auxílio em classe	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
7 Pouca inserção da equipe pedagógica de atendimento especializado	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
8 Grande quantidade de alunos na sala	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
9 Atender aos pais que aparecem na sala de aula durante as atividades com os alunos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
10 Dificuldade na avaliação e acompanhamento multidisciplinar do aluno com NEE	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
11 Pouco encaminhamento das crianças com alguma necessidade para especialistas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
12 Falta de motivação dos alunos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
13 Familiares com pouco compromisso quanto ao processo de aprendizagem das crianças	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
14 Providenciar acervo pessoal com materiais para uso eventual em sala (como livros, brinquedos)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
15 Pouco tempo de intervalo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
16 Comunicação com pais	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
17 Problemas comportamentais dos alunos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
18 Competição entre colegas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
19 Dificuldade na oferta de profissionais de apoio na escola	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
20 Cobrança de colegas de trabalho frente ao desempenho de alunos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
21 Pouco controle diante das decisões de instituições deliberativas sobre o ensino (como a secretaria de educação, conselho tutelar)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
22 Falta de verificação dos familiares das tarefas de casa encaminhadas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
23 Pouco contato da família com a escola	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____

Tabela F1. Lista inicial de itens LECE-EI para avaliação de critérios de validade (cont.)

Proposta de itens	Critério A	Critério B	Critério C	RCI	EAT	RDT	EAL
24 Trabalhar com conteúdos em sala que não estão ligados a sua expectativa, seu preparo técnico ou habilidade	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
25 Envolvimento em atividades extras como seminários para formação continuada	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
26 Alunos que se opõem às tarefas propostas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
27 Alunos que ressaltam mais as relações interpessoais ou afetivas, em detrimento das atividades acadêmicas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
28 Alunos desobedientes	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
29 Baixo desempenho de colegas em suas funções	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
30 Responsabilização de professores de séries superiores quanto a problemas no desempenho de seus alunos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
31 Negação de recursos para complementação de aula, como viagens, visitas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
32 Lidar com criança com NEE em turma cheia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
33 Auxiliar no desenvolvimento de diversas tarefas, como juntar dinheiro para eventos, coletar amostras de materiais	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
34 Oferecer atendimento a alunos com diferentes velocidades de resolução de tarefas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
35 Alunos que não apresentam o mesmo desempenho das outras crianças	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
36 Pouco acompanhamento dos familiares frente às atividades escolares	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
37 Providenciar materiais extras para a aula	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
38 Distanciamento da família dos alunos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
39 Problemas no gerenciamento dos superiores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
40 Cobrança e pouca contribuição dos familiares para o trabalho com os alunos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
41 Pressão durante o desenvolvimento de todas as atividades previstas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
42 Pouco tempo para o desenvolvimento do trabalho	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
43 Problemas nas relações entre colegas de trabalho	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____

Tabela F1. Lista inicial de itens LECE-EI para avaliação de critérios de validade (cont.)

Proposta de itens	Critério A	Critério B	Critério C	RCI	EAT	RDT	EAL
44 Relacionamento com colegas de trabalho	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
45 Atitude pública de incompreensão sobre a importância do trabalho do professor	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
46 Trabalho administrativo adicional	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
47 Problemas na estrutura física da escola	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
48 Responder a problemas ocorridos pela turma em situações extraclasse	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
49 Pouca capacitação percebida para o trabalho com alunos com NEE	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
50 Alunos com pouco comprometimento com o processo de aprendizagem	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
51 Barulho externo à sala de aula	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
52 Crianças com necessidades educacionais especiais associadas a dificuldades comportamentais	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
53 Ter que controlar o uso e eventuais perdas dos materiais dos alunos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
54 Alunos com pouca concentração nas tarefas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
55 Pouco comprometimento dos alunos frente às tarefas propostas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
56 Agressividade dos alunos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
57 Pouca valorização do trabalho em educação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
58 Repreensão feita por colegas quanto ao modo como as aulas estão sendo oferecidas em sala	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
59 Desvalorização do trabalho por parte de colegas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
60 Executar tarefas extras às atribuições previstas para um professor	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
61 Alunos com necessidades educacionais especiais na sala (como autismo, TDAH, deficiência mental)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
62 Pouca relação com a família dos alunos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
63 Pouca capacitação percebida para lidar com a diversidade em sala de aula	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
64 Negação familiar diante das necessidades apresentadas pelo aluno	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
65 Familiares que se negam a discutir com a escola as dificuldades de desenvolvimento dos filhos observadas durante as aulas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____
66 Superiores que dão privilégios a uns profissionais em detrimento de outros	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	_____	_____	_____	_____

Tabela F1. Lista inicial de itens LECE-EI para avaliação de critérios de validade (cont.)

Proposta de itens	Critério A	Critério B	Critério C	RCI	EAT	RDT	EAL
67 Salas barulhentas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	___	___	___	___
68 Pouca estimulação familiar dos alunos com mais necessidade	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	___	___	___	___
69 Demora no acesso à avaliação por especialista	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	___	___	___	___
70 Pouco conhecimento de qual material preparar para atender às diferentes necessidades dos alunos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	___	___	___	___
71 Pouco tempo para o desenvolvimento de compreensão mais detalhada sobre o perfil de cada aluno	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	___	___	___	___
72 Falta de recursos suficientes para o ensino	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	___	___	___	___
73 Dificuldades no acesso ao diagnóstico das crianças encaminhadas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	___	___	___	___
74 Atendimento simultâneo às crianças com alguma NEE e ao resto da turma	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	___	___	___	___
75 Diversificação de atividades para crianças com alguma NEE	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	___	___	___	___

Critérios para avaliação do conteúdo de instrumento (presentes em Pasquali, 2010):

a- Clareza de linguagem: avalia a clareza da linguagem, tendo em vista as características da população respondente:

“Você acredita que a linguagem de cada item é suficientemente clara, compreensível e adequada para esta população (professores)?”

b- Pertinência prática: avalia se o item abarca o conceito de interesse em uma população, se ele tem importância para o instrumento:

“Você acredita que os itens propostos são pertinentes para esta população (professores)?”

c- Relevância teórica: avalia o grau de associação entre o item e a teoria:

“Você acredita que o conteúdo deste item é representativo do comportamento que se quer medir, ou de uma das dimensões dele, considerando a teoria em questão (estressores do contexto escolar)?”

d- Dimensão teórica: avalia a adequação do item à teoria:

“Você acredita que este item se refere a que dimensão (fator)? Assinale aquela que melhor representa o item avaliado.”

Para os critérios a, b e c, utilizar a escala de resposta referente à representatividade do item ao critério: 1 = pouquíssima; 2 = pouca; 3 = média; 4 = muita; 5 = muitíssima.

Para o critério d, considerar a codificação abaixo e marcar com um X a dimensão do instrumento (tipo de estressor) que melhor representar cada item:

RDT = Recursos para o desenvolvimento do trabalho: refere-se às características ligadas à disponibilidade de recursos para o trabalho;

EAT = Excesso de atividades para o desenvolvimento do trabalho: refere-se às características do trabalho voltadas ao acúmulo de tarefas;

RCI = Relações com a comunidade ou instituição: refere-se às características do trabalho voltadas ao contato com pessoas da comunidade em geral ou da organização;

EAL = Envolvimento dos alunos: refere-se às características do trabalho voltadas ao contato com o aluno.

APÊNDICE G – Questionário de caracterização dos participantes

Código: _____ Data de aplicação: _____ Aplicador: _____ Local: _____
Horário: _____

Por favor, preencha o questionário a seguir.

I- Dados gerais

1. Idade: _____ 2. Sexo: Masc. () Femin. () 3. Estado Civil: _____ 4. Número de filhos: _____ 5. Grau escolaridade: _____ 6. Professor de _____: () 1º ano () 2º ano
7. Há quantos anos você tem trabalhado em turmas com a inclusão de alunos com NEE? _____
8. Há quanto tempo você trabalha nessa instituição? _____
9. Quantos anos você tem de profissão? _____
10. Seu tipo de vínculo empregatício é: efetivo () contratação temporária ()
11. Quantos turnos você trabalha por dia? () 1 () 2 () 3
12. Em quantas instituições você trabalha? () 1 () 2 () 3 () 4
13. Atualmente, também trabalha com ensino para outros níveis? Sim () Não () Quais? _____
14. Quantas horas por dia você se dedica a esse trabalho fora da Instituição (como planejamento, correção de atividades)? () até 1 hora () até 2 horas () mais de 3 horas
15. Quantas horas por dia você se dedica às atividades pessoais (esporte, lazer, por exemplo)? () até 1 hora () até 2 horas () mais de 3 horas
16. Quando alunos tem na classe: _____
17. Pense em seus alunos. Por favor, aponte *estimativa de quantos* alunos apresentam:

Tipo de problema	Número de alunos	Com laudo médico e/ou psicológico	Com atendimento educacional especializado	Com equipe de apoio (neurologista, fonoaudiólogo)
1) Deficiência: visual				
2) Deficiência auditiva				
3) Deficiência mental				
4) Deficiência física				
5) Deficiência múltipla				
6) Altas habilidades				
7) Transtorno global do desenvolvimento (autismo)				
8) Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade (TDAH)				
9) Dislexia				
10) Transtorno Desafiador e Opositor				
11) Outros (descreva):				

18. Em sala de aula, você conta com professor de apoio? _____ Estagiário? _____
19. Em que grau você percebe que suas atividades familiares são estressantes:
() nada () um pouco () moderadamente () muito () extremamente
20. Se você tem algo a comentar ou completar, use o espaço a seguir.

