

PERCEPÇÕES, SENTIMENTOS E EMOÇÕES DE PROFESSORES FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO

PERCEPTIONS, FEELINGS AND EMOTIONS FROM TEACHERS IN THE FACE OF INCLUSION PROCESS

Rosângela Beatriz Souza Arcaro¹

Cibele da Silva Lucion²

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar as percepções, os sentimentos e as emoções vivenciados pelos professores frente ao processo de inclusão dos alunos com deficiência. Embora tradicionalmente tenha sido dada mais atenção aos aspectos cognitivos, também é importante compreender como os aspectos emocionais influenciam a prática docente. Sendo assim, foram delineados os objetivos específicos: apresentar as percepções e os sentimentos descritos pelos professores sobre como é atuar no contexto da inclusão, descrever as principais emoções vivenciadas na atuação do professor diante da inclusão escolar, identificar como as emoções e sentimentos dos professores sobre a inclusão podem interferir em sua atuação e apontar quais fatores podem ser considerados motivacionais e/ou desmotivadores para atuarem neste contexto. A pesquisa é de abordagem qualitativa e o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, da qual participaram três (3) professores regentes e dois (2) segundos professores que atuam em uma instituição de ensino da rede estadual no município de Criciúma/SC. Os resultados mostraram a presença de diversas emoções/sentimentos, tanto em relação ao trabalho pedagógico como em relação ao atendimento aos alunos com deficiências. Entre eles, destacam-se a impotência, o medo, a insegurança, a angústia e o desamparo. Em geral, os professores referem-se à falta de preparo e condições para realizar o trabalho dentro da perspectiva inclusiva. Também foram relatadas emoções/sentimentos como amorosidade, empatia e solidariedade, estabelecidos na criação do vínculo com o aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Emoções. Professores. Inclusão Escolar.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze the perceptions, feelings and emotions experienced by teachers in the process of including students with disabilities. Although traditionally more attention has been given to cognitive aspects, it is also important to understand how emotional aspects influence teaching practice. Therefore, specific objectives

¹ Pedagoga e Especialista em Educação. Acadêmica da 9ª fase do curso de Psicologia. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, rosangelaarcaro@gmail.com

² Mestre em Educação, Psicopedagoga, Psicóloga, Docente da Universidade do extremo Sul Catarinense-UNESC, cibeleducion@unesc.net

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

were defined: to present the perceptions and feelings described by teachers about what it is like working in the inclusive environment, describe the main emotions experienced in teacher's performance facing school inclusion, identify how teachers' emotions and feelings about inclusion can meddle in their performance and highlight which factors can be considered motivational and/or demotivating to work in inclusive environment. The research has a qualitative approach and a semi-structured interview was used as instrument. Three (3) regent teachers and two (2) second teachers who works in a public education institution of state in the municipality of Criciúma/SC participated in the survey. The studies have shown presence of different emotions/feelings, both regarding to pedagogical work and assistance to students with disabilities, among them feelings were found impotence, fear, insecurity, anguish and helplessness stand out. Overall, teachers refer to lack of preparation and conditions to perform their work within an inclusive perspective. Emotions/feelings such as love, empathy, and solidarity were also reported in the creation of a bond with students.

KEYWORDS: Emotions. Teachers. School Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão na escola ainda carece de muitos investimentos, haja vista que a Educação ainda perpassa por um caráter eminentemente excludente, segregado e conservador de nosso ensino. A proposta de incluir todos os alunos tem encontrado inúmeras barreiras que se arrastam pelo tempo, como, por exemplo, o destaque à cultura assistencialista da Educação Especial, bem como o ensino homogeneizador, os quais produzem quadros de exclusão, dificultando a trajetória educacional de muitos estudantes.

Para que essas barreiras possam ser rompidas, há de se promover mudanças no processo educacional, permitindo assim a flexibilização do currículo, a fim de atender à diversidade, de maneira que todos (gestores, professores, alunos e pais) sintam-se incluídos neste processo, pois cada um tem papel e função específica que deve ser cumprida.

No entanto, abordaremos mais especificamente o papel do professor e segundo professor de turma que atuam diretamente em classes do ensino regular que possuem alunos com deficiências, analisando suas percepções, emoções e sentimentos diante desta realidade, compreendendo quais aspectos influenciam positivamente ou não na sua docência.

O presente tema da pesquisa está relacionado com minha prática na área da Educação como professora pedagoga. Por meio de conversas informais, porém significativas, observa-se que alguns professores ainda não se sentem totalmente incluídos neste processo, demonstram

insegurança no trabalho realizado com os alunos com deficiência, alegam não ter preparo para lidar com eles, entre outras preocupações e incertezas que acabam suscitando uma série de emoções e sentimentos.

Nesse sentido, a pesquisa aborda um aspecto que vem sendo tratado de forma secundária, mas não menos importante no meio educacional: a dimensão emocional dos professores. Uma vez que, para além dos processos democráticos, da legislação, das orientações e cursos de capacitação, encontra-se um ser humano. Um professor que sente, se emociona, vibra com o êxito dos seus alunos e se angustia perante os desafios da inclusão. Assim, acreditamos nas possibilidades de abrir caminhos para que, de fato, a inclusão se concretize nas escolas, haja vista que a afetividade é fator preponderante neste processo.

Constata-se também que os professores assumem as responsabilidades, adversidades e dificuldades frente ao processo de inclusão, de forma isolada e individualizada, o que lhes exige enormes esforços e, quando os alunos não alcançam suas expectativas, sofrem ou se angustiam.

Entendemos que quando a educação se articula com ações isoladas, alimenta-se a descontinuidade e ruptura do processo educacional, concebendo assim o sucesso educacional como resultado dessas ações e o fracasso como consequência de supostas incapacidades dos professores. Nesse sentido, daremos ênfase ao trabalho colaborativo entre professores e gestores, em que todos se corresponsabilizam pela busca incessante por garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, privilegiando-se não somente os aspectos cognitivos, mas também os afetivo-emocionais.

Portanto, para que a inclusão dos alunos com deficiência se efetive nas escolas, é imprescindível que os profissionais da Educação se sintam mais amparados e vistos para além dos aspectos didáticos e pedagógicos. Outrossim, salientamos que, neste estudo, dirigiremos nossas ações para a busca da compreensão da dimensão emocional dos professores que vivenciam diretamente inúmeras experiências no ambiente escolar, apontando quais os fatores motivacionais e desmotivadores que influenciam sua prática docente.

2 INCLUSÃO ESCOLAR

Sabendo que a escola é um espaço de socialização, conhecimento e aprendizagem, essa deve estar aberta à diversidade, ao encontro, ao compartilhamento de oportunidades que possibilite aos educandos o desenvolvimento do seu potencial. Neste espaço, devem-se privilegiar os princípios da igualdade e da justiça, quando a diversidade é respeitada.

A Constituição da República Federativa do Brasil prevê, no caput do artigo 5º, que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 2016, p. 13).

Portanto, assumir esse princípio significa entender que as pessoas são diferentes, têm necessidades e devem oportunizá-las, oferecendo condições apropriadas ao atendimento de suas peculiaridades.

A inclusão escolar nos coloca frente à complexidade dos processos sociais, faz-nos refletir sobre qual posição pedagógica devemos assumir diante deste desafio, ou seja, provoca-nos a pensar o que fazer com os “incluídos” no currículo escolar, qual o significado de inclusão e de diferença para nós? Parece que, ao nos depararmos com alunos com deficiências em nossas salas de aula, sentimos um certo desconforto, pois necessitamos sair da zona de conforto e adentrar um terreno inseguro, cheio de inquietações e constantes problematizações. Geralmente, os professores reclamam das salas numerosas e da falta de preparo para lidar com eles.

Comumente, os professores alegam que a formação continuada irá capacitar os profissionais para atuarem no campo da “inclusão”. No entanto, como afirma Fabris (2011), nenhum curso dará conta de preparar profissionais de forma totalitária e definitiva. Exemplificando, quer seja um médico, um enfermeiro ou um arquiteto, todos necessitam de pesquisa e estudo contínuo dos casos que encontram no seu dia a dia profissional.

Nenhum desses profissionais precisa assumir uma posição de “sapiência universal”, ou seja, culturalmente eles podem explicitar a necessidade de buscar novas informações e conhecimentos sem com isso perder o status de profissionais competentes. O que acontece com o magistério? Ao professor, não é permitido que assuma a posição de “não saber”, mesmo em uma posição temporária, que poderia

ser tomada por pesquisa e estudo. Ele é um profissional que assume a posição de “sapiência universal” como inerente ao ser professor (FABRIS, 2011, p. 33).

Salienta-se que o professor sente a necessidade de se aperfeiçoar, no entanto, às vezes, ele não tem condições de assumir a posição de estudos e de pesquisas que sua profissão exige, devido as jornadas de trabalho extenuantes.

Uma dicotomia se apresenta no trabalho pedagógico: ao mesmo tempo em que o professor se sente despreparado para trabalhar com a inclusão, ele não consegue justificar a não aprendizagem dos seus alunos ditos “normais”. Inclusive, em algumas escolas a maior preocupação não é com os alunos com deficiências e sim com o maior grupo de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (FABRIS, 2011).

A sociedade contemporânea nos apresenta uma série de desafios e informações de modo que parece que estamos sempre atrasados, mal preparados. Nesse sentido, Fabris (2011) apresenta dois conceitos de inclusão: primeiro a inclusão como ponto de chegada, como um lugar que definimos *a priori*, e como uma totalidade, em que o objetivo é a inclusão definitiva e total. Contraindo-se a esse, o conceito de inclusão seria aberto e incompleto, o que nos levaria a um desafio constante e sistemático.

Fabris (2011, p. 35) leciona, ainda, que “a justificativa de falta de preparação faz parte do jogo da in/exclusão e que, quando assumida na sua totalidade negativa, contribui para imobilizar o currículo escolar”.

Constata-se que o que interfere significativamente no trabalho pedagógico não são os alunos com deficiências, mas sim aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e que um dos maiores fatores de angústia relevante entre os professores é não conseguir o “enquadramento” segundo uma ordem estabelecida pela escola.

Com relação ao processo de naturalização da norma, Veiga-Neto e Lopes (2007 *apud* FABRIS, 2011) expõem:

A inclusão e a exclusão acontecem no âmbito da norma; e, na medida em que esta é tida como natural, aquelas operações de ordenamento – aproximação, comparação, e classificação e atendimento das especificidades – parecem naturalmente necessárias. Deriva de tal naturalização a própria justificativa epistemológica e ética do ordenamento. Em resumo, a norma acaba funcionando como uma matriz de inteligibilidade na qual as políticas e práticas de inclusão fazem sentido e são justificadas.

Então, qual a norma que a escola aciona perante esse grupo de alunos com “dificuldades de aprendizagem”? Será que a qualquer momento eles podem mudar de posição? Como podemos localizar este grupo? O que fazer com eles? São inúmeras as perguntas que vêm surgindo neste processo de inclusão/exclusão. O mais intrigante e que se observa nesses grupos de alunos é que eles são entendidos como “indesejados”, pois desafiam constantemente a pensar sobre a sua própria situação de inclusão (FABRIS, 2011).

Entre tantos desafios da inclusão, o maior deles no ensino escolar brasileiro é o de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas instituições educacionais. Algumas escolas já adotaram ações que viabilizam o processo de inclusão, ao proporem mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, amenizando ou tentando extinguir práticas discriminatórias e segregadoras.

2.1 INCLUSÃO: ASPECTOS LEGAIS

A inclusão escolar está amparada na legislação brasileira, pois a Constituição Federal de 1988, com seus princípios democráticos e plurais, estabeleceu, no artigo 3º, inciso IV, como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2016, p. 11). Também estabelece no seu artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p. 123). Além disso, define no artigo 206, inciso I, que o ensino se dará sob o princípio da “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2016, p. 123).

Quanto ao direito à educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996), no artigo 58, estabelece que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a LDB prevê, ainda, no artigo 58, inciso I, que os sistemas de ensino assegurarão a esse público-alvo “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

A atual Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo Ministério da Educação em 2008, é um marco no sentido de compreender que a educação é para todos, de ressignificação e reestruturação dos serviços de Educação Especial que passam a estabelecer novas relações com a educação escolar comum (BRASIL, 2008).

Diante da perspectiva inclusiva, apoiada por documentos políticos e legais, a Educação Especial deixa de seguir uma abordagem assistencialista e clínica terapêutica e passa a ser uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ofertando os recursos e serviços de acessibilidade ao seu público.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR

A sala de aula é um lugar privilegiado, um espaço de pessoas que participam de ambientes sociais diversificados e que necessitam estabelecer uma convivência. Como afirma Vasconcellos (2003 *apud* CERQUEIRA, 2006), o professor necessita colaborar com a formação do educando na sua totalidade – consciência, caráter, cidadania –, tendo como mediação fundamental o conhecimento, visando à emancipação humana.

Nesse meio das relações sociais, as características individuais de cada um corroboram com a constituição da sua singularidade, que é capaz de transformar sua realidade ao interagir com sua própria cultura (CERQUEIRA, 2006).

Podemos citar algumas qualidades como a ética, estética, vínculos, aprendizagem, diferenças, linguagem, desejos e criatividade, que se articulam com o lado positivo. Em contrapartida também aparecem atributos como inveja, raiva, indiferença, exploração, mentiras, alienação, preconceito, dentre outros. Essa dualidade, que nos constitui sujeito participante de um mundo repleto de informações, exige cada vez mais interagir com o objeto de conhecimento e, para isso, necessitamos do outro para nos desenvolvermos cognitivamente e afetivamente para nos diferenciarmos dos demais (CERQUEIRA, 2006).

Nesse sentido, Cerqueira (2006, p. 34) questiona: “diante dessa complexidade que é o homem, e se acreditamos que o conhecimento é objeto de mediação que possibilita a emancipação do ser, então, como enfrentar tal desafio em sala de aula?”.

Uma das possibilidades para resolver essa questão é pensar uma educação que tenha como perspectiva o reconhecimento e a aceitação do outro, que cuida de si cuidando do outro também, em um processo de gerir pessoas.

Para lidar com essas características, dimensões e apropriar-se do conhecimento, deve-se considerar o desejo de quem aprende e também de quem ensina, pois é o desejo que impulsiona os seres humanos a se movimentarem no mundo (CERQUEIRA, 2006).

Vygotsky (2003 *apud* CERQUEIRA, 2006, p. 34) salienta que a “educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente”. Quer dizer, o professor deve buscar o fazer pensar e propiciar a reflexão crítica e coletiva em sala de aula, ou seja, uma verdadeira atividade interativa que possibilite processos mentais superiores.

No pensamento de Vygotsky (1987 *apud* CERQUEIRA, 2006), torna-se essencial sabermos que a intervenção do professor não pode estar muito abaixo do desenvolvimento real do aluno, nem muito acima do seu potencial, o que significa um esforço para poder atingir a zona de desenvolvimento proximal de cada um presente na sala de aula.

Assim, caberia ao docente a ação consciente das funções que desempenha em sala de aula. Essa tomada de consciência o levaria a organizar seu trabalho pedagógico de forma a desenvolver no educando suas várias capacidades, como a de desafiar, provocar, contagiar e despertar o desejo, fazendo com que ele realize, por meio da interação educativa, a construção do conhecimento (VASCONCELOS, 1993 *apud* CERQUEIRA, 2006). Dessa forma, o professor seria o mediador da aprendizagem.

Porém, para que isso se efetive realmente, deveria se investir mais nos cursos de formação de professores, bem como em recursos didáticos pedagógicos e pesquisa na área educacional. O aluno necessita se desenvolver cognitivamente e emocionalmente, assim ele dará mais significado ao processo de ensinar e aprender.

Zeichner (2002 *apud* CERQUEIRA, 2006) lembra, ainda, que os professores precisam saber como tornar acessíveis os conceitos mais complexos, além de conduzir discussões e, especialmente, como avaliar seus alunos.

[...] é essencial compreendermos que a tarefa do professor não é tão simples assim, pois além dele estar conectado com os estudantes é importante estar conectado a si mesmo, uma vez que estamos nos referindo a uma educação que se preocupa com as questões cognitivas, afetivas e sociais... Antes de ser professor ele é pessoa como qualquer outro que pensa, chora, entristece, alegra-se, e que também pode errar. São nos erros e acertos que sua experiência pedagógica amplia-se em conhecimentos, transformando sua sala de aula num lugar prazeroso e dinâmico (CERQUEIRA, 2006, p. 35).

Portanto, para cumprir sua missão enquanto profissional da Educação, o professor deve estar comprometido com o desenvolvimento global de seu aluno, haja vista que a visão tradicionalista e reducionista, na transmissão de conteúdos, está altamente ultrapassada.

Sendo assim, é primordial que o professor esteja preparado físico, mental e emocionalmente para enfrentar os desafios advindos da profissão. Entender e lidar com a diversidade para efetivar uma prática que viabilize qualidade na área educacional.

Importante destacar que, quando se fala em conhecimento, muito aspectos estão envolvidos: relação de poder, currículo, projetos, política, ética, compromisso, qualidade, vínculos estabelecidos, cultura, emoções, enfim, uma série de questões que, de alguma forma, influenciam esse processo de construção da aprendizagem.

Dessa forma, somos todos reféns de esquemas de representações e ações que nos atingem por meio de nossa família e de nossa classe social, fatores que nos conduzem a um conformismo social inconsciente (BARBIER, 2002 *apud* CERQUEIRA, 2006).

Assim, provocamos um diálogo entre o saber e o conhecer, estabelecendo uma relação dialética e empática entre quem aprende e quem ensina.

Salienta-se que os alunos com deficiências estão amparados pela legislação e contam com alguns serviços especializados, de acordo com suas particularidades, como, por exemplo, a rede estadual de Santa Catarina conta com o apoio do Segundo Professor de Turma, Professor Bilíngue, Intérprete de Libras e o Professor do AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Tendo em vista que o presente estudo se dirige mais especificamente à função do Segundo Professor de Turma, ressaltamos que esse profissional atua juntamente com o professor regente nas turmas em que há alunos com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Esses profissionais devem dar suporte técnico ao professor titular e suporte pedagógico, propiciando a aprendizagem.

Dentre as atribuições do Segundo Professor de Turma, constata-se que ele deve tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s) para propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos, diferenciados, para as atividades pedagógicas.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014 *apud* BUSS; GIACOMAZZO, 2019, p. 4) afirmam que:

[...] as condições necessárias para que, realmente, ocorra um trabalho colaborativo entre os profissionais são: existência de um objetivo comum; equivalência entre participantes; participação de todos; compartilhamento de responsabilidades; compartilhamento de recursos; voluntarismo.

Desse modo, salientamos que o planejamento (reorganização curricular) deve se realizar de forma articulada/colaborativa entre o Professor Titular e o Segundo Professor de Turma para que ambos possam cumprir suas funções com responsabilidade.

2.2.1 Aspectos afetivos no ensino-aprendizagem

A afetividade é um misto de emoções, sentimentos e sensações que estão presentes na vida do ser humano, muito antes de seu nascimento. Considera-se essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor, desde a gestação, e se torna importante para toda a existência humana. Por estar presente na primeira fase do desenvolvimento, incide como ponto de partida para os desenvolvimentos posteriores (VIEIRA; SUE, 2004; WALLON, 1968, *apud* SOUZA *et al.*, 2016).

De acordo com Wallon (1968), o desenvolvimento de um ser completo, imerso em determinado meio sociocultural, implica em um processo de integração dos domínios funcionais: a afetividade, o cognitivo, o ato motor e a pessoa. Esses conjuntos foram

separados para fins didáticos, mas todos eles atuam de forma articulada e estão presentes na vida da pessoa.

Para Wallon (1968), a afetividade abrange uma concepção mais ampla e complexa, envolvendo emoções (origem biológica), sentimentos (origem psicológica) e paixões. Apresenta-se num período mais tardio da evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo o autor, é com o aparecimento desses que ocorre a transformação das emoções em sentimentos.

Segundo Mahoney e Almeida (2005, p. 19), a afetividade refere-se

à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Ser afetado é reagir com atividades interna/externas que a situação desperta; a teoria aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão; os três resultam de fatores orgânicos e sociais, e correspondem a configurações diferentes; na emoção, há o predomínio da ativação fisiológica, no sentimento, da ativação representacional, na paixão, da ativação do autocontrole.

Nesse sentido, a afetividade é um conjunto amplo de fenômenos psicológicos que podem ser exteriorizados por meio das emoções, sentimentos e paixões relacionados à dor/prazer, satisfação/insatisfação, alegria/tristeza etc.

A criação de vínculos no ambiente escolar possibilita ao educador compreender melhor seus educandos, suas limitações, potencialidades e necessidades. Os alunos, ao perceberem o acolhimento, carinho e respeito por parte dos professores, adquirem confiança e admiração, assim, o fortalecimento de vínculos contribui significativamente com o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o papel do professor é o de propiciar um ambiente prazeroso para seus alunos, por meio de um relacionamento afetivo (KLEPA; RIPPEL, 2013; VIEIRA; SUE, 2004 *apud* SOUZA *et al.*, 2016).

Em contrapartida, Brust e Gomes (2009 *apud* SOUZA *et al.*, 2016) apontam que, quando essa relação entre afetividade e aprendizagem ocorre de maneira inadequada, ou mesmo quando tende a se desconsiderar essa relação, tais circunstâncias podem acarretar o fracasso escolar de muitos alunos.

A dimensão emocional das práticas dos professores favorece a mediação das relações interpessoais e o processo de ensino-aprendizagem no âmbito educacional. Nesse sentido, Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

ênfatiza-se que a emoção impulsiona a ação, constituindo ou limitando suas práticas, pois “a emoção humana é uma vivência constituída histórica e culturalmente que integra componentes de representação (símbolos, ideias, valores, ideologias); de expressão, e de manifestação corpórea (motórico-fisiológicas) amalgamadas” (CAMARGO; BULGACOV, 2016 *apud* VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2017, p. 8).

As emoções possuem papel imprescindível na constituição do sujeito, encontrando-se na base do desenvolvimento do psiquismo humano. Segundo Vygotsky (2001 *apud* SOUZA *et al.*, 2019, p. 4),

Assim como outras funções psicológicas, a emoção inicialmente tem seu substrato no biológico e se qualifica como função superior na relação do sujeito com o mundo e na apropriação dos signos culturalmente constituídos. O afetivo-volitivo é a força motriz de todo comportamento humano, dado que toda afecção convida o sujeito a uma ação, evidenciando que a emoção está na base da constituição dos modos de sentir, pensar e agir dos sujeitos.

No movimento dialético, os professores, e as pessoas de modo geral, configuram e reconfiguram os modos de sentir, pensar e agir, os quais constituem e são constituídos nas relações que se estabelecem com os outros e com o meio no qual estão inseridos.

Quando esse modo de funcionamento se encontra cristalizado, ou seja, quando o professor não consegue mais reconfigurar e ressignificar as emoções, encontra-se alienado na situação, resultando no esvaziamento das paixões alegres e no aumento das paixões tristes, o que pode levá-lo ao adoecimento e, conseqüentemente, ao padecimento (SOUZA *et al.*, 2019).

3 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O presente trabalho de pesquisa tem por finalidade analisar as percepções, sentimentos e aspectos emocionais dos professores que atuam na inclusão dos alunos com deficiências. No contexto de uma pesquisa qualitativa, as análises reincidentem na voz de três Professores Titulares e dois Segundos Professores de Turma que atuam na mesma Instituição de Ensino. Caracteriza-se como um estudo exploratório, com abordagem qualitativa. Segundo Lakatos e Marconi (2004) e Gil (2007), a pesquisa exploratória tem a finalidade de apresentar dados de Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

determinada realidade para fins de aproximação e familiaridade com essa, sem o propósito de esgotar a temática e ou generalizá-la em outros contextos.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, em que o pesquisador estabelece um roteiro, elencando os pontos principais que deseja pesquisar, sem se prender a uma sequência rígida de perguntas. Richardson *et al.* (2007 *apud* ZANELLA, 2013) definem como entrevista guiada, sendo que o entrevistador conhece previamente os aspectos que deseja pesquisar e, com base neles, formula alguns pontos a tratar na entrevista.

As entrevistas foram realizadas na escola em que os professores atuam de forma presencial e individualmente. Foram gravadas com a permissão dos professores e as falas foram transcritas e separadas nos blocos de análise apresentados abaixo.

3.1 PERCEPÇÕES E SENTIMENTOS RELATADOS PELOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ENTREVISTADOS

A pesquisa foi realizada com cinco professores da Rede Estadual de Ensino de Criciúma/SC que atuam em classes inclusivas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ficticiamente identificados como Helena, Simone, Cristiano, Júlia e Rose, cujos depoimentos foram registrados na íntegra.

No Quadro 1, encontra-se o perfil dos participantes, veja-se:

Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE ATUAÇÃO COM A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
Segunda Professora: Helena	38	PEDAGOGIA MATEMÁTICA	04	1 ANO E 6 MESES
Professora: Simone	43	GEOGRAFIA	26	7 ANOS
Professor: Cristiano	47	FILOSOFIA HISTÓRIA	16	5 ANOS
Professora: Júlia	32	MATEMÁTICA	10	5 ANOS
Segunda Professora: Rose	45	PEDAGOGIA	10	3 ANOS

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta sessão, serão apresentadas as principais falas dos professores entrevistados em relação aos sentimentos relatados ao atuar na educação inclusiva.

As emoções e sentimentos dos professores evidenciam formas próprias de sentir e conduzir o trabalho docente, elaboradas a partir de suas vivências pessoais, familiares e profissionais. Assim, foi possível, a partir da individualidade de cada professor, perceber o cenário da educação inclusiva, pois:

[...] conhecer as emoções do professor frente à inclusão é conhecer a realidade da educação inclusiva por dentro, por detrás dos discursos treinados e estereotipados. A emoção é expressão impactante e autêntica e revela como o professor verdadeiramente se relaciona com a inclusão (FARIA; CAMARGO, 2018, p. 224).

O Professor Cristiano, um dos entrevistados, relata que, no início do trabalho com alunos com deficiência em sala de aula, sentiu-se incompetente, mas não incapaz. Disse que o fracasso foi constante nos primeiros anos devido às variações de deficiências, mas que, posteriormente, devido às orações (neste momento o entrevistado se referiu à sua crença religiosa), tomou, segundo ele, a prática da educação inclusiva como uma missão, conseguindo levar adiante uma proposta de ensino que viabilizasse o atendimento à diversidade, propondo adequações frente aos diferentes tipos de deficiências, levando em consideração as especificidades de cada educando. Atualmente, o Professor Cristiano diz que se identifica mais com os alunos com deficiências, pois é uma pessoa que também apresenta limitações, valoriza mais a parte humana do que a parte propriamente didática.

Percebe-se que, no processo de inclusão, o Professor Cristiano se deparou com inúmeras situações desafiadoras e, a partir de suas reflexões, sua história de vida, suas crenças e percepções, adotou uma postura mais empática, solidária e tranquila na sua prática pedagógica, privilegiando as questões humanizadoras na escola.

O Professor entrevistado, ao mencionar as práticas humanizadoras na Educação, nos leva a refletir sobre a tradicional dicotomia da escola entre os aspectos afetivos e intelectuais. Neste modelo de ensino se descarta a dimensão emocional em prol de um aprendizado totalmente racional e cognitivo. Vygotsky (2004) fez uma crítica à essa postura, pois considerava a emoção tão importante quanto o pensamento no processo de ensino-

aprendizagem, e defendia que “[...] são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo” (VYGOTSKY, 2004, p. 144).

Em contrapartida, a Professora Rose relatou que se sente segura e tranquila ao trabalhar com a inclusão dos alunos com deficiências nas classes de Ensino Regular. No seu ponto de vista, afirma que a inclusão teve alguns avanços, mas que ainda precisa melhorar.

A gente vai aprendendo a trabalhar com eles na sala de aula, às vezes a gente tem necessidade de conhecer mais, se aproximar mais e ter mais diálogo com a família. Conforme as minhas dificuldades na prática, eu vou me adaptando para melhor atender às especificidades de cada aluno (Professora Rose – entrevistada).

Observa-se, no discurso dos professores entrevistados, que ao relatarem situações concretas vivenciadas por eles junto aos alunos com deficiências nas salas de aula do Ensino Regular afloraram emoções e sentimentos desencadeadores da empatia e amorosidade. Emoções e sentimentos que incitam os professores a compreender mais do que julgar, ao acolhimento, a se sentirem desafiados para atuarem efetivamente com seus alunos, promovendo práticas flexíveis e mais sensíveis às diferenças.

Nessa perspectiva, Venâncio, Faria e Camargo (2020, p. 4) sugerem “a necessidade de superar a visão cognitivista da educação, segundo a qual a razão sobrepuja as emoções”, há de se considerar que fatores emocionais implicam no processo educacional como um todo.

Nos relatos das Professoras Helena, Simone e Júlia, os sentimentos e emoções mais evidentes foram a insegurança, o medo e a ansiedade. Porém, o reconhecimento dessas emoções na estruturação das vivências diárias não impediu as Professoras de buscarem novos caminhos diante dos desafios de sala de aula.

Ao serem questionadas sobre os sentimentos que tiveram ao saber que iriam atuar com a inclusão de alunos com deficiências na sala de aula regular, disseram:

Saber como se comportar, como lidar com eles, há expectativas, porque a gente também espera um retorno deles, [...] e o retorno é a aprendizagem, a gente não sabe qual é o limite deles. Como lidar com eles, porque eles são especiais, mas todos são, como trabalhar com isso, porque é difícil, é uma coisa muito ampla (Professora Helena – entrevistada).

Quando eu comecei a atender alunos da inclusão, eu senti medo, por não estar preparada para lidar com a situação, tive que vencer este medo para não deixar atrapalhar o meu trabalho. Estudar, buscar, para não deixar que o medo interferisse na minha postura em sala de aula. Hoje eu me sinto normal, tranquila, não tenho medo, não tenho insegurança, antes parecia que era algo de cristal, uma porcelana que era intocada, eu tinha receio será que o aluno(a) vai conseguir falar, será que vai me entender, hoje é normal (Professora Simone – entrevistada).

Evidencia-se, no discurso dos professores participantes da pesquisa, que a maior parte das emoções/sentimentos relatados mostra a dificuldade e o despreparo dos professores em relação ao trabalho de inclusão. Observa-se também que algumas vezes o trabalho pedagógico parece acontecer de forma isolada e individualizada, alimentando a descontinuidade e ruptura do processo educacional. Lembrando que ações colaborativas entre os diversos profissionais da educação poderiam alavancar este processo. Ou seja, o trabalho pedagógico seria mais produtivo se houvesse espaços para discussão, pesquisa, trocas e análise de experiências significativas e do currículo escolar.

Foi atribuída ênfase as emoções durante a entrevista, no entanto, os professores enfatizavam os aspectos cognitivos da sua docência, como, por exemplo, indagações de: “O que fazer?”, “Como fazer?”, e a falta de tempo para planejar a necessidade de adaptação das atividades.

Dessa forma, reiteramos a dificuldade dos professores em abordar a temática emocional, pois o modelo tradicional das escolas brasileiras privilegia a cognição em detrimento das emoções. Entretanto, é impossível impedir as vivências emocionais, pois “toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento” (VYGOTSKY, 2004, p. 139).

De acordo com as percepções dos professores entrevistados, podemos perceber que o processo de inclusão vem acontecendo gradativamente de forma lenta, mas com intuito de favorecer o ensino de qualidade para todos os alunos. Observou-se também a necessidade de apoio e escuta aos professores, viabilizando diálogos, compreensão, sensibilização e reflexões em todas as instâncias de relações.

No processo de ensino-aprendizagem, os sentimentos de angústia dos professores incluem não somente os alunos com deficiências, mas também os alunos ditos “normais”, pois os professores não conseguem justificar muitas das não aprendizagens desses alunos.

Nesse sentido, o que interfere significativamente no trabalho pedagógico não são os alunos com deficiências e sim aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Parece que o fator de angústia relevante entre os professores é não conseguir o enquadramento segundo uma ordem estabelecida pela escola. O relato, por exemplo, da professora Júlia se refere às cobranças institucionais sobre devidos padrões no processo de ensino-aprendizagem, as quais nem sempre são exigências explícitas, mas que ficam subentendidas em regulamentos, metas, entre outras no contexto da Educação.

Independentemente do aluno, mesmo se não for aluno da Educação Especial, a gente fica angustiada. A gente quer fazer da forma que todos os alunos possam aprender. O que me angustia é quando o aluno está num nível de aprendizagem muito diferente dos demais colegas de classe. Parece que ele se sente isolado. Alguns não querem fazer as atividades adaptadas, mesmo que não conseguem preferem fazer as mesmas atividades que os colegas estão fazendo para se sentir igual [...] Ele não consegue se sentir envolvido (Professora Júlia – entrevistada).

Constatou-se, durante a entrevista, que embora os professores fossem incitados a falar sobre suas emoções, nem sempre eles eram capazes de nomear o que sentiam; simplesmente relatavam não as suas próprias emoções, mas as emoções que imaginavam que seus alunos estivessem sentindo. Essa situação demonstra o quanto a nossa sociedade negligencia o tema emoções.

De fato, a tomada de consciência emocional é um tema complexo; “trata-se de uma relação de compreensão ou conhecimento ativa com respeito ao meio social e não de percepção, e tampouco de pensamento” (TOASSA, 2006 *apud* VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2020, p. 6).

Analisando as respostas dos professores com relação à interação dos alunos com seus pares e, também, a forma como eles se relacionam com seus alunos, consideramos fator preponderante a interação ao processo de aprendizagem, pois “o ensino é um fenômeno essencialmente social, na medida em que o aluno pode compreender e se apropriar de novos saberes pela mediação do outro” (SILVA; GALUCH, 2009, p. 156).

Os professores relataram situações positivas, porém observa-se que muitos alunos com deficiências não interagem ou interagem muito pouco com seus colegas e professores. A maioria dos adolescentes acolhe as diferenças, entretanto, existem alguns conflitos entre eles e, nessas situações, às vezes, é necessária a intervenção do professor.

4.2 ALGUNS ASPECTOS MOTIVACIONAIS E DESMOTIVADORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

De forma geral, todos os professores relataram vivências positivas relacionadas à docência aos alunos com deficiências em salas de aula do Ensino Regular. O discurso das emoções está relacionado a formas particulares e contextualizadas de vivenciar essas experiências no contexto escolar.

O fato de conversar, dialogar, fazer com que ele se percebesse naquela sala sem diferença nenhuma, fazer um tratamento igual, mas, sabendo que o teu olhar, a tua atividade, a tua avaliação ia ser um outro processo. Eu vi o aluno crescendo. Eu peguei aluno desde o sexto ano até o terceiro ano do Ensino Médio, eu vi ele amadurecer, conversar, se preocupar, mudar a postura, o grupo acolher sem ter diferença nenhuma, e os colegas na sala acolheram, cuidaram, protegeram. O aluno se sentiu forte naquela turma (Professora Simone – entrevistada).

É como se fosse desbravar horizontes, me deixa muito emocionada (Professora Helena – entrevistada).

Precisa gostar muito e ter muito amor por aquilo que faz (Professora Rose – entrevistada).

É me sentir útil para todos aqueles que estão ali. A deficiência deles é declarada socialmente, mas tem outras deficiências ali ocultas, trabalho com pessoas com deficiências, hoje me sinto competente para trabalhar, me sinto útil (Professor Cristiano – entrevistada).

No que se refere aos fatores motivacionais, observa-se que quando o professor cria expectativas positivas com relação ao aluno com deficiência, acreditando nas suas potencialidades, ele sai da zona de conforto, pois se sente desafiado e, conseqüentemente, mobiliza ações em prol da Educação Inclusiva.

Ao relatar as dificuldades encontradas no processo de inclusão dos alunos com deficiências, os pesquisados apresentaram as seguintes queixas: *“Falta de conhecimento, não ter material ou tempo para pensar nesses alunos e planejar”* (Professora Simone); *“[...] os recursos ainda são muito limitados, não te possibilita muito, a gente fica amarrado, depende de ti ser criativo com situações inovadoras”* (Professor Cristiano); *“Falta de apoio, críticas entre os próprios colegas, o segundo professor não faz nada, eu preferia estar sozinho em sala de aula”* (Professora Helena); *“Tem casos que o aluno não consegue acompanhar a turma”* (Professora Júlia).

A partir dessas respostas, percebe-se que os fatores desmotivadores do processo de inclusão estão vinculados às condições do professor para ensinar e dos apoios e recursos necessários para a efetivação deste processo.

Entendemos que esse sentimento de falta de preparo do professor para atuar frente à inclusão faz menção aos cursos de formação deficitários, porém, ao mesmo tempo, trazemos o seguinte questionamento: *“Será que a formação inicial ou continuada consegue dar conta de atender à toda esta demanda?”*. Não obstante, a crença de que exista um curso de formação que prepare definitivamente está longe de ser concretizada. Haja vista que inúmeros profissionais, sejam eles médicos, arquitetos, enfermeiros entre outros, ao assumirem sua profissão, buscam incessantemente por pesquisas e estudos sobre os casos vivenciados no seu dia a dia.

Consideramos, assim, a necessidade da formação continuada qualificada dos profissionais em Educação, porém nem sempre os professores dispõem de tempo para realizarem pesquisas e estudos, haja vista que alguns estão no limite da sua carga horária de trabalho.

Sabemos que, diante da democratização do ensino, deparamo-nos com uma questão bastante complexa: Como garantir um ensino de qualidade a todos? A inclusão vem intensificar ainda mais este desafio. Para que isso ocorra, é necessário promover mudanças na organização pedagógica da escola, oferecendo aos alunos condições para que prossigam em seus estudos, que atendam às suas particularidades, sem discriminá-los e segregá-los.

Parece que os apoios existentes se direcionam somente aos alunos, ainda sem atender os que necessitam. Além disso, os professores ficam à mercê da precariedade de condições

para ensinar, falta de apoio e por não alcançarem as expectativas com relação a esses alunos, eles sofrem, assumindo para si a responsabilidade pela inclusão dos alunos, não refletindo sobre as inúmeras questões que envolvem esta problemática. Nesse sentido, professor e aluno são afetados pelo meio em que estão inseridos. Mahoney e Almeida (2005, p. 13) apontam que:

[...] a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras, prejudica o aluno e o professor, e isto afeta diretamente o processo ensino e aprendizagem: no aluno pode gerar dificuldade de aprendizagem: no professor, gera insatisfação, descompromisso, apatia, podendo chegar ao *burnout*, prejudicando sua atividade.

A maioria dos documentos legislativos referentes às Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva apoiam a necessidade de reconstruir a escola brasileira sob novos enfoques. No entanto, existem inúmeros entraves, como aponta Mantoan (2006, p. 24):

[...] Entre a resistência de instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiências.

Os Segundos Professores participantes da pesquisa relataram que alguns professores titulares resistem ao seu trabalho, levantando barreiras que parecem ser intransponíveis pela falta de diálogo, colaboração e valorização, suscitando assim sentimentos/emoções de desvalia e desamparo.

Compreende-se que, tradicionalmente, o professor realizava seu trabalho de forma solitária e individualizada, no entanto, as propostas de inclusão escolar pressupõem a contratação do Segundo Professor de Turma para atuarem nas classes em que estão matriculados alunos com deficiências. Sendo assim, focaliza-se a atuação de dois professores simultaneamente na mesma turma, a importância do vínculo é imprescindível entre os profissionais para a realização de um trabalho articulado e colaborativo.

Nessa perspectiva, o trabalho dos profissionais que atuam no ambiente inclusivo exige um compartilhamento coletivo dos conhecimentos em busca de um objetivo único, que é o acolhimento, a escolarização e o sucesso de todos os alunos (PETERSON, 2006; RAMOS, 2008; VILARONGA; MENDES, 2014 *apud* BUSS; GIACOMAZZO, 2019).

5 CONCLUSÃO

A inclusão escolar é um processo complexo e coletivo, além de oferecer acesso aos ambientes de ensino, visa garantir condições de permanência e aprendizagem para todos os alunos. Demanda participação de todos os membros da comunidade escolar: gestores, pedagogos, alunos e familiares. Fundamenta-se em valores e princípios que norteiam a prática pedagógica com intuito de ressignificar as diferenças e promover justiça e equidade.

A pesquisa evidenciou que as percepções e emoções expressas pelos professores participantes revelam formas particulares de compreender a inclusão, que se materializam na forma como eles conduzem o trabalho pedagógico.

Um aspecto enfatizado pelos professores entrevistados foi a falta de preparo para lidar com os alunos com deficiências. Consideramos que a formação deva englobar não somente aspectos teóricos e práticos relacionados à atuação docente que facilitem o trabalho de inclusão nas salas de aula, mas deve levar em conta os aspectos emocionais, pois a escola é espaço de relações, no qual professor e aluno interagem, trocam experiências, vivências e emoções. Apesar de uma preparação ampla, que capacite o professor para lidar com a diversidade, deve-se considerar que cada aluno possui singularidades que somente podem ser consideradas na prática escolar.

Os professores, por meio dos relatos de suas vivências e experiências com a inclusão, revelaram sentimentos e emoções como insegurança, medo, frustração, impotência e ansiedade, mas buscaram alternativas de atendimento aos alunos com deficiências, propondo atividades e metodologia diversificadas. No entanto, sentem falta de apoio e se sentem solitários.

Nesse sentido, percebemos que ainda prevalece um trabalho realizado de forma isolada, portanto, há de se romper essa barreira, promovendo um trabalho

articulado/colaborativo entre professores, segundos professores e gestores, promovendo, assim, a flexibilização do currículo, incitando os profissionais a questionarem sobre a sua prática no sentido de ressignificá-la, oportunizando mudanças conforme os valores e princípios inclusivos assumidos na coletividade.

Salienta-se que a vivência de sofrimentos também faz parte das práticas pedagógicas. Nesse sentido, longe de culpabilizar ou responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso da inclusão, direcionamos um olhar mais abrangente à pessoa, ao professor que lida diretamente com os alunos, que, com suas habilidades e limitações, desvela possibilidades de ser e estar no contexto em que se encontra.

As emoções reveladas pelos professores participantes da pesquisa apontam para caminhos possíveis de enfrentamento desta realidade, assim como emocionar-se com o êxito dos seus alunos é um direito do professor, afinal ele é um ser que pensa, age e sente.

Nesse sentido, sugerem-se mais estudos referentes à temática, bem como a criação de espaços para a expressão e valorização das emoções do professor, contribuindo, dessa forma, para a efetivação da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://bit.ly/3j0eQEs>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2N2IsSv>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**, versão aprovada pelo CNE. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível: <https://bit.ly/2YYMSMD>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3yZmZB7>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. *Saberes Pedagógicos, Criciúma*, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 25, n. 4, p. 655-674, out./dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3cDQzCL>. Acesso em: 5 jun. 2021.

CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 29-38, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2TBtppq>. Acesso em: 5 jun. 2021.

FABRIS, E. H. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 32-39, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3fUsFot>. Acesso em: 5 jun. 2021.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3uWgpry>. Acesso em: 5 jun. 2021.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30 1º sem. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3vWRXI8>. Acesso em: 5 jun. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, M. A. M.; GALUCH, M. T. B. Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais: possibilidades de desenvolvimento. **Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 15, n. 30, p. 142-165, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/34OW78P>. Acesso em: 5 jun. 2021.

SOUZA, V. L. T. *et al.* Emoções e práxis docente: contribuições da psicologia à formação continuada. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 36, n. 110, p. 235-45, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3fWdKu4>. Acesso em: 5 jun. 2021.

VENÂNCIO, A. C. L.; FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. A inclusão na voz das professoras: emoções, sentidos e práticas no chão da escola sob a perspectiva histórico-cultural. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Curitiba, v. 45, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3g6FSta>. Acesso em: 5 jun. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.
Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC