

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

MARIA LÚCIA SOUZA SANTOS

**QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES DE CLASSES ESPECIAIS
E DE PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO PÚBLICO
REGULAR ESTADUAL**

São Paulo

2008

MARIA LÚCIA SOUZA SANTOS

**QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES DE CLASSES ESPECIAIS
E DE PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO PÚBLICO
REGULAR ESTADUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como exigência parcial para obtenção do grau de mestre em Distúrbios do Desenvolvimento.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisabeth Becker.

Linha de pesquisa: Políticas e formas de atendimento às pessoas com deficiências.

São Paulo

2008

G118e Santos, Maria Lúcia Souza
Qualidade de vida de professores de classes especiais e de
professores de séries iniciais do ensino público regular estadual. /
Maria Lúcia Souza Santos. – São Paulo, 2008.
84p.; 30cm

Dissertação (Mestrado) Universidade Presbiteriana
Mackenzie, Distúrbios do Desenvolvimento, 2008.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Elisabeth Becker
Bibliografia: p. 68

1. Qualidade de vida. 2. Professores de séries iniciais. 3.
Inclusão. I. Título.

CDD: 000.0

MARIA LÚCIA SOUZA SANTOS

**QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES DE CLASSES ESPECIAIS
E DE PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO PÚBLICO
REGULAR ESTADUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Distúrbios do
Desenvolvimento da Universidade
Presbiteriana Mackenzie, como exigência
parcial para obtenção do grau de mestre
em Distúrbios do Desenvolvimento.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elisabeth Becker
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Marie Claire Sekkel
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Décio Brunoni
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Ao Rei eterno Imortal
Grande é o Senhor nosso e mui poderoso;
o seu entendimento não se pode medir (Salmo 147:5).

Aos três homens da minha vida

Odmir, Filipe e Lucas

Todo esforço é nosso, toda vitória é nossa.

Amo muito vocês.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que direcionou o meu caminho e me sustentou nos momentos difíceis.

Ao meu pai Silvestre, pelos valores que com grandes ações e poucas palavras me transmitiu.

À minha família, sem vocês nada seria possível.

À minha pequena sobrinha Renata, responsável pelo desejo primeiro de cursar o mestrado. Há oito anos, a sua vida e a forma como enfrenta os momentos difíceis tem sido um exemplo para mim; com você aprendi o que é detalhe e o que é essencial.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Elisabeth Becker, que com paciência, carinho e competência acompanhou e direcionou este trabalho.

Ao Prof. Dr. Décio Brunoni e a Prof^a. Dr^a. Marie Claire Sekkel, pelas valiosas contribuições que me deram no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Marcos José Silveira Mazzotta, que me ajudou a sair do senso comum e a ver a questão da deficiência e das políticas públicas no Brasil com outros olhos, os seus escritos e a sua forma de agir foram fundamentais na minha formação.

Ao estatístico Alday Lima de Souza e à revisora Fernanda Keli Pereira pela preciosa contribuição prestada através da excelência do serviço realizado.

À dirigente regional de ensino, gestores e professores, que por uma questão ética não podem ser nomeados, o meu sincero e carinhoso obrigada.

Aos amigos, seres especiais, que nos conhecem, nos aceitam e nos amam como somos.

Ao Instituto Presbiteriano Mackenzie, por tornar possível a realização deste estudo.

Ao Mack Pesquisa, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Ao Programa Bolsa Mestrado do Governo do Estado de São Paulo, por me dar condições de me formar em serviço.

A única finalidade da vida é mais vida. Se me perguntarem o que é essa vida, eu lhes direi que é mais liberdade e mais felicidade. São vagos os termos. Mas nem por isso eles deixam de ter sentido para cada um de nós. À medida que formos mais livres, que abrangermos em nosso coração e em nossa inteligência mais coisas, que ganharmos critérios mais finos de compreensão, nessa medida nos sentiremos maiores e mais felizes. A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida (Anísio Teixeira).

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo investigar aspectos da qualidade de vida em dois grupos de professores de séries iniciais do ensino público estadual que atendem às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências, grupos estes caracterizados pela atuação em salas de ensino regular e em classes de educação especial. O estudo foi realizado com 60 professores de escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental I, localizadas em um Município da Grande São Paulo, sendo 30 de professores das séries iniciais que lecionam para classes regulares com inclusão de alunos com deficiências e 30 de professores especialistas que lecionam em classes especiais. O instrumento utilizado para mensurar a qualidade de vida foi o WHOQOL-breve, desenvolvido pela OMS. A pesquisa revelou, que nos quatro domínios avaliados pelo instrumento - físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente - não houve diferenças significativas entre a qualidade de vida dos professores de classes regulares e dos professores das classes especiais.

Palavras-chave: qualidade de vida, professores das séries iniciais, inclusão.

ABSTRACT

This research aimed to investigate aspects on the quality of life in two groups of elementary school teachers from the state system of education that meet the special educational needs of disabled students, being these groups characterized by their work in class either to general and special needs classroom. The study happened with 60 teachers from state elementary schools, located in a city within the metropolitan area of São Paulo City, being 30 teachers from the initial grades who teach to general classroom with disabled students included, and 30 teachers specialized that teach in classes to disabled. The instrument used to measure the quality of life was WHOQOL-brief, developed by WHO. The research showed that in the four domains evaluated by the scale: physical and psychological health, social relationships, and environment, there were no significant differences between the quality of life from teachers of general or special needs classrooms.

Key-words: quality of life, elementary school teachers, inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Tabela de freqüências entre a escolha dos professores em função dos grupos estudados _____	56
Tabela 2	Análise de Correlação de Pearson entre os domínios do WHOQOL__	57
Tabela 3	TESTE T comparando classe regular e classe especial em função das questões do WHOQOL-breve _____	58
Tabela 4	TESTE T independente entre os grupos em função das questões do WHOQOL-breve _____	60
Tabela 5	TESTE T comparando os domínios do WHOQOL-breve X os grupos de professores. Dados Descritivos _____	62
Tabela 6	TESTE T Independente entre os grupos (classe especial x classe regular) em função dos domínios do WHOQOL-breve _____	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANOVA - Análise de Variância

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CEREST - Centro de Referência em Saúde do Trabalhador

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ CONSELHO PLENO

DPME - Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo

FLIC - Functional Living Index Cancer

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico

IAMSPE - Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual

IBC - Instituto Benjamin Constant

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Base

LDBEN - Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

QV - Qualidade de Vida

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LILACS - Literatura Latino-americana em ciências da Saúde

NAAH/S - Núcleo de Altas Habilidades / Superdotação

NEE - Necessidade Educacional Especial

OMS - Organização Mundial de Saúde

PAC - *Programa de Aceleração do Crescimento*

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - *Plano de Desenvolvimento da Educação*

PNE - Plano Nacional de Educação

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SESPE - Secretaria de Educação Especial

SPSS - Statistical Package for Social Science

TCLE - Termo de Consentimento Livre esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

WHOQUOL - World Health Organization for Quality of Life

WHOQUOL 100 - World Health Organization for Quality of Life 100

WHOQUOL-Bref - World Health Organization for Quality of Life Breve

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: BREVE REVISÃO HISTÓRICA.....	23
1.2 A CLASSE REGULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS	33
1.3 A CLASSE ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS....	39
2 QUALIDADE DE VIDA.....	44
2.1 CONCEITUANDO QUALIDADE DE VIDA.....	44
2.2 INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE QUALIDADE DE VIDA.....	46
2.3 DESENVOLVIMENTO DA VERSÃO ABREVIADA EM PORTUGUÊS DO WHOQOL	48
3 MÉTODO.....	50
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	50
3.2 PARTICIPANTES.....	50
3.3 PROCEDIMENTOS.....	51
3.4 O INSTRUMENTO.....	52
3.5 CUIDADOS ÉTICOS.....	53
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXOS.....	75
ANEXO 1.....	76
ANEXO 2.....	77
ANEXO 3.....	81
ANEXO 4.....	82
ANEXO 5.....	83
ANEXO 6.....	84

INTRODUÇÃO

Sou educadora. Há 21 anos percorro o caminho da educação. Ao reviver a minha trajetória muitos sentimentos e emoções vieram à tona. Veio-me à memória a primeira vez que entrei na sala de aula; tinha em mãos a autorização para lecionar, o diploma do Magistério que tanto orgulhava ao meu pai. Eu havia acabado de sair da adolescência e não contemplava a exatidão do que aquilo significava. Hoje sei que ali começava a minha verdadeira formação, aquela que me constituiria professora, termo pelo qual tenho profundo carinho.

Durante o meu percurso profissional me tornei uma professora alfabetizadora. Ensinar as primeiras letras, e poder ver os pequenos lendo e escrevendo me fascinava. A criança aprende, aprender é um ato natural do ser humano, e esta era uma das verdades que eu defendia.

A cada 35 alunos era “normal” que ao final do ano letivo de três a cinco não conseguissem dominar totalmente o sistema de escrita. Era um percentual baixo para uma turma numerosa e eu convivia bem com ele.

Quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base 9394/96, a nova LDB, muitos comentários surgiram no meio educacional. Rejeitávamos a idéia da inclusão. A nosso ver era absurdo darmos conta de uma sala tão numerosa com tantos problemas, que iam deste a carência dos alunos, até as próprias mazelas do sistema público e ainda atender uma criança que iria exigir de nós mais do que podíamos dar. Tínhamos consciência da nossa formação limitada e nos sentíamos realmente incapazes de abraçar esta causa.

Aos poucos começamos a receber crianças com deficiências. Na minha percepção os gestores nunca souberam bem como se posicionar em relação à inclusão: em geral procuravam matricular aquela criança na classe da professora mais “boazinha” e “paciente”. O cuidar sempre se sobressaía ao ensinar; era como se estivéssemos ajudando a família e além do cuidado enfatizava-se a socialização.

Nessa época, realmente não me lembro dos momentos que tratávamos do processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências.

Mazzotta reconstruiu de forma crítica e detalhada a trajetória da educação especial no Brasil e através de seus relatos é possível compreender a visão inicial da escola.

Nos três níveis de governo (federal, estadual, municipal), têm sido constantes as dificuldades dos legisladores e educadores para uma definição clara e precisa do atendimento educacional dos portadores de deficiência. Tal situação, em grande parte, decorre das próprias circunstâncias que marcam a evolução desse atendimento. (MAZZOTTA, 2005, p. 198).

Parece que herdamos culturalmente o assistencialismo como modelo de atendimento às pessoas com deficiência, no qual ter uma deficiência simbolizava a incapacidade total e, por conseguinte, estas precisavam de piedade e assistência. A escola transpôs a prática social para a educação.

Felizmente o cenário educacional brasileiro vem mudando. Não consigo precisar quanto, mas reconheço em minha prática e em vários segmentos da educação atitudes que têm sinalizado para esta mudança.

Ao refletir sobre isso me vem à mente o título de um livro da jornalista Claudia Werneck (1997, p. 34), *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Nele, a autora faz um comentário interessante, “na sociedade inclusiva não há espaço para atitudes como ‘abrir espaço para o deficiente’ ou ‘aceitá-lo’, num gesto de solidariedade, depois ir dormir com a sensação de ter sido bonzinho”.

Históricamente o movimento de escolarização da pessoa com deficiência chegava ao Brasil, à medida que a discussão sobre o assunto se ampliava em países da Europa e dos Estados Unidos da América. Sendo que em meados do século XIX iniciativas particulares isoladas e oficiais se concretizavam em nosso país.

Beyer (2006) demarcou a relação do sistema de ensino com a pessoa com deficiência em quatro momentos históricos: exclusão do sistema escolar;

atendimento especial no sistema escolar; integração no sistema regular de ensino regular e inclusão no sistema escolar regular.

Foi necessário que a inclusão começasse a acontecer para que a negativa inicial, compartilhada com outros professores, se transformasse em angústia, impotência e, finalmente, busca. Foi por experimentar a dor de não saber o que fazer que busquei esse mestrado. Mas também foi pelo amor que permeia as ações do educador que sabe, tal como um artista, que a sua “matéria-prima” é a vida e que cada vida é única.

As minhas incertezas frente à inclusão me levaram a pensar mais seriamente sobre as dificuldades de aprendizagem dos meus alunos, o percentual “deixado para trás” deixou de ser normal, concluí que o aprender, por vezes, pode não ser tão fácil e natural e necessitar de um pouco mais por parte do professor e do sistema escolar.

Refletir sobre as dificuldades que permeiam o ensino público, limitações diversas, soluções que aos nossos olhos são óbvias, mas não estão ao nosso alcance, nos dá a certeza que o nosso caminho não é fácil. Infelizmente essas dificuldades encontradas levam muitos educadores a trilhar um percurso desesperançoso.

A inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino - o ideal de uma escola inclusiva, que acolhe a todos e atende as suas necessidades respeitando-os em suas diferenças - é um bem a que todos têm direito.

Carvalho (2003, p. 133) colocou a educação como:

bem de consumo essencial ao cidadão, servindo-lhe como instrumento de luta para a melhoria de suas condições de vida, na medida em que desenvolve sua capacidade de aprender a aprender e de saber pensar.

Penso que o fato da inclusão não estar ocorrendo naturalmente (e com qualidade) no sistema público de ensino, não pode ser atribuído somente ao professor. Diversas questões devem ser analisadas, entre elas o fato de que há todo

um sistema que necessita ser reestruturado. Amaro colocou bem, a nosso ver, a situação do professor frente à inclusão.

Podemos pensar, então, como é difícil para o professor, dada as condições de sua atual realidade profissional, formação individual e cultural, ter que identificar em si mesmo suas limitações, sua fragilidade, sua ignorância para com o que desconhece e teme em si. Por isso tentam se defender desta tomada de consciência consigo mesmo, justificando que não se sentem e são despreparados para lidar com a proposta de oferecer uma educação para todos os alunos (AMARO, 2001, p. 5).

Os questionamentos que para mim se configuraram a partir do momento em que os alunos com deficiência começaram a ser incluídos no sistema regular de ensino público, remeteram-me à preocupação central que justificou a escolha do tema deste trabalho. Senti curiosidade em conhecer aspectos da qualidade de vida de professores de séries iniciais do ensino público estadual e, se possível, descrevê-las em relação com o trabalho de atender às necessidades educacionais especiais de alunos incluídos nas salas de ensino regular, caso existam tais relações. Partindo da hipótese de que a qualidade de vida de professores de classes de ensino regular pode vir a ser afetada de forma diferenciada com a inclusão de alunos com deficiência, pensei em realizar uma investigação comparativa com a qualidade de vida de professores de classes especiais que, de algum modo escolheram e se prepararam para atendê-los. O aprofundamento de estudos do conceito de qualidade de vida revelou, entretanto, que muitas outras variáveis estariam presentes, sendo muito complexo seu controle.

Ainda assim, persistiu o problema de investigar, para esses dois grupos de professores, as possíveis especificidades de repercussão do processo de inclusão na qualidade de vida deles, partindo do fato de que tal processo imprimia modificações importantes no trabalho dos professores das classes de ensino regular, não afetando, entretanto, da mesma maneira os das classes de ensino especial.

Conhecer mais sobre a qualidade de vida dos professores nesse momento de inclusão escolar foi visto por mim como a possibilidade de contribuir para a reflexão sobre quais seriam as necessidades específicas de professores frente a possíveis percalços que seu momento atual de trabalho imprime à sua qualidade de vida.

Dessa forma, a dissertação que foi realizada é apresentada inicialmente pela introdução que demarca a justificativa, a delimitação do problema e o objetivo de

realização dessa pesquisa. Em seguida, faz-se a exposição da fundamentação teórica adotada e depois se apresenta o método, detalhando o acesso aos sujeitos participantes, os cuidados éticos e os procedimentos seguidos. Por fim, são expostos os capítulos de apresentação e análise dos resultados, encaminhando as considerações finais.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Na última década acentuou-se a discussão sobre a inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino. A nova LDB, Lei 9.394/96 de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), dedicou um capítulo exclusivo à Educação Especial, ênfase que não aconteceu nas leis 4.024/61 (BRASIL, 1961) e 5.692/71 (BRASIL, 1971). Discussões acaloradas têm permeado o cenário educacional, e pelo menos três linhas de pensamento vêm sendo abordadas.

Mantoan (2000) defendeu a inclusão incondicional. Segundo a autora toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimento à parte; acredita que todos os alunos com deficiências devem ser incluídos no ensino regular, independente do seu grau de deficiência e considera que os professores são bastante resistentes às inovações educacionais, como a inclusão.

Mazzotta (1998, p. 48) posicionou-se do seguinte modo:

Defendo a abordagem dinâmica como aquela que, baseada no princípio da não segregação, possibilita a melhor compreensão da relação entre o educando e a educação escolar e comporta a organização de situações de ensino-aprendizagem mais condizentes com as necessidades educacionais a atender. [...] Os alunos com deficiências podem apresentar necessidades educacionais especiais cujo atendimento esteja além das condições e possibilidades dos professores e dos demais recursos escolares comuns, demandando a provisão de auxílios e serviços educacionais propiciados por professores especialmente preparados para atendê-las.

Esse autor diverge do ponto de vista defendido por Mantoan, pois deixa claro que se justifica, assim, em alguns casos, a classe especial, uma vez que a classe regular não atende às necessidades de todos os alunos com deficiência.

Pode-se observar nos estudos publicados por esses dois autores que, apesar da divergência, ambos concordam na explicitação de considerações sobre a necessidade de políticas públicas no sentido de reestruturar o sistema de ensino atual, viabilizando a qualidade do processo de inclusão.

Ao consultar as publicações da base de dados LILACS no período de 2000 a 2008, utilizando como palavras chaves: *alunos com deficiência e inclusão*, nenhuma publicação que se posicionasse contrária a temática da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino foi encontrada. Pode-se considerar, porém, ainda que sem qualquer pesquisa ou publicação que, até o momento, ofereça uma sustentação científica, é empiricamente presente para todos os profissionais que trabalham nas instituições escolares que há uma terceira opinião: a que desacredita totalmente as possibilidades de inclusão de qualquer aluno com deficiência no sistema regular de ensino, em especial ensino público, afirmando que a escola atual não tem dado conta nem dos alunos sem deficiências, tendo em vista os resultados do Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo (SARESP) e da Prova Brasil (Sistema de Avaliação Federal), dentre outras pesquisas da qualidade do ensino. Este terceiro grupo é formado por um número considerável de professores, gestores e pais de alunos com e sem deficiências, cujo negativismo, apesar de não fundamentado em estudos científicos, tem mobilizado barreiras atitudinais que justificam o investimento em pesquisas referentes à inclusão.

O presente trabalho não teve pretensões de opor-se à educação inclusiva, que tem sido tão bem fundamentada por diversos pesquisadores, mas sim de voltar o olhar para o professor das séries iniciais do ensino público regular, que diante de tantos desafios para exercer a docência, tem sido o principal mediador no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares da escola pública.

Escutando a queixa de alguns professores, percebe-se que os mesmos não foram preparados - não tiveram em seu currículo acadêmico embasamento teórico voltado à área da educação especial - para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, e quando se deparam, em suas salas de aula, com estes alunos com NEE, nem sempre recebe da escola o suporte necessário para lidar com suas próprias ansiedades e/ ou limitações (BARASUOL, 2004 p. 19).

Ademais, em novembro de 2004, o Instituto de Assistência Médica do Servidor Público Estadual (IAMSPE) procurou o Centro de Referência em Saúde do Trabalhador do Estado de São Paulo (CEREST/SP), com dados que apontavam o alto índice de afastamento entre funcionários públicos estatutários. Na Secretaria de Educação, de acordo com os dados apresentados pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo (DPME), as principais causas de absenteísmo em 2003 são os transtornos mentais (31,19%), as doenças dos sistemas osteomusculares (17,12%) e as doenças do aparelho respiratório (8,78%).

Segundo Naujorks (2000), o professor tem se ressentido cada vez mais em seu cotidiano profissional. Sentimentos de desilusão e de desencantamento com a profissão são freqüentemente relatados, evidenciando o quanto esta profissão está vulnerável ao estresse. Essa autora, em sua linha de pesquisas sobre o estresse, observa que, nas classes em que são atendidos alunos com NEE, os professores deparam-se com situações como formação precária (inicial e continuada), resistência às inovações educacionais, desconhecimento das deficiências apresentada por alunos incluídos mas, ainda assim, por diversas vezes, assumem a maior parte da responsabilidade no papel de promover e mediar o saber de alunos com deficiência.

A presente investigação coloca-se e justifica-se, portanto, na perspectiva de construção de um conhecimento sobre a possível relação entre a qualidade de vida do professor e a inclusão de alunos com deficiência na sala regular de ensino das séries iniciais da escola pública estadual.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 73).

Na colocação de Paulo Freire em relação à ação do professor sobre o aluno, vale questionar quais são as marcas que o ensino regular tem deixado nos alunos com necessidades educacionais especiais, da mesma maneira que se pode questionar se há “marcas” dessa nova situação na qualidade de vida dos professores.

OBJETIVO DO ESTUDO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar aspectos da qualidade de vida em dois grupos de professores de séries iniciais do ensino público estadual que atendem às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências; grupos que foram caracterizados pela atuação em salas de ensino regular e em classes de educação especial.

Secundariamente, a pesquisa propõe-se a, conhecendo mais sobre a qualidade de vida dos professores nesse momento de inclusão escolar, contribuir para a reflexão sobre quais seriam as necessidades específicas destes frente a possíveis percalços de seu momento atual de trabalho.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: BREVE REVISÃO HISTÓRICA

O homem não se reduz à cultura. Mas a cultura é indispensável para produzir o homem.

Edgar Morin

Buscando na história da educação informações significativas para o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pôde-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O Conceito de diferenças individuais não era compreendido nem avaliado (MAZZOTTA, 2005, p. 16).

Segundo Mazzotta, a religião pela sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. Sendo a deficiência considerada uma imperfeição, os deficientes eram postos à margem, pois não refletiam a imagem perfeita de Deus.

Em meados do século XIX, atravessando o século XX, presenciamos na história da educação especial um desenvolvimento marcado pelo reconhecimento e aceitação gradativa dos direitos das pessoas com necessidades especiais (BEYER, 2003).

Segundo os dados do Censo Escolar/2006, entre 1998 e 2006, houve crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns (inclusão) e de 28% em escolas e classes especiais (BRASIL, 2006a).

A LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), no capítulo V, artigo 58º, define a Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Assim, a Educação Especial não deve ser concebida como uma modalidade independente, separada do sistema regular de ensino, e sim considerada com parte integrante dele, se diferenciando no que se diz respeito aos recursos humanos e materiais, em função das necessidades especiais do aluno.

Mazzotta (1993) definiu a Educação Especial como o conjunto de recursos e serviços educacionais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens.

Essa preocupação de garantir a educação nos remete ao conceito de qualidade; alunos incluídos e tendo suas necessidades educacionais atendidas, através de reais oportunidades de aprendizagem, quer pelos “serviços educacionais comuns” ou por um “conjunto de recursos e serviços educacionais organizados para apoiar, suplementar...”.

Embora a Primeira Constituição Federal Brasileira promulgada em 1824 mostrasse a preocupação em fornecer “educação adequada a **todos** os brasileiros” (BRASIL, 1824), provavelmente não se pensava em pessoas com necessidades educacionais especiais, pois somente após um século, na Constituição Federal de 1937, em seu artigo 129, determina ser dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurarem à infância e à juventude “uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (BRASIL, 1937). Embora não mencionasse a educação especial, é notável uma evolução ao considerar que a aprendizagem se dá em diferentes níveis e que essas diferenças devem ser contempladas.

A Carta Magna de 1946, em seu artigo 166, assegurou o direito de educação a **todos** e, em seu artigo 172, determinou como obrigatória a disponibilização de “um serviço de assistência educacional que assegure aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”, mesmo não havendo uma citação clara em relação a

educação especial, nota-se um avanço ao conceber como objetivo da escola a “eficiência escolar” (BRASIL, 1946a).

Embora as primeiras Constituições não se manifestassem claramente em relação ao atendimento de educandos com necessidades educacionais especiais, já havia no Brasil instituições particulares de caráter assistencialista, “a inclusão da *‘educação de deficientes’*, da *‘educação dos excepcionais’* ou da *‘educação especial’* na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinqüenta e início da década de sessenta do século XX” (MAZZOTTA, 2005, p.28).

Mazzotta (2005) destacou dois períodos na evolução da educação especial no Brasil. O primeiro de 1854 a 1956, que verificava iniciativas oficiais e particulares isoladas, e o segundo que abrange de 1957 a 1993, na qual as iniciativas oficiais foram de âmbito nacional.

Kassar (2004) pontuou a valorização do pensamento científico, presente na organização da sociedade brasileira mais incisivamente a partir do século XIX, e foi sob esta influência que, na época do Império, foram criadas duas instituições públicas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Segundo Kassar (2004), a implantação desses dois institutos pode ser considerada um ato isolado no que se refere à preocupação com a educação das pessoas com deficiências, pois nesse momento não havia ainda nenhuma legislação educacional de âmbito geral, principalmente no se referia à Educação Especial.

Em 1883 ocorreu o 1º Congresso de Instrução Pública. Iniciaram-se discussões da educação dos portadores de deficiência ocasionadas pela implantação do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Surdos (INES), para analisarem a sugestão de currículo e a formação de professores para cegos e surdos. Dados de 1872 confirmaram que de 15.848 cegos e 121.595 surdos, apenas 35 cegos e 17 surdos recebiam educação (MAZZOTTA, 2005).

Em 1926 foi criada em Canoas (RS), por Thiago Matheus Würth, o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. E em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Já a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE-RIO) foi fundada em 11 de dezembro de 1954, sendo a primeira APAE do Brasil.

Diante das poucas ações estatais em relação à Educação Especial iniciou-se a implantação de instituições “privadas” especializadas no atendimento às pessoas com deficiências (KASSAR, 2004).

Em 1961, pela primeira vez, a legislação brasileira abordou claramente a educação especial, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) que apontou em seu Artigo 88 que: “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Mazzotta (2005, p. 68) interpretou o Artigo 88, dizendo que quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou “sistema geral de ensino”.

No entanto, ao propor atendimento “dentro do possível” na rede regular de ensino, não houve preocupação, por parte do poder público, de adequação das escolas para atender esses alunos; de fato não é comum encontrar documentos daquela época indicando a criação de serviços especializados na rede regular de ensino para atender a educação especial. O que ocorreu apenas foi à presença desamparada de alunos em classes especiais (KASSAR, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971, (LDB 5.692/71), em seu artigo 1º, assumiu como objetivo geral da educação de 1º e 2º graus:

proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

E em seu artigo 9º propôs: “tratamento especial aos alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971).

De acordo com Kassir (2006), essa visão contribuiu para a ampliação do número de classes especiais em todo país. Especialmente as classes especiais para deficientes mentais proliferaram-se com a matrícula de alunos com “dificuldades de aprendizagem” ou “aprendizagem lenta”.

No dia 3 de julho de 1973, o CENESP foi criado pelo Decreto nº 72.425, do Presidente Emílio Garrastazu Médici, com a “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 2005, p. 55).

Em 1986, na Portaria CENESP/MEC n. 69, houve uma mudança na nomenclatura de “alunos excepcionais” para “alunos portadores de necessidades educacionais especiais, segundo Mazzotta (2005, p. 75) “nota-se neste instrumento certo avanço, especialmente no nível conceitual, quanto à caracterização das modalidades de atendimento e da clientela a que se destina. A Educação Especial é entendida como parte integrante da Educação visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do “educando com necessidades especiais”.

Ainda em 1986, o Decreto nº 93.613, de 21 de novembro, transformou o CENESP na Secretaria de Educação Especial (SESPE), órgão central de direção superior, do Ministério da Educação (MAZZOTTA, 2005, pg. 76).

A Constituição Federal de 1988 trouxe alguns avanços em relação às necessidades das pessoas com deficiências, especificamente quanto a Educação Especial, tal como o artigo 208, Inciso III, que apontou o “atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Em relação à Educação Especial, a Constituição de 1988 continua priorizando o atendimento do aluno com deficiências no ensino regular e explicitando a participação das instituições particulares (KASSAR, 2004).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu artigo 53º, inciso I e III, “garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e o atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Já na década de 90, alguns Documentos Internacionais influenciaram as políticas públicas da Educação Especial no Brasil. Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia; em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha; e, em 1999, a Convenção da Organização dos Estados Americanos, Convenção de Guatemala e a Carta para o Terceiro Milênio em Londres, Grã-Bretanha.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, com o Capítulo V que trata especificamente da Educação Especial, definida por: “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais”.

Ao colocar a Educação Especial como “modalidade de educação escolar”, ela contemplou todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior; e no termo “necessidades educacionais especiais” incluiu, além dos educandos com deficiência, os superdotados. Notamos que ao longo da história a terminologia se modificou a medida que o nível conceitual evoluiu, tal como “alunos excepcionais” para “portadores de deficiência” e, finalmente, para “educando com necessidades educacionais especiais”.

Os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras. O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as idéias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados (SASSAKI, 2003).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispôs sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no seu artigo 2º assegurando à pessoa com deficiência:

o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1999).

No entanto, embora o artigo 2º “assegure” o pleno exercício de seus direitos básicos, o artigo 24º, inciso I, “condiciona a matrícula compulsória as pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino”. O conceito de integração vem à tona, sendo o educando que se enquadra ao sistema de ensino.

Bueno (2001) conceituou que a integração:

tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação: “[...] sempre que suas condições pessoais permitirem”.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001, institui Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica, e no seu artigo 2º, determinou que:

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b).

Ao responsabilizar a escola pela sua organização em prol do atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, desfez assim a contradição do artigo 24º do Decreto 3.298.

Em 9 de janeiro de 2001, o Presidente da República sancionou através da Lei nº 10.172 o Plano Nacional da Educação (PNE), que destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma **escola inclusiva** que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001a).

Na trajetória da educação brasileira alguns planos de desenvolvimento já foram criados, o que na prática não resultou em políticas públicas que contribuíssem para melhoria na qualidade de ensino e na construção de uma escola inclusiva. Mazzotta (2002, p. 36) dá uma visão clara de escola inclusiva que garante o atendimento à diversidade humana, como propõe o Plano Nacional da Educação, trata-se da:

[...] a efetivação da educação escolar para todos, mediante recursos tais como educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, para os que requeiram ou educação inclusiva onde a diversidade de condições dos alunos possa ser competentemente contemplada e atendida, demandará uma ação governamental e não-governamental marcada pela sinergia, que algumas vezes parece ser até anunciada. Isto sem ignorar que a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro cidadão.

Em 1999, a Convenção de Guatemala foi promulgada no Brasil pelo Decreto 3.956/2001, reafirmando a “eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência”. De fato, esse decreto teve importantes repercussões no sistema de ensino exigindo que a educação especial fosse repensada.

Em 24 de abril de 2002, a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002b) reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e a inclusão da disciplina Libras nos currículos dos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério.

A portaria 2.678/02 de 24 de setembro do mesmo ano aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002c).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a), que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, definiu que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimento sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2003 teve início o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. As diretrizes principais do programa foram:

- disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros;
- apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

O princípio que fundamentou o Programa foi o da “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino” (BRASIL, 2006b).

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento (cartilha, contendo 60 páginas): O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. O documento trouxe: aspectos jurídicos, orientações pedagógicas, recados aos pais e professores, bibliografia e anexos.

O Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), que regulamentou a Lei 10.436/02, visando a inclusão dos alunos surdos, dispôs sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular; a formação e a certificação de

professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005 foram criados, em parceria com a UNESCO e os governos estaduais, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) - um para cada unidade da Federação - para capacitar os professores da rede pública e também atender os estudantes com altas habilidades. A Organização Mundial da Saúde (BRASIL, 2007) estima que, de maneira geral, a proporção de pessoas com altas habilidades varia entre 1% a 3% da população de um País. No Brasil, como existem 49.581.066 crianças e adolescentes matriculados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (BRASIL, 2006a), aplicando-se o cálculo da OMS, a estimativa é que possa existir até 1.487.431 jovens de 6 a 17 anos com perfil de altas habilidades.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetivou, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que pudessem possibilitar inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos: a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

A nossa legislação se ampliou em relação às necessidades das pessoas com deficiências; muitos aspectos foram sendo contemplados através de normativas da Federação, dos Estados e dos Municípios. No final da década de 80 e anos 90, observaram-se avanços nas políticas públicas educacionais, sendo que também documentos internacionais influenciaram o poder público na tomada de decisões. Entretanto, confirmando o que muitos estudiosos brasileiros da área vêm afirmando

há anos (MAZZOTTA,1998; BUENO, 2001; ARANHA, 2001), ainda há entraves no contexto educacional, fazendo-se necessária a viabilização de políticas educacionais coerentes, que superem os meros registros nas documentações oficiais e se efetivem numa prática competente.

1.2 A CLASSE REGULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

“O mais importante de que formar é formar-se”.

Antonio Nóvoa

Há algum tempo a formação dos professores no Brasil, em especial os que atuam na escola pública, vem sendo questionada. O fracasso escolar e o insucesso dos alunos que chegam ao final do primeiro ciclo sem condições mínimas de leitura, escrita e conhecimentos básicos de matemática, têm sido atribuídos a uma formação inicial desvinculada de fundamentação teórica consistente e da precária formação continuada essencial à construção da competência pedagógica.

Analisando os entraves na formação e atuação do professor da escola pública que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma breve retrospectiva foi feita sobre a história e fundamentos que alicerçaram a sua formação, bem a pontuação de alguns fatos relevantes do período jesuítico até os nossos dias, conforme abaixo.

A história da educação no Brasil, assim como a da formação do professor das séries iniciais, é complexa e cheia de rupturas. O primeiro advento se deu com a chegada dos jesuítas que trouxeram além da moral, dos costumes e da religiosidade européia, os métodos pedagógicos.

Segundo Jordão (2002), os “professores” da época colonial não tinham as mínimas informações de métodos pedagógicos para poder passar seus conhecimentos aos seus discípulos. Os padres jesuítas, bem como outros

“educadores”, tinham em mente que os africanos e os amarelos (índios) não possuíam uma inteligência fértil como os filhos dos burgueses que moravam no Brasil na época. Havia muita discriminação, como podia ser notado nos métodos grotescos aplicados pelos “professores” (castigos duro como: chibatadas, palmatórias, amarrar ao tronco quem não “aprendesse” como os instrutores queriam etc.), aos nativos e aos negros.

Este método atuou de modo absoluto durante 210 anos, de 1549 a 1759, quando foi interrompido pela expulsão dos jesuítas por Sebastião José de Carvalho Melo, o Marquês de Pombal. Deixaram as colônias cerca de quinhentos padres jesuítas, paralisando 17 colégios, 36 missões, seminários menores e escolas elementares.

A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal. Ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir os interesses do Estado.

Após a saída dos jesuítas pouca coisa restou da prática educativa no Brasil. O alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, criava as aulas régias de Latim, Grego e retórica. Pombal também criou a Diretoria de Estudos que só passou a funcionar após seu afastamento. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras.

Portugal logo percebeu que a educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução. Para isso instituiu o "subsídio literário" para manutenção dos ensinos primários e médios. Criado em 1772, era uma taxa, ou um imposto, que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Além de exíguo, nunca foi cobrado com regularidade e os professores ficavam longos períodos sem receber vencimentos à espera de uma solução vinda de Portugal.

Os professores eram geralmente mal preparados para a função, já que eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam "proprietários" vitalícios de suas aulas régias.

O resultado da decisão de Pombal foi que, no princípio do século XIX, a educação brasileira reduziu-se a praticamente nada. O sistema jesuítico foi desmantelado e nada que pudesse supri-lo ou superá-lo foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação.

Esta situação somente sofreu uma mudança com a chegada da família real ao Brasil em 1808. Durante os treze anos de sua estadia no Brasil o regente português criou várias instituições culturais, como a Biblioteca Nacional, o Jardim Botânico, o Real Gabinete Português de Leitura, o Teatro São João (atual Teatro João Caetano), a Gazeta do Rio de Janeiro (sob censura régia), a Imprensa Nacional, o Museu Nacional, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios.

No dia 7 de setembro de 1822 foi proclamada a Independência do Brasil, e em 1824, outorgada a primeira Constituição brasileira. O Artigo 179 dessa Lei Magna dizia que a "instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos".

Na tentativa de se suprir a falta de professores instituiu-se em 1823 o Método Lancaster, ou do "*ensino mútuo*", no qual um aluno treinado (decurião) ensinava um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor.

Em 1826 um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias.

Até a instauração da República, a maior parte da população era analfabeta, as mulheres em maior proporção. A Lei de 15/10/1827 (BRASIL, 1827) normatizou a classe dos docentes, mandou "criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império"; criou escolas para meninas, nas quais aprenderiam a ler e a escrever, fazer as quatro operações aritméticas, além de costurar e bordar, e estabeleceu exames de seleção para mestres e mestras,

embora num movimentado debate na Câmara, visto que muitos parlamentares solicitaram a dispensa das mulheres dos referidos exames.

Segundo Jordão (2002) o corpo docente era composto basicamente por professores (homens). Existiam restrições, inclusive, quanto às meninas se matricularem nas escolas, pois políticos se articulavam contra a capacidade de raciocínio das mulheres. O Visconde de Cayru, em 1827, juntamente com o Marquês de Caravellas destacavam: “as meninas não têm desenvolvimento de raciocínio tão grande como os meninos. Por que então escolarizar as meninas?”

A instrução secundária seria oferecida apenas para a população masculina, da qual se esperava que prosseguisse os estudos em nível superior, o que não era racional nem compatível com a posição da mulher, uma vez que não se esperava dela o ingresso no mercado de trabalho.

Em 1834 o Ato Adicional à Constituição dispôs que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário, restando à administração nacional o ensino superior. Graças a isso, em 1835 foi criada a Escola Normal de Niterói, RJ.

Segundo Gondra e Uekane (2005), esta instituição teve sua organização, planejamento, métodos e resultados por vezes criticados e questionados, de modo que os políticos da época concluíram que a Escola Normal da Província não vinha cumprindo as funções que dela esperavam, o que fez com que fosse extinta após alguns anos do seu estabelecimento, mas precisamente em 1851.

Um ano depois da criação da Escola Normal Masculina, uma nova lei determinou a instalação de um estabelecimento congênere para o sexo feminino, no Seminário das Educandas de São Paulo - espécie de educandário destinado às filhas órfãs de funcionários do Estado e membros das Forças Armadas. Tal dispositivo, entretanto, ficou apenas no plano legal, não chegando a ser concretizado.

Outras Escolas Normais foram criadas até o final do século, nos seguintes estados: Bahia (1836), Pará (1839), Ceará (1845), São Paulo (1846), Paraíba (1854), Rio Grande do Sul (1870), Mato Grosso (1874), e Goiás (1882), todas eram escolas públicas e foram criadas nas capitais dos estados. As disciplinas pouco ampliavam o conhecimento necessário para a atuação nas escolas elementares: ler, escrever, contar (quatro operações), geometria, doutrina cristã e história sagrada.

O sexo feminino encontrava sérias dificuldades em ter acesso ao magistério; contudo, a partir da década de 40 do século XIX, entendeu-se que o magistério era uma função própria das mulheres, principalmente daquelas que não casavam, uma vez que o magistério era entendido como um sacerdócio. No final do Governo Imperial, no entanto, ainda predominavam os homens no magistério (SOUSA, 2007).

Esta premissa de que as mulheres assentavam muito bem com o magistério já era uma constante na Europa no século XIX, como afirma Perrot (1998, p. 105): “Dentre as primeiras profissões assumidas na França pelas mulheres, temos ofícios ligados à educação e a formação: professora primária, bibliotecária, e antes de tudo, preceptora”.

Os estudos sobre a feminização do magistério, mais intensamente presente no período da República, divergem. Alguns autores defendem a vertente que a inserção da mulher no magistério deveu-se à ideologia da domesticidade e da submissão feminina, outros associam a desvalorização econômica e social da docência, pois, pagar pouco, era um discurso bem dirigido às mulheres, que resignadas eram mais fáceis de contentar-se com os míseros ordenados. “Assim por vocação ou por não precisar ser bem remunerada, sobrou o silêncio de suas mazelas”, como bem citou Cortez (2000, p. 119).

Com todas estas dificuldades um novo comportamento foi esculpido na vida das mulheres. Era uma chance de possuir um lugar próprio no tecido social, uma aliança entre o desejo de desempenhar um trabalho remunerado com as aspirações afetivas que lhes foram legadas pela sociedade. Mesmo ganhando pouco, possuíam um pouco mais de liberdade, embora, severamente vigiadas. Outra vantagem era a forma de quebrar os grilhões domésticos e privados.

Assim parece que as mulheres não invadiram a profissão docente indiscriminadamente, elas foram se apossando dos níveis que exigiam menor escolarização porque os homens, privilegiados (cultural, legal e institucionalmente) pelo acesso universal a qualquer grau de formação, foram mais rapidamente e “*legitimamente*” galgando as posições mais elevadas e especializadas, e, “*onde o salário é baixo, os homens se afastam e sobram vagas para as mulheres*” (COSTA, 1995, p. 163, grifos da autora).

Portanto, “A história do magistério primário feminino brasileiro é, principalmente, uma história de mulheres, de uma força invisível que lutou consciente e espontaneamente em defesa de suas crenças e de sua vontade [...]” (ALMEIDA, 1988, p. 77)

A partir do final da década de 30, verificou-se então a presença de mulheres em todos os níveis escolares, sobretudo nos cursos superiores, firmando-se tal fato como uma tendência crescente e constante daí em diante.

No dia 2 de janeiro de 1946, o Decreto lei 8.529 (BRASIL, 1946b) regulamentou o ensino primário e o 8.530 (BRASIL, 1946c), o ensino normal. Vinte e cinco anos depois o Curso Normal foi substituído pelo Magistério, como nível de 2º grau. Azanha (2004) se manifestou a respeito: “Ainda está na memória de todos o estrago institucional feito a partir da Lei 5.692/71, quando o antigo e respeitável curso normal foi substituído por uma mal concebida e confusa ‘habilitação para o magistério’ no ensino de 2º grau”.

Assim, em 1982 o Ministério da Educação formulou o projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Pensado como um mecanismo de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, o projeto foi implantado em 1983 nos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, abrangendo 55 Centros, sendo estendido, depois, a outros nove Estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, totalizando 120 Centros em 1987 e

199 em 1991, quando atingiu 72.913 matrículas (CAVALCANTE, 1994 apud SAVIANI, 2005).

Nessa época, tornou-se clássico o comentário do ministro da Educação Carlos Chiarelli que, em 1991, teve atribuída em várias mídias de imprensa escrita a autoria da declaração: “no Brasil os professores fingem que ensinam, os alunos fingem que aprendem e o governo finge que controla”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), após ficar oito anos em discussão no Congresso, foi sancionada pelo Presidente da República em 1996. Essa atual LDB prevê a formação do professor da educação básica I. Segundo ela até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço.

Ao vislumbrar alguns fatos que permearam a história da educação no Brasil, com um olhar especial para o professor das séries iniciais, talvez possamos compreender um pouco sobre a sua formação e atuação, analisar as políticas públicas educacionais que desenharam este cenário, bem como a fala de homens que ocuparam cargos políticos importantes. Quando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei n. 4.024/61) foi finalmente sancionada, Anísio Teixeira (1961 apud AZANHA, 2004) publicou um breve artigo no *Diário de Pernambuco* (reproduzido na RBEP, vol. XXXVII n. 86), cujo título é "Meia vitória, mas vitória". Pode-se considerar que a história da educação no Brasil tem sido alimentada por “meias vitórias” e, nesse sentido, compreender o processo de formação e de feminização do Magistério nos traz motivação para buscar mudanças, instrumentalizando-nos para uma formação sólida e uma prática eficiente.

1.3 A CLASSE ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS

Segundo Kassar (2004, p. 24), a organização das instituições privadas especializadas no atendimento à Educação Especial e das classes especiais

públicas surgiram pautadas na necessidade científica da separação dos alunos “normais” e “anormais”, na pretensão de organizar salas de aula homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária e com preceitos da racionalidade e modernidade.

Destarte, a origem do atendimento educacional à pessoa com deficiência teve suas raízes firmadas na discriminação e segregação dos mesmos, que eram considerados como “problemas sociais”; confiná-los em instituições era uma forma de amenizar o problema.

Por acreditar que a classe especial mantém as suas raízes discriminatórias, sua extinção vem sendo defendida por alguns autores. Dentre tais defensores destaca-se Mantoan (1997, p. 20), que sustenta a “fusão entre a educação especial e a regular nos sistemas escolares”. A autora considera que alternativas como, métodos de ensino de caráter especial para pessoas com deficiência, adaptações de currículo, presença de professores especialmente destacados para acompanhar o aluno com deficiência nas atividades de sala de aula e “classes especiais sediadas em escolas regulares como degraus necessários para se chegar à inclusão são barreiras a inclusão”. Nomeia sua proposta como *inclusão incondicional*. (Id., 2005, p. 24)

Prieto et. al. (2006, p. 30), analisando esta interpretação de escola inclusiva se posicionou do seguinte modo:

A mera matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais pode acentuar a resistência de alguns profissionais da educação e não contribuir para que os sistemas de ensino e suas escolas se constituam também em espaços para a educação para esses alunos em classes regulares. Além disso, assim interpretada, desconsidera a história da educação especial no Brasil retratada por vários autores (JANUZZI, 1992, 2004; MAZZOTTA, 1996; BUENO, 1993), que há muito mobilizam esforços para que esse alunado possa estar em classes comuns, com suas necessidades educacionais supridas.

Há quem não acredita na “pureza” e veracidade dos discursos apresentados pela legislação, como destacaram os comentários de Franco:

Sob o rótulo de direitos iguais para todos, nos parece que há uma certa inversão legalista no dispositivo que opera no binômio igualdade/diferença,

em que a inclusão passa a ser a bandeira de socialização e de possibilidade de convivência pacífica e não “preconceituosa” entre “os diferentes”, não se comprometendo, porém, com a oferta educacional de qualidade e singular para esses aprendizes. Desta forma, diminuiu-se o custo com a educação e cria-se um ambiente de controle identitário a partir de um discurso supostamente democrático (FRANCO, 2001).

Seffner (2007, p. 15) esboçou sobre as divergências em relação à inclusão do aluno com deficiência o seguinte comentário:

Falar de inclusão, enquanto tratada em nível geral, não traz problemas. Mas encontramos divergências de todo tipo, quando se trata de discutir o que deve ser feito, como deve ser feito, quando deve ser feito, quem está habilitado a fazer.

Ademais, aliada à educação especial, há um serviço de apoio pedagógico chamado de Classe Especial. Para tal, uma fundamentação legal sobre as classes especiais, foi expressa na Resolução 02 de 11 de setembro de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial que definem a sua organização. Dada sua relevância para essa pesquisa, segue a transcrição dessa legislação.

A classe especial pode ser organizada para o atendimento às necessidades educacionais especiais, cuja organização fundamenta-se no Capítulo II da LDBEN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, bem como nos Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais, para Atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Aos alunos atendidos devem ser assegurados:

- a) *Professores especializados em educação especial;*
- b) *Organização de classes por necessidades educacionais especiais apresentadas, sem agrupar alunos com diferentes tipos de deficiências;*
- c) *Equipamentos e materiais específicos;*
- d) *Adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares;*
- e) *Atividades da vida autônoma e social no turno inverso, quando necessário.*

Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum.

A classe especial pode ser organizada para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos, de alunos surdos, de alunos que apresentam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e de alunos que apresentam casos graves de

deficiência mental ou múltipla. Pode ser utilizada principalmente nas localidades onde não há oferta de escolas especiais; quando se detectar, nesses alunos, grande defasagem idade/série; quando faltarem, ao aluno, experiências escolares anteriores, dificultando o desenvolvimento do currículo em classe comum.

Não se deve compor uma classe especial com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica, tampouco se deve agrupar alunos com necessidades especiais relacionadas a diferentes deficiências. Assim sendo, não se recomenda colocar, numa mesma classe especial durante o processo de alfabetização, quando não foram beneficiados com a educação infantil. Tal processo abrange, para os cegos, o domínio do sistema Braille, e para os surdos, a aquisição da língua de sinais e a aprendizagem da língua portuguesa.

O professor da educação especial, nessa classe, deve desenvolver o currículo com a flexibilidade necessária às condições dos alunos e, no turno inverso, quando necessário, deve desenvolver outras atividades, tais como atividades da vida autônoma e social (para alunos com deficiência mental, por exemplo); orientação e mobilidade (para alunos cegos e surdos cegos); desenvolvimento de linguagem: língua portuguesa e língua brasileira de sinais (para alunos surdos); atividades de informática, etc.

Essa classe deverá configurar a etapa, ciclo ou modalidade da educação básica em que o aluno se encontra – com a equipe escolar e pais – e proporcionando, sempre que possível atividades conjuntas com os demais alunos das classes comuns.

É importante que, a partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família decidam conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum (BRASIL, 2001, Seção 1E, p. 39-40).

Assim como o professor das séries iniciais do ensino básico, o professor da classe especial também possui uma formação que necessita ser revista, conforme concluiu a autora Junkes (2006, p. 96):

Constatou-se que o processo de construção da profissão docente da educação especial e/ou desenvolvimento do profissional focado nessa pesquisa necessita de profundas e profícuas discussões no que se refere ao processo de formação inicial e continuada destes professores, bem como de sérias reflexões com a finalidade de promover mudanças na realidade que hoje nos apresenta.

Este cenário nos leva a concluir que a formação do professor da classe especial tem sua essência também pautada na escola normal e traz os resquícios de políticas públicas descompromissadas com a educação do aluno com deficiência.

Mazzotta (1993, p. 40) contribuiu significativamente sobre a formação desses professores, quando expôs que “a força do trabalho docente pode canalizar-se tanto para a transformação quanto para a estagnação social”.

Vemos caracterizado por essas breves considerações acerca da formação de educadores em nosso país, destacando particularmente o que se refere ao fato de trabalhar buscando atender necessidades educacionais específicas, o quanto está depositado na figura do professor e em suas condições pessoais. Parece ser atribuída exclusivamente a ele a responsabilidade pelo contínuo aprimoramento e por um bem sucedido encaminhamento dos processos de escolarização de seu alunado. Desta forma, torna-se particularmente relevante o conhecimento (e, principalmente o questionamento) de como está sendo considerada a sua qualidade de vida no exercício de tão importante ofício.

2 QUALIDADE DE VIDA

2.1 CONCEITUANDO QUALIDADE DE VIDA

O homem tem desfrutado dos avanços da ciência e da tecnologia. A vida que há algumas décadas atrás era mais simples e calma, torna-se cada vez mais acelerada e pautada no que há de mais moderno. Somos impulsionados a comprar e suprir necessidades, que muitas vezes são determinadas pela mídia; por conseguinte o homem tem trabalhado mais.

Com o professor, não tem sido diferente. Tem enfrentado jornada dupla de trabalho. Na rede pública, em especial, é raro lecionar em uma só escola. A legislação permite o acúmulo de dois empregos e o salário baixo também tem levado o professor a se desdobrar entre o ensino público e o particular, a rede estadual e municipal, e entre tantas outras combinações possíveis.

Dificuldades em relação às condições de trabalho, distância entre uma escola e outra, trânsito, pouco tempo para preparar a aula, são alguns dos fatores estressantes que envolvem o dia-a-dia do professor.

No entanto, foi só a partir da década de 60 que a expressão qualidade de vida começou a ser usada mais freqüentemente. Segundo Fleck et. al., (1999, p. 2) a sua origem teve raízes no contexto político, apontando como referência o discurso do Presidente americano Lyndon Johnson que, em 1964, referiu que: “o progresso social não pode ser medido através do balanço dos bancos, mas através da qualidade de vida proporcionada às pessoas”.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (FLECK et. al., 2000a), a qualidade de vida pode ser definida como a percepção de um indivíduo em relação à sua posição na vida, no contexto de sua cultura e valores, bem como em relação aos seus objetivos, expectativas e padrões, ainda podendo ser influenciada pelas relações sociais, pelos fatores ambientais e pelas crenças pessoais do indivíduo.

Apesar da conceituação de qualidade de vida ter sido feita outrora, no âmbito da saúde a preocupação com ela foi uma questão abordada apenas recentemente. Foi em meados dos anos 80, que a organização Mundial de Saúde (FLECK et. al., 2000a), organizou um grupo de estudos para a definição do conceito de Qualidade de Vida Relativos à Saúde e dos modos de avaliá-los: o Grupo para Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde (The World Health Organization for Quality of Life Group - WHOQUOL GROUP).

O interesse e aplicabilidade da expressão Qualidade de Vida na área da saúde decorreram, sobretudo, da definição de Saúde assumida pela Constituição da Organização Mundial de Saúde - OMS (1948 apud CANAVARRO et al., 2006) como: “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não simplesmente como a ausência de doença”. Esta definição implicou para que as iniciativas de promoção de saúde não fossem apenas dirigidas ao controle de sintomas, diminuição da mortalidade ou aumento da expectativa de vida, mas que também fosse igualmente valorizado aspectos como o bem-estar e a qualidade de vida. Na seqüência, na literatura clínica termos como “estado de saúde”, “impacto da doença”, “invalidação da doença” surgiram associados, de forma direta ou inversa, à qualidade de vida, contribuindo para a confusão conceptual.

Embora o presente estudo não tenha visado contemplar a qualidade de vida no trabalho - uma vez que a rede estadual de ensino do município possui uma diversidade muito grande entre as condições das escolas, em relação à estrutura física e aos recursos humanos, fator que possivelmente influencia na qualidade de vida no trabalho – foi considerado como importante pontuar a preocupação das empresas e instituições particulares em relação à qualidade de vida dos seus funcionários, pois desta qualidade depende o bom desempenho e conseqüentemente o lucro, fato que não é priorizado no sistema público de ensino.

Segundo França (1996), o conceito de qualidade de vida no trabalho é definido como um conjunto de ações de uma empresa que envolve diagnósticos e implantação de melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais, dentro

e fora do ambiente de trabalho, visando propiciar condições plenas de desenvolvimento humano para e durante a realização do trabalho.

Julião (2001) acrescenta que a qualidade de vida no trabalho colabora para redução do absenteísmo, redução da rotatividade, redução/eliminação da fadiga, para a atitude favorável ao trabalho, promoção da saúde e segurança, integração social, desenvolvimento das capacidades humanas e aumento da produtividade.

Observa-se que mensurar a qualidade de vida é uma tarefa bastante complexa, pelas divergências consensuais que envolvem o tema. No presente estudo, adotamos a conceituação proposta pela Organização Mundial da Saúde, de acordo com o WHOQUOL GROUP (1996), mencionada anteriormente e consideramos como instrumentos de mensuração mais adequados aqueles que foram diretamente derivados desta conceituação, particularmente se validados para utilização de pesquisa em nosso meio.

2.2 INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE QUALIDADE DE VIDA

Atualmente, existem duas formas de mesurar Qualidade de Vida: por meio de instrumentos genéricos ou instrumentos específicos (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000).

Os genéricos abordam o perfil de saúde ou não, procuram englobar todos os aspectos importantes relacionados à saúde e refletem o impacto de uma doença sobre o indivíduo; tanto podem ser utilizados para estudar indivíduos da população geral ou grupos específicos, como os portadores de doenças crônicas. São geralmente questionários de base populacional que normalmente não especificam patologias específicas, sendo mais apropriados a estudos epidemiológicos, planejamento e avaliação do sistema saúde (DANTAS; SAWADA; MALERBO, 2003)

Entre os instrumentos genéricos não relacionados à saúde, podemos citar os da Organização Mundial de Saúde (OMS), WHOQOL 100 e o WHOQOL-breve,

elaborados pelo Grupo de Qualidade de Vida (WHOQOL Group) a partir de 1995. O primeiro consta de 100 questões que avaliam a intensidade, a capacidade, a frequência e avaliação dos seis domínios que o compõe: físico, psicológico, de independência, relações sociais, meio ambiente, espiritualidade/crenças pessoais. O segundo trata-se de uma versão abreviada do WHOQOL 100, com 26 questões, as quais avaliam quatro domínios: o físico, o psicológico, as relações sociais e o meio ambiente (FLECK et al., 1999, FLECK et al. 2000b).

Segundo Kimura (1999), o índice de Qualidade de Vida de Ferrans e Powers é constituído por 68 itens e dividido em duas partes com 34 questões cada uma. A primeira parte do instrumento avalia a satisfação do indivíduo em relação a diferentes aspectos da vida, e na segunda parte esses mesmos aspectos são avaliados quanto à importância que os respondentes atribuem a cada um deles.

A escala de Qualidade de Vida de Flanagan, desenvolvida pelo psicólogo americano Jonh Flanagan na metade da década de 70 avalia a satisfação dos indivíduos em relação às cinco dimensões: bem-estar físico e mental; relação com outras pessoas; envolvimento em atividades sociais, comunitárias e cívicas; desenvolvimento e enriquecimento pessoal e recreação (FLANAGAN, 1982).

Os instrumentos específicos destinam-se a medir o impacto, na vida cotidiana, de doenças crônicas, como: câncer, diabetes e asma; e de condições específicas, como capacidade funcional, podendo também ser direcionado a determinados tipos de população, como idosos e crianças (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000).

Como exemplos de instrumentos específicos temos: o WHOQOL OLD, para avaliar a Qualidade de Vida de Idosos; o Functional Living Index Cancer (FLIC), para pacientes portadores de câncer; Seattle Obstructive Lung Disease Questionnaire, questionário para a avaliação da Qualidade de Vida de pacientes portadores de distúrbios pulmonares, entre outros (DANTAS, SAWADA, MALERBO, 2003).

Dentre as escalas mencionadas, a versão abreviada do WHOQOL foi considerada a mais adequada ao estudo por ser uma forma eficaz de detecção de alterações na qualidade de vida, privilegiando a opinião dos sujeitos e permitindo

uma abordagem múltipla. Além disso, já revelou sua eficácia em diversas pesquisas realizadas. Suas características são descritas com mais detalhes a seguir.

2.3 DESENVOLVIMENTO DA VERSÃO ABREVIADA EM PORTUGUÊS DO WHOQOL

A versão em português dos instrumentos WHOQOL foi desenvolvida no Centro WHOQOL para o Brasil, no Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação do Dr. Marcelo Pio de Almeida Fleck.

Segundo a equipe, a necessidade de instrumentos curtos que demandem pouco tempo para seu preenchimento, mas com características psicométricas satisfatórias, fez com que o Grupo de Qualidade de Vida da OMS desenvolvesse uma versão abreviada do *WHOQOL-100*, o *WHOQOL-bref* (OMS, WHOQOL GROUP, 1998).

O *WHOQOL-bref* consta de 26 questões, sendo duas questões gerais e as demais 24 que representam cada uma das 24 facetas que compuseram o instrumento original. Assim, diferente do *WHOQOL-100* em que cada uma das 24 facetas é avaliada a partir de 4 questões, no *WHOQOL-bref* é avaliada por apenas uma questão. Os dados que deram origem à versão abreviada foram extraídos do teste de campo de 20 centros em 18 países diferentes.

O critério de seleção das questões foi tanto psicométrico como conceitual. No nível conceitual, foi definido pelo Grupo de Qualidade de Vida da OMS de que o caráter abrangente do Instrumento deveria ser preservado. Assim, cada uma das 24 facetas que compuseram o instrumento original (O *WHOQOL-100*) deveria ser representada por uma questão. No nível psicométrico foi então selecionada a questão que mais altamente se correlacionasse com o escore total, calculado pela média de todas as facetas. Após esta etapa, os itens selecionados foram examinados por um painel de *experts* para estabelecer se representavam conceitualmente cada domínio de onde as facetas provinham. Dos 24 itens

selecionados, seis foram substituídos por questões que definissem melhor a faceta correspondente. Três itens do domínio *Meio-ambiente* foram substituídos por serem muito correlacionados com o domínio *Psicológico*. Os outros três outros itens foram substituídos por explicarem melhor a faceta em questão.

Uma análise fatorial confirmatória foi realizada para uma solução a quatro domínios. Assim o *WHOQOL-Bref* é composto por 4 domínios: *Físico, Psicológico, Relações Sociais e Meio-Ambiente.*, o que permite a obtenção de informações que interessam aos objetivos da pesquisa, na medida em que traduz uma apreensão do universo de vida do professor considerado em sua globalidade, bem como possibilita a esse uma auto-avaliação, uma apreciação de sua própria experiência, que pareceu ser muito coerente com a proposta de investigação de aspectos trazidos por uma nova perspectiva do próprio trabalho, proposta pela inclusão.

Uma interessante ilustração referente ao emprego da *WHOQOL-Bref* no Brasil pode ser encontrado na pesquisa de Eliana Cristina Penna Gallo que investigou a qualidade de vida de mães de pessoas com diagnóstico de autismo que freqüentavam os serviços prestados por uma instituição especializada da cidade de Campinas-SP, com o instrumento mostrando-se adequado aos objetivos de sua pesquisa.

3 MÉTODO

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

O presente estudo envolveu pesquisa de campo de abordagem quantitativa. O procedimento metodológico adotado para a condução do estudo foi a coleta de dados através de questionário padronizado que mensura a qualidade de vida (WHOQOL-Breve). Os dados resultantes permitiram uma apresentação descritiva que possibilitaram observar aspectos de uma possível associação entre a inclusão de alunos com deficiência em sala regular e uma diferenciação da qualidade de vida dos professores sem formação especializada que trabalham com esses alunos, se comparada com a qualidade de vida de professores que escolheram e se formaram para o trabalho com alunos com deficiência, como são os professores especializados para reger as classes especiais.

3.2 PARTICIPANTES

A população estudada foi constituída por sessenta professores da rede estadual de ensino, sendo o total dividido em dois grupos, trinta de professores do ciclo I do ensino fundamental regular que possuíam alunos com deficiência incluídos em suas salas de aula e trinta professores que lecionavam em classes especiais. Os participantes não podiam ser professores iniciantes, contavam com experiência no magistério de, no mínimo, três anos. Os professores das classes regulares deviam ter, no mínimo, um ano de experiência de trabalho com alunos incluídos. Os professores das classes especiais também deviam atender os critérios legalmente especificados de habilitação para o exercício dessa função. Para ambas as categorias foram considerados como critério de exclusão o exercício de outro emprego ou função, além da docência na rede estadual de ensino. Os aspectos relativos à idade, sexo, religião, etnia e condição sócio-econômica não foram tomados como critérios de exclusão, embora tenham sido coletados.

3.3 PROCEDIMENTOS

Após a obtenção da autorização do Comitê de Ética da Universidade Presbiteriana Mackenzie para o desenvolvimento desta pesquisa, foram efetuados contatos com as Diretorias Regionais de Ensino de um Município da Grande São Paulo, com a finalidade de obter autorização dos Dirigentes (anexo 2) a fim de entrar em contato com os gestores das escolas que, por sua vez, possibilitaram o contato com os professores participantes. Obtidos os devidos consentimentos dos gestores (anexo 3), todos os professores participaram da coleta de dados que foi iniciada nas escolas estaduais do município que tinham classes especiais.

Os gestores permitiram que o encontro com os professores participantes ocorresse no horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Após a apresentação inicial, foi explicado o teor da pesquisa, sendo os professores esclarecidos sobre o caráter voluntário da participação, a garantia do anonimato e da possibilidade de desistência a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Ficou combinado com os gestores que todos os professores presentes responderiam ao questionário, sendo posteriormente excluídos da pesquisa os que não atendessem os critérios estabelecidos, pois estávamos participando de um horário reservado a formação coletiva, a qual deveria ter continuidade após a nossa saída. A pesquisadora recolheu os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, anexo 4) e, na seqüência, entregou o instrumento da pesquisa (WHOQOL-breve, anexo 2), que foi respondido através do método auto-aplicável, recolhendo-os após o devido preenchimento. Cada instrumento trazia grampeado um roteiro de informações (anexo 1) em que se buscava obter, sem a identificação explícita do sujeito, dados pertinentes aos critérios de inclusão como participante da pesquisa. Registrou-se também nesse anexo uma questão que visava explorar a opinião e, conseqüentemente, o posicionamento do sujeito frente às propostas de inclusão escolar.

3.4 O INSTRUMENTO

Um dos instrumentos mais utilizados atualmente, segundo a literatura de pesquisas específicas para a avaliação da qualidade de vida, é o WHOQOL-Breve. Trata-se de um questionário contendo questões circunscritas a quatro domínios: físico; psicológico; relações sociais e meio ambiente. Este instrumento tem alta aceitação e já foi testado e validado em diversos países. Em 1998, a versão em português do instrumento WHOQOL-Breve foi desenvolvida no Centro WHOQOL para o Brasil, no Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação do Dr. Marcelo Pio de Almeida Fleck. O WHOQOL-Breve é uma propriedade da Organização Mundial da Saúde.

Este instrumento é composto por 26 questões e considera os últimos quinze dias vividos pelos respondentes. Duas questões referem-se à percepção individual a respeito da qualidade de vida; as demais 24 estão subdivididas em quatro domínios, e representam cada uma das 24 facetas que compõem o instrumento original (WHOQOL-100). São elas (FLECK et al., 2000a):

- *Domínio I - Físico*, com ênfase nas seguintes facetas: dor e desconforto; energia e fadiga; sono e repouso; mobilidade; atividades da vida cotidiana; dependência de medicação ou de tratamentos; e capacidade de trabalho.
- *Domínio II - Psicológico*, focalizando as seguintes facetas: sentimentos positivos; pensar, aprender, memória e concentração; auto-estima; imagem corporal e aparência; sentimentos negativos; espiritualidade, religião e crenças pessoais.
- *Domínio III - Relações sociais*, abordando as facetas: relações pessoais; suporte (apoio) social; atividade sexual.
- *Domínio IV - Meio ambiente*, com as facetas: segurança física e proteção; ambiente no lar; recursos financeiros; cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade; oportunidade de adquirir novas informações e habilidades; participação em, e oportunidades de recreação/lazer; ambiente físico: poluição, ruído, trânsito, clima; e transporte.

Para a análise do questionário sobre qualidade de vida foram utilizados, seguindo as orientações da equipe do Centro WHOQOL para o Brasil, os critérios propostos pela equipe australiana do WHOQO-Breve, em virtude da clareza e praticidade com que são demonstradas todas as fases de análise e interpretação dos resultados obtidos. Além disso, o tratamento estatístico dos resultados obtidos seguiu a orientação e supervisão de um especialista da área.

3.5 CUIDADOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética da Universidade Presbiteriana Mackenzie, visto que envolveu a participação de seres humanos. Após aprovação, os procedimentos posteriores atenderam a todos os cuidados éticos previstos na Resolução 196/96 (BRASIL, 1996), do Conselho Nacional de Saúde.

Ademais, foram obtidas as autorizações dos Dirigentes de Ensino, expostas no anexo 2, que remeteram a pesquisadora aos gestores das unidades escolares, os quais, por sua vez, também autorizaram a realização da pesquisa proposta em sua Instituição, de acordo ao exposto no anexo 3. Essas autorizações explicaram o teor da pesquisa, informando os direitos assegurados dos participantes quanto às informações, ao sigilo e à liberdade de interromper a participação sem maiores conseqüências.

A pesquisa foi planejada visando que os dados obtidos pelo instrumento selecionado (WHOQOL Breve) implicassem minimamente em riscos de dano físico ou psíquico aos participantes e às instituições, que a qualquer momento poderiam retirar-se do estudo sem qualquer prejuízo ou constrangimento. A ambos foram garantidos o sigilo absoluto sobre as identidades e as respostas obtidas, bem como foram informados que o trabalho foi elaborado com finalidade estritamente acadêmica, com sua eventual divulgação restrita aos meios científicos, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado.

Do ponto de vista ético considerou-se ainda importante quem ao final do trabalho, os participantes sejam informados sobre os dados que a pesquisa revelou

através de cartas contendo o resumo da dissertação, sendo que a pesquisadora colocará à disposição uma data em horário de HTPC para comentar o trabalho com os interessados.. Aos dirigentes e gestores será oferecida uma cópia da dissertação em CD, bem como à biblioteca do município, com a pesquisadora colocando-se novamente à disposição para esclarecer e debater os conhecimentos obtidos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A decisão pelo método foi guiada no sentido de permitir a descrição da subjetividade do professor como eixo privilegiado pelo instrumento adotado para o levantamento dos dados. Após pesquisar na literatura dentre os instrumentos disponíveis, o WHOQOL/breve foi escolhido, visto que permite, inclusive, aos sujeitos se auto-avaliar a partir de suas percepções acerca de sua qualidade de vida.

Todos os participantes da pesquisa foram do sexo feminino e a idade variou entre 20 e 60 anos. Em relação à religiosidade, 42% dos professores que lecionam na classe especial declararam ter religião e professar a fé com regularidade, e 37% do grupo dos professores que lecionam para a classe regular com alunos incluídos fizeram a mesma afirmação quanto a sua fé. O tempo de magistério variou entre 3 a 25 anos. O nível de formação dos professores especializados para lecionar em classes especiais foi na maioria (27) de graduação em Pedagogia com uma habilitação específica em Deficiência Mental (DM) ou Deficiência Auditiva (DA) ou Deficiência Visual (DV)); alguns (3) possuíam pós-graduação Lato Sensu, na área da Educação Especial, como complemento à formação inicial. Do grupo de professores das classes regulares, somente três não possuíam curso superior, ficando a sua formação no nível de 2º grau (antigo Magistério).

Com relação à questão que explora a preferência do procedimento para a inclusão dos alunos, os dados foram submetidos a uma análise de qui-quadrado verificando-se a associação entre a escolha do professor (Pró inclusão, Pró análise individual e Pró sala especial) e os grupos (classe especial e classe regular). A análise de qui-quadrado ($X^2=6,233$, $gl=3$, $p=0,101$) evidenciou que os grupos de professores possuem a mesma preferência pela análise individual (66,7% dos professores escolheram esta opção).

Tabela 1 – Tabela de freqüências entre a escolha dos professores em função dos grupos estudados.

			Qual a sua opinião quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino				Total
			Pró Inclusão	Pró análise Individual	Pró sala especial	abstenção	
grupo	classe especial	N	1	23	6	0	30
		%	3,3%	76,7%	20,0%	,0%	100,0%
	classe regular	N	2	17	6	5	30
		%	6,7%	56,7%	20,0%	16,7%	100,0%
Total		N	3	40	12	5	60
		%	5,0%	66,7%	20,0%	8,3%	100,0%

Os dados foram levantados através do WHOQOL-breve que, sendo um questionário auto-aplicável, aborda quatro domínios da qualidade de vida: físico, psicológico, meio ambiente e relações sociais. Para cada aspecto da qualidade de vida expresso no questionário WHOQOL/breve, o sujeito pode apresentar sua resposta por meio de escores que variam de um a cinco, sendo a condição pior no escore um e a melhor, no número cinco. Os resultados dos domínios apresentam valores entre zero e cem, sendo piores os mais próximos de zero e melhores, os mais próximos de cem. Dessa forma, um sujeito que apresentou valor igual a 50 para determinado domínio evidenciou uma qualidade de vida considerada mediana para esse domínio; quanto mais próximo de cem forem os resultados de outro domínio, maior sua qualidade de vida neste, ao passo que, aproximando-se do zero sinalizou má qualidade de vida para este aspecto. No entanto, geralmente é esperada certa harmonia entre os resultados.

Tabela 2 – Análise de Correlação de Pearson entre os domínios do WHOQOL.

		físico	psicológico	relações sociais	meio ambiente	estado geral de saúde
físico	Pearson Correlatio	1	,549*	,478**	,394*	,346**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002	,007
	N	60	60	60	60	60
psicológico	Pearson Correlatio	,549*	1	,708**	,557*	,589**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60
relações sociais	Pearson Correlatio	,478*	,708**	1	,627*	,491**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	60	60	60	60	60
meio ambiente	Pearson Correlatio	,394*	,557**	,627**	1	,620**
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000		,000
	N	60	60	60	60	60
estado geral de saúd	Pearson Correlatio	,346*	,589**	,491**	,620**	1
	Sig. (2-tailed)	,007	,000	,000	,000	
	N	60	60	60	60	60

** . Correlação significativa a 1% (0,01)

Todas as correlações entre os domínios do WHOQOL foram significantes e positivas, o que nos remete a afirmar sobre a existência de fidedignidade do instrumento e da aplicação para o propósito da pesquisa.

Foi calculada a média e o desvio-padrão para os escores padronizados dos domínios do protocolo WHOQOL-breve. A pontuação dos escores, como recomenda a equipe de tradução e validação do instrumento, foi realizada utilizando o programa estatístico SPSS- *Statistical Package for Social Science* (NOURUSSIS, 2003).

O banco de dados foi, portanto, estruturado no SPSS - versão 13.0. A análise exploratória dos dados constou de testes estatísticos descritivos e de freqüência. Na análise inferencial, foi utilizada a análise de variância para dois grupos (TESTE T) tendo como variável independente os grupos utilizados (classe especial x classe regular) e como variáveis dependentes os domínios extraídos do teste WHOQOL-breve. O nível de significância utilizado como parâmetro foi de 5%.

Dois grupos diferentes foram pesquisados de modo independente: classe regular X classe especial; também foi verificada a diferença entre esses grupos para cada uma das questões do WHOQOL-breve, conforme tabela abaixo (tabela 3).

Tabela 3: TESTE T comparando classe regular e classe especial em função das questões do WHOQOL-breve.

	grupo	N	Média	DP	Erro Padrão
q1	regular	30	3,667	0,884	0,161
	classe especial	30	3,633	0,718	0,131
q2	regular	30	3,733	0,785	0,143
	classe especial	30	3,733	0,785	0,143
q3	regular	30	2,433	1,278	0,233
	classe especial	30	1,833	0,913	0,167
q4	regular	30	2,067	0,980	0,179
	classe especial	30	2,000	0,871	0,159
q5	regular	30	3,533	0,860	0,157
	classe especial	30	3,600	0,724	0,132
q6	regular	30	4,067	0,785	0,143
	classe especial	30	4,200	0,714	0,130
q7	regular	30	3,300	0,596	0,109
	classe especial	30	3,667	0,661	0,121
q8	regular	30	3,267	0,944	0,172
	classe especial	30	3,567	0,568	0,104
q9	regular	30	2,900	0,712	0,130
	classe especial	30	3,000	0,788	0,144
q10	regular	30	3,567	0,774	0,141
	classe especial	30	3,600	0,724	0,132
q11	regular	30	3,833	1,053	0,192
	classe especial	30	3,900	1,029	0,188
q12	regular	30	3,167	0,950	0,173
	classe especial	30	2,733	0,640	0,117
q13	regular	30	3,300	0,651	0,119
	classe especial	30	3,267	0,828	0,151
q14	regular	30	2,800	0,714	0,130
	classe especial	30	2,667	0,802	0,146
q15	regular	30	4,067	0,640	0,117
	classe especial	30	4,167	0,592	0,108
q16	regular	30	3,200	0,997	0,182
	classe especial	30	3,333	1,124	0,205
q17	regular	30	3,633	0,809	0,148
	classe especial	30	3,700	0,794	0,145
q18	regular	30	3,500	0,731	0,133
	classe especial	30	3,633	0,765	0,140

	<u>grupo</u>	<u>N</u>	<u>Média</u>	<u>DP</u>	<u>Erro Padrão</u>
q19	regular	30	3,800	0,961	0,176
	classe especial	30	4,000	0,830	0,152
q20	regular	30	3,667	1,093	0,200
	classe especial	30	3,800	0,887	0,162
q21	regular	30	3,667	1,093	0,200
	classe especial	30	3,833	0,834	0,152
q22	regular	30	3,733	0,980	0,179
	classe especial	30	3,833	0,834	0,152
q23	regular	30	3,900	0,845	0,154
	classe especial	30	3,767	0,935	0,171
q24	regular	30	2,833	0,874	0,160
	classe especial	30	2,833	0,913	0,167
q25	regular	30	3,500	0,861	0,157
	classe especial	30	3,367	0,890	0,162
q26	regular	30	2,133	0,571	0,104
	classe especial	30	2,200	0,805	0,147

De acordo com a tabela seguinte (tabela 4), nas questões, q3, q7 e q12 diferenças significativas foram presentes entre os grupos de professores. Os professores da classe regular tiveram médias significativamente maiores nas questões q3 (2,43) e q12 (3,17) do que os professores de classe especial q3 (1,83) e q12 (2,73). Já na questão q7, os professores de classe especial (3,67) tiveram média significativamente maior do que os professores de classe regular (3,30).

Na questão 3 (*em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?*) e na questão 7 (*o quanto você consegue se concentrar?*), ambas relacionadas ao aspecto físico, os professores da classe especial obtiveram uma melhor avaliação em relação ao grupo da classe regular. Isso sinalizou que, em suas próprias percepções, os professores de classe especial mantêm melhor concentração e sentem-se menos afetados por dores físicas, sugerindo que seu exercício profissional pode manter-se mais preservado nesses aspectos que o de professores da sala de ensino regular. Já na questão 12, relacionada ao aspecto psicológico (*você tem dinheiro o suficiente para satisfazer suas necessidades?*) os professores da classe regular tiveram um melhor desempenho, o que sugere uma possível insatisfação dos professores de classe especial, como se sua remuneração (e bens monetários) não estivesse condizente às suas qualificações e atribuições. É possível pensar também que esse grupo de professores não está acomodado,

ambicionando maior poder aquisitivo e mesmo uma satisfação de necessidades mais caras ou, com mais liberdade quanto ao valor financeiro.

Tabela 4 - TESTE T independente entre os grupos em função das questões do WHOQOL-breve

		Teste de Igualdade de Variâncias (Levenne)		Teste T para igualdade de Médias		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
q1	Variâncias Iguais	0,39	0,54	0,16	58,00	0,87
	Variâncias Diferentes			0,16	55,67	0,87
q2	Variâncias Iguais	0,00	1,00	0,00	58,00	1,00
	Variâncias Diferentes			0,00	58,00	1,00
q3	Variâncias Iguais	4,83	0,03	2,09	58,00	0,04
	Variâncias Diferentes			2,09	52,48	0,04
q4	Variâncias Iguais	0,34	0,56	0,28	58,00	0,78
	Variâncias Diferentes			0,28	57,21	0,78
q5	Variâncias Iguais	0,37	0,55	-0,32	58,00	0,75
	Variâncias Diferentes			-0,32	56,35	0,75
q6	Variâncias Iguais	0,04	0,84	-0,69	58,00	0,49
	Variâncias Diferentes			-0,69	57,49	0,49
q7	Variâncias Iguais	0,27	0,61	-2,26	58,00	0,03
	Variâncias Diferentes			-2,26	57,39	0,03
q8	Variâncias Iguais	5,50	0,02	-1,49	58,00	0,14
	Variâncias Diferentes			-1,49	47,57	0,14
q9	Variâncias Iguais	0,02	0,89	-0,52	58,00	0,61
	Variâncias Diferentes			-0,52	57,42	0,61
q10	Variâncias Iguais	0,14	0,71	-0,17	58,00	0,86
	Variâncias Diferentes			-0,17	57,74	0,86
q11	Variâncias Iguais	0,00	0,96	-0,25	58,00	0,81
	Variâncias Diferentes			-0,25	57,97	0,81
q12	Variâncias Iguais	1,57	0,22	2,07	58,00	0,04
	Variâncias Diferentes			2,07	50,82	0,04
q13	Variâncias Iguais	1,16	0,29	0,17	58,00	0,86
	Variâncias Diferentes			0,17	54,96	0,86
q14	Variâncias Iguais	0,69	0,41	0,68	58,00	0,50
	Variâncias Diferentes			0,68	57,24	0,50
q15	Variâncias Iguais	0,01	0,94	-0,63	58,00	0,53
	Variâncias Diferentes			-0,63	57,66	0,53
q16	Variâncias Iguais	1,43	0,24	-0,49	58,00	0,63
	Variâncias Diferentes			-0,49	57,17	0,63
q17	Variâncias Iguais	0,00	1,00	-0,32	58,00	0,75
	Variâncias Diferentes			-0,32	57,98	0,75
q18	Variâncias Iguais	0,01	0,91	-0,69	58,00	0,49
	Variâncias Diferentes			-0,69	57,88	0,49

		<u>F</u>	<u>Sig.</u>	<u>t</u>	<u>df</u>	<u>Sig. (2-tailed)</u>
q19	Variâncias Iguais	0,35	0,56	-0,86	58,00	0,39
	Variâncias Diferentes			-0,86	56,80	0,39
q20	Variâncias Iguais	2,49	0,12	-0,52	58,00	0,61
	Variâncias Diferentes			-0,52	55,63	0,61
q21	Variâncias Iguais	4,87	0,03	-0,66	58,00	0,51
	Variâncias Diferentes			-0,66	54,21	0,51
q22	Variâncias Iguais	1,95	0,17	-0,43	58,00	0,67
	Variâncias Diferentes			-0,43	56,55	0,67
q23	Variâncias Iguais	1,11	0,30	0,58	58,00	0,56
	Variâncias Diferentes			0,58	57,41	0,56
q24	Variâncias Iguais	0,06	0,80	0,00	58,00	1,00
	Variâncias Diferentes			0,00	57,89	1,00
q25	Variâncias Iguais	0,09	0,76	0,59	58,00	0,56
	Variâncias Diferentes			0,59	57,94	0,56
q26	Variâncias Iguais	1,44	0,24	-0,37	58,00	0,71
	Variâncias Diferentes			-0,37	52,30	0,71

Os dados descritivos (média, desvio padrão e erro padrão) na comparação por domínios (físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente) mostraram que assim como não houve diferença estatisticamente significativa entre a maioria das questões do WHOQOL-breve em função dos grupos (classe regular x classe especial), também nestas, não ocorreu. Assim, quanto aos domínios evidenciou-se um equilíbrio entre a qualidade de vida dos professores das classes regulares que atendem alunos com deficiência no ensino regular e dos professores especializados que atendem os alunos com deficiência nas classes especiais, como os dados da próxima tabela revelaram (tabela 5).

Tabela 5: Teste T comparando os domínios do WHOQOL X os grupos de professores.
Dados Descritivos

	grupo	N	Média	DP	Erro Padrão
físico	regular	30	12,84	1,53	0,28
	classe especial	30	12,72	1,50	0,27
psicológico	regular	30	13,78	2,13	0,39
	classe especial	30	14,38	1,92	0,35
relações sociais	regular	30	14,76	3,43	0,63
	classe especial	30	15,29	2,54	0,46
meio ambiente	regular	30	12,83	2,05	0,37
	classe especial	30	12,60	1,71	0,31
estado geral de saúde	regular	30	14,80	2,91	0,53
	classe especial	30	14,73	2,70	0,49
soma	regular	30	87,27	11,61	2,12
	classe especial	30	87,87	9,39	1,71

Na tabela seguinte (tabela 6), com os resultados do teste T, observou-se que não existe diferença significativa entre as médias dos grupos de professores para nenhum dos domínios do WHOQOL ou mesmo a soma das questões do WHOQOL para um intervalo de confiança é de 95%.

Tabela 6: Teste T Independente entre os grupos (classe especial x classe regular) em função dos domínios do WHOQOL

		Teste de Igualdade de Variâncias (Levene)		Teste T de Igualdade de Médias				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Intervalo de Confiança (95%)	
							Baixo	Alto
Est. geral	Variâncias Iguais	0,33	0,57	0,09	58,00	0,93	-1,38	1,52
	Variâncias Diferentes			0,09	57,70	0,93	-1,38	1,52
Físico	Variâncias Iguais	0,03	0,86	0,29	58,00	0,77	-0,67	0,90
	Variâncias Diferentes			0,29	57,98	0,77	-0,67	0,90
Psicológico	Variâncias Iguais	0,50	0,48	-1,15	58,00	0,26	-1,65	0,45
	Variâncias Diferentes			-1,15	57,34	0,26	-1,65	0,45
Rel. soc.	Variâncias Iguais	2,97	0,09	-0,68	58,00	0,50	-2,09	1,03
	Variâncias Diferentes			-0,68	53,48	0,50	-2,10	1,03
Meio amb.	Variâncias Iguais	0,60	0,44	0,48	58,00	0,63	-0,74	1,21
	Variâncias Diferentes			0,48	56,25	0,63	-0,74	1,21
Soma	Variâncias Iguais	2,20	0,14	-0,22	58,00	0,83	-6,06	4,86
	Variâncias Diferentes			-0,22	55,57	0,83	-6,06	4,86

Novamente observou-se uma percepção geral da qualidade de vida como sendo homogênea, independente do grupo, mas também que tal homogeneidade vai de encontro para a adequação do instrumento utilizado, na medida em que espera-se que não ocorram discrepâncias excessivas entre os domínios com a adequada aplicação e avaliação do instrumento.

Acrescente-se a isto o dado que as variáveis relacionadas à localização e às condições de trabalho das escolas onde os professores pesquisados estavam inseridos se equilibraram nos dois grupos, visto que a pesquisa pautou-se em escolas de ensino regular com o funcionamento de classes especiais da mesma região geográfica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro aspecto a ser destacado na pesquisa realizada é que o instrumento utilizado, submetido à verificação estatística mostrou-se adequado e confiável aos objetivos da pesquisa, caracterizando também que a aplicação ocorreu de maneira fidedigna. Revelou em seus dados descritivos na comparação por domínios (físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente) que há um equilíbrio entre a qualidade de vida dos professores das classes regulares que atendem alunos com deficiência no ensino regular e dos professores especializados que atendem os alunos com deficiência nas classes especiais. Este é um dado importante, na medida em que parece surpreendente o fato de que, se for comparada a percepção da qualidade de vida para professores de classe especial com a de seus colegas que têm alunos com necessidades educacionais especiais/ deficiências cursando salas de ensino regular das séries iniciais, esse diferencial de trabalho não está imprimindo mudanças significativas aos grupos, embora o segundo grupo não realize tal trabalho por uma escolha e formação coerente a esta. Isso ocorre tanto enquanto uma tendência geral, quanto se considerada a especificidade de domínios.

Aparecem, entretanto, diferenças específicas significativas em duas questões relacionadas ao domínio físico, sendo que os professores de classe especial mantêm melhor concentração e sentem-se menos afetados por dores físicas. Isso pode sugerir que o trabalho de atender alunos com deficiências não se vincula ao risco de trazer prejuízos a sua saúde, talvez pelo fato de estarem mais preparados por sua formação específica, por atuarem na classe especial por escolha, ou mesmo por se sentirem vocacionados a exercer a função. Todo esse conjunto de fatores pode remeter à idéia de que lidam com as situações próprias de sala de aula e com o atendimento do aluno com deficiência de forma menos ansiosa que o professor da classe regular. Outra questão em que ocorreu uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos está relacionada ao âmbito psicológico. Os professores da classe regular obtiveram um melhor índice, mostrando-se mais satisfeitos quanto à sua vida financeira em comparação com os da classe especial, o que nos leva a crer que os professores especializados talvez não se sintam financeiramente valorizados para o exercício de sua especializada função. Por outro lado, esse dado

também pode sugerir certa acomodação dos professores das classes regulares, acatando o que lhes é oferecido como suficiente para suas necessidades.

Considerando-se o objetivo secundário dessa pesquisa, embora o presente estudo não tenha confirmado a hipótese inicial, de que a inclusão de alunos com deficiência em salas de ensino regular das séries iniciais influenciasse na qualidade de vida de seus docentes, é prudente propor questionamentos de caráter reflexivo em relação à proposta de uma escola inclusiva.

A começar pela formação continuada dos professores das séries iniciais, os fatos históricos que permearam todo este trajeto apontam para uma política de desvalorização, com as políticas públicas pouco se direcionando em busca de um ensino de qualidade. Para ensinar “os pequenos” não era necessário saber muito e tampouco ser bem preparado para exercer a função. Entende-se pela trajetória exposta e confirma-se na amostra obtida nesse estudo (100% feminina) que acabou ficando com as mulheres uma função renegada pelos homens e sem importância para os políticos. Este cenário, ao longo do tempo, sofreu alterações; o caminhar tem sido lento, cheios de “meias vitórias”, como já citado através de Anísio Teixeira, mas a maciça presença feminina no ensino das primeiras séries é um fato inquestionável.

Hanna Arendt (1972 apud CARRARA, 2004) colocou como condição fundamental para a constituição do sujeito sua apropriação do passado, a posse da herança e dos legados deixados pelas gerações anteriores, entendendo essa possibilidade de apropriação como uma busca ativa na qual tais tesouros possam ser aprendidos, renomeados, ressignificados e postos a serviço da orientação do sujeito no seu tempo.

Se historicamente a educação básica e a educação especial foram renegadas, é preciso rever este passado, compreender e transformar esta herança que não nos orgulha e seguir em busca de novos caminhos. Isso é possível através de políticas públicas voltadas à educação básica, nas quais o professor possa ser acolhido em suas angústias, ser valorizado e formado em serviço, como prevê a Lei 9394/96 LDB em seu artigo 61, inciso I:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (BRASIL, 1996b, p. 28).

Outro ponto que deve ser considerado é que o papel da escola e do professor se ampliou ao longo do tempo. De donos absolutos do saber e com a incumbência de tão somente transmiti-lo, passam a mediadores de um saber que está em todas as partes e que se processa muito rapidamente. A relação que outrora era de poder, se enfraqueceu; a que era passiva e distante, hoje é próxima, dinâmica e pautada em muitos valores subjetivos.

A ausência da família, principalmente da mãe que saiu ao mercado de trabalho, acrescentou ao professor, em especial aos das séries iniciais, funções que estão além da sua formação. Segundo Beltrão (2005, p. 3):

O professor passou a ser o companheiro nessa jornada do aluno e os pais, mesmo quando não falam diretamente, esperam isso do professor - que ele possa ser alguém 'suficiente' aos seus filhos, tanto para ensinar quanto para inculcar valores.

Diante da extensão das suas atribuições, a sua formação acadêmica e continuada deveria ser intensificada para suprir as lacunas existentes e as que se formam continuamente.

O teor destas considerações está delineado a partir do referencial teórico que constitui a base deste estudo, entretanto cada uma das reflexões aqui representada poderia sugerir o ponto de partida como pergunta disparadora de novas pesquisas.

Como último aspecto, podemos refletir sobre o professor frente às suas dificuldades em trabalhar com alunos incluídos. Macedo (2001, p. 29) problematizou:

Como cuidar, integrar, reconhecer, relacionar-se com crianças (e pessoas de um modo geral) com necessidades especiais e que, por isso, diferenciam-se ou utilizam recursos diferentes dos normalmente conhecidos ou utilizados, sempre foi um problema social e institucional. Essa tarefa estava, antes, restrita à família ou a alguma pessoa que, por alguma razão, assumisse esse papel, bem como às instituições públicas (hospitais, asilos, escolas especiais etc), especialmente dedicadas ao problema. Agora, espera-se que as escolas fundamentais incluam crianças que apresentem limitações.

Ao reconhecer as dificuldades do professor, problematizando questões que muitas vezes ocorrem de forma velada no interior das escolas, é possível propor uma franca reflexão sobre o assunto: muitos assimilaram um discurso politicamente correto, pois pregam a igualdade e a inclusão incondicional, mas possuem práticas que destoam do seu falar.

Na pesquisa conduzida, outro resultado emerge com muita clareza: esses mesmos professores que não divergiram na apreciação de sua qualidade de vida mostraram-se novamente unidos (apesar de suas diferentes atribuições e formações) em considerar a importância de se buscar caminhos individualizados para o atendimento às necessidades educacionais especiais, ou seja, sem generalizar a prática da inclusão obrigatória e sem deixar a educação destas crianças a cargo de classes especiais. Deixam claro que, em sua opinião, é preciso acolher verdadeiramente os alunos incluídos no sistema regular de ensino e que a inclusão se concretizará à medida que prossigam os estudos e discussões sobre o assunto, expondo quais as fragilidades, as conquistas e os questionamentos. Só assim saberes capazes de nos conduzir a uma prática escolar verdadeiramente inclusiva serão construídos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998. 77 p.
- AMARO, D. G. *Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 5 p.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: Manzini, E. J. (Org.) *Educação especial: temas atuais*. UNESP, Marília, Publicações, 2001. Não paginado.
- AZANHA, J. M. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, Universidade de São Paulo, Brasil, mai./ago., vol. 30, n. 02, p. 369-378, 2004.
- BARASUOL, E. B. *Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004. 19 p.
- BELTRÃO, A. *Memória educativa dos professores de escolas inclusivas*. 2005. São Paulo. Disponível em: <<http://www.profala.com/arteducesp61.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2008.
- BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Revista Centro de Educação*. Rio Grande do Sul, ed. 2003, n. 22. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a3.htm>>. Acesso em: 09 abri. 2008.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. Constituição (1824). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ: 1824. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 25 fev. 2008.
- BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ: 1891. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 05 mar. 2008.
- _____. Constituição (1934). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ: 1934. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 05 mar. 2008.
- _____. Constituição (1937). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ: 1937. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 05 mar. 2008.

BRASIL. Constituição (1946). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ: 1946a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 07 mar. 2008.

_____. Decreto, Lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino Primário. *Presidência da República*, Rio de Janeiro, RJ, 02 jan. 1946b. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

_____. Decreto, Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. *Presidência da República*, Rio de Janeiro, RJ, 02 jan. 1946c. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

_____. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, 27. dez. 1961. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 25 mar. 2008.

_____. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 1967. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 08 mar. 2008.

_____. Lei nº 93.968, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 11 ago. 1971. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 25 mar. 2008. Não paginado.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 08 mar. 2008. Não paginado.

_____. n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Brasília, DF: Diário Oficial da União*, 25 out. 1989. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2008

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Brasília, DF, Ministério da Justiça, 13 jul. 1990. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 30 mar. 2008. Não paginado.

_____. Resolução CNS 196/96 de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Conselho Nacional de Saúde*. Brasília, DF. 1996b. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bioetica/res19696.htm>>. Acesso em 04 jun. 2008.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 1996. 1996b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 23 fev. 2008.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Presidência da República. Casa Civil*, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/23/1999/3298.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2008. Não paginado.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, DF: *Presidência da República. Casa Civil*, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 10 jan. 2001. 2001a Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 06 mar. 2008. Não paginado.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2/2001 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica, 14 set. 2001. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2008. Não paginado.

_____. Resolução CNE/CP n. 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 09 abr. 2002. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2008.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 24 abril. 2002. 2002b. Disponível em: <www.nppd.ms.gov.br/legislacao.asp?lei_id=60>. Acesso em: 06 fev. 2008.

_____. Ministério da Educação. *Portaria* n. 2.678, de 24 de setembro de 2002. Brasília, DF. 2002c. Disponível em: <http://fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc>. Acesso em: 21 jun. 2008.

_____. Decreto n.5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras. *Presidência da República. Casa Civil*, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 08 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. *Avaliações e Censo Educacional (INEP)*. 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=6452&FlagNoticias=1&Itemid=6601>>. Acesso em: 26 mai. 2008.

_____. Ministério da Educação. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/SEESP, 2006b Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 08 jun. de 2008. Não paginado.

BRASIL ainda desperdiça talentos. Agência de notícias dos direitos da infância. Brasília, n. 80, ago. 2007. Disponível em: <http://www.andi.org.br/noticias/templates/boletins/template_direto.asp?articleid=19330&zoneid=21>. Acesso em: 08 mai. 2008.

BUENO, J. G. S. *Crianças com necessidades educativas especiais*. Política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? São Paulo, 2001. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 18 mar. 2008. Não paginado.

CANAVARRO, M. C.; SIMÕES, M. R.; PEREIRA, M.; PINTASSILGO, A. L. Desenvolvimento dos Instrumentos de Avaliação de Qualidade de Vida na Infecção VIH da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-HIV; WHOQOL-HIV-BREF) para Português de Portugal, Prevenção da SIDA: Um desafio que não pode ser perdido. *SIDAnet*: Associação Lusófona, 2006.

CARRARA, K. *Introdução à psicologia da educação*. Seis abordagens. São Paulo: Ed. Avercamp, 2004.

CARVALHO, R. E. *Temas em educação especial*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 2003. 133 p.

CORTEZ, M. C. *Escola e Memória*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000. 119 p.

COSTA, M. V. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DANTAS, R. A.; SAWADA, N. O.; MALERBO, M. B. Research on quality of life: *review of the scientific production of public universities from the state of Sao Paulo*. Rev Lat Am Enfermagem. 2003;11 (4): 532-8.

FLANAGAN, J. C. Measurement of Quality of Life. *Current State of the Art*, Chicago, Arch. Phys.Med. Rehabil, v. 63, 1982.

FRANCO, M. M. *Os freakshows na contemporaneidade: os “deficientes” em imagens e a “inclusão” escolar*. UERJ/INES. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.labeleduimagem.pro.br>>. Acesso em: 26 mai. 2008. Não paginado.

FLECK, M. P. A. et. al. Desenvolvimento da versão em português do instrumento e avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial de Saude (WHOQOL-100). *Revista Brasileira de Psiquiatria*. São Paulo, v. 21, n. 1, p. 2, jan./mar. 1999.

_____. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação de qualidade de vida WHOQOL-bref. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 178-183, abr., 2000a.

_____. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. *Ciência saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n.1, p.33-38, 2000b.

FRANÇA, A. C. L. *Interfaces da qualidade de vida no trabalho na administração de empresas: fatores críticos da gestão empresarial para uma nova competência*. Tese (Livre Docência) - Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 73 p.

KASSAR, M. C. M. Uma leitura da educação no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004. 24 p.

KASSAR, M. C. M. Integração / Inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Meditação, 2006.

GONDRA, J. G.; UEKANE, M. N. Uekane. Em nome de uma formação científica: um estudo sobre a escola normal da corte. *Centro de educação*, v. 30, n. 2, 2005.

JORDÃO, G. O mestre e a escola no período colonial brasileiro. *Revista Urutaguá: acadêmica multidisciplinar*. Maringá, ano I, n. 04, mai. 2002. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br//04jordao.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2008. Não paginado.

JULIÃO, P. *Qualidade de vida no trabalho*. 2001. (Trabalho de conclusão de curso). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001

JUNKES, A. O. *Formação de professores e condições de atuação em educação especial*. Florianópolis: Editora Insular, 2006. 96 p.

MACEDO, L. Fundamentos para uma educação inclusiva. *Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP)*, São Paulo, v. 13, p. 29-51, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. 20 p.

_____. Educação para todos: Desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. *Revista Online. Bibl. Prof. Joel Martins*, v. 1., n. 2, p. 68-76, fev. 2000.

_____. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. *Revista Nova Escola*. Ed. 182, mai., 2005, p. 24-26.

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993. 40 p.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão e Integração ou Chaves da vida humana. In: *III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o novo milênio*, Foz do Iguaçu. Anais Foz de Iguaçu, 1998. p. 48-53.

_____. Dilemas e perspectivas da educação do portador de deficiências no novo milênio. In: *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional*, São Paulo: Ed. Mackenzie, 2002. 36 p.

_____. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 16-198.

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciências & Saúde Coletiva*, 2000, v. 5, p. 7-18.

NAUJORKS, M. I. *Stress e Inclusão*: Indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *São Paulo*, 2000. Disponível em: <<http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/stresseinclusao.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

NOUROUSSIS, H. *Estatistical Package for Social Science – SPSS 13.0*. New York: Prentice Hall, 2003.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. WHOQOL GROUP. Divisão de Saúde Mental, Grupo WHOQOL *Versão em Português dos instrumentos de avaliação de qualidade de vida (WHOQOL)*, 1998. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psiq/whoqol.html>>. Acesso em: 22 mai. 2008.

PERROT, M. *Mulheres Públicas*. São Paulo: Unesp, 1998, p. 105.

PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo. Editora: SUMMUS, 2006. 30 p.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos, *Revista Centro de Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 2, 2005.

SASSAKI, R. K. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. São Paulo, 2003. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 15 fev. 2008.

SEFFNER, F. Das (possíveis) perversas faces das políticas de inclusão escolar: o que o ensino de História tem a ver com isso. In: XXIV Simpósio Nacional de História - História e Multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos, 2007, São Leopoldo. *Anais - XXIV Simpósio Nacional de História*. São Leopoldo: ANPUH, 2007. 15 p.

SOUSA, J. B. Formosas, prendadas e professoras mulheres: mulheres e magistério primário em picos (1867-1930). Universidade do Piauí. In: *III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*, Piauí, 2007. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiiencontro/gt11/formosas_prendadas.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2008.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 2000. 34 p.

ANEXOS

ANEXO 1**DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DO SUJEITO**

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Idade:
 - () 20 a 30 anos
 - () 30 a 40 anos
 - () 40 a 50 anos
 - () 50 a 60 anos
 - () mais de 60 anos

3. Você é religioso (a):
 - () Não tenho religião e não professo nenhum tipo de fé.
 - () Sim, tenho religião e professo minha fé com regularidade.
 - () Tenho religião mas não professo com regularidade.

4. A sua jornada de trabalho é:
 - () PEBI somente na rede estadual de ensino
 - () PEBI e PEBII na rede estadual de ensino
 - () PEBI e acumulo na rede municipal ou particular
 - () PEBI e possui outra atividade remunerada fora da área da educação

5. Tempo de Magistério: _____ anos

6. Possui aluno de inclusão no ano de 2008?
 - () sim () não

7. Já trabalhou com alunos de inclusão em anos anteriores?
 - () sim () não

8. Formação profissional (pode assinalar mais de uma opção):
 - () Magistério, no nível de 2º grau.
 - () Magistério e curso superior na área da educação
 - () Magistério e curso superior fora da área da educação
 - () Ensino Médio Regular e curso superior na área da educação
 - () Especialização
 - () Mestrado
 - () Doutorado
 - () Sou professora de classe especial minha formação é: _____

9. Qual a sua opinião quanto a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino:
 - () Sou a favor que todos sejam incluídos.
 - () Acredito que cada caso deve ser analisado individualmente.
 - () Creio que o melhor para esses alunos é a sala especial.

ANEXO 2

WHOQOL - ABREVIADO

Versão em Português

**PROGRAMA DE SAÚDE MENTAL
ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE
GENEBRA**

Coordenação do GRUPO WHOQOL no Brasil

Dr. Marcelo Pio de Almeida Fleck

Professor Adjunto

Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre – RS - Brasil

Instruções

Este questionário é sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida. **Por favor, responda a todas as questões.** Se você não tem certeza sobre que resposta dar em uma questão, por favor, escolha entre as alternativas a que lhe parece mais apropriada. Esta, muitas vezes, poderá ser sua primeira escolha. Por favor, tenha em mente seus valores, aspirações, prazeres e preocupações. Nós estamos perguntando o que você acha de sua vida, tomando como referência as **duas últimas semanas**. Por exemplo, pensando nas últimas duas semanas, uma questão poderia ser:

	nada	muito pouco	médio	muito	completamente
Você recebe dos outros o apoio de que necessita?	1	2	3	4	5

Você deve circular o número que melhor corresponde ao quanto você recebe dos outros o apoio de que necessita nestas últimas duas semanas. Portanto, você deve circular o número 4 se você recebeu "muito" apoio como abaixo.

	nada	muito pouco	médio	muito	completamente
Você recebe dos outros o apoio de que necessita?	1	2	3	4	5

Você deve circular o número 1 se você não recebeu "nada" de apoio.

Favor, leia cada questão, veja o que você acha e circule no número e lhe parece a melhor resposta.

		muito ruim	ruim	nem ruim nem boa	boa	muito boa
1	Como você avaliaria sua qualidade de vida?	1	2	3	4	5

		muito insatisfeito	insatisfeito	nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	muito satisfeito
2	Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?	1	2	3	4	5

As questões seguintes são sobre **o quanto** você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas.

		nada	muito pouco	mais ou menos	bastante	extremamente
3	Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	1	2	3	4	5
4	O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?	1	2	3	4	5
5	O quanto você aproveita a vida?	1	2	3	4	5

6	Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?	1	2	3	4	5
7	O quanto você consegue se concentrar?	1	2	3	4	5
8	Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?	1	2	3	4	5
9	Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre **quão completamente** você tem sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas.

		nada	muito pouco	médio	muito	completamente
10	Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
11	Você é capaz de aceitar sua aparência física?	1	2	3	4	5
12	Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	1	2	3	4	5
13	Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
14	Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre **quão bem ou satisfeito** você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas.

		muito ruim	ruim	nem bom nem ruim	bom	muito bom
15	Quão bem você é capaz de se locomover?	1	2	3	4	5

		muito insatisfeito	insatisfeito	nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	muito satisfeito
16	Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?	1	2	3	4	5
17	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
18	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?	1	2	3	4	5
19	Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	1	2	3	4	5
20	Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	1	2	3	4	5

21	Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?	1	2	3	4	5
22	Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?	1	2	3	4	5
23	Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	1	2	3	4	5
24	Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?	1	2	3	4	5
25	Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?	1	2	3	4	5

As questões seguintes referem-se a **com que freqüência** você sentiu ou experimentou certas coisas nas últimas duas semanas.

		nunca	algumas vezes	freqüentemente	muito freqüentemente	sempre
26	Com que freqüência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?	1	2	3	4	5

Alguém lhe ajudou a preencher este questionário?.....

Quanto tempo você levou para preencher este questionário?.....

Você tem algum comentário sobre o questionário?

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO 3

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

Ilmo. Dirigente Regional de Ensino

Vimos através desta, solicitar permissão para coletar dados de pesquisa na Rede Estadual de Ensino, com finalidades acadêmicas. Tais dados integrarão a pesquisa a ser desenvolvida e apresentada junto ao Programa de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP, pela professora Maria Lúcia Souza Santos, sob orientação da Prof. Dra. Elisabeth Becker. O projeto está provisoriamente intitulado como “Qualidade de vida de professores do ensino regular das séries iniciais que trabalham com alunos incluídos”. A referida pesquisa tem por finalidade estudar o nível de qualidade de vida dos professores das séries iniciais que trabalham com alunos de inclusão. As informações para o estudo serão coletadas a partir da aplicação de um questionário (anexo) que oferece riscos mínimos aos participantes e à instituição. Estes dados serão posteriormente analisados, garantindo-se sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local em que foram colhidos. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes, bem como às instituições, cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.

Agradecemos desde já a atenção dispensada e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos, se necessário for.

Atenciosamente,

 Maria Lúcia Souza Santos
marialucia9@terra.com.br

 Prof. Dra. Elisabeth Becker
bethbe@mackenzie.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, representante da SEE - SP, após a leitura da Carta de Informação à Instituição, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa. Fica claro que a instituição, através de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Guarulhos, setembro de 2008.

 Assinatura do (a) Dirigente Regional de Ensino

ANEXO 4

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NAS UNIDADES DE ENSINO REGULAR

Prezado Diretor,

Meu nome é Maria Lúcia Souza Santos e sou mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob orientação da Prof. Dra. Elisabeth Becker. Meu projeto de Mestrado constará da realização de uma pesquisa em Unidades de Ensino Regular do Município.

A referida pesquisa tem por finalidade estudar o nível de qualidade de vida de professores do ensino regular das séries iniciais que trabalham com alunos incluídos. As informações para o estudo serão coletadas a partir da aplicação de um questionário que implica em riscos mínimos aos participantes e à instituição. Estes dados serão posteriormente analisados, garantindo-se sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local em que foram colhidos. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.

Atenciosamente,

Maria Lúcia Souza Santos
marialucia9@terra.com.br

Prof. Dra. Elisabeth Becker
bethbe@mackenzie.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, representante da instituição, após a leitura da Carta de Informação à Instituição, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa. Fica claro que a instituição, através de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Guarulhos, setembro de 2008.

Assinatura do Diretor (a) da Escola

ANEXO 5

CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA

Prezado(a) Professor(a)

Meu nome é Maria Lúcia Souza Santos e sou mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob orientação da Prof. Dra. Elisabeth Becker. Meu projeto de Mestrado constará da realização de uma pesquisa em Unidades de Ensino Regular do Município.

A referida pesquisa tem por finalidade estudar o nível de qualidade de vida de professores das séries iniciais que trabalham com alunos incluídos. As informações para o estudo serão coletadas a partir da aplicação de um questionário que implica em riscos mínimos aos participantes e à instituição. Estes dados serão posteriormente analisados, garantindo-se sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local em que foram colhidos. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.

Atenciosamente,

Maria Lúcia Souza Santos
marialucia9@terra.com.br

Prof. Dra. Elisabeth Becker
bethbe@mackenzie.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Guarulhos, setembro de 2008.

Assinatura do participante

ANEXO 6

TABELA DOS DOMÍNIOS E FACETAS DO WHOQOL-ABREVIADO

Tabela 1 - Domínios e facetas do WHOQOL-bref.

Domínio 1 - Domínio físico
1. Dor e desconforto
2. Energia e fadiga
3. Sono e repouso
9. Mobilidade
10. Atividades da vida cotidiana
11. Dependência de medicação ou de tratamentos
12. Capacidade de trabalho
Domínio 2 - Domínio psicológico
4. Sentimentos positivos
5. Pensar, aprender, memória e concentração
6. Auto-estima
7. Imagem corporal e aparência
8. Sentimentos negativos
24. Espiritualidade/religião/crenças pessoais
Domínio 3 - Relações sociais
13. Relações pessoais
14. Suporte (Apoio) social
15. Atividade sexual
Domínio 4 - Meio ambiente
16. Segurança física e proteção
17. Ambiente no lar
18. Recursos financeiros
19. Cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade
20. Oportunidades de adquirir novas informações e habilidades
21. Participação em, e oportunidades de recreação/ lazer
22. Ambiente físico: (poluição/ruído/trânsito/clima)
23. Transporte