APÊNDICE H –
Protocolo de Entrevista sobre o Enfrentamento de Demandas Estressoras no
Trabalho em Classes Inclusivas

Código: _____ Data de aplicação: _____ Aplicador: _____ Local: _____
Horário: _____

Percepções sobre o trabalho

- 1- Conte um pouco sobre a sua trajetória profissional.
- 2- Como se deu a sua escolha pela docência?
- 3- Quais as atividades que o professor deve desempenhar?
- 4- O que significa ser professor da Educação Inclusiva?
- 5- Quais os valores e qualidades você acha importantes para o trabalho no contexto de educação inclusiva?
- 6- Você acha que corresponde a esse ideal?
- 7- No caso positivo, em quais aspectos?
- 8- Em seu trabalho, você adota algum referencial teórico?
- 9- No caso positivo, qual(is)?

Dificuldades percebidas para a realização do trabalho na perspectiva inclusiva e estratégias de enfrentamento

- 10- Você tem trabalhado com crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Como você encara o fato de lidar com crianças com diferentes necessidades educacionais especiais?
- 11- Você se sente capaz de lidar com esse tipo de aluno?
- 12- Você percebe dificuldades para a realização de seu trabalho?
- 13- No caso positivo, qual(is) é(são) a(s) dificuldade(s) encontrada(s) em seu trabalho?
- 14- Como você se sente e se comporta diante de cada uma das dificuldades percebidas?
- 15- O que você faz para lidar com cada dificuldade, a fim de diminuir seu caráter estressor?
- 16- Considerando especificamente o trabalho no contexto da educação inclusiva, você percebe dificuldades?
- 17- Como você se sente e se comporta diante de cada uma das dificuldades percebidas?
- 18- O que você faz para lidar com cada dificuldade, a fim de diminuir seu caráter estressor?
- 19- Você acredita que sua ação poderia contribuir para diminuir essas dificuldades percebidas? Por quê? Em caso positivo, de que forma?

APÊNDICE I -

Processo de elaboração do Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes [CEMD]

Este instrumento baseia-se em premissas da Perspectiva Motivacional, no que se refere ao desenvolvimento dos processos autorreferenciais, com repercussões ao engajamento (Connel & Wellborn, 1991; Skinner, 1992). Tais processos, de acordo com essa perspectiva, seriam crenças pessoais desenvolvidas na experiência em diferentes contextos de modo a satisfazer ou não as principais necessidades psicológicas, voltadas à Competência, à Autonomia e ao Relacionamento. As experiências individuais construídas a partir da interação em contextos favoráveis às necessidades psicológicas, impulsionariam o desenvolvimento de processos autorreferenciais voltados, por exemplo, à crença de controle ou de eficácia frente aos desafios, à crença de possibilidade de ação autônoma frente as tarefas do cotidiano, ou à crença quanto a ser amado ou acolhido pelos grupos sociais (Connel & Wellborn, 1991). Esses processos fariam menção, respectivamente, ao exercício saudável das necessidades de Competência, de Autonomia e de Relacionamento e, como consequência, impulsionariam a ação engajada frente aos desafios do cotidiano, a partir de reações como persistência, curiosidade, ampliação de um processo a ser executado, encorajamento, entre outras (Skinner et al., 2008).

De modo inverso, problemas na satisfação das necessidades psicológicas poderiam comprometer o desenvolvimento das crenças pessoais, ou dos processos autorreferenciais. Assim, o indivíduo poderia apresentar condutas desengajadas, envolvendo retraimento, desistência, procrastinação, desamparo, medo, entre outras reações.

Tal aporte teórico coloca em destaque a importância de contextos favoráveis ao engajamento a partir do Fornecimento de Estrutura, do Suporte para a Autonomia e do Envolvimento Afetivo. Por outro lado, contextos voltados ao Caos, à Coerção e à Rejeição respectivamente, estimulariam o desengajamento por meio da supressão das necessidades psicológicas citadas (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985; Grolnick & Ryan, 1992; Skinner, 1992, 1995).

Deste modo, o construto Contexto foi escolhido para análise.

O instrumento foi elaborado para preenchimento decorrente de observação naturalística, que permite o registro sistemático de comportamentos (Cosby, 2003). Destaca-se que o pesquisador deve tomar alguns cuidados. Deve definir os comportamentos de interesse e o ambiente no qual realizará a observação. Além disso, os comportamentos devem ser expressos por meio de um sistema de categorias. Cosby (2003) ainda sugere a utilização de equipamentos que permitam o registro do comportamento em vídeo e ressalta a necessidade de redução da reatividade dos participantes. Os registros produzidos ainda devem ser analisados em sua fidedignidade. A observação dos comportamentos das professoras contou com os cuidados destacados anteriormente.

As etapas de elaboração do CEMD foram as seguintes:

- 1) foram feitos registros cursivos de todas as gravações em vídeo feitas em sala de aula, totalizando 600 min, distribuídos em 5 vídeos de 30 min para cada uma das 4 professoras observadas em atividades envolvendo tarefas e/ou apresentação de conteúdo;

2) foram selecionados 6 trechos de 10 minutos de diferentes gravações que, ao todo, representam 60 min, ou 10% do total de minutos em gravações realizadas;

3) os comportamentos presentes nesses trechos foram descritos em unidades comportamentais por 3 avaliadores, a fim de se verificar a confiabilidade na construção dos itens. Em situação de discordância quanto à descrição, os avaliadores discutiram a melhor forma de se representar o comportamento exibido. Quando houve persistência no desacordo, as unidades foram mantidas. As descrições em desacordo foram enviadas a especialistas em pesquisa, que se manifestaram quanto à forma mais adequada de se representar os trechos;

4) os comportamentos listados foram adicionados a outras representações comportamentais aplicadas à interação professor-aluno (Lidz, 1991, 2003);

5) para a identificação dos comportamentos relevantes para a análise da estimulação do engajamento discente, procedeu-se a conversão de itens da escala *Teacher as Social Context (TASC)* de percepção dos contextos fornecidos: Estrutura, Suporte para a Autonomia e Envolvimento Afetivo (Skinner & Belmont, 1993). Os itens foram convertidos em 3ª pessoa. Por exemplo, o item “meu professor me dá instruções sobre o que fazer” foi convertido em “o professor dá instruções aos alunos sobre o que fazer”;

6) para identificar os comportamentos representativos de cada um dos seis contextos facilitadores do engajamento/desengajamento, foram convidados especialistas em pesquisa sobre avaliação do comportamento e com conhecimentos sobre o Modelo dos Sistemas Autorreferenciais para o Desenvolvimento Motivacional (MSADM). Os mesmos sugeriram comportamentos para cada um dos seis contextos de interesse;

7) as representações comportamentais provenientes das sugestões dos especialistas, do conteúdo de instrumentos já existentes e da amostra de 10% dos vídeos compuseram a lista inicial de comportamentos de interesse.

8) essa lista inicial passou por avaliação de outros 2 juízes especialistas, para a classificação do comportamento quanto à sua representatividade para algum dos seis contextos. Após as adequações necessárias, propôs-se o *Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes – CEMD*.

APÊNDICE J –

Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes e suas definições operacionais

Tabela J1. *Definições operacionais dos comportamentos integrantes do CEMD*

PAR/Definições	Contextos/ Categorias	Comportamentos	Descrições	Exemplos
COMPETÊNCIA	ESTRUTURA			
<p>Fornecer informação sobre o modo pelo qual se obtêm determinados resultados. Há a comunicação de expectativas, respostas consistentes, contingentes e previsíveis, oferta de ajuda instrumental e suporte para o ajuste de estratégias em sala de aula ao perfil do aluno. O fornecimento de estrutura é o contexto facilitador do desenvolvimento da percepção de Competência, e seu oposto, prejudicial desenvolvimento dessa necessidade psicológica, é o caos.</p>	Fornecer significados	<i>Dá Feedback Positivo</i>	P ²⁶ exibe comportamento ²⁷ pontual que explicita ao A que sua resposta à T ou a comentário estão corretos, geralmente após solicitação de A ²⁸ (gestos, repetição da resposta, sinal afirmativo, p.ex.). Incluem-se também os antecedentes: P confere T, P observa A. P explicita a A que sua resposta à T ou a comentário estão incompletos ou errados (ao ver a T ou a ouvir as respostas/comentários). Apresenta função colaborativa a A, ao contrário do Comentário Depreciativo.	<p>Ao receber o caderno de A, P diz: “<i>Muito bem, você fez certo</i>”.</p> <p>Ao conferir as atividades na mesa, P indica que A está executando corretamente.</p> <p>P diz: “<i>João, a cabecinha ficou pequena, vamos refazê-la.</i>”</p>
		<i>Dá Feedback Corretivo</i>	Ocorre na presença ou na ausência de solicitação antecedente de A. P fornece informação e explicita eventos, figuras, ou outros dispositivos fundamentais para o entendimento da T. Inclui demonstração de “ponte cognitiva temporal”, em que, através de dicas ou estratégias de resolução da T, há o estabelecimento conexão entre a atividade presente e a experiências relacionadas, que fazem referência ao passado ou que antecipam o futuro.	<p>Após comentário de A sobre a pintura do sapo, P diz: “<i>Vejam que o sapo é verde e mora na lagoa... Ele é um anfíbio, gente</i>”.</p>
		<i>Verbaliza Conceitos Relativos à T</i>		
	Estrutura atividade	<i>Comenta Objetivos e sequência para a realização da T</i>	<p>Geralmente ocorrerá por meio de interação na qual P diz o objetivo da T, explicando as etapas necessárias para a sua execução. Ocorre quando P apresenta a T, ou após solicitação de A.</p>	<p>P diz: “Após ouvir a história, vocês vão recontá-las.”</p> <p>P diz: “vamos fazer a T; eu corrigirei no quadro. Ao término, me mostrem”</p>

²⁶ P= professor; A= Aluno; T= Tarefa.

²⁷ Ao longo da tabela, a referência a comportamentos inclui a possibilidade de sua manifestação verbal ou não verbal.

²⁸ Solicitação de A= inclui expressão direta de dúvidas, realização de comentário, ou pedido de verificação de tarefa.

Tabela J1. Definições operacionais dos comportamentos integrantes do CEMD (cont.)

PAR/Definições	Contextos/ Categorias	Comportamentos	Descrições	Exemplos
		<i>Mostra/Fala Materiais/ Recursos Necessários</i>	P indica os recursos necessários para a execução de uma T. Geralmente, ocorre no início de uma atividade, ou quando A solicita.	P diz: “peguem seus cadernos, lápis de cor, e cola, vamos precisar disso para a T”.
		<i>Verifica a Execução da T</i>	P apresenta comportamentos que indicam a verificação da execução da T. Incluem andar pela sala, observar atentamente ou arrumar materiais de A, de modo a facilitar o seu acesso na realização da T.	P coloca sobre a mesa de A a borracha que havia caído. P anda pela sala com o olhar fixo nas T de A.
		Delineia comportamento autorregulado		
		<i>Pede Regulação na T</i>	P Explicita a necessidade de A manter-se na execução da T, a partir da postura necessária, disposição adequada de materiais. Inclui comportamentos que explicitam a necessidade de manter a atenção, o silêncio e comportamentos adequados na interação com os colegas. Pode acompanhar justificativas para tal necessidade.	P diz: “Faz sua T sentadinha”. P diz: “prestem atenção no que estou escrevendo no quadro para vocês entenderem o exercício” P diz: “pare de implicar com o seu colega, deixe que ele termine o comentário”.
		<i>Reforça comportamentos autorregulados na Interação</i>	Reforça comportamentos adequados na interação em sala (identificados pela postura, interação com colegas, tom de voz, por exemplo). Os antecedentes incluem: P observa A; A solicita <i>feedback</i> sobre o seu comportamento. Exclui Elogio, que se refere a traços gerais de A, ou <i>feedback</i> positivo, consequência a desempenho pontual na T.	Após A sentarem-se, a diz: “muito bem”. Após A perguntar se o modo como ajeitou a cadeira está correto, P acena positivamente.
		CAOS		
		Desestrutura atividade		
		<i>Inicia T sem Mostrar Falar Materiais Recursos/ Etapas Necessárias</i>	P apresenta comando direto para a T que não é antecedido ou sucedido por descrição detalhada.	P pede que A abram o livro e que completem a T. Em seguida, senta em silêncio em sua cadeira.
		<i>Altera a aula sem Aviso Prévio</i>	P apresenta nova ordem para a realização da aula, incluindo mudança de materiais, diferentes resultados pretendidos.	P diz: “gente, não vai dar para terminar o desenho. Vamos para matemática, pois me lembrei que faltou uma T”.

Tabela J1. Definições operacionais dos comportamentos integrantes do CEMD (cont.)

PAR/Definições	Contextos/ Categorias	Comportamentos	Descrições	Exemplos
		<i>Conversa Sobre Eventos Alheios à T</i>	Professor mantém conversa com A sobre contexto não relacionado à atividade/aula. Exclui comportamentos promotores do Envolvimento.	Desapontado, P desabafa sobre os trâmites burocráticos do trabalho. Na porta, P conversa com terceiros sobre eventos não relacionados à aula.
		Fragiliza o sistema de regras <i>Reage de Forma variada a um Mesmo Comportamento Exibido Pelo Mesmo A/ diferentes A Altera as Regras Previamente Dadas sobre a Dinâmica em Sala</i>	Após um mesmo contexto antecedente, P reage de modo diferente, considerando a interação com um mesmo A ou com diferentes A. P muda uma regra aplicada anteriormente em sala de aula.	Após proibir A de ir ao banheiro (devido a muitas idas), P o permite. Após permitir que A se sentem em duplas, permite que somente uns o façam. Após A terem se adequadado à rotina, P diz: “você não podem mais pegar os livrinhos. Devem esperar sentados”. Após P ter problemas com o equipamento, A se dispersam. P, pede silêncio. Em seguida, permite que conversem.
AUTONOMIA	SUPOORTE PARA A AUTONOMIA			
O contexto favorecedor para o desenvolvimento da percepção da Autonomia caracteriza-se pela liberdade dada à criança para guiar o seu comportamento. O suporte para a autonomia caracteriza-se pelo oferecimento de condições favorecedoras		Estimula a execução da T de modo independente <i>Justifica o Porquê da T</i> <i>Fornece Diferentes Formas de Resolver uma T/ Pensar Sobre um Problema</i>	Professor explicita a A o motivo pelo qual devem realizar a T proposta. Geralmente, o comportamento segue à descrição da T e justifica para A a importância da sua execução, no intuito de aumentar a adesão à T. Durante resposta a A ou durante uma explicação, P menciona duas ou mais possibilidades de entender ou de resolver um problema.	P diz: “hoje nós vamos revisar o alfabeto porque precisamos acertar ainda uns detalhezinhas na hora de escrever as letras, vocês precisam ficar com a letra ainda mais bonita!” P apresenta no quadro duas formas possíveis de grafia para a letra F. P discute com a turma diferentes pontos de vista mantidos por A.

Tabela J1. *Definições operacionais dos comportamentos integrantes do CEMD (cont.)*

PAR/Definições	Contextos/ Categorias	Comportamentos	Descrições	Exemplos
à liberdade nas atividades, a partir do fornecimento de conexões entre as atividades escolares e os interesses da criança. O suporte para a autonomia é o contexto oposto da coerção no desenvolvimento da percepção da necessidade de Autonomia.	Estimula a participação na aula	<i>Pergunta Algo Sobre a T</i>	P faz perguntas sobre atributos que possam explicar uma condição ou fenômeno que é foco na aula, com questão sobre a matéria. Inclui pedir que A responda a comentário ou dúvida de A, para que analisem os eventos relacionados ao problema.	P diz: “qual sílaba nós estamos estudando?”
		<i>Encoraja Comentário/ Participação/ Execução da T</i>	P incentiva a participação na aula. Pede que A responda dando atenção à sua fala, a partir de perguntas com função de <i>feedback</i> (certo? Não é?, pe). Inclui perguntar se A entenderam a matéria antes de prosseguir. Inclui também verbalizações de incentivo para o desenvolvimento de comentário. O comportamento pode vir acompanhado de comportamento que Demonstra Ligação Afetiva.	Ao apresentar conteúdo, P diz: “entenderam? Alguém quer perguntar?” Ao observar a timidez de A ao dar uma resposta, P diz de forma amigável: “vamos, pode continuar!!!”
		COERÇÃO		
	Impõe condições	<i>Ameaça A</i>	P explicita a possibilidade de consequência negativa frente a comportamento inadequado de A. Incluem ameaças de punição para o comportamento.	P diz: “se você continuar com essa bagunça, vai ficar sem recreio”.
		<i>Impõe Condição Prévia para a Realização de Comportamento Desejado</i>	P impõe que um comportamento desejado seja realizado somente após condição prévia.	P diz: “para você sair para a educação física, deverá terminar toda a T”.
	Dificulta a resolução de T de modo independente	<i>Manipula Ativamente a T</i>	P realiza a atividade no lugar do A (por exemplo, desmancha o caderno e refaz a atividade). Tal comportamento pode acompanhar o comportamento - Dá explicações/Fornece Significados, ou Faz Comentário Depreciativo.	Após verificar a T, P desmancha e a completa para A.
		<i>Interrompe Comentário de A</i>	P interrompe comentário em andamento de A. Em consequência, A é impedido de desenvolver ideia. Exclui antecedente caracterizado pelo excesso de A falando simultaneamente.	Quando P fala sobre a matéria, A comenta. Antes do término, P demonstra atenção em outro foco e diz: “OK, vamos continuar”.

Tabela J1. Definições operacionais dos comportamentos integrantes do CEMD (cont.)

PAR/Definições	Contextos/ Comportamentos	Descrições	Exemplos
RELACIONAMENTO A satisfação da necessidade de Estar Relacionado a Outros é estimulada pela manifestação de contexto ligado ao Envolvimento. Este se caracteriza pela promoção de conexão à comunidade escolar e de qualidade dos relacionamentos. A expressão de afeto e a exibição de interações agradáveis são particularidades desse contexto, que tem função oposta ao contexto de rejeição na satisfação da necessidade de Relacionamento.	ENVOLVIMENTO Demonstra ligação afetiva com A		
	<i>Elogia</i>	Professor sinaliza aprovação a dá ênfase a alguma característica de A. Não apresenta relação direta com o <i>feedback</i> positivo, pois se refere a traços/características mais gerais de A, diferente do <i>feedback</i> positivo, que é pontual e seguido a alguma característica da T	Ao observar A, P faz comentário positivo. P diz: “nossa, como você está se comportando bem hoje!” P diz: “que letra linda!” P diz: “que laço lindo!”
	<i>Abraça Aluno/ Demonstra Afeto</i>	P expressa carinho, tal como abraçar, acariciar, falar de modo terno, olhar fixamente com expressão de sorriso. Poderá vir acompanhado outros comportamentos, como Elogio, o <i>Dá Feedback</i> Positivo ou Encoraja a participação na T.	Ao receber o exercício de A, P demonstra contentamento e passa as mãos nos cabelos de A. Ao entregar o exercício a A, P sorri de modo terno.
	Estimula Autoexpressão		
	<i>Pede Feedback sobre Eventos Pessoais Ocorridos com A Escuta A sobre Eventos Extras à T</i>	Na interação com A, P faz perguntas pessoais que indicam preocupação/ valorização de A.	P diz: “você melhorou? Você faltou ontem porque passou mal. Como se sente agora?”
	<i>Na interação, P permite que A fale sobre eventos extras. Pode vir acompanhado de Elogio, Pede Regulação na T.</i>		Ao levar a T a P, A mostra o seu novo laço. P observa com atenção (olha, comenta).
REJEIÇÃO Impede a autoexpressão			
<i>Faz Comentário Depreciativo</i>	P comenta acentuando pontos negativos de características de A /de suas T, que inclui reação negativamente exagerada ao abordar A (apagar a T realizada por A com aspereza, ou gritos com função semelhante. Pode suceder tentativa ineficaz de regulação do comportamento de A).	Após A conversarem, P grita: “nossa, vocês só vêm para a escola para isso? Vocês não recebem educação de seus pais?”. Ao conferir a T de A, P diz: “nossa, que letra horrível, meu Deus”.	
<i>Ignora Aproximação de A</i>	P não demonstra reação à aproximação de A. Exclui antecedentes caracterizados pelo excesso de alunos falando simultaneamente.	Após A aproximar-se da mesa de P, P continua escrevendo em seu diário de classe. P prolonga conversa com um A ou pequeno grupo, enquanto outro A fica esperando.	

Tabela J1. *Definições operacionais dos comportamentos integrantes do CEMD (cont.)*

PAR/Definições	Contextos/ Categorias	Comportamentos	Descrições	Exemplos
		Demonstra afastamento afetivo		
		<i>Afasta-se Diante de Tentativa de Afeto Exibida por Aluno</i>	P não corresponde a tentativas de afeto de A, gerando interação caracterizada pelo distanciamento de P. Exclui antecedentes caracterizados pelo excesso de alunos falando simultaneamente.	Enquanto P corrige T, A acaricia o cabelo de P. P, então, afasta-se. Ao entrar na sala, P é recepcionada por A, que a abraçam. Em seguida, P afasta-se rapidamente de A sem retribuir com manifestações de afeto.
		<i>Dá Pouca Atenção a Assuntos Extras</i>	P demonstra pouca atenção a relatos de eventos pessoais de A. Exclui antecedentes caracterizados pelo excesso de alunos falando simultaneamente. Inclui atenção difusa, desvio de olhar, interrupção de comentário de A com rápido <i>feedback</i> positivo	A aproxima-se da mesa de P e fala que faltou de aula porque estava passando mal. Em seguida, P mantém olhar desviado e, sem demonstração de comportamento terno, diz: “ <i>ahãã....</i> ”

APÊNDICE K -

Definições e exemplos para cada família de *coping* pelo sistema hierárquico de categorias

Tabela K1. As 12 famílias de enfrentamento da Teoria Motivacional do Coping e suas definições

Processo adaptativo	Famílias	Definição	Exemplos de falas das professoras da amostra
Competência Coordena as ações com as contingências no ambiente	Resolução de problemas	Ajustar ações para ser efetivo	“Providencia o material ampliado, as letras”; “Mostro para a família a atividade de como ele estava e a atividade atual”; “Começo a falar, se não parou, eu canto, (...) eles prestam atenção”.
	Busca de informação	Encontrar outras contingências	“Procuro perguntar pra quem sabe, e aprender”; “Fui na APAE mais de uma vez, pra saber qual era a dificuldade da criança”; “E procura fazer uma reciclagem, né”.
	Desamparo	Encontrar limites para a ação	“Às vezes chego em casa e não tenho mais ânimo... e minha filha tá na 4ª série, precisa de mim”; “Já pedi cortina e não chegou ... se eu coloco para o outro lado, eles não enxergam o quadro, e aí... como você vai poder?”.
	Fuga	Fugir de ambientes não contingentes	“Evitando o contato com essas coisas”; “Eu começo a comer”; “Eu saio de sala”.
Autonomia Coordena as preferências com as opções disponíveis no ambiente	Acomodação	Ajustar preferências às opções disponíveis	“Eu penso no lado positivo”; “Ter a concepção de que você não é perfeita, nem eles são perfeitos, e trabalhar com as diferenças, e com a expectativa que nem todos vão te dar o mesmo retorno”; “Às vezes paro pra ver se aquilo realmente é um problema”.
	Negociação	Encontrar novas opções	“Essa menina que tá com ele, negociei com ela, porque ela é muito boa, (...) chamei a pessoa da educação especial, e agora ele vai pra lá também”.
	Submissão	Desistir de preferências	“Eu tenho limpado ...(as necessidades fisiológicas) (...) porque quem recebe insalubridade pra limpar, bateu o pé e disse que não vai limpar”; “O que eu puder ajudar tá bem, o que eu não puder... e eu vou levando, não tem...vou levando”.
	Oposição	Remover obstáculos	“Aí eu penso: o que eu estou fazendo ouvindo isso ainda?”; “falei para o pai: ‘vai lá e pergunta para a diretora, conversa com ela sobre o porquê dessa diferença!’”; “Tem que mandar calar a boca, ir pra fora”.
Relaciona-mento Coordena a dependência aos outros com recursos no ambiente	Autoconfiança	Proteger recursos sociais disponíveis	“Eu sou uma pessoa que coloco meu serviço acima de tudo, se eu to aqui eu to aqui, sabe?”. “Repousar um pouco, pra acalmar os ânimos, é mais por aí”.
	Busca de suporte	Usar recursos sociais	“Cada um da um pouquinho de si, a estagiária, o pessoal da sala de apoio que esta sempre ali”. “Converso, com outras pessoas, na coordenação, com os professores”.
	Delegação	Limitação no uso de recursos	“O comprometimento tem que vir de fora, entendeu? Não tá em mim”. “É responsabilidade da escola”.
	Isolamento	Afastar de contextos não apoiadores	“Meu lema é ‘evitar a fadiga’, então assim, sabe, então a gente vê assim, que vai falando, fica aquele negociinho, todo dia a mesma coisa, então assim, meu comportamento agora é assim, ficar na minha”.

APÊNDICE L –

Exemplo de uma página da tabela de contingência com os antecedentes e as consequências dos comportamentos de interesse do CEMD extraídos dos vídeos

Tabela L1. *Análise funcional de comportamentos da professora P3 ligados ao engajamento para a aprendizagem discente*

Antecedente	Comportamento de interesse	Volta do a:	Comportamento	Consequência
2 alunos na mesa de P, com seus cadernos para que P corrija.	P fala: “Olha como são as palavras direitinho, faltou um monte de letras. Esqueceu letra maiúscula, trocou um monte de letras.” P desmancha o caderno e diz: “Eu acho que você vai ter que treinar mais a sua caligrafia. Você vai ter que melhorar a sua letra.”	A	<i>Dá feedback corretivo</i> <i>Manipula a T ativamente</i>	Uma aluna vai até a mesa de P.
Uma aluna vai até a mesa de P.	P fala: “Águas traanquillas... está totalmente escrito errado”	A	<i>Faz comentário depreciativo</i>	Outra A vai até a mesa de P.
Outra aluna vai até a mesa de P.	P fala: “Olha como ela é aqui, oooh.... Traaanquillas”. P mostra a sílaba para A.	A	<i>Verbaliza conceitos relativos a T</i>	A volta para sua carteira.
Outra aluna vai até a mesa de P.	P fala: “Ela é redonda e por baixo avermelhada e em cima é preto”. P olha o caderno e diz: “Isso”.	A	<i>Verifica a T</i> <i>Dá feedback positivo</i>	Mais dois alunos (menino e menina) vão até a mesa de P.
Diante da aproximação de A.	P fala: “Agora falta a cor, tá” P desmancha mais o caderno e depois o entrega ao aluno.	A	<i>Dá feedback corretivo</i> <i>Manipula a T ativamente</i>	A volta para sua carteira.
O aluno que chegou por último fica parado ao lado da mesa de um colega. A menina volta com o seu caderno.	P fala: “Olha lá no texto, tá, que cor é a flor, que tamanho...”. Enquanto A olha para o livro, P verbaliza: “Isso, Que cor é a flor, de que tamanho que ela é Vitória regia, o que ela é?...” P desmancha o caderno e diz: “Uma planta aquática....Não tem nada a ver com o que você escreveu”.	A	<i>Dá feedback corretivo</i> <i>Manipula a T ativamente</i> <i>Faz comentário depreciativo</i>	P entrega o caderno ao aluno A volta para sua carteira.
Menina entrega caderno à P.	P diz: “Bacia do rio... porque você não escreveu de letra maiúscula? Marquei para você colocar e você não colocou Não terminou a g e não terminou a h” P aponta para o caderno para A.	A	<i>Dá feedback corretivo</i>	A volta para a carteira. A última A que tinha chegado pergunta em voz baixa à P se pode ir ao banheiro.

APÊNDICE M –

Variáveis de interesse para a pesquisa

Tabela M1. *Definição e classificação das variáveis da pesquisa e instrumentos*

Fase/ Tema	Instru- mento	Variável	Tipo	Definição	
FASE 1	Análise de indicadores de estresse no trabalho em classe inclusiva	Questionário de caracterização dos participantes			
		Idade	P E	Anos de vida.	
		Sexo	P C	Masculino ou feminino.	
		Estado civil	P C	Caracterização da união: solteiro, viúvo, casado, união estável ou separado.	
		Número filhos	P O	Quantidade de filhos.	
		Escolaridade	P O	Última formação: superior, pós-graduação.	
		Horas em atividades pessoais	P E	Tempo em horas dedicado a lazer ou a outras atividades pessoais de interesse.	
		Estresse extraescolar	P E	Intensidade de estresse percebido frente às atividades extras à docência.	
		Série que atua	T C	Série escolar que rege.	
		Experiência CI	T E	Anos de experiência na regência de CI.	
		Exp. profissional	T E	Tempo em anos.	
		Tempo-escola atual	T E	Tempo em anos.	
		Vínculo	T C	Tipo: efetivo, temporário.	
		Quantidade -turnos	T E	Número de turnos trabalhados por dia.	
		Ensino para outros níveis	T C	Trabalha em outro nível sala regular de EF, séries iniciais: sim; não.	
		Horas diárias planejamento	T E	Tempo em horas destinadas a planejamento ou a correção de tarefas fora da escola.	
		Número alunos	T E	Quantidade de alunos na classe que rege.	
		Quantidade de alunos NEE	T E	Quantidade de alunos com NEE em classe.	
		Presença laudo	T C	Quantidade de alunos com laudo.	
		Acesso a AEE	T C	Quantidade de alunos que frequentam o AEE.	
		Acesso a equipe apoio	T C	Aluno tem apoio de especialistas: sim; não.	
		Inventário de Sintomas de <i>Stress</i> de Lipp – ISSL			
		Presença de estresse	P C	Estresse físico e/ou psicológico: sim; não.	
		Fase estresse	P C	Alerta, Resistência, Quase Exaustão e Exaustão.	
		Sintomatologia	P C	Predominância: física; psicológica.	
		Sintomas de estresse	P E	Quantidade de sintomas reportados no ISSL.	
		Conjunto de escalas para identificação de estressores gerais do trabalho docente			
		Score na Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar–LECE	P E	Soma dos escores relativos à intensidade de estresse percebido frente a estressores escolares.	
		Score LECE, Fator 1	P E	Fator 1: Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho [RDT].	
		Score LECE, Fator 2	P E	Fator 2: Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho [EAT].	
		Score LECE, Fator 3	P E	Fator 3: Envolvimento dos Alunos [EAL].	
		Score LECE, Fator 4	P E	Fator 4: Relações com Comunidade ou Instituição [RCI].	
		Score Escala de Estresse no Trabalho Docente - EETD	P E	Total de reações desgastantes ao trabalho. Medida indireta de estresse.	
Presença de estresse docente	P C	Presença de estresse docente a partir de ponto de corte na EETD.			

Tabela M1. *Definição e classificação das variáveis da pesquisa e instrumentos (cont.)*

Fase/Tema	Instrumento	Variável	Tipo	Definição
		Escore na Escala de Satisfação do Professor - ESP	P E	Escore total na escala. Medida de satisfação percebida no trabalho.
		Escore na Escala de Autoeficácia do Professor – EAP	P E	Escore total na escala. Medida de autoeficácia percebida no ajuste de tarefas às necessidades dos alunos.
		Inventário de indicadores de <i>stress</i> ligados ao trabalho no ensino inclusivo		
		Soma de Itens	P E	São somadas as ocorrências reportadas. Infere-se, com isso o quanto o participante estaria submetido a fatores potencialmente eliciadores de estresse.
		Percentual de ocorrência do item	P C	Considera cada item na amostra. Retrata o contexto mais comum para gerar insatisfação.
FASE 2	Enfrentamento das demandas estressoras	Protocolo de Entrevista Sobre o Enfrentamento de Demandas Estressoras no Trabalho em Classes Inclusivas		
		Frequência das demandas estressoras	P E	A demanda estressora revela um problema interpretado como dano ameaça ou desafio e direciona o enfrentamento.
		Frequência das reações emocionais	P E	Frequência de conteúdos referentes à: ausência de reações negativas, reações negativas, e reações muito negativas nos episódios de <i>coping</i> .
		Frequência das famílias de enfrentamento	P E	Frequência de conteúdos referentes a cada uma das 12 famílias de enfrentamento da TMC ao longo dos episódios de <i>coping</i> .
FASE 3	Comportamentos estimuladores do engajamento	Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes –CEMD		
		Comportamentos isolados	P E	Frequência de cada comportamento do CEMD**.
		Contexto Fornecimento de Estrutura	P E	Frequência de comportamentos representativos ao contexto Fornecimento de Estrutura.
		Contexto Suporte para a Autonomia	P E	Frequência de comportamentos representativos ao contexto de Suporte para a Autonomia.
		Contexto Envolvimento	P E	Frequência de comportamentos representativos do Contexto Envolvimento.
		Contexto Caos	P E	Frequência de comportamentos representativos do Contexto Caos.
		Contexto Coerção	P E	Frequência de comportamentos representativos do Contexto Coerção.
		Contexto Rejeição	P E	Frequência de comportamentos representativos do Contexto Rejeição.

* P/T= Pessoal ou Trabalho; E/O/C= Escalar, Ordinal ou Categórica (Magalhães & Lima, 2005); AEE: Atendimento Educacional Especializado; ** As frequências para cada contexto foram utilizadas para o cálculo de média, desvio-padrão, proporção e proporção média, considerando também a interação com alunos com NEE.

APÊNDICE N –

Carta de Aprovação da pesquisa emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**

Vitória-ES, 01 de dezembro de 2011.

De: Prof. Dr. Adauto Emmerich Oliveira
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde

Para: Prof. (a) Sônia Regina Fiorim Enumo
Pesquisador (a) Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado **“A experiência de aprendizagem mediada em classes inclusivas: Relações entre Stress, Coping e Comportamentos mediacionais de professores.”**

Senhor (a) Pesquisador (a),

Informamos a Vossa Senhoria, que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, após analisar o Projeto de Pesquisa nº. 264/11 intitulado **“A experiência de aprendizagem mediada em classes inclusivas: Relações entre Stress, Coping e Comportamentos mediacionais de professores.”** e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, cumprindo os procedimentos internos desta Instituição, bem como as exigências das Resoluções 196 de 10.10.96, 251 de 07.08.97 e 292 de 08.07.99, **APROVOU** o referido projeto, em Reunião Ordinária realizada em 30 de novembro de 2011.

Lembramos que, cabe ao pesquisador responsável elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10/10/96, inciso IX.2. letra "c".

Atenciosamente,

Adauto Emmerich Oliveira
Coordenador do
Comitê de Ética em Pesquisa
CEP/UFES

APÊNDICE O – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

I. Dados sobre a pesquisa científica:

Título da pesquisa:

“A experiência de aprendizagem mediada em classes inclusivas: relações entre estresse, *coping* e comportamentos mediacionais de professores”

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Regina Fiorim Enumo

Pesquisadora: Kelly Ambrosio Silveira (doutoranda do PPGP/UFES)

II. Informações sobre o projeto:

Pesquisas nacionais e internacionais têm apontado a necessidade de maior investigação e intervenção sobre os sintomas de estresse, com vistas a sua prevenção ou redução. A investigação e intervenção em estratégias de enfrentamento, nesse contexto, têm sido úteis na redução de sintomas de estresse.

Desse modo, estamos realizando um estudo em escolas sobre sintomas de estresse. Para o desenvolvimento desta pesquisa, estão sendo convidados professores. O estudo tem como objetivo avaliar sintomas de estresse.

Será aplicado um questionário para obtenção de informações gerais sobre o trabalho e características pessoais (como idade, número de filhos) e inventários validados sobre estresse. Esta pesquisa fornecerá informações sobre dados relativos aos sintomas de estresse, considerando o trabalho docente, além de fornecer indicadores para o planejamento de atividades que promovam melhor qualidade de vida. O Sr (a) pode aceitar ou não participar do estudo, sem qualquer penalização, mas a sua colaboração será muito importante para ajudar na compreensão dos processos de saúde docente e de processos de ensino-aprendizagem no contexto inclusivo.

Outros esclarecimentos:

- a) em qualquer momento do andamento do projeto, o (a) Sr (a). terá direito a quaisquer esclarecimentos em relação ao projeto;
- b) o (a) Sr (a). poderá optar pelo recebimento de um relatório individual com as avaliações realizadas;
- c) serão mantidos o sigilo e o caráter confidencial das informações obtidas. A identificação não será exposta nas conclusões ou publicações do trabalho;
- d) quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à coordenação pelo telefone (27) 3335-2501 (Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFES), ou (27) 9805-4383 (contato com a pesquisadora);
- e) caso o (a) Sr (a). tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do pelo telefone 33357504 ou pelo e-mail cep@ccs.ufes.br.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias”.

Consentimento: Eu, _____ RG _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, e ciente dos meus direitos, concordo em participar do estudo.

Vitória, ES, ____ de _____ de 2011.

Participante

Responsável pelo projeto/ Kelly Ambrosio Silveira

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

I. Dados sobre a pesquisa científica:

Título da pesquisa: “A experiência de aprendizagem mediada em classes inclusivas: relações entre estresse, *coping* e comportamentos mediacionais de professores”

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Regina Fiorim Enumo

Pesquisadora: Kelly Ambrosio Silveira (doutoranda do PPGP/UFES)

II. Informações sobre o projeto:

Pesquisas nacionais e internacionais têm apontado a necessidade de maior investigação e intervenção sobre os sintomas de estresse, com vistas à prevenção ou redução dos mesmos. A investigação e intervenção em estratégias de enfrentamento, nesse contexto, têm sido úteis na redução de sintomas de estresse.

Desse modo, estamos realizando um estudo sobre estratégias de enfrentamento frente aos desafios impostos pela docência. Para o desenvolvimento desta pesquisa, estão sendo convidados professores do município de Vitória. O presente estudo tem por objetivo analisar as percepções e estratégias de enfrentamento frente ao trabalho.

Será aplicada uma escala sobre estratégias de enfrentamento específica para professores. O Sr (a) também será convidado a participar de uma entrevista sobre percepções acerca do trabalho e estratégias de enfrentamento.

De modo geral, esta pesquisa fornecerá informações sobre sintomas de estresse e formas de enfrentamento, considerando o trabalho docente, além de fornecer indicadores para o planejamento de atividades que promovam melhor qualidade de vida no trabalho. O Sr (a) pode aceitar ou não participar do estudo, sem qualquer penalização, mas a sua colaboração será muito importante para ajudar na compreensão dos processos de saúde docente e de processos de ensino-aprendizagem no contexto inclusivo.

Outros esclarecimentos:

- a) em qualquer momento do andamento do projeto, o (a) Sr (a). terá direito a quaisquer esclarecimentos em relação ao projeto;
- b) o (a) Sr (a). poderá optar pelo recebimento de um relatório individual com as avaliações realizadas;
- c) serão mantidos o sigilo e o caráter confidencial das informações obtidas. A identificação não será exposta nas conclusões ou publicações do trabalho;
- d) quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à coordenação pelo telefone (27) 3335-2501 (Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFES) ou (27) 9805-4383 (contato com a pesquisadora).
- e) caso o (a) Sr (a). tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do pelo telefone 33357504 ou pelo e-mail cep@ccs.ufes.br.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias”.

Consentimento: Eu, _____ RG _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, e ciente dos meus direitos, concordo em participar do estudo.

Vitória, ES, ____ de _____ de 2011.

Participante

Responsável pelo projeto/ Kelly Ambrosio Silveira

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

I. Dados sobre a pesquisa científica:

Título da pesquisa: “A experiência de aprendizagem mediada em classes inclusivas: relações entre estresse, *coping* e comportamentos mediacionais de professores”

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Regina Fiorim Enumo

Pesquisadora: Kelly Ambrosio Silveira (doutoranda do PPGP/UFES)

II. Informações sobre o projeto:

Pesquisas nacionais e internacionais têm apontado a necessidade de maior investigação e intervenção sobre os sintomas de estresse, com vistas à prevenção ou redução dos mesmos. Nesse contexto, os comportamentos mediacionais podem ser facilitadores do trabalho em classe, podendo ser úteis na redução de sintomas de estresse.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, estão sendo convidados professores do município de Vitória. O presente estudo tem como objetivo observar a interação entre alunos e professores.

Serão realizadas cinco sessões de observação, com duração de 30 minutos, na sua sala de aula, respeitando a dinâmica das atividades e familiarização das crianças com os observadores. Haverá a colaboração de um auxiliar de pesquisa. As observações serão gravadas em vídeo, respeitando, sobretudo, o sigilo das imagens.

De modo geral, esta pesquisa fornecerá informações sobre sintomas de estresse e formas de enfrentamento, considerando o trabalho docente, além de fornecer indicadores para o planejamento de atividades que promovam melhor qualidade de vida no trabalho. O Sr (a) pode aceitar ou não participar do estudo, sem qualquer penalização, mas a sua colaboração será muito importante para ajudar na compreensão dos processos de saúde docente e de processos de ensino-aprendizagem.

Outros esclarecimentos:

- a) em qualquer momento do andamento do projeto, o (a) Sr (a). terá direito a quaisquer esclarecimentos em relação ao projeto;
- b) o (a) Sr (a). poderá optar pelo recebimento de um relatório individual com as avaliações realizadas;
- c) serão mantidos o sigilo e o caráter confidencial das informações obtidas. A identificação não será exposta nas conclusões ou publicações do trabalho;
- d) quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à coordenação pelo telefone (27) 3335-2501 (Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFES) ou (27) 9805-4383 (contato com a pesquisadora);
- e) caso o (a) Sr (a). tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do pelo telefone 33357504 ou pelo e-mail cep@ccs.ufes.br.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias”.

Consentimento: Eu, _____ RG _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, e ciente dos meus direitos, concordo em participar do estudo.

Vitória, ES, ____ de _____ de 2011.

Participante

Responsável pelo projeto
Kelly Ambrosio Silveira

APÊNDICE P -
Dados individualizados das participantes

Tabela P1. *Dados individualizados das participantes*

	G1 Com estresse										G2 Sem estresse								
	1	3	4	5	7	8	9	12	13	17	2	6	10	11	14	15	16	18	19
Idade	29	41	48	50	40	33	49	40	44	45	56	52	25	49	51	-	41	39	42
Estado civil*	1	2	3	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1
Número filhos	0	0	1	1	0	0	0	2	3	2	0	2	0	2	3	2	2	0	0
Horas em atividades pessoais	2	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	2	2	3	1	2	1	1	1
Estresse extraescolar	0	4	3	2	0	3	0	2	2	4	2	2	0	2	1	1	2	2	1
Série que atua	3	2	3	1	2	3	1	1	2	3	2	3	1	1	2	2	1	1	1
Experiência CI	0	10	15	20	20	9	26	6	20	10	6	15	3	28	10	10	22	10	3
Exp. Profissional	8	20	27	32	20	9	26	22	25	26	37	20	3	28	21	20	22	20	15
Tempo-escola atual	2	0,5	14	20	10	0,5	4	6	3	22	1	6	1	25	3	7	2	3	3
Vínculo**	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Quantidade turnos	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Ensino para outros níveis***	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Horas diárias planejamento	3	1	2	1	3	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	3
Número alunos	27	24	18	30	22	25	18	24	25	28	20	25	25	20	19	20	-	16	18
Quantidade de alunos NEE	1	3	1	2	2	1	6	1	5	2	4	1	1	2	2	2	1	5	1
Presença laudo	1	0	0	0	2	0	1	0	5	2	3	1	0	2	1	2	0	2	0
Acesso a AEE	1	0	0	0	0	0	1	0	4	1	0	1	0	1	1	1	0	2	0
Acesso a equipe apoio	1	0	0	0	0	0	1	1	5	1	-	-	0	2	1	1	1	5	1
Total sintomas estresse	12	15	10	32	16	11	7	13	22	18	3	5	2	4	8	2	3	0	3
Sintomatologia****	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	3	1
Escore Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar-LECE	69	90	65	69	63	59	66	44	62	75	47	48	30	68	61	47	45	49	65
Escore LECE, EAT	2,0	4,7	3,4	3,3	1,7	2,8	2,2	1,3	2,7	2,3	2,0	2,0	1,2	2,0	2,2	2,8	2,0	1,3	1,3
Escore LECE, RDT	4,0	5,0	3,8	2,5	3,5	2,0	3,8	2,5	2,8	4,8	3,0	2,0	2,0	3,5	3,3	2,0	1,0	2,8	4,5
Escore LECE, RCI	3,5	4,0	3,0	3,8	4,5	3,0	4,0	2,5	3,0	4,5	2,3	2,8	1,5	4,3	2,3	2,5	2,8	2,8	2,8

Tabela P1. *Dados individualizados das participantes (cont.)*

	G1 (Com estresse)										G2 (Sem estresse)									
	1	3	4	5	7	8	9	12	13	17	2	6	10	11	14	15	16	18	19	
Escore LECE, EAL	5,0	5,0	3,8	4,8	4,0	3,8	4,3	3,0	4,8	4,5	2,8	3,0	1,8	4,8	4,5	2,0	3,3	3,5	4,8	
Escore Escala de Estresse no Trabalho Docente – EETD	16	11	10	19	19	9	10	8	11	19	6	8	2	16	10	3	6	10	17	
Presença de estresse docente	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
Escore na Escala de Satisfação do Professor – ESP	18	14	10	15	16	23	14	14	13	13	16	16	20	18	24	25	19	21	9	
Escore na Escala de Autoeficácia do Professor – EAP	8	8	10	13	10	16	16	16	11	8	11	10	4	14	12	16	16	16	13	
Soma indicadores estresse Ed. Inclusiva	14	14	9	9	5	2	7	6	8	13	4	5	2	9	7	1	5	6	8	
Frequência demandas estressoras-entrevista	10	13	7	6	12	0	36	14	14	13	10	0	6	12	14	7	23	13	13	
Frequência RCI	0	0	3	4	3	0	3	3	1	1	0	0	0	1	0	0	5	0	5	
Frequência RFC	1	0	2	1	5	0	4	1	0	0	0	0	2	0	10	1	5	1	3	
Frequência EAT	3	3	1	0	2	0	4	2	2	2	5	0	0	4	1	1	1	1	3	
Frequência RDT	3	4	1	1	0	0	8	4	4	5	5	0	4	3	0	2	11	8	0	
Frequência EAL	3	6	0	0	2	0	17	4	7	5	0	0	0	4	3	3	1	3	2	
Frequência episódios <i>coping</i> relatados	6	7	5	5	5	0	15	7	9	6	4	0	4	8	3	8	13	7	8	
Média de estratégias <i>coping</i> por episódio	2,86	3,71	3	2,2	3,6	0	2,75	1,83	2,8	4	3,75	0	4,5	2,88	3,33	4	3,64	4,29	3,44	
Média escores das reações emocionais	0,97	1,71	1,20	1,40	1,20	0	0,94	0,86	1,20	1,17	0,25	0	0,50	0,75	1,00	0,00	0,50	0,86	0,67	
Média estratégias de <i>coping</i> adaptativo por episódio	1,83	3,17	0,83	0,50	1,33	0,00	4,83	0,83	2,83	0,67	2,50	0,00	2,17	3,00	1,00	6,50	6,83	3,83	2,83	
Média estratégias de <i>coping</i> mal-adaptativo por episódio	1,50	1,17	1,33	1,50	1,67	0,00	2,50	1,00	2,00	4,00	0,00	0,00	0,83	1,00	0,67	0,00	1,67	1,33	2,17	

Nota: * 1: Solteira, 2: Casada e 3: União Estável; **1: Contrato, 2: Efetivo; *** 1: Sim, 0: Não; 1: Físico, 2: Psicológico; 3: Sem predominância na sintomatologia.

APÊNDICE Q –
Correlações entre variáveis de interesse e o total de sintomas de estresse

Tabela Q1. Correlações entre variáveis de interesse e o total de sintomas de estresse [ISSL]

Variáveis	<i>Rho</i>	<i>P</i>
Idade	0,04	0,089
Estado civil	0,15	0,535
Número filhos	0,27	0,267
Horas em atividades pessoais	0,06	0,793
Estresse extraescolar	0,27	0,274
Série que atua	0,45	0,079
Experiência CI	0,18	0,463
Exp. Profissional	0,21	0,395
Tempo na escola atual	0,31	0,202
Quantidade turnos	0,04	0,865
Horas diárias planejamento	0,18	0,486
Número alunos	0,73	0,001*
Quantidade de alunos NEE	0,11	0,639
Presença laudo	-0,68	0,825
Acesso a AEE	0,01	0,981
Escore Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar– LECE	0,59	0,008*
Escore LECE, EAT	0,49	0,035*
Escore LECE, RCI	0,61	0,006*
Escore LECE, RDT	0,33	0,159
Escore LECE, EAL	0,58	0,009*
Escore Escala de Estresse no Trabalho Docente - EETD	0,63	0,003*
Escore na Escala de Satisfação do Professor – ESP	-0,48	0,035*
Escore na Escala de Autoeficácia do Professor – EAP	-0,30	0,198
Soma indicadores estresse Ed. Inclusiva	0,54	0,015*
Frequência demandas estressoras	0,08	0,760
Frequência das reações emocionais	0,84	0,000*
Frequência das famílias de <i>coping</i>	-0,37	0,141
Escore Estrutura	-0,03	0,897
Média Estrutura para alunos com NEE	-0,98	0,000*
Proporção Estrutura para alunos com NEEI	-0,95	0,000*
Escore Autonomia	-0,07	0,770
Média Autonomia para alunos com NEE	-0,87	0,000*
Proporção Autonomia para alunos com NEEI	-0,77	0,000*
Escore Envolvimento	-0,74	0,000*
Média Envolvimento para alunos com NEE	-0,89	0,000*
Proporção Envolvimento para alunos com NEEI	-0,65	0,004*
Escore Caos	-0,65	0,002*
Média Caos para alunos com NEE	-0,56	0,009*
Proporção Caos para alunos com NEEI	-0,48	0,051*
Escore Coerção	0,04	0,858
Média Coerção para alunos com NEE	-0,44	0,052
Proporção Coerção para alunos com NEEI	-0,46	0,039*
Escore Rejeição	0,75	0,000*
Média Rejeição para alunos com NEE	-0,35	0,126
Proporção Rejeição para alunos com NEEI	-0,38	0,092

Nota. $p \leq 0,05$: correlações significativas pelo teste de Spearman (*Rho*); ISSL: Inventário de Sintomas de Stress em Adultos de Lipp.

APÊNDICE R -

Dados individualizados para os comportamentos avaliados pelo CEMD

Tabela R1. *Dados individualizados para médias dos itens, categorias e contextos do Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes [CEMD] para as professoras de classes inclusivas*

Contextos, Categorias e subcategorias do CEMD	P1	P3	P2	P18
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
Contexto fornecedor de Estrutura	54,8 (± 11,78)	107,00 (± 36,03)	106,40 (± 30,16)	114,00 (± 30,16)
Fornecer Significados	18,6 (± 7,37)	57,40 (± 20,48)	34,40 (± 4,96)	41,40 (± 12,80)
Dá <i>feedback</i> positivo	7,40 (± 4,39)	25,00 (± 17,59)	14,20 (± 4,33)	18,60 (± 8,76)
Dá <i>feedback</i> corretivo	6,40 (± 3,71)	13,20 (± 8,70)	6,40 (± 3,23)	9,20 (± 5,00)
Desenvolve conceitos relativos à tarefa	4,80 (± 2,28)	19,20 (± 13,86)	13,80 (± 3,76)	13,60 (± 2,39)
Estrutura a atividade	23,80 (± 6,02)	31,60 (± 16,12)	26,00 (± 15,76)	35,00 (± 12,29)
Comenta objetivos e dá sequência à tarefa	8,80 (± 4,38)	13,20 (± 6,18)	14,80 (± 6,81)	19,40 (± 6,94)
Mostra/Fala sobre materiais/Recursos necessários	3,00 (± 2,35)	6,00 (± 4,74)	4,20 (± 2,81)	6,00 (± 2,07)
Verifica o desenvolvimento da tarefa	12,00 (± 4,36)	12,40 (± 7,50)	7,00 (± 6,84)	9,60 (± 6,57)
Delineia comportamento autorregulado	12,40 (± 2,70)	18,00 (± 9,95)	46,00 (± 13,33)	37,60 (± 12,13)
Reforça comportamentos autorregulados interação	0,00 (± 0,00)	0,60 (± 1,34)	3,60 (± 1,79)	1,20 (± 1,30)
Pede regulação na tarefa	12,40 (± 2,70)	17,40 (± 9,10)	42,40 (± 12,20)	36,40 (± 11,00)
Contexto promotor da Autonomia	13,80 (± 7,05)	52,40 (± 44,93)	37,40 (± 9,42)	42,60 (± 24,88)
Estimula a execução autônoma da tarefa	1,20 (± 1,64)	3,00 (± 2,45)	5,80 (± 1,92)	4,20 (± 2,19)
Justifica o porquê da tarefa	0,60 (± 0,89)	1,60 (± 2,51)	3,20 (± 1,42)	1,40 (± 1,95)
Fornecer diferentes formas de resolver tarefa	0,60 (± 0,89)	1,40 (± 1,67)	2,60 (± 1,25)	2,80 (± 1,10)
Estimula a participação na aula	12,60 (± 6,02)	49,40 (± 43,91)	31,60 (± 7,93)	38,40 (± 24,01)
Pergunta algo sobre a tarefa	5,40 (± 3,13)	21,40 (± 23,36)	12,60 (± 4,38)	9,20 (± 6,39)
Encoraja comentário/ participação/ execução tarefa	7,20 (± 3,19)	28,00 (± 20,70)	19,00 (± 5,54)	29,20 (± 18,58)
Contexto facilitador do Envolvimento	1,00 (± 1,22)	3,80 (± 3,27)	7,40 (± 3,12)	17,8 (± 3,90)
Demonstra ligação afetiva com aluno	0,60 (± 0,55)	1,60 (± 1,14)	3,40 (± 1,31)	7,40 (± 2,74)
Elogia	0,40 (± 0,55)	1,20 (± 1,10)	1,00 (± 1,10)	1,40 (± 1,79)
Abraça Aluno/Demonstra Afeto	0,20 (± 0,45)	0,40 (± 0,55)	2,40 (± 0,87)	6,00 (± 2,49)
Estimula autoexpressão	0,40 (± 0,89)	2,20 (± 2,39)	4,00 (± 2,74)	10,40 (± 3,83)
Pede <i>feedback</i> sobre eventos pessoais	0,20 (± 0,45)	1,20 (± 1,30)	1,60 (± 1,59)	4,20 (± 3,03)
Escuta a sobre eventos extras à tarefa	0,2 (± 0,45)	1,00 (± 1,73)	2,40 (± 1,88)	6,20 (± 1,87)

Tabela R1. *Dados individualizados para médias dos itens, categorias e contextos do Inventário de Comportamentos para Estimulação Motivacional para a Aprendizagem entre Discentes [CEMD] para as professoras de classes inclusivas (cont.)*

Contextos, Categorias e subcategorias do CEMD	P1	P3	P2	P18
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
Contexto promotor do Caos	2,40 (± 1,52)	1,20 (± 1,64)	6,80 (± 2,65)	4,80 (± 1,79)
Desestrutura a atividade	2,40 (± 1,52)	0,40 (± 0,89)	3,00 (± 1,79)	2,80 (± 2,30)
Inicia tarefa sem mostrar/falar materiais/recursos	1,20 (± 1,62)	0,00 (± 0,00)	1,20 (± 0,61)	1,80 (± 1,95)
Altera a aula sem aviso prévio	0,40 (± 0,89)	0,40 (± 0,89)	0,40 (± 0,44)	0,60 (± 1,34)
Conversa sobre eventos alheios à tarefa	0,80 (± 1,30)	0,00 (± 0,00)	1,40 (± 1,24)	0,40 (± 0,89)
Fragiliza o sistema de regras	0,00 (± 0,00)	0,80 (± 0,84)	3,80 (± 2,50)	2,00 (± 0,55)
Inconsistência de reações ao comportamento	0,00 (± 0,00)	0,80 (± 1,30)	2,6 (± 1,25)	1,40 (± 1,14)
Altera as regras previamente dadas	0,00 (± 0,00)	0,00 (± 0,00)	1,20 (± 2,17)	0,60 (± 1,34)
Contexto de Coerção	7,40 (± 4,10)	9,00 (± 6,78)	10,00 (± 4,15)	7,80 (± 7,16)
Impõe condições	5,00 (± 4,74)	6,60 (± 6,58)	4,40 (± 3,38)	5,40 (± 4,30)
Ameaça o aluno	4,80 (± 4,97)	5,40 (± 6,69)	1,20 (± 1,13)	5,20 (± 4,15)
Impõe condição prévia para comportamento	0,20 (± 0,45)	1,20 (± 1,30)	3,20 (± 2,51)	0,20 (± 0,45)
Dificulta a resolução da tarefa de modo independente	2,40 (± 0,89)	2,40 (± 2,79)	5,60 (± 1,37)	2,40 (± 3,58)
Manipula ativamente a tarefa	1,40 (± 0,89)	0,60 (± 0,89)	3,40 (± 1,38)	0,60 (± 1,34)
Interrompe comentário do aluno	1,00 (± 0,71)	1,80 (± 1,92)	2,20 (± 1,31)	1,8 (± 2,24)
Contexto de Rejeição	13,60 (± 6,58)	14,80 (± 3,420)	4,40 (± 1,30)	3,60 (± 1,92)
Demonstra afastamento afetivo	1,20 (± 2,17)	1,20 (± 0,84)	0,20 (± 0,09)	0,20 (± 0,45)
Afasta-se diante da expressão de afeto do aluno	0,20 (± 0,45)	0,00 (± 0,00)	0,00 (± 0,00)	0,00 (± 0,00)
Dá pouca atenção a assuntos	1,00 (± 1,73)	1,20 (± 0,84)	0,20 (± 0,09)	0,20 (± 0,45)
Dificulta autoexpressão do aluno	12,40 (± 6,80)	13,60 (± 2,88)	4,20 (± 1,30)	3,40 (± 1,58)
Faz comentário depreciativo	7,20 (± 3,96)	7,20 (± 4,21)	3,80 (± 1,31)	0,20 (± 0,45)
Ignora a aproximação do aluno	5,20 (± 3,70)	6,40 (± 4,88)	0,40 (± 0,18)	3,20 (± 1,79)

APÊNDICE S -

Dados complementares das descrições de caso

Tabela S1. *Quartis com a distribuição dos escores obtidos na amostra e escores das professoras P1 e P18 (descrições de caso)*

Variáveis	Quartis				Professoras	
	Q1 25	Q2 50	Q3 75	Q4 75	Com estresse 1	Sem estresse 18
Número de filhos	0	0,5	2,0	0	0	0
Estresse familiar	0,8	2,0	2,3	0	0	2,0
Horas de lazer	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0
Horas de planejamento-domicílio	1,0	1,0	2,0	3,0	3,0	1,0
Anos na instituição	1,8	3,0	11,0	2,0	2,0	3,0
Anos de docência	18,7	26,5	28,2	8,0	8,0	20
Anos de experiência em EI	6,0	10	20	0	0	10
Alunos em sala	18,3	23,0	25,0	27,0	27,0	16,0
Quantidade de alunos com NEE	1,0	2,0	4,0	1	1	3
Estresse docente (EETD) (soma)	8,0	10	16,0	16,0	16,0	10
Indicadores de estresse em EI	5,0	7,0	9,0	14,0	14,0	6,0
Autoeficácia (soma)	2,5	3,0	4,0	2,0	2,0	4,0
Satisfação (soma)	2,8	3,2	4,0	3,6	3,6	4,2
LECE – RDT	2,0	3,0	3,8	4,0	4,0	2,8
LECE – EAL	3,0	4,0	4,8	5,0	5,0	3,5
LECE – EAT	1,6	2,0	2,7	2,0	2,0	1,3
LECE – RCI	2,5	3,0	4,0	3,5	3,5	2,7
Entrevista – RDT	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	5,0
Entrevista – EAL	0	2,0	3,0	2,0	2,0	0
Entrevista – EAT	0	1,0	2,0	0	0	2,0
Entrevista – RCI	0,5	2,0	3,0	2,0	2,0	0
Quantidade demandas citadas	5,0	7,0	8,5	8,0	8,0	16,0
Reação Emocional	0,6	0,9	1,2	0,9	0,9	0,8
Autoconfiança	1,0	4,0	6,5	3,0	3,0	4,0
Busca de Suporte	1,0	3,0	4,0	2,0	2,0	7,0
Resolução de Problemas	1,0	3,0	6,5	1,0	1,0	5,0
Busca de Informação	0	0	2,0	1,0	1,0	2,0
Acomodação	2,0	3,0	5,0	2,0	2,0	5,0
Negociação	0	0	0	2,0	2,0	0
Delegação	0	1,0	3,5	2,0	2,0	3,0
Isolamento	0	0	0	0	0	0
Desamparo	0	0	2,0	2,0	2,0	0
Fuga	1,0	1,0	2,5	1,0	1,0	2,0
Submissão	1,0	2,0	4,0	1,0	1,0	3,0
Oposição	0	0	3,0	3,0	3,0	0
Soma de respostas de <i>coping</i>	15,0	23,0	30,5	20	20	30
Proporção <i>coping</i> adaptativo	0,4	0,7	0,8	0,5	0,5	0,7
Média <i>coping</i> por episódio	2,8	3,4	3,9	2,8	2,8	4,2
Média <i>coping</i> adaptativo	1,4	2,1	3,0	1,7	1,7	3,0
Média <i>coping</i> mal-adaptativo	0,8	1,1	1,4	1,1	1,1	1,2

Nota: Os tons claro e escuro referem-se aos menores (Q1) e maiores quartis (Q4).

Tabela S2. Quartis com a distribuição dos escores do CEMD obtidos na amostra e escores das professoras P1 e P18 (descrições de caso)

Indicadores – CEMD	Quartis (N = 4) (5 repetições por participante)				Participantes	
	Q1	Q2	Q3	Q4	Com estresse 1	Sem estresse 18
					M Comportamentos fimagem (n = 5)	
Estrutura	62,3	93,0	124,5	54,8		114,0
Fornece Significados	22,5	30,0	55,5	18,6		41,4
Estrutura Atividade	18,3	27,0	44,0	23,8		35,0
Delineia Comportamento Autorregulado	16,3	26,5	41,5	12,4		37,6
Autonomia	14,8	32,5	41,5	13,8		42,6
Estimula Execução de T Independente	2,0	4,0	6,0	1,2		4,2
Estimula a Participação na Aula	14,0	27,5	36,0	12,6		38,4
Envolvimento	1,5	5,5	14,5	1,0		17,8
Demonstra Ligação Afetiva com A	1,0	2,5	5,8	0,6		7,4
Estimula Autoexpressão	0,3	2,5	7,8	0,4		10,4
Caos	2,3	3,5	6,8	2,4		4,8
Desestrutura Atividade	0	2,0	4,0	2,4		2,8
Fragiliza o Sistema de Regras	0	2,0	3,0	0		2,0
Coerção	4,0	7,0	11,5	7,4		7,8
Impõe Condições	2,0	4,0	6,0	5,0		5,4
Dificulta Resolução independente de T	1,0	3,0	4,8	2,4		2,4
Rejeição	3,0	5,0	13,8	13,8		3,6
Demonstra Afastamento Afetivo	0	0	1,0	1,2		0,2
Dificulta Autoexpressão	3,0	5,0	13,8	12,4		3,4
Estrutura - proporção aluno NEE	0,1	0,2	0,4	0,2		0,4
Autonomia - proporção aluno NEE	0	0,1	0,2	0,1		0,3
Envolvimento - proporção aluno NEE	0	0,2	0,3	0		0,2
Caos - proporção aluno NEE	0	0	0,3	0		0,1
Coerção - proporção aluno NEE	0	0	0,3	0,1		0,4
Rejeição - proporção aluno NEE	0	0	0,1	0		0,1

Nota: Os tons claro e escuro referem-se aos menores (Q1) e maiores quartis (Q4).

ANEXO A –**Inventário de indicadores de estresse ligados ao trabalho no ensino inclusivo²⁹**

Por favor, marque com X os itens que julgar coerentes com seu ponto de vista:

1- Perspectivas em relação à inclusão:

a) Em relação a si e aos colegas:

1. Não me sinto à vontade ao ter que enfrentar situações novas, como, por exemplo, a proposta da inclusão, por não estar suficientemente familiarizada ()

2. Sinto que não há comprometimento de alguns colegas em relação a esta proposta..... ()

b) Em relação à escola:

3. Sinto que a escola não está preparada para atender alunos com necessidades educacionais especiais..... ()

4. Há uma sobrecarga de serviço docente que impede o aperfeiçoamento principalmente em relação a esta proposta ()

5. Não disponho de recursos materiais e didáticos e instalações apropriadas para cumprir com as responsabilidades que esta nova proposta requer. ()

c) Em relação aos órgãos oficiais e políticas pedagógicas:

6. Sinto que não existe uma preocupação efetiva em fornecer subsídios aos professores para trabalhar com a diversidade. ()

7. Sinto que esta proposta tem um conteúdo muito mais político do que pedagógico. ()

8. Sinto que a escola ou órgão maior não se interessa em proporcionar as condições necessárias para implementação desta proposta. ()

9. Dificilmente consigo apoio oficial e recursos para buscar aprimoramento principalmente no que se refere a esta proposta. ()

2- Condições de trabalho: (material e estrutura física)

10. Minhas atividades de ensino são prejudicadas pelo elevado número de alunos em minha classe..... ()

11. A liberdade para desenvolver minhas atividades na escola é limitada ()

12. Minhas atividades docentes são excessivamente controladas pela instituição ()

13. Percebo que há incongruência entre o projeto político pedagógico da escola e o que realizo na sala de aula..... ()

14. Sinto-me frequentemente decepcionada com os encaminhamentos feitos pela escola ou órgão maior em relação a questões relativas ao ensino. ()

15. Sinto-me tensa por ocasião das reuniões de pais e conselho de classe. ()

3 - Reconhecimento do trabalho pela escola e pela comunidade:

16. Acho que a escola mostra-se indiferente pelos meus esforços e trabalhos pedagógicos ()

17. Sinto que minhas sugestões e recomendações não são tomadas em conta. ()

4 - Satisfação pessoal e financeira:

18. Sinto-me insatisfeita em relação ao desenvolvimento de minha carreira docente. ()

19. Os principais problemas que enfrento hoje giram em torno do meu trabalho. ()

20. Sinto-me cansada e desanimada com o magistério e constantemente tenho desejo de fazer outra atividade..... ()

21. Minha situação econômica atual não me permite realizar projetos de lazer para meus períodos de folga... ()

22. Meu salário não é adequado para cobrir minhas necessidades pessoais e familiares. ()

5- Metodologia utilizada em sala de aula:

23. Sinto dificuldade em manter o controle e o interesse dos alunos em sala de aula ()

24. As atividades que realizo durante o período escolar são, em geral, repetitivas e rotineiras ()

25. Sinto que esta proposta vai causar um prejuízo aos alunos ditos normais. ()

²⁹ Faculty Stress Index – FSI (Gmelch et al., 1984, adaptado por Naujorks, 2002).