

Indicadores de estresse e *coping* no contexto da educação inclusiva^I

Kelly Ambrosio Silveira^{II}
Sônia Regina Fiorim Enumo^{III}
Renata Nascimento Pozzatto^{IV}
Kely Maria Pereira de Paula^V

Resumo

A escola tem sido o principal meio de educação para alunos com necessidades educativas especiais (NEE), graças às políticas inclusivas. Mas as dificuldades vivenciadas na implementação de tais políticas podem contribuir para o desenvolvimento de estresse entre docentes. Tendo isso em vista, no presente artigo procurou-se identificar os estressores e os níveis de estresse docente e analisar variáveis sócio-demográficas, pessoais, do trabalho e dos alunos, de acordo com a presença de estresse. Dezenove professoras de classes de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Vitória/ES, regentes de classes com alunos com NEE, responderam ao Inventário de Sintomas de Stress para adultos de Lipp, a um questionário com variáveis de interesse e a seis escalas de estressores e de enfrentamento (*coping*), especialmente traduzidas e adaptadas para o presente estudo. A grande quantidade de alunos e seus problemas comportamentais foram os estressores mais frequentes. Especificamente com relação à educação inclusiva, destacaram-se a sobrecarga de serviço e a percepção de pouca preocupação governamental em fornecer subsídios para o trabalho. Todavia, cabe ressaltar que a inclusão de alunos com NEE foi um fator menos citado, podendo não ser a variável central para o estresse, uma vez que os docentes com estresse apontaram mais frequentemente a seguinte causa: a percepção de incompreensão pública frente ao trabalho docente. A partir dessa constatação, sugerem-se intervenções para a promoção do bem-estar entre os professores.

Palavras-chave

Estresse – Enfrentamento – Professores – Educação inclusiva.

I- Agradecemos o apoio financeiro do CNPq/MCTI, por meio de bolsa de Iniciação Científica- Proc. n. 508906/2010-5, bolsa de doutorado, bolsa de produtividade em pesquisa, em nível 1B, e auxílio à pesquisa Proc. n. 481483-2009-8.

II- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Contato: kellysilveira.psicologia@gmail.com

III- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP; Brasil.

Contato: sonia.enumo@gmail.com;

IV- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Contatos: renatapozzatto@gmail.com

kely.paula@ufes.br

Indicators of stress and coping in the context of inclusive education^I

Kelly Ambrosio Silveira^{II}
Sônia Regina Fiorim Enumo^{III}
Renata Nascimento Pozzatto^{IV}
Kely Maria Pereira de Paula^{IV}

Abstract

Thanks to inclusive policies, school has been the main means of education for pupils with special educational needs (SEN). But the difficulties experienced in the implementation of such policies may contribute to the development of stress among teachers. Keeping this in view, this study has sought to identify stressors and levels of teacher stress and examine sociodemographic, personal, work and student variables, according to the presence of stress. Nineteen teachers of classes of 1st, 2nd and 3rd grades of primary education in public schools in Vitória city, Espírito Santo state, Brazil, working with classes with students with SEN, responded to Lipp's Inventory of Stress Symptoms for Adults, a questionnaire with variables of interest and six scales of stressors and coping, translated and adapted especially for this study. The large number of students and their behavioral problems were the most frequent stressors. With regard to inclusive education, the main results were work overload and the perception that the government is little concerned with providing support for work. However, it is noteworthy that the inclusion of pupils with SEN was a less cited factor and may not, thus, be the central variable for stress. Actually, teachers with stress identified more often the following cause: the perception of the public misunderstanding of the teaching work. Based on this finding, we suggest interventions to promote well-being among teachers.

Keywords

Stress – Coping – Teachers – Inclusive education.

I- We acknowledge the financial support of CNPq/MCTI, by means of scientific initiation fellowship number 508906/2010-5, a doctoral fellowship, a research productivity fellowship level 1B, and research support number 481483-2009-8.

II- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Contact: kellysilveira.psicologia@gmail.com

III- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP; Brasil.

Contact: sonia.enumo@gmail.com;

IV- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Contacts: renatapozzatto@gmail.com;

kely.paula@ufes.br

Introdução

As políticas nacionais de atendimento educacional especial têm afirmado a escola como o principal agente para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais - NEE (BRASIL, 2008a, 2008b). Essas políticas propõem a reformulação do ensino, com a recepção de alunos com condições diferenciadas de desenvolvimento e a oferta de recursos físicos, didáticos e interacionais adaptados às NEE, tendo como foco o trabalho com a diversidade (MANTOAN, 2003).

Desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a definição do conceito de NEE tornou-se mais abrangente, passando a contemplar alunos cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem, com a manifestação de desvantagem ou sobredotação, problemas de conduta ou de ordem emocional, além de situação de risco psicossocial ou pertencimento a minorias. Com isso, em seus princípios, a educação inclusiva passou a contemplar a diversidade entre os alunos e a adequar meios e recursos para os processos educacionais.

O professor, nesse contexto, é tradicionalmente reconhecido como facilitador dos processos de aprendizagem, mediando as experiências escolares (RODRIGUEZ; BELLANCA, 2007). Entretanto, parece haver descontentamento com relação à maneira como o processo de inclusão está sendo implantado, por ser muitas vezes dissociado de investimentos em adaptações físicas das escolas, na aquisição de materiais específicos às necessidades dos alunos e na formação dos profissionais. Em consequência, o ensino de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento na sala de aula regular pode ser um fator estressor para o trabalho docente.

O estresse, entendido como o resultado de respostas fisiológicas e psicológicas a eventos internos e externos (COMPAS, 2006), tem suscitado o desenvolvimento de pesquisas na área docente (GOULART JÚNIOR; LIPP, 2008; MARTINS, 2005; POCINHO; CAPELO,

2009). Contudo, muitas pesquisas das últimas décadas ainda têm considerado os professores como avaliadores das condições de estresse de alunos e familiares, ao invés de tomá-los como sujeitos de pesquisa sobre as suas condições laborais estressoras (WITTER, 2003). Além disso, o estresse tem sido causa recorrente de afastamentos do trabalho (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005), o que abre a possibilidade de novos focos de análise, como os estressores do contexto escolar inclusivo e as estratégias de enfrentamento (EE) utilizadas pelos professores. É o que investigaremos no presente trabalho.

Definições de estresse e de estratégias de enfrentamento e suas aplicações no contexto escolar

O estresse pode ser entendido como um conjunto de reações psicológicas e/ou físicas produzidas no confronto com uma situação desafiadora ao sujeito. Apresenta-se em quatro estágios gradativos, que variam do estado de alerta até o de exaustão, esta considerada a fase patológica, com importante desequilíbrio interior, depressão e produtividade nula (LIPP, 2002). O estresse pode ser também caracterizado por uma experiência emocional negativa que, no caso do professor, pode ser acionada pela percepção de que sua situação de trabalho constitui uma ameaça à sua autoestima e ao seu bem-estar (KYRIACOU; SUTCLIFFE, 1978), a depender da interação entre as características individuais e a percepção das exigências presentes.

Considerando a experiência de estresse, sabe-se que, caso seja cumulativo, ele pode gerar mais consequências adversas do que eventos isolados. Além disso, a restrição de escolhas, o pouco controle e a grande responsabilidade, presentes também no trabalho docente, podem ser estressores significativos (ALDWIN, 2007).

Já o estresse em sua vertente ocupacional é entendido como o resultado da interação entre condições laborais e individuais, de modo que

as exigências criadas ultrapassam a capacidade de lidar com elas (GOMES; PEREIRA, 2008). Porém, nem sempre a experiência de estresse é, em si, danosa. Na perspectiva de Pocinho e Capelo (2009), se uma situação profissional encarada como exigente for bem sucedida, o estresse possibilita a adaptação e a confiança. Ao contrário, pode haver aumento do estresse, ligado à percepção de dificuldade na adaptação às exigências.

Em casos extremos de estresse em professores, pode ocorrer ainda a Síndrome de *Burnout* (BENEVIDES-PEREIRA et al., 2003), um tipo de estresse ocupacional que tende a acometer profissionais envolvidos em atividades de cuidado e atenção direta e altamente emocional (MASLACH; JACKSON, 1981). É resultado de uma experiência subjetiva que altera hábitos, satisfação, autocontrole, concentração na sala de aula e que acentua reações emocionais a acontecimentos cotidianos (RITA; PATRÃO; SAMPAIO, 2010) e pode prejudicar os processos interativos (BENEVIDES-PEREIRA et al., 2008).

Nesse contexto, considerando que as pessoas têm um papel ativo no processo de enfrentamento a situações adversas, como se lida com o estresse é mais importante que a simples exposição a ele (ALDWIN, 2007). O conceito de *coping* ou estratégias de enfrentamento (EE) inclui respostas voluntárias ao estresse, a partir de esforços conscientes para a regulação da emoção, cognição, comportamento e ambiente (COMPAS, 2006). As EE do estresse, mesmo sendo consideradas adaptativas, podem transformar uma condição em um fator de risco ou conferir proteção (SKINNER et al., 2003). Sousa et al. (2009) complementam esse tema em revisão sobre estresse ocupacional, *burnout* e *coping*, na qual apresentaram o *coping* como variável mediadora entre a avaliação dos estressores e as respostas de estresse (explica como essas respostas ocorrem) e como variável moderadora entre o estresse ocupacional e o *burnout* (aumenta a força do estresse).

Considera-se também que o bem-estar no trabalho pode ser sustentado nos sentimentos

de otimismo e autoeficácia, mobilizadores da crença de controle e modificação do ambiente (BANDURA, 1997). A autoeficácia aumenta no professor a percepção de possibilidade de mudança no comportamento do aluno e em seu próprio comportamento (ALMOG; SHECHTMAN, 2007) e exerce um papel importante no modo de cada pessoa enfrentar os desafios que a ela se apresentem (POCINHO; CAPELO, 2009).

A literatura internacional a respeito do estresse e EE tem apontado para a existência de diferentes estressores do ambiente escolar. Entre os principais, destacam-se: lidar com a classe e manter a disciplina, aplicar as tarefas, organizar grupos de trabalho, ajudar crianças com problemas comportamentais e preparar recursos para lições (RIEG; PAQUETTE; CHEN, 2007), lidar com incidentes envolvendo comportamento desafiador (KELLY et al., 2007) e indisciplina (LHOSPITAL; GREGORY, 2009), vivenciar a falta de suporte diante de problemas comportamentais dos alunos (ZURLO; PÉS; COOPER, 2007), suportar o excesso de trabalho e a falta de tempo (ANTONIOU; POLYCHRONI; KOTRONI, 2009; BETORET; ARTIGA, 2010), articular-se com relação às diferenças de desenvolvimento e motivação dos alunos e às políticas educacionais (POCINHO; CAPELO, 2009), e lidar com a pressão exercida pelos pais (STOEBER; RENNERT, 2008).

No Brasil, os estressores mais comumente encontrados são o desinteresse da família em acompanhar a trajetória educacional dos filhos, a infraestrutura inadequada da escola, os problemas de indisciplina e o desnível entre os alunos, a grande demanda e desvalorização profissional e a falta de trabalho em equipe (RODRIGUES et al., 2005).

Considerando tais fatores e a própria necessidade de efetivação das políticas inclusivas no Brasil, acredita-se que as atuais adequações ao modelo inclusivo de ensino também possam ser um desafio. Constata-se, na literatura, a falta de preparo (GUARINELLO et al., 2006), devido a falhas na formação acadêmica (VALLE;

GUEDES, 2003) e profissional (FONTES, 2009; NAUJORKS, 2002) dos professores. Dificuldades na articulação de programas e de políticas (FERREIRA, 2007) e na orientação oferecida por outros profissionais (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; SILVEIRA; NEVES, 2006) também são apontadas como falhas na implementação de programas de inclusão.

A dissociação entre o trabalho prescrito e o trabalho real em educação inclusiva pode levar à angústia (DUEK; NAUJORKS, 2008), ao desconforto acerca do processo educacional (MONTEIRO; MANZINI, 2008; RIOS; NOVAES, 2009), à sobrecarga e a sintomas de ansiedade e depressão (LIMA et al., 2003). A falta de apoio e de conhecimento sobre como lidar nesse contexto também tem colocado o docente no papel de professor-cuidador (MELO; FERREIRA, 2009). Trata-se de uma postura tipicamente assistencialista, que isola o aluno e não motiva seu crescimento (ALBUQUERQUE, 2008; SODRÉ; PLETSCHE; BRAUN, 2003). A esse respeito, Naujorks (2002) aponta que, mesmo com formação adequada, pode haver dificuldades no trabalho com os alunos devido a experiências internas, decorrentes de crenças e valores pessoais, os quais, estando em conflito com a realidade que se apresenta, podem acentuar o estresse.

O presente estudo, assim, enfatizou a avaliação do estresse, das características sociodemográficas, pessoais, do trabalho e dos alunos, a fim de fornecer dados que subsidiem intervenções de caráter preventivo (MURTA; LAROS; TRÓCCOLI, 2005) ou interventivo (LAUGAA; RASCLE; BRUCHON-SCHWEITZER, 2008) como possibilidade de prevenção ao aumento dos sintomas de estresse e *burnout* em professores.

Objetivos

Este trabalho pretendeu, de modo geral, avaliar os níveis de estresse e os estressores percebidos frente ao trabalho, em consideração a fatores específicos à educação inclusiva e a outros fatores estressores gerais para a atividade

docente em professores do Ensino Fundamental da rede pública do município de Vitória (ES), que atuam em classes com a inclusão de pelo menos um aluno com alguma necessidade educativa especial. Os objetivos específicos desta pesquisa foram:

a) avaliar a presença de estresse nesses professores;

b) identificar os principais estressores percebidos por esses professores, considerando aqueles que se apresentam como gerais e específicos ao contexto de educação inclusiva;

c) identificar variáveis sócio-demográficas, pessoais e do trabalho desses professores e de seus alunos, associadas a altos níveis de estresse.

Método

Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa contou com delineamento descritivo para identificar os estressores e os níveis de estresse. Também realizou a análise de um grupo estático, para casos de altos e baixos níveis de estresse (KANTOWITZ; ROEDIGER; ELMES, 2006; SELTZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1981).

Participantes e local de coleta

Participaram 19 professoras de 1º (8), 2º (6) e 3º ano (5) do Ensino Fundamental, que tinham alunos com algum tipo de necessidade educativa especial (NEE) em suas salas de aula, situadas em quatro escolas públicas municipais de Vitória. Tais escolas estão localizadas em bairros de classe média do município com índices de qualidade urbana semelhantes.

O critério utilizado para a coleta foi abranger professores de uma mesma região do município para garantir maior consistência nos dados quanto à presença dos estressores ambientais percebidos. As participantes foram contatadas durante o expediente nas escolas. A coleta de dados foi realizada nas dependências das escolas, em horários pertinentes à rotina de trabalho dos professores, com anuência dos

diretores e pedagogos, de modo a não causar danos à rotina escolar ou à saúde das participantes.

Instrumentos e materiais

1) *Questionário de caracterização dos participantes*, com os seguintes itens: idade, sexo e modalidade de ensino em que atua, tempo de serviço e quantidade de alunos em sala, incluindo a quantidade de alunos com alguma necessidade educativa especial percebida. Tal instrumento foi desenvolvido para a presente pesquisa;

2) *Escala de Estressores do Contexto Escolar*: conta com 20 itens acerca de estressores gerais ligados ao trabalho docente, pontuados de 1 a 5 quanto ao grau de estresse percebido para cada item. Esse instrumento é parte do *Questionnaire Taiwanese Primary School Teachers' Stress and Coping Strategies* (KYRIACOU; CHIEN, 2004). Os itens foram traduzidos e adaptados transculturalmente seguindo as orientações da literatura da área (KLEIN; PUTNAN; LINHARES, 2009).

3) *Inventário de Indicadores de Stress ligados ao Trabalho no Ensino Inclusivo* (NAUJORKS, 2002, em adaptação do *Stress Faculty Index* de GMELCH; LOVRICH; WILKE, 1984, para professores da Educação Inclusiva (EI) no país): contém 25 itens que representam problemas e insatisfações ligados ao exercício da docência no contexto inclusivo. Os itens são pontuados caso o participante concorde em referir-se à sua percepção atual sobre o trabalho;

4) *Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho* - EVENT (SISTO et al., 2007): a partir de 40 itens, avalia o quanto as circunstâncias do cotidiano do trabalho influenciam a conduta da pessoa, a ponto de caracterizar certa fragilidade para o desenvolvimento de estresse laboral. Avalia a vulnerabilidade ao estresse a partir de três fatores: fator 1 - clima e funcionamento organizacional; fator 2 - pressão no trabalho; e fator 3 - infraestrutura e rotina;

5) *Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp* - ISSL (LIPP, 2000): identifica a presença de sintomas de estresse, os tipos

de sintomas existentes, sejam eles físicos ou psicológicos, a presença e a fase do estresse que se manifesta - *Alerta, Resistência, Quase exaustão* ou *Exaustão*, a partir de 37 itens de natureza somática e 19 de natureza psicológica. A escala é dividida em três partes, referentes aos sintomas físicos e psíquicos sentidos nas últimas 24 horas, na última semana e no último mês;

6) *Escala de Coping para Professores*: com 25 itens sobre comportamentos de *coping* ou enfrentamento. É parte do *Questionnaire Taiwanese Primary School Teachers' Stress and Coping Strategies* (KYRIACOU; CHIEN, 2004). Esse instrumento também foi traduzido e adaptado transculturalmente. Durante o preenchimento, o participante é requisitado a apontar a frequência para a eficácia percebida de cada comportamento na redução do estresse e a frequência com que manifesta cada comportamento listado, a partir de escala que varia de 1 a 5;

7) *Escala de Satisfação do Professor*: conta com 5 itens pontuados de 1 a 5 acerca do grau de concordância quanto aos itens ligados a indicadores de satisfação no trabalho docente. Os itens foram adaptados a partir da *Teacher Satisfaction Scale* (HO; AU, 2006);

8) *Escala de Autoeficácia do Professor no desenvolvimento de atividades*: apresenta 4 itens adaptados da *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (SKAALVIC; SKAALVIC, 2010). Os itens referem-se a indicadores de eficácia percebida pelo participante no desenvolvimento de atividades do trabalho, especialmente referentes à adaptação de instrução às necessidades individuais dos alunos.

Ressalta-se que o uso dos instrumentos descritos deu-se em consequência à inexistência de um instrumento específico que pudesse fornecer as informações necessárias, tendo em vista os objetivos aqui propostos. Como a literatura também ainda não sugere de forma consistente uma bateria de instrumentos avaliativos para a coleta de dados pessoais e laborais ligados a estressores e ao estresse, foi montada a presente lista de instrumentos, especialmente

formulada para o desenvolvimento desta pesquisa. Ao todo, foram coletadas as variáveis:

a) *sociodemográficas*: idade, sexo, estado civil, número de filhos, estresse familiar percebido e total de horas diárias de lazer;

b) do *trabalho*: série escolar em que atua, anos de experiência em salas regulares inclusivas, anos na instituição, anos de serviço, horas diárias de planejamento em casa, tipo de vínculo e número de turnos em que trabalha;

c) dos alunos: quantidade de alunos em sala, quantidade de alunos com NEE em sala, quantidade de crianças com laudo médico, quantidade de crianças que frequentam sala de atendimento educacional especializado, presença de estagiário em sala; e

d) *pessoais*: satisfação com o trabalho, autoeficácia percebida no trabalho, percepção de estressores, comportamentos de enfrentamento ao estresse, percepção de itens ligados à vulnerabilidade ao estresse no trabalho, fatores estressores ligados à Educação Inclusiva e sintomatologia do estresse.

Para a análise dos dados, foi utilizado o *software* SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*®, na versão 18.

Procedimento

Antes de a coleta ser iniciada, foram mantidos os procedimentos para a tradução e adaptação transcultural de instrumentos ainda não adaptados ou comercializados, de modo a preservar a semântica e o escopo teórico subjacente aos mesmos (KLEIN; PUTNAN; LINHARES, 2009). Após aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisas da UFES (n. 264-11), foi estabelecido contato com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de se obter anuência para inserção nas escolas e para o processo de coleta de dados. Em seguida, as instituições escolares da região foram contatadas.

Após o consentimento para a participação da coleta, foram oferecidos os protocolos e as instruções diretamente pelos pesquisadores. Ao final da coleta, foi realizada devolutiva a cada participante. A pesquisa não implicou

riscos à saúde das participantes, nem custos ou exposição das mesmas. Todas assinaram o Termo de Consentimento para a Pesquisa. A coleta foi realizada durante os períodos de intervalo, com o objetivo de não trazer prejuízo ao andamento das atividades programadas.

Resultados

As 19 professoras que participaram da coleta tinham, em média, 44,1 anos (DP= 7,1), sendo a maioria casada (52,6%). Lecionavam no 1º ano (36,8%), 2º ano (26,3%) e 3º ano (15,8%) como regentes de classe e 10,3% delas tinham disciplinas nessas séries escolares. A maioria trabalhava em dois turnos (73,7%) e em duas escolas (57,9%), com uma média de 22,3 anos de serviço (DP= 7,3), sendo a maior parte delas (78,9%) efetiva em pelo menos um turno. Estavam trabalhando na instituição há 7,3 anos (DP= 7,9) e a experiência em classes com a inclusão de alunos com NEE era de 13,5 anos (DP= 8,1). Apenas 26,3% tinham estagiário na sala de aula. Havia, em média, 1,78 alunos com NEE por professora (DP= 0,98).

As NEE apontadas pelas participantes foram: deficiência mental (10), TDAH (8), deficiência visual (5), altas habilidades (3), dislexia (3), deficiência física (2), deficiência múltipla (1), transtorno global do desenvolvimento (1) e deficiência auditiva (1).

Um total de 10 professoras (52,63%) apresentou estresse. Dessas, quase a totalidade (nove) encontrava-se na fase de resistência e uma estava na fase de quase exaustão. A sintomatologia foi tanto física quanto psicológica, porém, houve predomínio de sintomas físicos (70%).

Estressores percebidos acerca do trabalho docente

Foram destacados os 25% dos itens mais e menos pontuados da lista de estressores. Os mais pontuados, em ordem decrescente das médias obtidas, foram: grande quantidade de alunos na sala; problemas comportamentais

dos alunos; atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor; falta de motivação dos alunos; e falta de recursos suficientes para o ensino. Os itens menos pontuados, em ordem decrescente das médias obtidas, foram: competição entre colegas de trabalho; dificuldade para auxiliar alunos em atividades extras; envolvimento em atividades para formação continuada; problemas para auxiliar os alunos no desenvolvimento de tarefas escolares; e estranhamento ao ser

observado por colegas, estagiários, supervisores ou pais (Tabela 1).

Verificou-se que a permanência de crianças com NEE em sala de aula, em si, não foi um fator de estresse pontuado com alta frequência entre as participantes. Contudo, fatores indiretamente ligados à sobrecarga e às atividades escolares no contexto inclusivo foram largamente apontados, tais como a falta de recursos para o ensino e a grande quantidade de alunos por sala de aula.

Tabela 1 – Estressores apontados pelas professoras de classes inclusivas (N = 19)

Estressores	M*	DP*
Grande quantidade de alunos na sala	4,10	1,24
Problemas comportamentais dos alunos	3,94	1,31
Atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor	3,84	1,01
Falta de motivação dos alunos	3,84	1,34
Falta de recursos suficientes para o ensino	3,52	1,38
Atitudes pobres dos alunos frente às tarefas	3,47	1,17
Poucos recursos para trabalho	3,26	1,69
Estilo de gerenciamento dos superiores	3,10	1,14
Comunicação com pais	3,00	1,45
Mudanças constantes nas políticas educacionais	2,89	1,32
Excesso de conteúdo a ser lecionado	2,78	1,13
Trabalhar com conteúdos não ligados à expectativa, preparo, habilidade	2,73	1,32
Pouco tempo de intervalo	2,72	1,01
Trabalho administrativo adicional	2,57	1,07
Alunos com necessidades educativas especiais na sala	2,52	1,17
Competição entre colegas de trabalho	2,47	1,21
Auxiliar alunos em atividades extras	2,36	1,42
Envolvimento em atividades para formação continuada	2,15	1,16
Auxiliar no desenvolvimento de diversas tarefas extras da escola	2,10	1,32
Ser observado por colegas, estagiários, supervisores ou pais	1,73	0,93

Fonte: dados da pesquisa

* M = Média; DP = Desvio padrão

Estressores percebidos acerca do trabalho no contexto da educação inclusiva

Considerando a Educação Inclusiva, o estressor mais frequente a partir do Inventário de Indicadores de Estresse ligados ao Trabalho no Ensino Inclusivo (NAUJORKS, 2002) foi a sobrecarga de serviço, seguida da percepção de pouca preocupação em fornecer aos professores subsídios necessários ao trabalho junto à diversidade. Os estressores frequentes em mais de 50% da amostra encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2 – Indicadores mais frequentes de estresse ligados ao trabalho no ensino inclusivo (N = 19)

Indicadores	%
"Há uma sobrecarga de serviço docente que impede o aperfeiçoamento, principalmente em relação a esta proposta."	63
"Sinto que não existe uma preocupação efetiva em fornecer subsídios aos professores para trabalhar com a diversidade."	63
"Sinto que esta proposta tem um conteúdo muito mais político do que pedagógico."	63
"Meu salário não é adequado para cobrir minhas necessidades pessoais e familiares."	53

Fonte: dados da pesquisa

Características sociodemográficas, pessoais e do trabalho dos professores e de seus alunos, de acordo com a presença de estresse

Para a análise das variáveis sociodemográficas e pessoais, dos alunos e do trabalho, de acordo com a presença de estresse, realizou-se um teste de diferença entre grupos para amostras não paramétricas (Mann Whitney-U), considerando duas condições: com estresse *versus* sem estresse. Não houve diferença significativa para a quantidade de alunos com NEE para os grupos de participantes com e sem estresse (Tabela 3).

Também não houve diferenças para as variáveis sociodemográficas, do trabalho e dos alunos, no que tange à presença ou não de estresse. Foram observadas diferenças em variáveis pessoais ligadas à percepção de alguns estressores, à satisfação com o trabalho e a algumas EE (Tabela 3).

Entre as professoras com estresse, houve maior pontuação para os escores totais, especialmente para os estressores ligados à grande quantidade de alunos na classe, à

Tabela 3 – Diferenças significativas na percepção de estressores entre professoras de classes inclusivas com e sem estresse

Condições de stress	Sem estresse		Estresse		*p-valor
	Rank	M*	Rank	M*	
Variáveis analisadas					
Estressor - Grande quantidade de alunos na classe (f)	6,67	3,33	13,00	4,80	0,00
Estressor - Atitude pública de incompreensão sobre carga de trabalho (f)	6,22	3,11	13,40	4,50	0,00
Estressor - Ser observado por colegas, estagiários, supervisores ou pais (f)	7,17	1,22	12,55	2,20	0,02
Estressor (escore médio)	6,94	2,55	12,90	3,32	0,02
Estressor Educação Inclusiva (soma)	7,33	5,22	12,40	8,70	0,04
Vulnerabilidade estresse, fator infraestrutura/rotina (f)	6,19	5,00	10,81	9,37	0,05
Coping percebido- Assegurar-se de que entende o conteúdo (f)	12,83	4,77	7,45	3,90	0,02
Coping percebido- Tentar conhecer mais os alunos em suas especificidades, como indivíduos (f)	12,56	4,55	7,70	3,80	0,04
Coping manifesto- Assegurar-se de que entende o conteúdo (f)	12,83	4,66	7,45	3,80	0,02
Coping manifesto- Enxergar o lado cômico da situação (f)	12,83	4,22	7,45	3,10	0,02
Coping manifesto- Ter uma vida pessoal saudável (f)	12,61	3,66	7,65	2,70	0,04
Coping manifesto- Ficar só (f)	13,72	3,11	6,65	1,50	0,00
Satisfação no trabalho (escore médio)	12,83	3,73	7,45	3,00	0,03

*p = significância da diferença entre grupos. Valores $\leq 0,05$ são considerados significativos pelo teste de Mann Whitney-U. M = Média. (f) = frequência.

Fonte: dados da pesquisa

atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho e ao fato de ser observado por colegas, estagiários e supervisores ou pelos pais dos alunos.

Além disso, houve maior frequência de estressores ligados à Educação Inclusiva e maior média para o fator de vulnerabilidade para o estresse ligado à infraestrutura e à rotina. Com isso, é possível que professores com estresse possam experimentar maior percepção de sobrecarga de trabalho proveniente das inter-relações entre as atividades realizadas e a oferta de materiais e recursos para o desenvolvimento do trabalho.

Professoras sem estresse, por outro lado, apresentaram maior sensação de satisfação com o trabalho. Apresentaram também uma percepção mais aguçada a respeito da efetividade dos comportamentos de enfrentamento do estresse, ligados a manter-se seguro sobre o conteúdo a ser ensinado e a tentar conhecer os alunos em suas especificidades. Esse grupo demonstrou ainda maior percepção de efetividade dos comportamentos ligados ao planejamento, à busca de informações e à reestruturação cognitiva frente aos desafios, para a redução do estresse.

Assegurar-se de que entende o conteúdo, ficar só, ter uma vida saudável e enxergar o lado cômico da situação foram comportamentos mais praticados entre aqueles sem estresse, em comparação ao grupo com estresse. Esses comportamentos também são ligados à busca de informações, à reestruturação cognitiva frente aos desafios e à busca de relaxamento.

Discussão

O presente trabalho pretendeu avaliar os níveis de estresse e os estressores percebidos em professoras do Ensino Fundamental da rede pública do município de Vitória/ES que atuam em salas com a inclusão de pelo menos um aluno com alguma NEE. Foram levadas em consideração variáveis pessoais, do trabalho e dos alunos.

Uma parcela significativa da amostra apresentou quadro de estresse, confirmando

os dados da literatura que afirmam a docência como categoria vulnerável a tal condição (GOULART JÚNIOR; LIPP, 2008; MARTINS, 2005; POCINHO; CAPELO, 2009). O nível de estresse presente em nove das 10 professoras com estresse foi o de resistência, caracterizado por uma tentativa automática de lidar com as situações de estresse para manter a saúde (LIPP, 2000), fase também recorrente entre os docentes (MARTINS, 2007).

Os sintomas apresentados foram, em sua maioria, físicos. Assim como em outras regiões ou redes de ensino, a maioria trabalhava em dois turnos e em duas escolas. Considerando toda a amostra, pouco mais de um quarto contava com estagiário em sala de aula, apesar de, em média, haver quase dois alunos com alguma NEE por professora.

Os estressores apontados com maior frequência, considerando toda a amostra, incluíam a grande quantidade de alunos na sala e os seus problemas comportamentais, a atitude pública de incompreensão sobre o trabalho do professor, a falta de motivação dos alunos e a falta de recursos suficientes para o ensino. Pesquisas nacionais (FERREIRA, 2007; RODRIGUES et al., 2005) e internacionais (POCINHO; CAPELO, 2009; RIEG; PAQUETTE; CHEN, 2007; ZURLO; PÉS; COOPER, 2007) confirmam a presença de tais estressores.

A permanência de crianças com NEE, em si, não foi um fator de estresse pontuado com alta frequência entre as professoras, podendo não ser uma variável determinante para o estresse. Possivelmente, a presença de tais alunos não seja um fator de maior desafio ou ameaça ao bem-estar no trabalho, em comparação à percepção significativa de outros problemas, como a falta de materiais e recursos, além da pouca valorização do trabalho realizado.

Esses fatores, em consequência, podem interpor-se à experiência do trabalho educacional com enfoque inclusivo. Assim, o que mais parece afligir esses docentes é a falta de preocupação das políticas educacionais ou da sua efetivação no que tange ao fornecimento

de subsídios para o trabalho com a diversidade de alunos, assim como apontado por Ferreira (2007), Maia-Pinto e Fleith (2002) e Silveira e Neves (2006). Talvez, por causa disso, entre as professoras com estresse tenha havido maior frequência para fatores ligados à Educação Inclusiva, como a baixa percepção de efetividade das políticas educacionais e a percepção de pouco comprometimento com a proposta, entre outros.

Os resultados apontaram alguns fatores que poderiam influenciar no contexto da sala inclusiva, tais como a quantidade de alunos em sala e a falta de recursos. Os fatores de vulnerabilidade ao estresse ligados à infraestrutura e à rotina, que constam na *Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho* (EVENT), foram mais presentes entre aquelas professoras com estresse e complementam o quadro observado a partir dos outros instrumentos de coleta de dados.

Ser observado por colegas, estagiários, supervisores ou pais de alunos foi o fator menos pontuado como estressor pelas professoras. Porém, esse fator foi indicado com maior frequência por aqueles que apresentaram estresse, assim com a percepção da incompreensão pública de seu trabalho. Tendo em vista esses resultados, é possível que o professor com maiores níveis de estresse possa sentir-se mais afligido pela observação de terceiros quando o trabalho não é desempenhado nas condições ideais, ou quando seu trabalho não é tão eficaz como gostaria que fosse.

Nesse caso, o raciocínio inverso também poderia ser aplicado, ou seja, aqueles professores que experimentam maior descontentamento em relação à efetivação das políticas públicas voltadas ao ensino em salas inclusivas, as quais deveriam abarcar a diversidade de características e de necessidades educativas dos alunos, poderiam sentir maior constrangimento diante da inadequação da prática realizada, ou da contradição manifesta diariamente entre o processo educacional idealizado e aquele vislumbrado de modo deficiente. Tensões cotidianas poderiam,

assim, levar a sinais mais expressivos de estresse (RITA; PATRÃO; SAMPAIO, 2010).

Na tentativa de compreender as diferenças nos níveis de estresse e na percepção de estressores no modelo inclusivo, de acordo com variáveis pessoais e do trabalho, serão apresentados a seguir os dados obtidos sobre as estratégias de enfrentamento apontadas pelos professores.

Assegurar-se de que entende o conteúdo a ser ensinado e tentar conhecer mais os alunos em suas especificidades foram comportamentos avaliados pelos professores sem estresse como mais eficazes no enfrentamento das dificuldades que podem surgir em sala, em comparação àqueles com nível significativo de estresse. Os professores sem estresse apresentaram também uma maior sensação de satisfação com o trabalho, o que também pode ser um fator de proteção (CARLOTTO, 2002).

Sabe-se que as EE utilizadas para lidar com as situações estressantes, tanto na escola quanto em sua vida pessoal, além de modular as reações de estresse, podem influenciar a forma como os professores lidarão com os alunos em sala e na administração dos recursos didáticos (ANTONIOU; POLYCHRONI; KOTRONI, 2009; CARMONA et al., 2008). Deve-se considerar também que as EE podem sofrer influências de inúmeras outras variáveis, como o tempo de serviço, local e condições de trabalho, gênero, condições sociodemográficas (idade, estado civil e número de filhos), além da autoeficácia, entre outras variáveis (GOMES; PEREIRA, 2008; POCINHO; CAPELO, 2009). Nem todos esses modelos foram testados na presente pesquisa, de modo que estudos futuros poderão complementar a compreensão do processo de enfrentamento ao contexto da Educação Inclusiva e seus possíveis impactos, considerando as variáveis sugeridas.

Os dados obtidos deflagram análises complexas acerca da experiência em salas inclusivas e do seu enfrentamento, análises essas que não deverão se encerrar nesta discussão, pois a experiência do ensino inclusivo parece ser subjacente ao processo de desenvolvimento do trabalho dos professores e merece maior

atenção entre os pesquisadores. Contudo, mesmo considerando as limitações presentes no método empregado no presente artigo, tais como o número reduzido de participantes e as consequentes técnicas de análise de dados, que se tornam mais imprecisas, é possível fazer alguns questionamentos.

Considerando as diferenças obtidas entre os grupos com e sem estresse, é possível que, entre aqueles professores com menos estresse, haja maior adaptação às características do trabalho, tendo em vista a maior expressividade nas respostas ligadas às estratégias de enfrentamento. Diante disso, é possível indagar: aqueles professores sem níveis significativos de estresse teriam desenvolvido estratégias adaptativas às características da educação real, repleta de desafios, de diversidade e de diferenças individuais?

Entende-se por educação real aquela que ultrapassa as barreiras da idealização construída durante o processo formativo, que instrumentaliza o profissional diante da falta de recursos, de materiais, de maior conhecimento e que o motiva na busca de estratégias voltadas à sua superação e ao desenvolvimento de comportamentos favorecedores do trabalho com crianças reais, em salas reais.

Talvez manter o foco nos problemas do cotidiano percebidos ao longo do exercício das atribuições laborais que, por vezes, ocorrem em condições diferentes daquelas idealizadas, possa acentuar as tensões e a experiência de estresse. Com isso, ressalta-se a incompreensão pública frente à carga de trabalho do professor encontrada nos resultados, percebida de modo expressivo entre as participantes.

Com a maior compreensão de seu trabalho educativo e inclusivo pela comunidade, a partir do envolvimento mais efetivo dos alunos e dos pais na vida escolar de seus filhos e de uma política de valorização do trabalho, é possível que haja impacto na satisfação e na percepção de eficácia nas atividades realizadas, com reforçamento de comportamentos adaptativos ao bem-estar e ao processo de ensino-aprendizagem.

Cabe também ressaltar as condições que comprometem essa percepção pelo professor, como a sensação de ser incompreendido, a pouca colaboração com o trabalho docente e a falta de envolvimento em sala de aula. Trata-se de aspectos que podem colaborar para o aumento do risco de estresse, uma vez que o professor pode sentir que necessita exercitar trabalho de grande responsabilidade sem dispor de autonomia suficiente para a produção de resultados acadêmicos e comportamentais nos alunos (ALDWIN, 2007). É possível que a persistência de estressores que coloquem em risco a percepção de autonomia e responsabilidade possa levar a atitudes de esquivas frente ao trabalho, a fim de se buscar a restauração do *self* e o equilíbrio. Tal postura, todavia, pode comprometer os relacionamentos estabelecidos em sala de aula com os alunos.

É inegável que, para evitar o estresse e seus danos recorrentes, não seja necessária apenas uma mudança de atitude do professor frente à educação inclusiva, modalidade que intensifica a diversidade na escola, com desafios e limitações que requerem constantes tentativas de adaptação. Obviamente, o investimento em recursos e em formação deve acompanhar de forma imprescindível esta proposta. Cabe lembrar, então, que o desenvolvimento das atribuições laborais do professor, acima de tudo, necessita ser subsidiado por políticas de incentivo salarial, material e formativo, direcionadas tanto ao profissional quanto ao contexto escolar e que favoreçam os processos de saúde e a qualidade das experiências de aprendizagem criadas.

Há a necessidade de uma investigação mais ampla acerca da utilização das EE e seu impacto na redução do estresse, tendo em vista os diferentes estressores que atuam no contexto escolar. Na amostra avaliada, houve mais comportamentos ligados ao planejamento, busca de informações ou reestruturação cognitiva diante de desafios entre as professoras sem estresse. É possível, com isso, que a manifestação desses comportamentos possa favorecer a autoeficácia percebida e ter efeito protetor contra o estresse docente.

Pode-se pensar também que a percepção de autoeficácia no trabalho, em si, apesar de poder ocasionar um maior esforço para mudança das condições estressoras, na medida em que se acredita ser capaz de fazê-lo (ALMOG; SHECHTMAN, 2007), pode não ser capaz de proteger o profissional do estresse, caso a presença e a percepção dos estressores seja m intensas, de modo a comprometer a relação entre a autonomia e as responsabilidades ligadas ao trabalho (ALDWIN, 2007).

Desse modo, se acompanhado de investimentos materiais, formativos e em recursos humanos, o sentimento de autoeficácia pode contribuir para o bem-estar do professor e sua satisfação. Isso torna o ambiente de trabalho mais saudável, também para os alunos, na medida em que possibilita exercer a crença de controle e de modificação do ambiente (BANDURA, 1997) favorecendo a manifestação de EE mais adaptativas (POCINHO; CAPELO, 2009).

É necessário destacar que, embora pequena, a amostra por nós analisada foi significativa para a região onde a pesquisa foi realizada, de modo que novas investigações com amostras maiores e mais abrangentes podem vir a complementar os dados encontrados. Seria também interessante acompanhar o cotidiano dos profissionais, suas per-

cepções sobre o trabalho em salas inclusivas e o relacionamento manifesto com os alunos ao longo do ano, para melhor observar os efeitos longitudinais da docência no contexto inclusivo sobre as percepções construídas, com comportamentos exibidos e os níveis de estresse apresentados.

Os resultados obtidos ajudam a confirmar a presença do estresse entre as professoras, além de destacar os principais estressores percebidos no desenvolvimento do trabalho. Destacam a presença de fatores estressantes complementares à educação inclusiva que podem ampliar a experiência de estresse, apesar da presença, em si, de alunos com NEE não ter sido apontada como fator significativo de estresse.

Portanto, são interessantes intervenções preventivas voltadas ao desenvolvimento de treino para a manifestação assertiva das competências pessoais adquiridas durante a formação acadêmica, profissional ou pessoal, considerando a realidade do trabalho e seus desafios. Nesse sentido, é útil a organização de intervenções que construam, junto com os docentes, formas que facilitem a administração de situações estressoras a partir de treinamento em recursos de *coping* mais adequados ao contexto escolar.

Referências

- ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues. Decifra-me ou te devo: os alunos com necessidade educacionais especiais nas representações sociais de seus professores. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYSHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Orgs.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES/PROESP, 2008. p. 202-212.
- ALDWIN, Carolyn M. **Stress, coping, and development: an integrative perspective**. New York: Guilford Press, 2007.
- ALMOG, Orit; SHECHTMAN, Zipora. Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. **European Journal of Special Needs Education**, Philadelphia, v. 22, n. 2, p. 115-129, maio 2007.
- ANTONIOU, Alexander-Stamatios; POLYCHRONI, Fotini; KOTRONI, Christina. Working with students with special educational needs in Greece: teachers' stressors and coping strategies. **International Journal of Special Education**, Vancouver, v. 24, n. 1, p. 100-111, 2009.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. et al. Sintomas de estresse em educadores brasileiros. **Aletheia**, Porto Alegre, v. 17, p. 63-72, 2003.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. et al. O trabalho docente e o *burnout*: um estudo em professores paranaenses. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR EDUCERE, 8, 2008, Paraná, **Anais do VIII congresso nacional de educação**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. p. 4870-4884.

BETORET, F. Doménech; ARTIGA, A. Gómez. Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. **The Spanish Journal of Psychology**, Madrid, v. 13, n. 2, p. 637-654, 2010.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, Ministério da Educação, 2008a.

_____. Decreto-lei nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 set. 2008b, p. 26.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de *burnout* e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. (Org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 187-212.

CARMONA, Carmen et al. Do social comparison and coping styles play a role in the development of burnout? Cross-sectional and longitudinal findings. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 79, p. 85-99, 2006.

COMPAS, Bruce E. Psychobiological processes of stress and coping: implications for resilience in children and adolescents. Comments on the papers of Romeo & McEwen and Fisher et al. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1094, p. 226-234, 2006.

DUEK, Viviane Preichardt; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão e autoconceito: reflexões sobre a formação de professores. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Orgs.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES/PROESP, 2008. p. 176-183.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, dez. 2007.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 189-199, 2005.

GMELCH, Walter H.; LOVRICH, Nicholas P.; WILKE, Phyllis Kay. (1984). Sources of stress in academy: a national perspective. **Research in Higher Education**, v. 20, n. 4, p. 477-490, 1984.

GOMES, Rosa Maria Silva; PEREIRA, Anabela Maria Sousa. Estratégias de *coping* em educadores de infância portugueses. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 319-326, 2008.

GOULART JUNIOR, Edward; LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Stress entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-857, 2008.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006.

HO, Chung-Lim.; AU, Wing-Tung. Teaching Satisfaction Scale: measuring job satisfaction of teachers. **Educational and Psychological Measurement**, v. 66, n. 1, p. 172-185, 2006.

KANTOWITZ, Barry H.; ROEDIGER, Henry L.; ELMES, David G. **Psicologia experimental: psicologia para compreender a pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2006.

KELLY, Áine et al. Challenging behaviour: principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. **European Journal of Special Needs Education**, v. 22, n. 22, p. 161-181, 2007.

KLEIN, Vivian Caroline; PUTNAM, Samuel P.; LINHARES, Maria Beatriz Martins. Assessment of temperament in children: translation of instruments to Portuguese (Brazil) Language. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 442-447, 2009.

KYRIACOU, Chris; CHIEN, Pei-Yu. Teacher stress in Taiwanese primary schools. **Journal of Educational Enquiry**, v. 5, n. 2, p. 86-104, 2004.

- KYRIACOU, Chris; SUTCLIFFE, J. Michael. Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. **British Journal of Educational Psychology**, v. 48, n. 2, p. 159-167, 1978.
- LAUGAA, Didier; RASCLE, N.; BRUCHON-SCHWEITZER, Marilou. Stress and burnout among French elementary school teachers: a transactional approach. **Revue Européenne de Psychologie Appliquée**, v. 58, n. 4, p. 241-251, 2008.
- LHOSPITAL, Ann Shargo; GREGORY, Anne. Changes in teacher stress through participation in pre-referral intervention teams. **Psychology in the Schools**, v. 46, n. 10, p. 1098-1112, 2009.
- LIMA, F. B. et al. Humanização do posto de trabalho docente: uma alternativa ergonômica na inclusão educacional. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. (Org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livres Expressão, 2003. p. 79-97.
- LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. **Manual do inventário de sintomas de stress para adultos**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2000.
- _____. **O estresse do professor**. Campinas: Papyrus, 2002.
- MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos em Psicologia**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARTINS, Maria das Graças Teles. **Sintomas de stress em professores das primeiras séries do ensino fundamental: um estudo exploratório**. 2005. 193 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2005.
- _____. Sintomas de *stress* em professores brasileiros. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 10, p. 109-128, 2007.
- MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, v. 2, p. 99-113, 1981.
- MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristine de Araújo. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 121-140, 2009.
- MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008.
- MURTA, Sheila Giardini; LAROS, Jacob Arie; TROCCHI, Bartholomeu Torres. Manejo de estresse ocupacional na perspectiva da área de avaliação de programas. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 2, p. 167-176, 2005.
- NAUJORKS, Maria Inês. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Educação Especial**, Santa Maria, 20, 117-125, 2002.
- POCINHO, Margarida; CAPELO, Maria Regina. Vulnerabilidade ao estresse, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 351-367, 2009.
- RIEG, Sue A.; PAQUETTE, Kelli R.; CHEN, Yijie. Coping with stress: an investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. **Education**, v. 128, n. 2, p. 211-226, 2007.
- RIOS, Noemi Vieira de Freitas; NOVAES, Beatriz Cavalcanti de A Caiuby. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 81-98, 2009.
- RITA, Joana Santos; PATRÃO, Ivone Alexandra Martins; SAMPAIO, Daniel. Burnout, estresse profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7., 2010, Lisboa, **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia da Universidade do Minho**. Lisboa: Universidade do Minho, 2010. p. 1151-1160.
- RODRIGUES, M. L. et al. Estresse ocupacional: um estudo com professores das redes pública e privada de ensino. **Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 37-44, 2005.
- RODRIGUEZ, Eleanor Renee; BELLANCA, James. **What is it about me you can't teach?** An instructional guide for the urban educator. Thousand Oaks: Corwin, 2007.

SELLTIZ, C. A.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**: delineamentos de pesquisa. São Paulo: E.P.U., 1981.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-86, 2006.

SISTO, Fermio Fernandes et al. **Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho – EVENT**. São Paulo: Vetor, 2007.

SKAALVIK, Einar M.; SKAALVIK, Sidsel. Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 4, p. 1059-1069, 2010.

SKINNER, Ellen A. et al. Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. **Psychological Bulletin**, v. 129, n. 2, p. 216-269, 2003.

SODRÉ, J.; PLETSCH, Márcia Denise; BRAUM, P. A. Formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de P. (Org.) **Inclusão educacional**: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livres Expressão, 2003.

SOUSA, Ivone Félix de et al. Estresse ocupacional, coping e burnout. **Revista Estudos**, Goiânia, v. 36, n. 1/2, p. 57-74, 2009.

STOEBER, J.; RENNERT, D. Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. **Anxiety, Estresse, & Coping**, v. 21, v. 1, p. 37-53, 2008.

VALLE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. (Org.) **Inclusão educacional**: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livres Expressão, 2003. p. 42-61.

WITTER, Geraldina Porto. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2003.

ZURLO, Maria Clelia; PES, Daniela; COOPER, Cary L. Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian school teachers. **Stress and Health**, v. 23, p. 231-241, 2007.

Recebido em: 06.09.2012

Aprovado em: 18.02.2013

Kelly Ambrosio Silveira é doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e bolsista de doutorado do CNPq/MCTI.

Sônia Regina Fiorim Enumo é doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo; Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e bolsista de produtividade em pesquisa em nível 1B do CNPq/MCTI.

Renata Nascimento Pozzatto é aluna do curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, bolsista de Iniciação Científica do PIBIC/CNPq.

Kely Maria Pereira de Paula é psicóloga e professora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo.