

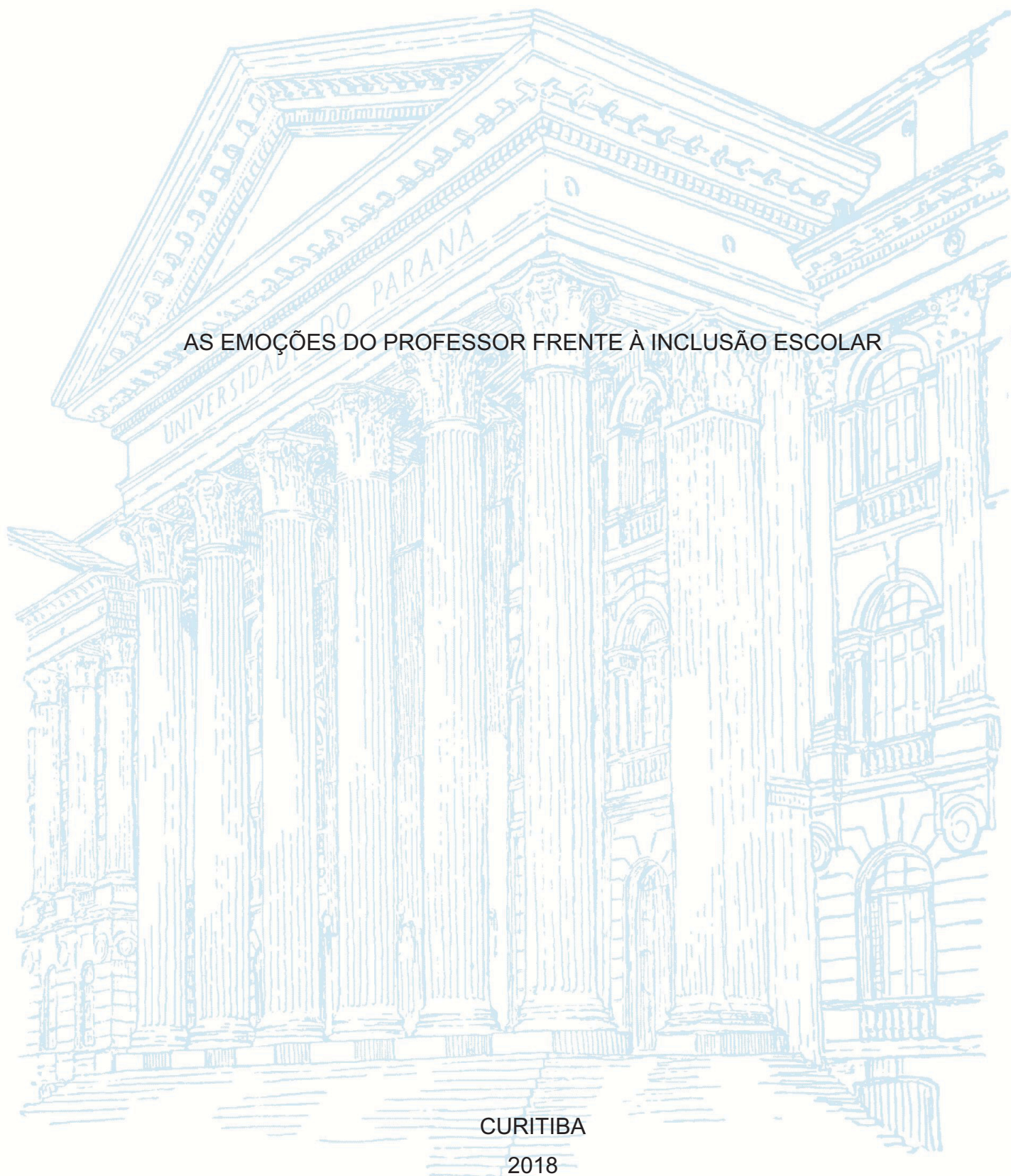
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA

AS EMOÇÕES DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

CURITIBA

2018



PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA

AS EMOÇÕES DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise de Camargo

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE  
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS  
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760  
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Faria, Paula Maria Ferreira de

As emoções do professor frente a inclusão escolar / Paula Maria Ferreira de Faria. – Curitiba, 2018.  
257f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise de Camargo

Inclui referências, apêndices e anexos

1. Inclusão educacional. 2. Emoções. 3. Professores e alunos. 4. Vygotskii, L. S. (Lev Semenovitch), 1896-1934. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 370.1




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

### TERMO DE APROVAÇÃO


Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA**, intitulada: **AS EMOÇÕES DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

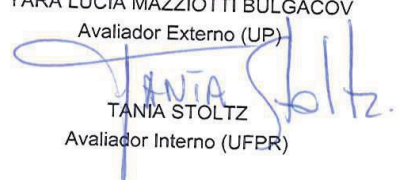
A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 27 de Novembro de 2018.

  
DENISE DE CAMARGO  
Presidente da Banca Examinadora

  
MARIA SARA DE LIMA DIAS  
Avaliador Externo (UTFPR)

  
YARA LUCIA MAZZIOTTI BULGACOV  
Avaliador Externo (UP)

  
TANIA STOLTZ  
Avaliador Interno (UFPR)

Ao Mestre dos Mestres, pois tudo vem de Ti.

Àquele que vive e reina para sempre.

Ao meu senhor, salvador e amigo, Jesus Cristo.

Toda honra, glória e louvor ao Seu nome.



## **AGRADECIMENTOS**

À professora doutora Denise de Camargo, por acreditar em meu potencial e possibilitar a realização desse sonho. Sua orientação, sempre amorosa e gentil, promoveu meu desenvolvimento como estudante e como pessoa.

Às professoras doutoras Maria Sara de Lima Dias e Tania Stoltz, por contribuírem com seus conhecimentos e orientações no decorrer do curso de Mestrado e também no processo de qualificação.

À professora doutora Yara Lúcia Mazziotti Bulgacov, por gentilmente aceitar o convite para compor a banca de defesa da dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior – CAPES, pelo apoio financeiro que subsidiou o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, por colaborarem no processo de construção de meus conhecimentos.

Ao Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado do Sistema Municipal de Ensino de Curitiba, por disponibilizar o acesso a dados estatísticos e por viabilizar a realização desta pesquisa.

À direção e às pedagogas da escola municipal na qual realizamos a pesquisa, por sua pronta e afetuosa colaboração.

Às professoras Ana, Aparecida e Maria, cuja participação permitiu o desenvolvimento da pesquisa e também meu crescimento pessoal.

Aos meus pais Elza e Ivo, pelo apoio incondicional de sempre.

Ao meu filho Samuel, por sua paciência, colaboração e companheirismo.

A todos os alunos em inclusão, cuja trajetória desafiadora me inspirou a desenvolver este trabalho.

Honrar um pensador não é elogiá-lo, nem mesmo interpretá-lo, mas discutir sua obra, mantendo-o, dessa forma, vivo, e demonstrando, em ato, que ele desafia o tempo e mantém sua relevância.

(CASTORIADIS, 1985, p. 7)

## RESUMO

Esta pesquisa aborda um aspecto frequentemente negligenciado nos contextos escolares: as emoções do professor. Considerando a importância da valorização não somente dos aspectos cognitivos, mas também da forma como o professor se sente frente à inclusão, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as emoções do professor em relação ao processo de educação inclusiva e ao aluno em inclusão. O estudo, de caráter qualitativo, foi desenvolvido a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Para a produção e análise dos dados, compreendidos a partir dos referenciais da Análise de Conteúdo, foram utilizadas entrevistas estruturadas, semiestruturadas e a produção de fotografias. Participaram da pesquisa três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal da periferia do Município de Curitiba. A análise dos dados permitiu o estabelecimento de categorias em comum entre as participantes, referentes às vivências como alunas (englobando a relação com a escola e a opção pelo magistério), às vivências como docentes (abrangendo a formação do professor, o apoio à docência e a extensão do trabalho ao ambiente do lar) e ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na classe regular (envolvendo o comportamento da turma e a necessidade de apoio ao professor). Em todos esses contextos, foram abordadas as emoções de cada professora. Os resultados apontam que as formas de vivenciar e sentir a docência das participantes da pesquisa relacionam-se com suas experiências enquanto alunas, enfatizando a reprodução familiar da imagem social do magistério enquanto atribuição feminina. O discurso das professoras aponta a sobrecarga de trabalho, a falta de formação específica e a necessidade de apoio como dificuldades à docência inclusiva. Os resultados indicam, apesar da existência de emoções como alegria e satisfação, o predomínio de vivências desagradáveis relacionadas à docência inclusiva, com o surgimento de emoções como frustração, insegurança e pena dos alunos de inclusão. Tais resultados são compreendidos no contexto cultural e histórico de grande parte das escolas brasileiras, que ainda reverbera a tradicional cisão cartesiana entre razão e emoção. Nesse sentido, esta pesquisa revela a primazia da preocupação com aspectos cognitivos em detrimento dos fatores emocionais que perpassam o processo de inclusão escolar, minimizando a importância da emoção para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Dessa forma, o estudo demonstra que as vivências emocionais dos professores têm sido desvalorizadas e relegadas a segundo plano inclusive pelos próprios docentes que, ao desconhecer as próprias emoções, são impossibilitados de utilizá-las como promotoras de crescimento pessoal e transformação do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Emoções. Professores. Inclusão escolar. Teoria Histórico-Cultural. Vigotski.



## ABSTRACT

This research addresses an often neglected aspect of school contexts: the teacher's emotions. Considering the importance of valuing not only the cognitive aspects but also the way teachers feel about inclusion, the general objective of this research is to understand the teacher's emotions in relation to the inclusive education process and the student in inclusion. The study, of qualitative character, was developed from the assumptions of the Cultural-Historical Theory of Vygotsky. For the production and analysis of the data, comprised from the Content Analysis frameworks, we used structured, semi-structured interviews and the production of photographs. Three teachers from the initial years of Elementary School participated in the study of a municipal school in the outskirts of the Municipality of Curitiba. The analysis of the data allowed the establishment of common categories among the participants, referring to the experiences as students (encompassing the relation with the school and the option for the teaching profession), the experiences as teachers (covering teacher training, support for teaching and the extension of work to the home environment) and the inclusion process of students with special educational needs in the regular class (involving the behavior of the class and the need to support the teacher). In all these contexts, the emotions of each teacher were addressed. The results show that the ways of experiencing and feeling the teaching of the research participants are related to their experiences as students, emphasizing the family reproduction of the social image of the teaching profession as a feminine attribution. The teachers' discourse points to the overload of work, the lack of specific training and the need for support as difficulties for inclusive teaching. The results indicate, despite the existence of emotions such as joy and satisfaction, the predominance of unpleasant experiences related to inclusive teaching, with the emergence of emotions such as frustration, insecurity and feathering of inclusion students. Such results are understood in the cultural and historical context of most Brazilian schools, which still reverberates the traditional Cartesian split between reason and emotion. In this sense, this research reveals the primacy of concern with cognitive aspects to the detriment of the emotional factors that go through the process of school inclusion, minimizing the importance of emotion for learning and human development. Thus, the study demonstrates that the emotional experiences of teachers have been devalued and relegated to the background even by teachers themselves who, being unaware of their own emotions, are unable to use them as promoters of personal growth and transformation of teaching work.

**Keywords:** Emotions. Teachers. School inclusion. Historical-Cultural Theory. Vygotsky.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - REVISÃO SISTEMÁTICA INTERNACIONAL – PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES.....	63
FIGURA 2 - REVISÃO SISTEMÁTICA NACIONAL – BASE SciELO BRASIL .....	73
FIGURA 3 - DADOS ESTATÍSTICOS ECONÔMICOS DO BAIRRO CIC EM RELAÇÃO À MÉDIA GERAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA .....	131
FIGURA 4 - DADOS ESTATÍSTICOS DA SEGURANÇA DO BAIRRO CIC EM RELAÇÃO À MÉDIA GERAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA .....	131
FIGURA 5 - DADOS ESTATÍSTICOS DA EDUCAÇÃO DO BAIRRO CIC EM RELAÇÃO À MÉDIA GERAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA .....	132

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - TIPO DE PESQUISA - REVISÃO SISTEMÁTICA PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES .....	64
GRÁFICO 2 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DAS PESQUISAS QUANTITATIVAS - REVISÃO SISTEMÁTICA PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES .....	64
GRÁFICO 3 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DAS PESQUISAS QUALITATIVAS - REVISÃO SISTEMÁTICA PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES .....	65
GRÁFICO 4 - PAÍSES DOS ESTUDOS SELECIONADOS - REVISÃO SISTEMÁTICA PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES .....	66
GRÁFICO 5 - CONTEXTO DAS PESQUISAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA (NÍVEL DE ENSINO) - PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES.....	67
GRÁFICO 6 - CONTEXTO DAS PESQUISAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA (TIPOS DE TURMA) - PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES .....	67
GRÁFICO 7 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS CONTEMPLADAS NAS PESQUISAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA – PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES .....	68
GRÁFICO 8 - TIPO DE PESQUISA QUALITATIVA - REVISÃO SISTEMÁTICA BASE SciELO BRASIL.....	75
GRÁFICO 9 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DAS PESQUISAS EMPÍRICAS - REVISÃO SISTEMÁTICA BASE SciELO BRASIL ....	76
GRÁFICO 10 - DISPOSITIVOS DE ATENDIMENTO À INCLUSÃO ESCOLAR E AEE NOS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – 2017 .....	108
GRÁFICO 11 - EDUCANDOS INCLUÍDOS NA REDE DE ENSINO REGULAR CONFORME O NÍVEL E MODALIDADE DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA – 2017 .....	108
GRÁFICO 12 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ATENDIDAS NAS ESCOLAS REGULARES DO MUNICÍPIO DE CURITIBA – 2017 .....	109

GRÁFICO 13 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ATENDIDAS  
NAS ESCOLAS REGULARES DO MUNICÍPIO DE CURITIBA  
CONFORME O NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – 2017 ..... 110

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	EMOÇÕES/SENTIMENTOS IDENTIFICADOS NA REVISÃO TEÓRICA DOS ARTIGOS SELECIONADOS .....	69
QUADRO 2 -	EMOÇÕES/SENTIMENTOS IDENTIFICADOS EMPIRICAMENTE NOS ARTIGOS SELECIONADOS .....	71
QUADRO 3 -	EMOÇÕES/AFETOS/SENTIMENTOS IDENTIFICADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA NACIONAL - BASE SciELO BRASIL .....	77
QUADRO 4 -	INSTRUMENTOS DE PESQUISA CONFORME OS OBJETIVOS E CAMPOS INVESTIGATIVOS .....	133
QUADRO 5 -	SÍNTESE COMPARATIVA DOS DADOS GERAIS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS 1 E 2.....	138
QUADRO 6 -	CAMPO INVESTIGATIVO 1: DELINEAMENTO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	140
QUADRO 7 -	CATEGORIAS EM COMUM NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	144
QUADRO 8 -	LEVANTAMENTO DAS CATEGORIAS DAS ENTREVISTAS DA PROFESSORA ANA.....	159
QUADRO 9 -	DESCRIÇÃO DAS FOTOGRAFIAS DA PROFESSORA ANA .....	169
QUADRO 10 -	LEVANTAMENTO DAS CATEGORIAS DAS ENTREVISTAS DA PROFESSORA APARECIDA .....	176
QUADRO 11 -	DESCRIÇÃO DAS FOTOGRAFIAS DA PROFESSORA APARECIDA.....	184
QUADRO 12 -	LEVANTAMENTO DAS CATEGORIAS DAS ENTREVISTAS DA PROFESSORA MARIA.....	188
QUADRO 13 -	DESCRIÇÃO DAS FOTOGRAFIAS DA PROFESSORA MARIA .....	194
QUADRO 14 -	TEXTO EXPLICATIVO ELABORADO PELA PROFESSORA MARIA .....	195
QUADRO 15 -	EMOÇÕES RELATADAS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	200

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADP	- Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional
AHSD	- Altas Habilidades ou Superdotação
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
CANE	- Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CMAE	- Centro Municipal de Atendimento Especializado
CMAEE	- Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CME	- Conselho Municipal de Educação
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DA	- Surdez e perda auditiva
DEE	- Departamento de Educação Especial
DEEIN	- Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DIAEE	- Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
DF	- Deficiência física
DMUL	- Deficiência múltipla
DSM-V	- Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais - V
DV	- Cegueira e baixa visão
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EM	- Escola Municipal
EMEE	- Escola Municipal de Educação Especial
GAEP	- Grupo de Apoio Entre Professores
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBi	- Lei Brasileira da Inclusão
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
NEE	- Necessidades educacionais especiais
NRE	- Núcleo Regional de Educação



ONU	- Organização das Nações Unidas
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	- Planejamento Educacional Individualizado
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEDH	- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEE	- Política Nacional de Educação Especial
SEED	- Secretaria Estadual de Educação
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SISMEN	- Sistema Municipal de Ensino
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	- Zona de Desenvolvimento Real

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>SENTINDO AS EMOÇÕES: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>PENSANDO AS EMOÇÕES: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO INCLUSIVO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>24</b>
2.1	VIGOTSKI E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	24
2.1.1	A vida de Vigotski .....	25
2.1.2	A obra de Vigotski.....	32
2.2	EMOÇÕES .....	47
2.2.1	As emoções em Vigotski.....	47
2.2.2	As emoções na atividade docente: revisões sistemáticas .....	58
2.3	INCLUSÃO ESCOLAR .....	79
2.3.1	Contribuições de Vigotski: a defectologia .....	80
2.3.2	Educação Especial e inclusão escolar no Brasil.....	84
2.3.3	Educação Especial e inclusão escolar no Estado do Paraná .....	97
2.3.4	Educação Especial e inclusão escolar no Município de Curitiba .....	102
2.3.5	Estratégias de ensino e formação docente na perspectiva inclusiva .....	111
2.3.6	Inclusão escolar: reflexões necessárias .....	115
<b>3</b>	<b>SISTEMATIZANDO AS EMOÇÕES: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>118</b>
3.1	A METODOLOGIA QUALITATIVA .....	118
3.2	O USO DA FOTOGRAFIA.....	121
3.3	A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	124
3.4	DELINEAMENTO E CONTEXTO DA PESQUISA .....	127
<b>4</b>	<b>SIGNIFICANDO AS EMOÇÕES: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>139</b>
4.1	ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS ANA, APARECIDA E MARIA .....	139
4.2	PROFESSORA ANA: LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	158
4.3	PROFESSORA APARECIDA: PELO IDEAL DA INCLUSÃO .....	175
4.4	PROFESSORA MARIA: IMPASSES DA INCLUSÃO .....	188

4.5	AS FOTOGRAFIAS E AS EMOÇÕES DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	199
5	RESSIGNIFICANDO AS EMOÇÕES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA .....	215
	REFERÊNCIAS .....	223
	APÊNDICE A - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (1º CAMPO INVESTIGATIVO).....	246
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1 (2º CAMPO INVESTIGATIVO) .....	247
	APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2 (3º CAMPO INVESTIGATIVO) .....	248
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	249
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) .....	252

## 1 SENTINDO AS EMOÇÕES: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Muito se tem falado sobre a inclusão no Brasil. É preciso incluir: abra-se vagas. É preciso incluir: mude-se os discursos. É preciso incluir: adapte-se as práticas. De fato, a legislação brasileira recente tem favorecido o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes de ensino, os “alunos da inclusão”. É preciso incluir: cumpra-se.

Voluntária ou compulsória, compreendida ou mecanizada, aos poucos a inclusão vai se tornando prática recorrente nas escolas brasileiras: lá está o nosso aluno incluído, interagindo com os colegas, realizando as tarefas na medida de suas possibilidades, concretizando o ideal do projeto democrático de igualdade para todos. E assim ocorre em muitas escolas brasileiras: “orgulho da escola, aqui temos inclusão!”. “Vão fazer uma reportagem, chamem a professora, vejam todo o material que ela mesma adaptou!”. Sorria, professora, é para o noticiário! É fácil? “Ah, é um desafio, mas descobri na prática que com dedicação tudo é possível!” Gosta de seu trabalho? “Claro, como não atender a quem mais precisa da educação?!” Finalizada a entrevista, segue a professora, ainda um pouco confusa, porém satisfeita: certamente disse tudo como deveria, assim se faz a inclusão! Ou não?

Esta pesquisa aborda um aspecto frequentemente negligenciado, porém fundamental para que a inclusão ocorra de fato: as emoções do professor, ao se deparar com o processo de inclusão. Para além da legislação, da matrícula, das orientações, das diretrizes, dos treinamentos e das reuniões de orientação. No cotidiano da sala de aula, por trás de toda a fundamentação, de toda a metodologia, ainda resta um professor. Um professor que sente... sente o quê? Sente-se à vontade para realizar o seu trabalho? Sente-se bem por fazer parte da inclusão? Sente-se obrigado a cumprir uma normativa – que, no fundo, não compreende muito bem, não concorda? Se não sente, não faz mal: o importante não é o que sente, mas sim o que faz. Sobretudo, sente que não tem espaço de sentir.

Esta é a questão a partir da qual queremos refletir: as emoções do professor. Condizem com seu discurso? E com o discurso oficial? Se expressam em sua relação com o aluno, ao longo do processo de aprendizagem? Mais do que respostas definitivas, buscamos caminhos. Acreditamos que o processo de busca pode abrir campo para uma reflexão essencial e reveladora, que se afaste da

pressão por resultados objetivos e volte-se para aquilo que fundamentalmente nos move: as emoções.

Entendemos que as emoções têm sido relegadas na prática do professor, impedindo a realização de muitas possibilidades na sala de aula. Como nos diz Vigotski (2004a, p. 69), “cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas”. Constantemente nos deparamos com situações não vividas, experiências não desfrutadas. Nessa perspectiva, portanto, buscamos a valorização das emoções do professor enquanto expressões autenticamente humanas, por meio das quais sejamos capazes de concretizar, a cada minuto, novas e diferentes possibilidades.

A inclusão escolar é o acolhimento do aluno<sup>1</sup> com necessidades educacionais especiais na classe regular<sup>2</sup>. O aluno deve participar do processo educacional com o apoio adequado às suas necessidades e particularidades, visando o máximo desenvolvimento de seu potencial. A educação inclusiva pressupõe que as escolas “deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, s/p).

A maior diversidade de alunos demanda novas respostas dos sistemas escolares, que devem atender às diferentes necessidades. Essa tarefa tem se mostrado cada vez mais urgente, com o aumento do número de matrículas da educação inclusiva a cada ano. Somente no Município de Curitiba, a Rede Municipal de Educação contabilizou 2166 alunos, sendo 1497 no Ensino Fundamental, durante o ano de 2017 (CURITIBA, 2017c). Por isso, torna-se essencial contemplar o processo inclusivo sob diferentes prismas, que se estendam para além do acolhimento do aluno e abranjam, dentre outros fatores, a estrutura da escola e a atuação do professor.

---

<sup>1</sup> Empregamos o termo “aluno” como sinônimo de “estudante” ou “educando”, tal como é utilizado pelo Ministério da Educação em documentos que referenciam a educação inclusiva no âmbito nacional (BRASIL, 2008a, 2016). Seguimos a norma culta da língua portuguesa, nos referindo aos gêneros masculino e feminino; leia-se, da mesma forma, o uso do termo “professor”.

<sup>2</sup> O conceito de inclusão pode ser definido de diversas maneiras. Nesta pesquisa nosso foco reside sobre a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEEs), compreendidas a partir da “interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social” (BRASIL, 2008a, p. 14-15). Essa questão será discutida adiante (ver tópico 2.3.2). Consideramos fundamental, no entanto, esclarecer que a ideia da inclusão escolar vai além das NEEs, pois a inclusão implica em uma educação de qualidade para todos os alunos (UNESCO, 1994).

A preocupação com a atuação pedagógica no contexto inclusivo tem sido ressaltada, conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001b, p. 26).

Não se pode negar a necessidade de investimento na formação docente e do desenvolvimento de práticas de formação continuada para que o professor possa atuar de forma efetivamente inclusiva, propiciando situações de aprendizagem adequadas às necessidades de cada aluno. No entanto, esse não é o único aspecto docente digno de atenção para a educação inclusiva; a efetivação desse processo demanda a superação de vários desafios.

Em geral, a formação do professor para a atuação em contextos inclusivos não contempla o preparo emocional para o novo trabalho que deles se espera. A preparação cognitiva é privilegiada, dirigindo-se para os conhecimentos específicos das necessidades educacionais especiais e para o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas, ignorando a forma como aluno e professor se sentem em relação a esse processo.

Ao privilegiar a cognição, a formação de professores espelha o padrão de todo o sistema de educação, que marginaliza e exclui a emoção. Dessa forma,

prevalece ainda a velha e enganosa concepção de que emoção e razão são funções independentes e excludentes. Não constitui, portanto, nenhuma surpresa, a constatação de que, para muitos professores, as emoções e os sentimentos ainda são vistos como perturbadores da aprendizagem, e portanto, devem ser controlados, sufocados ou ignorados. (CAMARGO, 2004, p. 27).

A questão da separação que se opera no contexto escolar entre emoção e razão, entre aspectos afetivos e cognitivos, tem sido denunciada há décadas. Segundo Vigotski (1997), a tendência intelectualista da divisão entre intelecto e afeto tem ignorado a importância do estímulo afetivo no desenvolvimento das atividades pela criança, negando a base dinâmica interdependente que existe entre os processos intelectuais e afetivos. Vigotski (1997) defende que o pensamento e o



afeto representam partes de um todo único, integral e indivisível, que é a consciência humana. Essa unidade, no entanto, não é rígida, mas sofre mudanças; “e o mais essencial para todo o desenvolvimento psicológico da criança é precisamente a mudança das relações entre o afeto e o intelecto” (VIGOTSKI, 1997, p. 271). Estabelece-se, assim, um padrão dinâmico e constante de relações entre os aspectos cognitivos e afetivos, que conduzem ao desenvolvimento.

Vigotski (2004a) enfatiza a importância dos aspectos afetivos na escola:

A emoção não é um agente menor do que o pensamento. O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia, mas também a sintam. Por algum motivo essa ideia não costuma vir à cabeça, e o ensino de colorido emocional é entre nós um hóspede raro [...]. (VIGOTSKI, 2004a, p. 144).

Os fatores emocionais interferem de forma marcante no processo de ensino-aprendizagem. A emoção configura-se como um fator essencial a ser considerado dentro da prática pedagógica, pois os aspectos emocionais da relação professor-aluno são essenciais à aprendizagem.

Da mesma forma, em sua prática o professor também é influenciado por diversos fatores, que abrangem desde sua vida pessoal e os sentidos que dá à sua atividade até as condições de trabalho e as expectativas que nutre em relação ao trabalho que executa. O estabelecimento de vínculos se inicia antes mesmo que o professor efetivamente conheça seus alunos: a partir do momento em que toma ciência do trabalho que é dele esperado (para qual turma deverá lecionar, ou quais disciplinas ministrará, por exemplo), as expectativas do docente já começam a tomar forma, constituindo elementos que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Toda a obra de Vigotski (1997, 2001, 2004a) se desenvolve a partir de sua concepção ontológica que considera o homem como um ser essencialmente histórico que, por meio da atividade transformadora do trabalho, gera “novas possibilidades de ação racional e livre” (VIGOTSKI, 1997, p. 268). A partir da análise da história humana em uma perspectiva materialista dialética, o autor acredita que o desenvolvimento psicológico, embora com fundamentos biológicos, caracteriza-se como parte do desenvolvimento histórico humano, que ocorre por meio da relação mediada entre homem e natureza, de forma cultural. Para Vigotski (1991), portanto, o homem biológico em suas relações com o outro vai internalizando signos, ações e comportamentos culturalmente desenvolvidos, e nesse processo histórico

transforma-se em um ser social<sup>3</sup>. Em consonância com essa premissa ontológica, consideramos que a abordagem e a perspectiva teórica de Vigotski (1991, 1997, 2004a) trazem fundamento e sentido à realidade da educação inclusiva que vivenciamos atualmente, razão pela qual nos valem de seus estudos e contribuições como perspectiva teórica norteadora deste trabalho.

Vigotski (1997, 2001, 2004a) formulou importantes reflexões acerca das emoções, rompendo com a visão dualista de sua época. Buscava a construção de uma nova psicologia, que consistisse em uma síntese entre as duas fortes tendências presentes na psicologia no início do século: o materialismo e o idealismo. O psicólogo russo denunciou a tentativa da construção de uma psicologia que negasse a consciência ou a tratasse como um epifenômeno. Buscava, assim, o estabelecimento de uma psicologia única, que considerasse e estudasse a consciência de forma científica. Nesse sentido, criticava a separação entre afeto e intelecto, considerando que as emoções são importantes constituintes da consciência humana, presentes no processo de pensamento: “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (VIGOTSKI, 2001, p. 479).

Inicialmente, Vigotski (2004a) incluiu as emoções entre os tipos de instintos e atividades instintivas, tratando-as em termos de “comportamentos emocionais”, de base biológica hereditária, alertando que a diferenciação entre instintos e emoções só seria possível por meio do desenvolvimento cultural. Sem negar, portanto, que a emoção humana tem origem filogenética, Vigotski (2004a) destacou que somente a interação com a cultura humanizaria os instintos, levando-os a se tornarem emoções. Dessa forma, para o autor, afetos e instintos são processos que se sobrepõem no início da vida; a princípio fusionados, separam-se e se culturalizam. Enquanto as emoções se diferenciam e se tornam mais complexas, os instintos, como comportamentos da espécie preparados para eventuais situações, regridem; os impulsos, sofisticando-se, tenderiam a ser enquadrados na vida emocional. No entanto, aponta Vigotski (2004a), uma visão que se baseasse somente no cunho

---

<sup>3</sup> Resumidamente, podemos compreender os pilares básicos da teoria vigotskiana conforme apresenta Ivic (2010): “Se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. E se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma ‘teoria histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores’, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de ‘teoria histórico-cultural’” (IVIC, 2010, p. 15).

biológico desconsideraria importantes características das emoções: suas transformações qualitativas.

Ao longo de sua obra, Vigotski (1997, 2001, 2004a) defendeu que as emoções devem ser compreendidas no contexto do funcionamento das funções psicológicas superiores. As emoções surgem como funções mentais que, a partir das bases biológicas permeadas por correlatos no universo animal (embora dotadas de componentes especificamente humanos), transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento. Assim, ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento, Vigotski (1999c) indica o deslocamento das emoções para um plano totalmente novo: o dos símbolos, significados e sentidos.

O domínio das vivências<sup>4</sup> das emoções não ocorre de forma direta, mas demanda mediação. Nesse contexto, Vigotski (1999c, 2004a) enfatiza o caráter sociocultural da emoção, já que é por meio das experiências vivenciadas nas relações com o outro que as emoções humanas se configuram. Essas vivências são de caráter essencialmente ativo, revelando que a emoção atua como organizador interno e regulador do pensamento, predispondo o organismo para a ação:

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. (VIGOTSKI, 2004a, p. 139).

Compreendendo as emoções como norteadoras do comportamento, Vigotski (2004a) analisa o contexto escolar. O professor deve estar atento aos aspectos mobilizadores de emoção, pois são eles os maiores geradores de aprendizagem. Por isso, a escola não pode se preocupar somente com o desenvolvimento cognitivo: “o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que

---

<sup>4</sup> O conceito de vivência aparece inicialmente, em Vigotski, em *Psicologia da arte*. A tradução do termo russo *perejivanie* para o idioma português encontra dificuldade para contemplar a profundidade de seu significado original. Diversos autores (PRESTES, 2010b; TOASSA, 2009; GONZÁLEZ REY, 2000) compreendem que a melhor tradução para *perejivanie* seria o termo vivência. Para Vigotski, portanto, a vivência representa a unidade de elementos internos e externos, expressos no amálgama de aspectos afetivos e cognitivos, que revelam a forma como cada pessoa afeta e é afetada por sua própria realidade (PRESTES, 2010b; TOASSA, 2009; GONZÁLEZ REY, 2000). Dessa forma, as vivências constituem a compreensão de mundo – que, em Vigotski, sempre é a integração entre pensar e sentir, entre agir e ser afetado, evidenciando sua concepção monista da realidade.

outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade” (VIGOTSKI, 2004a, p. 146).

A leitura de Vigotski (1997, 1999c, 2001, 2004a) revela a importância da afetividade para o processo educativo. A forma como o professor estabelece relações com os alunos é fator determinante do processo de ensino-aprendizagem. Essa afirmação é particularmente relevante ao voltarmos nossa atenção para o contexto da inclusão escolar.

Vigotski (1997, 2011) dedicou especial atenção ao abordar a aprendizagem das crianças com deficiência, cujo desenvolvimento ele classifica como qualitativamente diferente. Todo ser humano tem possibilidades de desenvolvimento e a deficiência, por si própria, não se constitui em um impedimento à aprendizagem. Segundo o autor, a deficiência desempenha um duplo papel: ao mesmo tempo em que limita, cria também os estímulos necessários para sua compensação, constituindo um processo de criação e recriação da personalidade da criança, gerando caminhos de adaptação e superação da deficiência, levando ao desenvolvimento. Esses caminhos são construídos socialmente, nas diversas relações e interações com o outro; ou seja, são mediatizados pela cultura. Onde o desenvolvimento direto é impedido ou dificultado pela deficiência, a mediação cultural fornece uma rota indireta. A criação de recursos e técnicas pedagógicas são exemplos dessa mediação; o fundamental, no entanto, é a qualidade das interações. São as relações pessoais que fundamentalmente constituem o contexto histórico-cultural da criança e que determinam a forma como a deficiência ou a dificuldade repercutem em sua vida cotidiana.

Partindo da crença no potencial do aluno e na capacidade de desenvolvimento e por meio da mediação, Vigotski (1997, 2011) alerta para que a escola não se contente em adaptar-se à deficiência, mas que busque superá-la. Todo aluno, portanto, possui a capacidade de aprender. Cabe à escola compensar sua deficiência por meio de um ensino apropriado que se antecipe ao desenvolvimento, por meio da adequada mediação do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>5</sup>. Cabe lembrar, porém, que os aspectos cognitivos não

---

<sup>5</sup> A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a área entre o que o aluno já domina sozinho (Zona de Desenvolvimento Real) e o que ele é capaz de realizar com o auxílio (Zona de Desenvolvimento Potencial). Essa deve ser a zona de atuação do professor, mediando o conhecimento e apoiando o aluno para que possa se desenvolver. Embora esse conceito seja de extrema relevância para a compreensão do desenvolvimento da inteligência, não nos deteremos

são os únicos fatores relevantes à ação pedagógica. As emoções sempre estão presentes no ambiente escolar, e “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida para qualquer trabalho educativo” (VIGOTSKI, 2004a, p. 145).

De acordo com Vigotski (1997, 1999c, 2001, 2004a), percebemos a importância das expressões e reações emocionais; notamos também que a compensação da deficiência só é possível a partir da interação, que ocorre de forma mediada. A mediação do professor, portanto, não é meramente pedagógica ou cognitiva. Não se trata apenas de procedimentos, técnicas e conteúdos: a relação é permeada pelas vivências e experiências, pela emoção do aluno e do professor.

Se no contexto da escola cabe ao professor um papel fundamental, vislumbrando, para além da deficiência, também a existência de possibilidades, sua implicação se estende ainda mais: a forma como se desenvolvem as relações afetivas entre professor e aluno é um dos fatores que determinam o sucesso dessa interação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

É preciso lembrar que, de forma mais acentuada que no contexto da educação regular, a realidade da educação inclusiva adiciona novos elementos à relação professor-aluno. Além dos fatores emocionais comuns a essa relação, acrescentam-se ainda as expectativas e angústias do professor frente ao desafio da inclusão; de forma consciente ou não, de maneira velada ou aberta, os aspectos emocionais do professor são mobilizados, influenciando sua forma de agir e se relacionar com todos os alunos. Dessa forma, à medida que trabalha com os aspectos afetivos implicados no processo de inclusão escolar, o professor também acaba por se deparar com as próprias emoções, em uma relação dialética contínua.

Os estudos desenvolvidos por Vigotski (1997, 1999c, 2001, 2004a) continuam surpreendentemente atuais. É inegável que as relações emocionais entre professor e aluno constituem um fator relevante para a inserção e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais. No cotidiano de nossas escolas, no entanto, continuamos reverberando um discurso de formação docente que contempla o cognitivo, o desenvolvimento de habilidades e competências e a inserção social, mas silencia quanto às emoções. É preciso valorizar o que

---

em sua análise, visto que nosso foco se dirige aos aspectos emocionais que permeiam a relação professor-aluno na escola.

sentimos, os sentidos que atribuímos às experiências vividas. À escola, cabe a formação de um ser que pensa, age e também sente.

Nesse sentido, a problemática da presente dissertação indaga: quais são as emoções do professor de Ensino Fundamental em relação ao processo de educação inclusiva e ao aluno de inclusão?

Parte-se dos pressupostos de que:

- Durante o processo de inclusão escolar, o professor se depara com os aspectos emocionais da relação pedagógica e também com as próprias emoções;
- A forma como cada professor desenvolve vínculos com seus alunos mobiliza emoções, ocasionando um envolvimento emocional que influencia todos os aspectos da aprendizagem;
- O fortalecimento da relação professor-aluno favorece a inclusão do aluno em sala de aula.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender as emoções do professor em relação ao processo de educação inclusiva e ao aluno da inclusão.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretende:

- Caracterizar o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa;
- Identificar as emoções do professor em relação ao seu percurso escolar, acadêmico e profissional;
- Compreender de que forma as emoções do professor influenciam o processo de inclusão escolar;
- Analisar as relações entre as emoções do professor em sua trajetória de aluno à docente e suas emoções em relação à inclusão escolar.

Pretendemos, com esta pesquisa, tecer novas reflexões a respeito de uma antiga questão, frequentemente ofuscada em uma sociedade que urge por desempenho e resultados. Como Vigotski (2004a), estamos cientes de nossas limitações, mas também de nossas possibilidades; através de nossa contribuição, visamos ampliar a visibilidade do campo das emoções no contexto escolar. Buscamos, assim, contribuir para a construção de relações emocionais saudáveis e



de um processo de ensino-aprendizagem inclusivo mais autêntico, saudável e significativo.

## **2 PENSANDO AS EMOÇÕES: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO INCLUSIVO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa. Os principais elementos, cuja definição é fundamental para o desenvolvimento deste estudo, foram elencados em três tópicos: Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural; as emoções; a inclusão escolar.

Partindo da compreensão de Vigotski, segundo a qual só é possível entender elementos da realidade a partir de seu contexto, considerando as implicações da história e da cultura sobre o indivíduo, faz-se necessário inicialmente apresentar a Teoria Histórico-Cultural, analisando como foi desenvolvida por Lev Semenovitch Vigotski.

### **2.1 VIGOTSKI E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

As contribuições de Vigotski às áreas da Psicologia e da Educação são inestimáveis; o legado de seus estudos, desenvolvidos nas primeiras décadas do século XX, ainda repercute de forma surpreendentemente atual.

Introduzido recentemente no Brasil, o trabalho de Vigotski, denso e envolvendo diferentes áreas do conhecimento, permaneceu inacabado. Apesar de sua morte precoce, Vigotski teceu reflexões e críticas que até hoje inspiram o desenvolvimento de suas ideias, fundamentando alicerces sobre os quais se pode compreender diversos aspectos do psiquismo e da atividade humana.

A Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski é uma abordagem de cunho materialista histórico-dialético, “cujo eixo central é o conceito de consciência e o entendimento dos homens como seres ativos que atuam sobre o mundo e, modificando-o, modificam a sua própria constituição subjetiva” (SANTOS; LEÃO, 2014, p. 39). Nesse sentido, a base epistemológica da teoria vigotskiana reside na compreensão dos elementos culturais e históricos do psiquismo humano, bem como na relação dialética entre homem<sup>6</sup>, natureza e sociedade (SILVA; DAVIS, 2004).

---

<sup>6</sup> O termo “homem” será utilizado neste trabalho como sinônimo da expressão “ser humano”, não se referindo à definição de gêneros.

O interesse do autor em investigar e desafiar os paradigmas vigentes, aliado ao *zeitgeist*<sup>7</sup> da época, culminou nas produções complexas e inovadoras de Vigotski; a influência de suas obras marcou um novo momento na história da Psicologia e, mesmo nos dias de hoje, ainda se mostra profundamente inspiradora e contemporânea.

Apresentamos, a seguir, aspectos da vida e da obra de Lev Vigotski, que permitirão compreender de que forma as contribuições do psicólogo russo<sup>8</sup> contextualizam e influenciam o desenvolvimento desta pesquisa.

### 2.1.1 A vida de Vigotski

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 05 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, mas sua família se mudou para Gomel antes de seu primeiro aniversário. Segundo entre oito filhos de uma família judia, Vigotski cresceu em um contexto culturalmente privilegiado e sua família era considerada uma das mais instruídas da cidade (VIGODSKAYA, 1995)<sup>9</sup>.

O pai de Vigotski, Semion L'vovich, era gerente do banco de Gomel e nutria grande interesse por literatura, tendo sido um dos fundadores de uma grande biblioteca, a “Sociedade da Educação”, em sua cidade; sua mãe, Cecília, embora se dedicasse integralmente aos cuidados da família, era professora formada e falava diversos idiomas. Nesse contexto, desde criança, Vigotski teve contato com as artes, teatro, história e literatura (VIGODSKAYA, 1995).

---

<sup>7</sup> O *zeitgeist* pode ser definido como o “clima intelectual e cultural ou espírito da época”. Refere-se ao ambiente físico e intelectual, em determinada época ou período, que envolve e favorece (ou não) o desenvolvimento de certas ideias e conceitos. Nesse sentido, o *zeitgeist* da época influenciou e propiciou o surgimento de uma nova compreensão da psicologia por Vigotski. Como explica Rego (1995, p. 26), “podemos afirmar que tanto o ‘clima de renovação’ da sociedade soviética pós-revolucionária quanto os dilemas presentes na psicologia da época em que Vygotsky que viveu foram definidores de seu programa de trabalho”. Dessa forma, ressalta-se a importância do *zeitgeist* sobre as produções de Vigotski, pois “o fato de ter sido um intelectual russo, que iniciou sua carreira no auge do período pós-revolucionário, contribuiu para que se envolvesse ativamente na construção de uma abordagem transformadora da psicologia e da ciência soviética vigente até aquele período” (REGO, 1995, p. 26).

<sup>8</sup> Cabe ressaltar que, a despeito de ser considerado um dos maiores psicólogos do século XX, Vigotski nunca se graduou formalmente na área (IVIC, 2010).

<sup>9</sup> Embora muitos autores tenham registrado dados acerca da vida e obra de Vigotski, consideramos as informações relatadas por sua filha mais velha, Guita Lvovna Vigodskaya, como a fonte mais próxima. Dessa forma, tendo em vista o critério de fidedignidade, quando a mesma informação é relatada de forma diversa por outras fontes, optamos por embasar esta pesquisa a partir dos relatos de Vigodskaya (1995; PRESTES, 2010b).

Notando o precoce interesse do jovem Lev por filosofia, um dos primeiros livros com os quais seu pai o presenteou foi um exemplar de “Ética”, de Spinoza<sup>10</sup>, cuja leitura era proibida na Rússia da época (PRESTES, 2010a, 2010b). Esse fato é importante e registra a influência desse filósofo sobre as futuras produções de Vigotski, pois

as ideias de Spinoza irão guiar as suas buscas na psicologia e em muitos dos seus trabalhos escritos podemos notar isso. [...] Além de serem muito comuns citações de *Ética* em suas obras, a ideia da unidade afeto e intelecto perpassa como um fio condutor os estudos sobre a relação entre o pensamento e a fala, sobre o retardo mental, sobre a relação entre a instrução e o desenvolvimento das crianças, sobre as dinâmicas da atividade do pensamento e da ação; isso só para citar alguns exemplos. (PRESTES, 2010b, p. 38).

Vigotski foi educado em casa, por professores particulares, durante os cinco anos iniciais de sua formação. Após esse período ingressou em uma escola particular para meninos judeus, na qual seu desempenho foi condecorado com uma medalha de ouro. Ao concluir os estudos, atendendo ao desejo de seus pais, Vigotski mudou-se para Moscou e ingressou no curso de Medicina<sup>11</sup> pois, embora se sentisse inclinado às áreas da literatura e filosofia, essas áreas de formação lhe permitiriam somente exercer o cargo público de professor – o que proibido para judeus, na Rússia czarista<sup>12</sup> (PRESTES, 2010a; VIGODSKAYA, 1995). Insatisfeito, após cursar Medicina por cerca de um mês, Vigotski transferiu-se para o curso de Direito, na mesma universidade, o qual também lhe proporcionaria a oportunidade de viver além dos limites do *Pale* (VIGODSKAYA, 1995).

Embora se dedicasse aos estudos, a área de Direito não o satisfazia. Vigotski decidiu, então, cursar paralelamente História e Filosofia na Universidade de

---

<sup>10</sup> Vigotski demonstrou interesse e foi influenciado durante toda a sua vida pelo pensamento do filósofo racionalista Baruch Spinoza (1632-1677), frequentemente citado como o “filósofo favorito” de Vigotski (VAN DER VEER; VALSINER, 2014, p. 28).

<sup>11</sup> O ingresso de Vigotski no curso de Medicina se deu por meio do sistema de cotas para judeus. Embora fosse o melhor aluno de sua turma, houve uma mudança na regra no ano em que Vigotski deveria iniciar a universidade e optou-se pelo sistema de sorteio, no qual, afortunadamente, foi contemplado (PRESTES, 2010a; VIGODSKAYA, 1995).

<sup>12</sup> No final do século XIX, o governo czarista russo impôs diversas restrições aos judeus; dentre elas, está o cerceamento dessa população a assentamentos segregados (ROWLAND, 1986). O *Pale Settlement*, como era conhecido, envolvia 25 províncias em áreas atualmente pertencentes à Bielorrússia, Ucrânia, Lituânia e Moldávia. Tratava-se de “[...] uma área nas fronteiras ocidentais do império a que a residência da população judaica estava quase exclusivamente confinada” (ROWLAND, 1986, p. 207, livre tradução nossa).

Shanavsky<sup>13</sup>, uma instituição que, embora não oficial, era prestigiada por acolher a diversidade política e religiosa, tendo, por esse motivo, atraído professores e pesquisadores de destaque. Foi nesse período que seu interesse pela área da Psicologia foi despertado – desde então, Vigotski não interrompeu mais os estudos nessa área (VIGODSKAYA, 1995).

A conclusão do curso na Universidade de Shanavsky exigia uma monografia. Vigotski estudou acerca da tragédia e escolheu versar sobre “Hamlet”, de Shakespeare (1997). Essa foi sua primeira produção científica, escrita em duas partes: a primeira em suas férias de verão de 1915, em Gomel; a segunda parte foi produzida no inverno de 1916, em Moscou (VAN DER VEER; VALSINER, 2014; VIGODSKAYA, 1995).

No final de 1917, Vigotski concluiu as duas graduações e retornou à Gomel. Esse período coincide com a Revolução de Outubro<sup>14</sup> e marca o início de suas atividades profissionais na cidade. Como relata Prestes (2010b, p. 41), “desde os primeiros dias do poder soviético, Vigotski dedicou-se ao trabalho prático de instrução do povo, lecionando literatura numa escola primária”.

A gama de interesses de Vigotski era ampla: “poesia, teatro, língua e problemas dos signos e da significação, teorias da literatura, cinema, problemas de história e de filosofia, tudo o interessava vivamente” (IVIC, 2010, p. 12). Vigotski era atraído por tudo que contribuísse para o desenvolvimento da cultura e da educação (VIGODSKAYA, 1995); dessa forma, envolveu-se em diversas atividades profissionais, lecionando Literatura, Psicologia, Lógica, Estética, Filosofia e Teoria da Arte, tendo organizado o departamento de Psicologia da Escola Técnica de Pedagogia. Foi também diretor do Subdepartamento Teatral e Chefe de Arte e Educação Estética do Departamento de Educação de Gomel. Nesse período Vigotski aprofundou seus conhecimentos sobre o teatro, chegando a escrever mais de 70 resenhas teatrais (PRESTES, 2010b). Ao longo de sua vida, o interesse pelo teatro se manifestou sob diferentes formas, tendo sido, inclusive, ator e diretor teatral (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011).

---

<sup>13</sup> Atualmente, a Universidade de Shanavsky denomina-se Universidade Estatal Russa de Ciências Humanas, e abriga o Instituto de Psicologia L. S. Vigotski (PRESTES, 2010b, p. 39).

<sup>14</sup> A Revolução de Outubro marca a tomada do poder pelos bolcheviques, liderados por Lênin. Constitui a segunda etapa da Revolução Russa, iniciada pela Revolução de Fevereiro, com o estabelecimento do governo provisório que depôs o Czar Nicolau II, na tentativa de estabelecer uma república popular. Em suma, pode-se dizer que “a Revolução de Outubro foi a luta do proletariado contra a burguesia pelo poder” (TROTSKY, 2017, p. 303).

Vigotski tinha presença ativa na vida cultural de Gómel (VAN DER VEER; VALSINER, 2014). Lev Semionovitch foi o fundador e redator de uma revista semanal, na qual apresentava novelas, notas literárias e resenhas de teatro (PRESTES, 2010b). O título da revista, “Veresk”, se refere a uma flor simples, “que não tem valor nenhum por ela mesma, mas prepara a terra para tudo o que for plantado. Vigotski, como redator, dizia que gostaria que a revista preparasse o leitor para conhecer as valiosas obras da literatura” (PRESTES, 2010b, p. 1031).

Em sua juventude, a família de Vigotski foi acometida de tuberculose, doença que vitimou fatalmente seu irmão mais novo. Em 1920 Lev teve a primeira de uma série de graves e incapacitantes crises que o deixavam à beira da morte.

Várias vezes, os médicos lhe disseram que ele morreria em questão de meses, e muitas vezes teve que passar por tratamentos exaustivos e dolorosos. Operações eram frequentemente planejadas e depois adiadas, e os períodos regulares em hospitais e sanatórios superlotados podiam ser intrinsecamente horríveis. (VAN DER VEER; VALSINER, 2014, p. 25).

A presença da doença crônica e a iminência da morte parecem ter influenciado as decisões de Vigotski acerca de sua obra – buscando sistematizá-la o mais rápido possível, construindo um legado. A velocidade e a forma com que Vigotski desenvolveu seus estudos revelam esse processo:

Pode-se supor que a consciência da doença exerceu certo papel impulsionador para sua produção científica. Em épocas de crise, tinha pressa, queria deixar uma obra, sistematizar pesquisas e trabalhos experimentais que nasciam de anotações prévias realizadas das mais variadas formas, de conversas com seus alunos e colaboradores, de leituras intensas. [...] Seja lá como for, o que chama a atenção é que estamos, na verdade, falando de, aproximadamente, 15 anos de trabalho científico. (PRESTES; TUNES, 2015, p. 79).

A primeira grande aparição pública de Vigotski (cuja importância repercutiu sobre toda a sua carreira) ocorreu no 2º Congresso Russo de Psiconeurologia, em São Petersburgo. Nessa ocasião, entre os dias 6 e 10 de janeiro de 1924, Vigotski apresentou três palestras: “os métodos de investigação reflexológica e psicológica”, “como temos que ensinar psicologia hoje” e “os resultados de um levantamento sobre o estado de espírito dos alunos nas últimas aulas das escolas de Gómel em 1923” (VAN DER VEER; VALSINER, 2014, p. 52-53). O discurso de Vigotski atacava



a abordagem corrente na psicologia da época (a reflexologia<sup>15</sup>), coadunando-se com a concepção da reatologia<sup>16</sup>, defendida por diversos psicólogos que atuavam no Instituto Russo de Psicologia, como Luria<sup>17</sup> e Kornilov<sup>18</sup>. A repercussão de suas palestras foi imediata e, ainda durante o Congresso, Vigotski foi convidado a integrar a equipe do Instituto de Psicologia Experimental de Moscou (VAN DER VEER; VALSINER, 2014; VIGODSKAYA, 1995). Foi nessa instituição que se consolidou a parceria de Vigotski com Luria e Leontiev<sup>19</sup>, que ficou conhecida como *troika* (termo alemão que representa uma aliança entre três pessoas) (PRESTES, 2010a).

Logo após sua apresentação no Congresso, ainda em 1924, Vigotski entregou para publicação o livro “Psicologia pedagógica”. Conforme o próprio título indica, a obra buscava apresentar elementos psicológicos que pudessem subsidiar o trabalho do professor. Nas palavras de Vigotski (2004a):

Este livro se propõe uma questão de natureza principalmente prática. Ele gostaria de ajudar a nossa escola e o mestre e contribuir para uma elaboração de uma concepção científica do processo pedagógico em face dos nossos dados da ciência psicológica. (VIGOTSKI, 2004a, p. XI).

Vigotski realizou diversas contribuições à área da Educação. No ano de 1924 o autor iniciou seus estudos em relação à área da deficiência (a defectologia), voltando-se ao atendimento de crianças com deficiências físicas e intelectuais, no Departamento de Educação de Pessoas (PRESTES; TUNES, 2015; VIGODSKAYA, 1995). Seu envolvimento com a defectologia relacionava-se à situação vivenciada na Rússia da época:

---

<sup>15</sup> A reflexologia, cujos principais expoentes são Vladimir Bekhterev (1857-1927) e Ivan Pavlov (1849-1936), defende a ideia de que o comportamento é constituído por um sistema de reflexos condicionados (VIGOTSKI, 2004c).

<sup>16</sup> Desenvolvida principalmente por Kornilov, a reatologia é uma corrente da psicologia que utilizava as reações como unidade de análise, pressupondo uma relação mútua entre sujeito e objeto (BARROS et al., 2009).

<sup>17</sup> Alexander Romanovich Luria (1902-1977) estudou principalmente as correlações do sistema nervoso central com os processos de linguagem, tendo sido “um dos mais renomados neuropsicólogos mundiais” (VIGOTSKI, 2016, p. 10).

<sup>18</sup> Konstantin Nicolayevich Kornilov (1879-1957) foi um psicólogo experimental russo, que atuou como professor e diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, desenvolvendo importantes estudos relacionados à reatologia (VAN DER VEER; VALSINER, 2014).

<sup>19</sup> Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) foi um psicólogo russo, cujo principal trabalho envolveu a pesquisa das relações entre a cultura e o desenvolvimento psicológico humano. Foi o fundador da Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou (VIGOTSKI, 2016).

A sua dedicação a essa área estava ligada aos problemas com os quais a recém-formada União Soviética vinha lidando em razão do enorme exército de crianças abandonadas e órfãs. [...] Cabe dizer que não se tratava somente de crianças com deficiências orgânicas, apesar do aumento significativo na taxa de abandono dessas crianças. Mas, nessa época, na Rússia, muitas crianças eram abandonadas muito em função das dificuldades que o país enfrentava (miséria, fome, guerra civil), pois a situação era calamitosa. (PRESTES, 2010b, p. 46).

Esse trabalho acarretou em sua única viagem ao exterior – uma participação em um congresso em Londres, sobre a educação de crianças “surdas-mudas”. Na mesma viagem, representando o Estado russo, Vigotski visitou laboratórios e escolas especiais na França, Alemanha e Holanda (PRESTES; TUNES, 2015; VIGODSKAYA, 1995).

Ao retornar de viagem, ainda em 1925, Vigotski foi acometido por uma grave crise de tuberculose. Nessa época ele deveria defender sua dissertação, intitulada “Psicologia da arte”; no entanto, devido à gravidade de sua doença, Vigotski foi dispensado da defesa pública, recebendo licença para lecionar em institutos de ensino superior (VIGODSKAYA, 1995). Em “Psicologia da arte”, Vigotski estabelece os fundamentos teóricos para a compreensão dos elementos psicológicos que envolvem a arte como atividade humana, relacionando-os com o expectador (PRESTES; TUNES, 2015). Como relata o próprio autor:

O objetivo da nossa pesquisa foi justamente rever a psicologia tradicional da arte e tentar indicar um novo campo de pesquisa para a psicologia objetiva – levantar o problema, oferecer o método e o princípio básico de explicação, e só. (VIGOTSKI, 1999a, p. 2).

Após recuperar-se, Vigotski deu continuidade ao seu trabalho; no ano seguinte, em 1926, além de manter suas atividades no Instituto de Psicologia, fundou um laboratório<sup>20</sup> (do qual foi chefe de pesquisa até o fim de sua vida), dedicado ao estudo da psicologia das crianças anormais<sup>21</sup> (VIGODSKAYA, 1995).

O período entre 1925 e 1930 é marcado por uma produção intensa de Vigotski e seu grupo, que o levou a uma nova compreensão da consciência, como uma forma específica de organização do comportamento. Essa nova compreensão fundamentava-se nos elementos culturais, históricos e sociais, fundando a Teoria

<sup>20</sup> Em 1929, o laboratório foi transformado no Instituto Experimental de Defectologia (VIGODSKAYA, 1995).

<sup>21</sup> Nomenclatura utilizada na época para referir-se às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Histórico-Cultural, erigindo um novo marco na Psicologia e também na área da Educação (PRESTES, 2010b). Nesse período, Vigotski produziu escritos como “Aulas de pedologia” (1929) e também redigiu uma série de livros didáticos voltados ao ensino por correspondência, como “Pedologia da idade escolar” (1928), “Pedologia da juventude” (1929) e “Pedologia do adolescente” (1930-1931) (PRESTES; TUNES, 2012). A obra “Imaginação e criação na infância”, datada de 1930, apresenta a compilação de diversas palestras realizadas por Vigotski, destinadas a pais e professores (VIGOTSKI, 2009). Cabe ainda destacar que diversos manuscritos (como aulas, resenhas e anotações pessoais) de Vigotski foram recentemente encontrados e organizados, muitos dos quais ainda não foram publicados (PRESTES; TUNES, 2012, 2015).

Em 1934, Vigotski apresentou os resultados de quase uma década de pesquisas em conjunto com seus colaboradores na área do pensamento e da linguagem, concebidas pelo autor como “uma das questões mais complexas e confusas da psicologia experimental” (VIGOTSKI, 2001, p. XV). Essas pesquisas foram apresentadas na obra “Pensamento e linguagem”<sup>22</sup>.

Essa seria sua última obra. No início de maio de 1934, enquanto ainda trabalhava em “Pensamento e linguagem”, Vigotski novamente ficou gravemente doente – dessa vez, não se recuperaria. Buscando concluir a obra mais rapidamente, Vigotski ditou as partes finais da obra a uma datilógrafa. A tuberculose se agravou e, após uma sucessão de hemorragias da garganta, Vigotski faleceu nas horas finais do dia 10 de junho, no Sanatório Serebrannyj Bor, em Moscou (PRESTES; TUNES, 2015; VAN DER VEER; VALSINER, 2014; VIGODSKAYA, 1995). O legado do intenso trabalho de Vigotski é admirável: em seus 37 anos de vida, produziu mais de 270 trabalhos científicos (VIGODSKAYA, 1995).

A obra de Vigotski passou a ser difundida no Brasil somente após 1984, a partir do lançamento de “A formação social da mente”, primeira obra publicada na língua portuguesa (SILVA; DAVIS, 2004). Para compreender seu legado, é necessário conhecer os fundamentos e concepções que norteiam o trabalho sob a perspectiva histórico-cultural, inicialmente delineados ao longo da breve vida de seu autor.

---

<sup>22</sup> A obra “*Michlenie i recht*” tem duas versões brasileiras: “Pensamento e linguagem” (volume resumido, traduzido a partir da versão inglesa) e “A construção do pensamento e da linguagem” (versão completa, traduzida da obra original em russo) (PRESTES, 2010b).

### 2.1.2 A obra de Vigotski

Como se pode perceber, o percurso traçado por Vigotski (2004a) e seu interesse pelos aspectos psicológicos relacionados à arte o aproximaram paulatinamente da área da Psicologia. Não tardou para que o autor se encontrasse frente a um dilema metodológico, que parecia impedir o desenvolvimento científico dos estudos psicológicos:

Assim que chegou à psicologia, L. S. Vigotski se encontrou numa situação especial em relação à maioria dos psicólogos soviéticos. Por um lado, dava-se perfeitamente conta da necessidade de criar uma psicologia nova, objetiva, ideia à qual chegara por conta própria, quando trabalhava na psicologia da arte. Por outro lado, precisamente para ele, com seu permanente interesse pelas elevadas emoções humanas, produzidas pela percepção das obras de arte, eram intoleráveis os defeitos das correntes objetivas reais que existiam na psicologia mundial e soviética dos anos 20 (behaviorismo, reatologia, reflexologia). (LEONTIEV, 2004, p. 433-434).

Vigotski preocupou-se com a questão da “crise da psicologia”, causada pelo embate entre as correntes biotrópicas (voltadas às ciências naturais) e sociotrópicas (voltadas ao mundo cultural). Essa questão é discutida em “O sentido histórico da psicologia”, obra escrita em 1927 mas divulgada somente em 1932 (PRESTES, 2010b). Segundo o autor, tratava-se de uma crise de cunho metodológico, advinda das demandas práticas da psicologia, que conflitavam com as tradicionais formas teóricas de pesquisa:

É evidente que nos encontramos diante de uma encruzilhada, tanto no que se refere ao desenvolvimento na pesquisa quanto ao acúmulo de material experimental, à sistematização dos conhecimentos e à formação de princípios e leis fundamentais. Continuar avançando em linha reta, seguir realizando o mesmo trabalho, dedicar-se a acumular material paulatinamente, resulta estéril e quase impossível. Para seguir adiante é necessário demarcar um caminho. (VIGOTSKI, 2004a, p. 203).

Dessa forma, referindo-se às distintas e conflitantes abordagens psicológicas teóricas e práticas da época, Vigotski (2004c) revela que “a crise colocou na ordem do dia a divisão das duas psicologias através da metodologia”, concluindo a inevitável necessidade da criação de uma psicologia única: “o indubitável é que a psicologia não avançará até que se crie essa metodologia e que este será o primeiro passo adiante” (VIGOTSKI, 2004c, p. 397).

Para Vigotski (2004c), portanto, a crise conduziria ao desenvolvimento de uma nova psicologia, capaz de lidar com problemas de aplicação prática; segundo ele, essa nova área seria uma psicologia marxista (referindo-se especificamente ao uso do método), cuja abordagem deveria partir do materialismo histórico-dialético (PRESTES, 2010b). Segundo o autor, a Psicologia precisava desenvolver seu próprio “O Capital”<sup>23</sup>, ou seja, deveria primeiramente estruturar suas bases filosóficas e metodológicas, encontrando e desenvolvendo seus fundamentos dentro de sua própria área.

A Psicologia deveria superar a fragmentação que a enfraquece e a distancia de um caráter científico: “trata-se de **toda** a psicologia **em toda sua dimensão**, de uma psicologia única, que não admite nenhuma outra. Trata-se de realizar a psicologia como ciência” (VIGOTSKI, 2004c, p. 416, grifo do autor). Vigotski (2004c) enfatiza que não se trata de abandonar os fundamentos da velha psicologia, mas de organizá-los de forma a constituir um arcabouço, sobre o qual a nova psicologia possa solidamente se erigir:

Porque nossa tarefa não consiste em absoluto, em **diferenciar** nosso trabalho de todo o trabalho psicológico do passado, mas em **uni-lo** num só conjunto sobre uma nova base com tudo que foi estudado cientificamente pela psicologia. Não queremos diferenciar nossa escola da ciência, mas esta do não-científico, a psicologia da não-psicologia. (VIGOTSKI, 2004c, p. 417, grifo do autor).

O mesmo problema apresentava-se em relação ao estudo da consciência: as correntes psicológicas objetivas tratavam os fenômenos psicológicos de maneira simplista, sendo incapazes de analisar os fenômenos da consciência; da mesma forma, a psicologia subjetiva também não estudava a consciência (embora declarasse o contrário). Dessa forma,

A consciência devia ser enfocada, não como um “cenário” no qual intervêm as funções psíquicas, não como o “dono absoluto das funções psíquicas” (ponto de vista da psicologia tradicional), mas como uma realidade psicológica de enorme importância em toda a atividade vital do homem e merecedora de um estudo específico. (VIGOTSKI, 2004c, p. 435).

---

<sup>23</sup> “O Capital” é um conjunto de três volumes escritos pelo cientista social alemão Karl Heinrich Marx (1818-1883), nos quais estuda o processo capitalista de produção e desenvolve conceitos amplamente difundidos atualmente, como a concepção de mais-valia, do valor do trabalho e de exploração do trabalhador. O primeiro volume de “O Capital” foi publicado em 1867; os dois outros volumes só foram publicados após sua morte, por Friedrich Engels (1820-1895), seu colaborador e amigo pessoal (VIGOTSKI, 2000).

Em uma compreensão histórico-cultural, a consciência permite que o indivíduo se relacione material e socialmente com os outros e com seu meio; ela se manifesta através de um comportamento direcionado ao atendimento das necessidades humanas (SANTOS; LEÃO, 2014). Para Vigotski (2004c), portanto, a consciência deveria ser compreendida como uma realidade psicológica fundamental à atividade humana, estudada a partir de uma compreensão marxista materialista; ou seja, o estudo da consciência não pode restringi-la a apenas alguns dos componentes do psiquismo, mas deve abrangê-la como um todo, coeso e indivisível: **“a consciência é desde seus primórdios algo integral – é isso que postulamos”** (VIGOTSKI, 2004c, p. 175, grifo do autor).

O conceito de consciência é basilar à Teoria Histórico-Cultural, pois permite compreender a ação ativa e orientada do homem sobre o mundo – ao mesmo tempo em que é por ele modificado, constituindo-se subjetivamente nessa relação dialética (SANTOS; LEÃO, 2014). Segundo Vigotski (2004c),

A originalidade da psicologia dialética consiste justamente na tentativa de determinar de modo completamente novo seu objeto de estudo, que não é outro senão o processo integral do comportamento. Este se caracteriza por contar tanto com componentes psíquicos quanto fisiológicos, ainda que a psicologia deva estudá-los como um processo único e integral [...]. (VIGOTSKI, 2004c, p. 146-147).

A integralidade do processo psíquico não se limita à consciência, mas envolve também o inconsciente, definido por Vigotski (2004c) como um elemento psicológico “potencialmente consciente” (p. 156). Ou seja, consciência e inconsciência são polos dialéticos que se inter-relacionam dinamicamente. Como explica Vigotski (1999a),

[...] o inconsciente não está separado da consciência por alguma muralha intransponível. Os processos que nele se iniciam têm, frequentemente, continuidade na consciência e, ao contrário, recalcamos muito do consciente no campo do inconsciente. Existe uma relação dinâmica, viva e permanente, que nunca cessa, entre ambas as esferas da nossa consciência. O inconsciente influencia os nossos atos, manifesta-se no nosso comportamento, e por esses vestígios e manifestações aprendemos a identificar o inconsciente e as leis que o regem. (VIGOTSKI, 1999a, p. 82).

Dessa forma, assim como a consciência, o inconsciente é individual e também social, pois afeta (e é afetado) pelas relações que cada pessoa estabelece com os demais em seu meio; é pautado, portanto, pelas marcas da historicidade e



pelas “condições concretas estabelecidas na sociedade e que interferem na constituição da subjetividade dos indivíduos particulares, enfim, da materialidade das determinações culturais que criam tal inconsciente” (SANTOS; LEÃO, 2014, p. 44).

Segundo Vigotski (1999a), constantemente recebemos estímulos advindos do meio; tomamos consciência de alguns, enquanto outros permanecem inconscientes. O mesmo conflito ocorre com as emoções e sentimentos: “de um lado, o sentimento carece necessariamente de clareza consciente, e de outro, não pode ser de maneira nenhuma consciente” (VIGOTSKI, 1999a, p. 251). Esses elementos são vivenciados como angústia e demandam uma solução, que pode ser encontrada por meio das palavras, da arte ou de “qualquer outra produção que possibilite ao sujeito objetivar sua subjetividade e, por meio desse processo, consiga atuar na realidade de maneira ativa e criativa que possibilite a verdadeira transformação” (SANTOS; LEÃO, 2014, p. 46). Esse processo de transferência de conteúdos do inconsciente para a consciência configura a catarse. Trata-se de uma alteração qualitativa através da qual o conteúdo inconsciente é modificado, criando um novo elemento que é agregado aos aspectos conscientes (LEITE, 2015; SANTOS; LEÃO, 2014).

A partir da concepção de catarse de Aristóteles (2008)<sup>24</sup>, e ciente da limitação que o uso do termo impõe ao conceito, Vigotski (1999a) define a catarse como o complexo processo de transformação dos sentimentos:

[...] apesar da imprecisão do seu conteúdo e da manifesta recusa à tentativa de esclarecer o seu significado no texto de Aristóteles, ainda assim supomos que nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. (VIGOTSKI, 1999a, p. 270).

Dessa forma, percebe-se a importância dos elementos afetivos como mediadores do inconsciente, norteando o comportamento do indivíduo; nesse processo, a afetividade “elege quais são os conteúdos disponíveis na consciência e que podem atender a tal necessidade, e também resgata aqueles conteúdos

---

<sup>24</sup> De acordo com o filósofo grego Aristóteles (2008), a catarse refere-se ao herói trágico, cujas ações têm função de limpeza e purificação das emoções suscitadas pela tragédia.

inconscientes cuja construção cultural está disponível ao indivíduo” (SANTOS; LEÃO, 2014, p. 45), trazendo-os à consciência.

Além de permitir a tomada de consciência através do processo de catarse, a arte é compreendida por Vigotski (1999a) como uma possibilidade de desenvolvimento psicossocial, pois permite a criação e recriação de experiências que envolvem a sensibilidade, a imaginação, a criatividade e a afetividade, levando a novas formas de subjetivação (REIS; ZANELLA, 2014). Cabe ressaltar que, na perspectiva histórico-cultural, a experiência artística não é vivenciada de forma direta ou mecânica, mas sim mediatizada e significada a partir desses elementos de mediação, por meio dos quais o indivíduo confere sentido à sua própria realidade (RAMOS, 2015; WEDEKIN; ZANELLA, 2013). Como explica Vigotski (1999a, p. 319-320), “entre o homem e o mundo está ainda o meio social, que a seu modo refrata e direciona qualquer excitação que age de fora sobre o homem, e qualquer reação que parte do homem para fora”. Destaca-se, assim, a influência e a relevância dos aspectos sociais e culturais na constituição humana, para o autor.

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. (LURIA, 2016, p. 25).

Assim, Vigotski (1991, 1999a, 2004c) introduziu na Psicologia os princípios de uma metodologia dialética marxista, considerando que os processos psíquicos são mediados por instrumentos específicos. Vigotski (1991) enfatizava o estudo da atividade humana mediada por objetos, compreendendo a influência das determinações histórico-sociais. Para o autor, o desenvolvimento psicológico ocorre através do processo de apropriação, mediado pelas relações sociais de forma intencional ou espontânea. À medida que se relaciona com os demais em seu meio, o homem vai se apropriando de elementos que permitem sua interação e seu desenvolvimento; dessa forma, por meio de elementos mediadores, ele pode atuar e transformar sua realidade (SUPERTI; CRUZ; BARROCO, 2011; ZANELLA, 2004).

A mediação, portanto, permite ao homem interagir socialmente e relacionar-se com o mundo. Esse processo dinâmico entrelaça elementos da subjetividade individual e do meio cultural, ocorrendo através de instrumentos e signos:



A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VIGOTSKI, 1991, p. 40).

Os instrumentos, portanto, regulam as ações sobre os objetos, enquanto os signos regulam as ações sobre o psiquismo, representando situações, objetos, ideias e eventos. Em virtude de sua possibilidade criativa de substituir e representar, os signos constituem a principal produção humana, permitindo sua evolução cultural e social (EMILIANO; TOMÁS, 2015; PINO, 1995; REGO, 1995). É importante destacar que

o movimento de objetivação e subjetivação é possível graças à característica fundamental da atividade humana, isto é, o fato de ser mediada por signos. Estes, por sua vez, interligam o sujeito aos muitos outros com os quais se relaciona, sejam estes presentes – seus interlocutores – ou ausentes, referência esta à própria cultura humana objetivada nos signos, a qual lhes confere um caráter social e histórico. (ZANELLA, 2004, p. 132).

Para Vigotski (1991), somente por meio da interação social o homem é capaz de se desenvolver, apropriando-se do conhecimento histórica e culturalmente construído, pois “só há sujeito porque constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de homens que coletivamente organizam o seu próprio viver” (ZANELLA, 2004, p. 127). A mediação permite que os membros mais novos da espécie humana paulatinamente se apropriem das formas culturais e sociais de comportamento e funcionamento psicológico de sua comunidade (REGO, 1995). Como resultado de um longo processo de desenvolvimento, a atividade inicialmente mediada por meio da regulação interpsicológica passa a ocorrer voluntariamente pelo indivíduo, caracterizando a regulação intrapsicológica (VIGOTSKI, 1991). Dessa forma,

um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 1991, p. 41).

O autor enfatiza a construção social (do interpsicológico para o intrapsicológico) das funções psicológicas superiores<sup>25</sup>. Dessa forma, para Vigotski (2000), o papel do outro é fundamental na constituição humana: “uma operação instrumental sempre é influência social sobre si, com ajuda dos meios de ligação social e desenvolve-se na forma plena da relação social de duas pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 30).

Vigotski (2001) compreende que a função psíquica se desenvolve de forma histórico-cultural através de estímulos-meio (ou instrumentos psicológicos), que são criações culturais que se dirigem primeiramente para fora e somente depois para o próprio indivíduo, tais como a língua, as obras de arte, os mapas, desenhos, esquemas e diagramas, entre outros. Esse mecanismo de interiorização gera a consciência humana. Assim, para Vigotski (2001), a compreensão das funções psicológicas só é possível se o processo de análise considerar, além do estímulo e da reação, um terceiro elemento: os instrumentos psicológicos.

A criação do instrumento simbólico permitiu que aspectos externos fossem convertidos em elementos internos, possibilitando o planejamento sem a necessidade de um objeto concreto. Dessa forma, a atividade simbólica promove a passagem do homem do plano natural para o plano cultural (SANTOS; LEÃO, 2014; SIRGADO, 2000). Nesse contexto, destaca-se a linguagem como o principal instrumento criado pela humanidade, cuja importância na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento foi enfatizada por Vigotski (2016):

---

<sup>25</sup> As funções psicológicas superiores (como a memória lógica, a formação de conceitos e a atenção voluntária) são funções psíquicas geneticamente mais complexas e mais abrangentes que as funções biológicas (inferiores) e caracterizam a espécie humana (VIGOTSKI, 2000). O autor enfatiza o caráter histórico-cultural desses processos, afirmando que “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (VIGOTSKI, 2016, p. 114).

A fala<sup>26</sup> é uma construção social que permite uma nova forma de representação, por meio da qual se elaboram relações que não poderiam ser produzidas pela experiência direta. As palavras possibilitam, além de enfatizar os aspectos principais de uma determinada situação, combinar qualquer tipo de imagens. Assim, as palavras constituem um complexo mecanismo de combinação e relação com outros elementos.

Para Vigotski (2001), o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança pequena ocorre por vias diferentes, às vezes coincidentes, porém sempre de forma interdependente. O desenvolvimento da linguagem influencia o pensamento e o reorganiza. No entanto, mesmo antes de dominar a linguagem, a criança já é capaz de resolver alguns problemas práticos, por meio de ferramentas. Essa inteligência primária, que constitui as raízes pré-linguísticas do pensamento infantil, não é herdada biologicamente, mas construída: “o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento mas uma forma histórico-social” (VIGOTSKI, 2001, p. 149).

À medida que a criança se apropria da fala, vai se tornando cada vez mais capaz de pensar e planejar antecipadamente suas ações. Dessa forma, “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos **instrumentos de pensamento** e da experiência sociocultural da criança”; ou seja, “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 148-149, grifo do autor). Percebe-se portanto que, para Vigotski (2001), a fala é o instrumento psicológico que medeia a atividade prática, possibilitando o desenvolvimento do pensamento verbal; ela regula toda a atividade consciente do ser humano e gera o pensamento.

Segundo Vigotski (2001), o desenvolvimento humano é gerado no amálgama “das linhas das funções psicológicas elementares, de origem biológica, e das funções psicológicas superiores, que são geneticamente sociohistóricas”

---

<sup>26</sup> Prestes (2010b) afirma que os termos “língua”, “fala” e “linguagem” têm sido utilizados indiferenciadamente na tradução das obras de Vigotski, porém representam distintos conceitos; segundo a autora, o termo que melhor se aproximaria da ideia defendida por Vigotski seria a tradução de *retch* como “fala”, e não “linguagem”.

(SILVA; DAVIS, 2004, p. 642). Essa é a base a partir da qual se estrutura a concepção histórico-cultural,

a partir da crença de Vigotskii de que as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiram através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana. (LURIA, 2016, p. 36).

As funções psicológicas superiores possuem caráter social e se referem a mecanismos intencionais, cuja ação é desencadeada de forma consciente e voluntária pelo indivíduo. As funções psicológicas superiores possuem duas características fundamentais: a globalidade (o sistema psíquico é compreendido como um sistema estruturado complexo, aberto ao mundo exterior) e o historicismo (compreensão das funções psíquicas superiores como formações históricas que evoluem, determinadas pela atividade laboral humana). Os processos psicológicos elementares, por sua vez, estão presentes na infância precoce e nos animais e possuem origem biológica, constituindo-se de ações e reações simples, reflexas e automáticas (REGO, 1995). Assim,

Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem. (PRESTES, 2010b, p. 36).

O autor afirma que as funções psíquicas fazem a mediação dos signos, levando ao desenvolvimento de sistemas psicológicos, que devem ser o ponto de partida para a compreensão da consciência. O estudo da consciência deve também analisar os aspectos emocionais e afetivos que determinam a ação humana, e por isso é fundamental considerá-los para compreender o desenvolvimento psíquico. Para Vigotski (1999a), a arte é uma elaboração que permite a expressão da afetividade e das emoções humanas.

A tarefa desenvolvida por Vigotski (1999a, 2004c) buscava, a partir da concepção marxista, compreender a psique humana como um processo de desenvolvimento, no qual novas formas de ação são elaboradas a partir das

contínuas interações com o meio. Pretendia, assim, desenvolver uma psicologia que partisse da análise do trabalho humano e da prática social e que pudesse ser objetiva, explicativa e determinativa. Para Vigotski (1999a, 2004c), somente a partir de um arcabouço teórico-metodológico próprio, formulado a partir dos princípios marxistas, a Psicologia poderia lidar com as tarefas práticas cotidianas e criar sua própria ciência geral, capaz de unir os feitos da Psicologia como uma ciência única e coesa. Dessa forma, a partir desse princípio geral, a ciência psicológica poderia dedicar-se a estudar como os instrumentos transformam os processos psíquicos naturais em culturais, e como ocorre a internalização, por meio da qual o indivíduo se apropria subjetivamente de processos sociais e culturais (e, portanto, históricos).

Vigotski (2004c) buscou identificar uma unidade de análise do comportamento humano que abrangesse todas as formas de manifestação psicológica, simples (como a memória) ou complexas (como a identidade) (SANTOS; LEÃO, 2014). Conforme relata o próprio autor, “encontramos no **significado** da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 398, grifo do autor). O significado é, portanto, “um traço constitutivo indispensável da palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 398), pois permite sua compreensão por todos os membros de uma mesma cultura; dessa forma, organiza a consciência e promove a interação social.

O significado de uma palavra é convencionado socialmente, assumindo um caráter fixo e imutável; no entanto, o sentido personaliza sua interpretação, trazendo elementos particulares de cada indivíduo que permitem que compreenda conforme os elementos de seu contexto. Dessa forma, “tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado”; mas “como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido” (VIGOTSKI, 2001, p. 465). Em outras palavras, o significado é apenas uma das possibilidades do sentido, que é flexível e dinâmico, o que permite afirmar que “o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Percebe-se claramente, nos princípios desenvolvidos por Vigotski (2001), sua concepção apoiada no materialismo dialético do desenvolvimento humano enquanto processo histórico e culturalmente construído, a partir das relações e interações recíprocas entre indivíduo e meio. Daí advém a terminologia utilizada para denominar sua corrente de pensamento:

Vigotskii gostava de chamar este modo de estudo de psicologia “**cultural**”, “**histórica**” ou “**instrumental**”. Cada termo reflete um traço diferente da nova maneira de estudar a psicologia proposta por ele. [...] “**Instrumental**” se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. [...] O aspecto “**cultural**” da teoria de Vigotskii envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. [...] O elemento “**histórico**” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento [...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história do homem. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. (LURIA, 2016, p. 26, grifo nosso).

As características instrumental, cultural e histórica da teoria de Vigotski (2016) revelam a ação produtiva e criadora do homem, que transforma seu meio ao mesmo tempo em que por ele é transformado – através de transformações materiais e também subjetivas, que atendem suas necessidades e medeiam sua relação com o mundo (SANTOS; LEÃO, 2014). Evidencia-se, assim, um aspecto muito importante de sua obra, que é o desenvolvimento de fundamentos teórico-metodológicos sobre os quais poderia ser elaborada uma psicologia marxista que considerasse a importância essencial da atividade prática humana.

De acordo com uma concepção marxista, Vigotski (2001) dedicou-se a estudar essa atividade prática, compreendendo como o homem desenvolve o trabalho por meio de um processo mediado por ferramentas. A ação do homem faz com que ele construa ativa e conscientemente sua própria realidade, produzindo “um ambiente que escapa às determinações naturais. O homem é, portanto, um ser que se caracteriza pela possibilidade de construir a própria existência” (SANTOS; LEÃO, 2014, p. 40). Dessa forma, de acordo com os princípios do materialismo histórico dialético, o trabalho é a atividade fundamental que diferencia o homem dos demais animais e o humaniza, enquanto atividade livre, consciente e transformadora, constituída no tempo histórico em um espaço social (CARMO; JIMENEZ, 2013; REGO, 1995).

No entanto, para que a atividade humana gere desenvolvimento e se constituam as funções psicológicas superiores, é necessário que ocorra aprendizagem (SILVA; DAVIS, 2004). De acordo com Vigotski (2016), desenvolvimento e aprendizado são processos distintos, porém inter-relacionados; embora destaque que “a aprendizagem deve ser coerente com o nível de

desenvolvimento da criança”, o autor enfatiza que “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem” (VIGOTSKI, 2016, p. 111; 116). O autor explica a importância de relacionar o potencial de aprendizagem da criança com seu nível de desenvolvimento:

Todavia, recentemente, a atenção concentrou-se no fato de que quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos **dois níveis de desenvolvimento** de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. (VIGOTSKI, 2016, p. 111, grifo do autor).

O primeiro nível identificado por Vigotski (2016) é o nível de desenvolvimento efetivo ou real:

Ao primeiro desses níveis chamamos nível do **desenvolvimento efetivo** da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. (VIGOTSKI, 2016, p. 111, grifo do autor).

O nível de desenvolvimento efetivo (ou Zona de Desenvolvimento Real – ZDR, como se popularizou no Brasil), dessa forma, se refere às conquistas já alcançadas, às aquisições já efetivadas e dominadas pela criança; constitui-se, portanto, em um olhar retrospectivo, que aponta processos de desenvolvimento já consolidados. Como lembra Rego (1995), cotidianamente “costuma-se avaliar a criança somente neste nível, isso é, supõe-se que somente aquilo que ela é capaz de fazer sem a colaboração de outros é que é representativo do seu desenvolvimento” (REGO, 1995, p. 73).

O outro nível de desenvolvimento relaciona-se àquilo que a criança está prestes a construir:

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio de adultos chama-se **zona de seu desenvolvimento potencial**. [...] A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKI, 2016, p. 112-113, grifo nosso).



O nível de desenvolvimento potencial (ou Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>27</sup>, ZDP) se refere às atividades que a criança realiza com o auxílio de adultos ou crianças mais experientes. Dessa forma, constitui-se de funções em processo de maturação e indica o que a criança em breve será capaz de realizar por si mesma. Revela, portanto, um olhar prospectivo, voltado ao potencial da criança – a partir desse olhar, Vigotski (2016) investiu no desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais em sua época (COSTA, 2006; REGO, 1995).

Percebe-se, portanto, que ainda que a criança tenha condições biológicas de desenvolvimento, só conseguirá efetivamente atingi-lo a partir da mediação de um outro que a insira na cultura e nos modos de pensar e agir historicamente construídos. Nesse sentido, a educação formal (escolar) tem o relevante papel de atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal, promovendo o desenvolvimento infantil (IVIC, 2010; SILVA; DAVIS, 2004), pois

a criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. (VIGOTSKI, 2016, p. 113).

Dessa forma, o bom ensino se adianta ao desenvolvimento, ou seja, dirige-se aos processos que estão prestes a se desenvolver. Nesse aspecto reside a importância da mediação norteadora de um membro mais experiente – no caso da escola, o professor. A ação pedagógica deve atentar para as múltiplas possibilidades e caminhos de desenvolvimento, permitindo à criança desenvolver seu potencial em diferentes áreas:

---

<sup>27</sup> A expressão “zona de desenvolvimento proximal” não consta nas obras de Vigotski e resulta da tradução para a língua portuguesa a partir da versão inglesa (*zone of proximal development*). Vigotski (2004a) defende a existência de um “campo de possibilidades”, já que a perspectiva histórico-cultural não admite predeterminações, pois o desenvolvimento só ocorrerá a partir do amálgama de uma série de fatores, biológicos e socioculturais. Segundo Prestes (2010b), a expressão mais próxima do original russo é **zona de desenvolvimento iminente**, enfatizando as possibilidades de (mas não assegurando) seu desenvolvimento, “pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2010b, p. 173).



[...] o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, atenção, memória, juízo, etc. – mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras. Portanto, cada uma tem que ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes [...]. (VIGOTSKI, 2016, p. 111).

Percebe-se que a concepção de Vigotski (1999a, 2004a, 2014) vislumbra as distintas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, possíveis a partir da mediação do professor – “basta olhar para uma criança e se perceberá que nela há muito mais possibilidades de vida do que aquelas que se realizam” (VIGOTSKI, 1999a, p. 312).

Ainda no campo pedagógico, o autor se posiciona em relação ao ensino da arte. Historicamente, “a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação”; com essa finalidade utilitarista, “todo o valor aplicado da arte acaba por reduzir-se ao seu efeito educativo” (VIGOTSKI, 1999a, p. 321).

A abordagem escolar em geral privilegia o uso decorativo da arte e sua racionalização (a compreensão de nomes de escolas, abordagens e artistas). Muitas vezes, ainda, usurpa a criação artística com fins éticos (por exemplo, ensinar lições de moral por meio de obras literárias); com isso, afasta-se da reação estética<sup>28</sup> desencadeada pela fruição artística e minimiza a importância da arte enquanto ato criador, que não pode ser ensinado – mas deve ser estimulado pelo professor. Nesse sentido, Vigotski (2004a) estimula a educação estética enquanto experiência que possibilite vivenciar a arte:

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. (VIGOTSKI, 2004a, p. 342).

Para Vigotski (2004a), essa educação deveria cumprir uma missão essencial: “introduzir a educação estética na própria vida” (VIGOTSKI, 2004a, p.

---

<sup>28</sup> Vigotski (2004a) enfatiza que a educação estética não pode reduzir a arte ao sentimento do agradável, que “reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria” que a obra artística desperta na criança (VIGOTSKI, 2004a, p. 331). É preciso lembrar que a reação estética envolve a expressão de uma vasta gama de sentimentos, prazerosos e também desprazerosos, que culminam em sua transformação por meio da catarse (VIGOTSKI, 1999a).

352). Em outras palavras, trata-se de “oportunizar a vivência da transfiguração da realidade na arte e a consciência de que tudo aquilo que hoje nos parece dado foi também um dia criado, podendo ser, portanto, transformado” (PRESTES, 2010b, p. 33). Isso não significa criar mecanismos que artificialmente enfeitem e embelezem os elementos da vida cotidiana, que só mascarariam e deturpariam a realidade; ao contrário, “o que deve servir de regra não é o adorno da vida mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras” (VIGOTSKI, 2004a, p. 352). Dessa forma, Vigotski (2004a) enfatiza a estreita e dialética relação entre arte e vida: aspectos da vida são elaborados sob a forma artística e retornam à vida como elementos modificados, transformados e transformadores, geradores de novas formas de pensar e agir sobre o mundo (PRESTES, 2010b).

Novamente, portanto, percebe-se a presença dos fundamentos teóricos sobre os quais se assenta toda a produção de Vigotski (1999a, 2004a, 2004c): a concepção dialética e histórica do desenvolvimento humano enquanto construção culturalmente situada, promovida por meio da ação consciente, livre e criadora do homem. Com base nessa concepção de homem e de mundo, Vigotski (1997) desafiou os padrões cartesianos de sua época, defendendo a ideia de que intelecto e afeto constituem uma unidade indivisível – a consciência humana. A inter-relação entre aspectos cognitivos e afetivos ocorre de forma constante e dinâmica, e não é possível separar um aspecto do outro:

Así como nuestras acciones no nacen sin causa, sino que son movidas por determinados procesos dinámicos, necesidades y estímulos afectivos, también nuestro pensamiento siempre es motivado, siempre está psicológicamente condicionado, siempre deriva de algún estímulo afectivo por el cual es puesto en movimiento y orientado. El pensamiento no motivado dinámicamente es tan imposible como una acción sin causa. (VIGOTSKI, 1997, p. 266).

Dessa forma, Vigotski (1997) não separa intelecto e afeto, mas entende que esses aspectos, como uma totalidade, originam o pensamento e orientam as ações humanas. Destaca, portanto, a relevância do aspecto afetivo-volitivo, ou seja, a importância dos interesses, necessidades, desejos, motivações e emoções do indivíduo sobre suas ações reais (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011).

O reconhecimento do vínculo entre cognição e afeto leva Vigotski (1997) a uma constatação: “es necesario examinar las relaciones entre el intelecto y el afecto, que constituyen el punto central de todo el problema que nos interesa, no como una cosa, sino como un proceso” (VIGOTSKI, 1997, p. 273). Faz-se necessário, portanto, empreender um estudo específico acerca da temática, para que possamos compreender como o autor concebia as emoções.

## 2.2 EMOÇÕES

A questão das emoções foi abordada repetidamente por Vigotski (1999a, 1999b, 2004a, 2004b) ao longo de suas obras. Embora não tenha conseguido sistematizar sua própria teoria das emoções, seu trabalho fornece diretrizes que permitem compreender como ele desenvolveu essa compreensão por meio do estudo das principais correntes teóricas de sua época e como estabeleceu as bases para uma nova concepção dos aspectos emocionais, sob a perspectiva histórico-cultural.

Nesse sentido, apresentamos a seguir uma sistematização do conceito de emoção a partir das principais contribuições do autor sobre o tema: “Psicologia da arte” (1999a), “Psicologia pedagógica” (2004a), “Teoría de las emociones” (2004b) e “Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator” (1999b). Apresentamos também a contextualização do conceito de emoção em Vigotski (1999a, 1999b, 2004a, 2004b) no âmbito educacional, buscando perceber de que forma os aspectos emocionais se revelam no processo ensino-aprendizagem, com ênfase na ação pedagógica do professor.

### 2.2.1 As emoções em Vigotski

As primeiras menções à emoção nas obras de Vigotski (1999a, 1999b, 2004a, 2004b) datam de 1924, em “Psicologia pedagógica”. O autor explica seu interesse pela temática:

A teoria das emoções ou sentimentos é o capítulo menos elaborado da antiga psicologia. Esse aspecto do comportamento do homem revelou-se mais difícil de descrever, classificar e relacionar com quaisquer outras leis do que todos os restantes. (VIGOTSKI, 2004a, p. 127).

Nessa obra, direcionada à área da Educação, Vigotski (2004a) relata a natureza biológica das emoções, consideradas como um sistema de respostas e estímulos externos e internos (WOTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014). Nessa concepção, as emoções surgem como resposta do organismo ao meio: “o sentimento não surge por si só em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa seja ela externa ou interna”<sup>29</sup> (VIGOTSKI, 2004a, p. 131).

No entanto, Vigotski (2004a) não deixa de frisar que a percepção de cada um aos estímulos é particular, pessoal; “diante de tudo isso é fácil compreender o caráter subjetivo do sentimento, ou seja, que o homem que o experimenta e o outro que observa as expressões externas deste terão noções inteiramente diversas desse sentimento” (VIGOTSKI, 2004a, p. 131). Nesse sentido, a emoção é objetiva em sua gênese e subjetiva para quem a vivencia; por isso, nem todos os elementos da realidade objetiva despertam emoções, mas somente aqueles que agem sobre as necessidades ou motivações de cada indivíduo (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

Em “Psicologia pedagógica”, Vigotski (2004a) define a reação emocional como um ativo e “poderoso organizador do pensamento” (VIGOTSKI, 2004a, p. 137). Segundo o autor, “devemos considerar as emoções como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento” (VIGOTSKI, 2004a, p. 143). A emoção pode, portanto, preparar o organismo para reagir adequadamente aos estímulos do meio, especialmente em momentos de desequilíbrio e tensão:

Desse modo, deve-se entender a emoção como reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento, tanto como os de desequilíbrio, como súmula e resultado do comportamento que dita a cada instante e de forma imediata às formas de comportamento subsequente. (VIGOTSKI, 2004a, p. 136).

No ano seguinte, o autor abordou novamente a temática das emoções, em “Psicologia da arte”. Nessa obra, datada de 1925, Vigotski (1999a) define a emoção, a fantasia e a imaginação como elementos centrais da psique e diferencia as emoções espontâneas, vivenciadas no cotidiano, das emoções artísticas, produzidas

---

<sup>29</sup> Como a leitura de suas obras revela, Vigotski (1999a, 2004a, 2004b, 2004c; VIGOTSKI; CLOT, 2003) não chegou a sistematizar a distinção entre os termos “sentimento”, “afeto” e “emoção”.

artificialmente com uma finalidade específica. Nesse sentido, defende que “as emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia” (VIGOTSKI, 1999a, p. 267).

Para Vigotski (1999a), a arte expressa e concretiza emoções por meio da superação da forma e do conteúdo da obra artística através da vivência da catarse; por isso, o autor afirma que “a ideia central da psicologia da arte é o reconhecimento da superação do material da forma artística, ou, o que dá no mesmo, o reconhecimento da arte como **técnica social do sentimento**” (VIGOTSKI, 1999a, p. 3, grifo do autor). Dessa forma, a emoção se refere tanto à forma como ao conteúdo da obra artística, em um conjunto indissociável que ultrapassa a simples união de seus elementos. Percebe-se, nessa obra, a compreensão de que as emoções relacionam-se às necessidades e percepções do indivíduo em determinado contexto – transparecendo uma concepção que admite o biológico, porém não deixa de considerar a importância do ambiente e suas manifestações culturais e históricas.

Entre os anos de 1931 e 1933, Vigotski (2004b) desenvolveu um estudo específico acerca das emoções. A obra “Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico” permaneceu inacabada devido ao falecimento do autor e foi publicada pela primeira vez na Rússia somente no ano de 1984<sup>30</sup> (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011; VAN DER VEER; VALSINER, 2014). É preciso destacar que, na época em que Vigotski (2004b) desenvolveu esse estudo, “os manuais soviéticos de Psicologia, no que se refere à temática das emoções, ainda estavam pautados na reflexologia de Pavlov [...] ou baseados no naturalismo herdeiro da perspectiva evolucionista de Charles Darwin” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 648).

O autor deixa claro seu objetivo com a obra: “una de las tareas fundamentales de nuestro estudio es precisamente descubrir este pensamiento filosófico que domina a los antiguos y actuales naturalistas en sus teorías de la vida afectiva” (VIGOTSKI, 2004b, p. 57). Dessa forma, Vigotski (2004b) refaz o percurso histórico do conceito de emoção e discute as teorias já consolidadas da época, buscando estabelecer um novo parâmetro para o estudo das emoções, que satisfaça as necessidades de uma psicologia efetivamente científica:

---

<sup>30</sup> Até esta data, a obra ainda não foi disponibilizada na língua portuguesa. No entanto, por questões práticas da língua, doravante nos referiremos a esta obra como “Teoria das emoções”.

Por eso hemos incluido en el subtítulo de nuestro trabajo las palabras “estudio histórico-psicológico”, porque ahí vemos una parte indispensable del trabajo de creación de una nueva teoría de las emociones [...]: no sólo reunir los hechos, sino también analizarlos y generalizar y descubrir las ideas que los aclaran, constituye la tarea directa de la investigación [...]. (VIGOTSKI, 2004b, p. 58).

Com isso, Vigotski (2004b) pretendia estabelecer uma nova teoria, que reconhecesse e enfatizasse o papel dinâmico ativo das emoções sobre o desenvolvimento humano:

Es evidente que nuestra tarea para con la teoría de las pasiones es ponerla a la altura de los otros temas de la psicología contemporánea. Para hablar con más claridad, nuestra meta es crear las bases primeras de una teoría psicológica de los afectos que sea plenamente consciente de su naturaleza filosófica, que no tema hacer las generalizaciones más elevadas, adecuadas a la naturaleza psicológica de las pasiones, y que sea digna de convertirse en uno de los capítulos de la psicología humana, quizá incluso en su capítulo principal. (VIGOTSKI, 2004b, p. 58).

Em “Teoria das emoções”, Vigotski (2004b) essencialmente apresenta as concepções de emoção da época, que classificavam-se como dualistas (como a teoria James-Lange) ou metafísicas (como a teoria de Freud). O autor buscava superar essa dicotomia a partir das reflexões de Spinoza, visando uma abordagem monista, que integrasse elementos do corpo e da mente (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011; VAN DER VEER; VALSINER, 2014).

Vigotski (2004b) opunha-se ativamente à visão da época, que considerava Spinoza seguidor das ideias de Descartes – ao contrário: defendia que Spinoza não só não era cartesiano, como também se autoproclamava anticartesiano (VIGOTSKI, 2004b, p. 91). Considerava, portanto, que a obra de Spinoza<sup>31</sup> configurava “uma antítese efetiva da teoria de Descartes” (VIGOTSKI, 2004b, p. 88). O autor enfatiza as diferenças entre as teorias spinoziana e cartesiana:

---

<sup>31</sup> Vigotski (2004b) refere-se especificamente às obras “Tratado breve” (1661) e “Ética” (1677), de Spinoza, contrapondo-as à “As paixões da alma” (1649), de Descartes.

Sobre ese punto, las teorías de Descartes y de Spinoza se oponen completamente. En efecto, representan dos polos opuestos de un único y mismo problema, que, como veremos más adelante, siempre se han opuesto a lo largo de toda la historia del pensamiento psicológico. Esta polarización de las ideas científicas constituye precisamente el contenido fundamental de la lucha actual de las corrientes psicológicas en la teoría de las pasiones. Si se expresa tal situación en conceptos y términos propios del presente periodo histórico de la psicología, se puede decir que, en la divergencia entre el *Tratado Breve* y el *Tratado de las pasiones*, se perfila con toda claridad la divergencia existente entre la corriente naturalista y la antinaturalista en el estudio de los afectos, entre la psicología de las emociones explicativa y descriptiva, que representa la divergencia fundamental y principal que actualmente divide al pensamiento psicológico en dos partes irreconciliables. En esta divergencia, Descartes estaba del lado de la psicología naturalista y explicativa, Spinoza del lado de la psicología antinaturalista y descriptiva. (VIGOTSKI, 2004b, p. 90, grifo do autor).

Para realizar a análise do conceito cartesiano de emoção, portanto, Vigotski (2004b) busca sua contraposição em Spinoza. Com isso, explica o autor, “hemos elegido un medio extraño e ingenuo, el que confronta a la vieja doctrina filosófica con los conocimientos científicos modernos”; pretende fazer a crítica da teoria de Spinoza, pois “creemos que la única manera de sacar a la teoría moderna de las pasiones de su atolladero histórico es con ayuda de una gran idea filosófica” (VIGOTSKI, 2004b, p. 59). Buscava, assim, avançar na teoria spinoziana, superando seus erros e construindo, a partir dela, uma nova teoria sobre as emoções humanas – teoria que levaria à formação de um conceito de homem que serviria como modelo de natureza humana.

Vigotski (2004b) aprofunda-se na definição do conceito cartesiano de emoção, tal como é apresentado em “As paixões da alma”<sup>32</sup>. Segundo o autor, Descartes defende que a glândula pineal<sup>33</sup> realiza a união entre a alma e o corpo. Na teoria cartesiana, os afetos são completamente dependentes da vontade humana – e, portanto, podem ser completamente dominados. As paixões, para Descartes, são processos psicofísicos passivos, que expressam a natureza humana dual (corporal e espiritual). Por isso, “para Descartes, el organismo no es más que una máquina

<sup>32</sup> A obra de René Descartes sobre as emoções é “As paixões da alma”, datada de 1649. Conforme explicam Machado, Facci e Barroco (2011, p. 654), “nesta obra o filósofo define que existem seis paixões primordiais: admiração, ódio, desejo, amor, alegria e tristeza. Com isso, procura encontrar um conjunto de estados orgânicos que caracterizam o aparecimento de cada uma delas”.

<sup>33</sup> A glândula pineal ou epífise é uma pequena glândula que mede 5 por 8 mm e pesa cerca de 150mg. Localiza-se entre os hemisférios cerebrais, na extremidade posterior do terceiro ventrículo. Essa glândula está relacionada, entre outros processos, ao controle do biorritmo circadiano e aos ciclos de vigília e sono (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2013).



articulada, un tipo particular de complicado mecanismo” (VIGOTSKI, 2004b, p. 114); tal teoria, que nega a existência de elementos efetivamente psicológicos no organismo, é duramente criticada por Vigotski (2004b):

Como sabemos, en el estudio de las pasiones, la originalidad del método de Descartes reside en que de entrada intenta considerar el mecanismo de las pasiones como si éste actuara en un autómata o en una máquina insensible. Las pasiones, por supuesto, se reducirían exclusivamente a los movimientos que las caracterizan, no contendrían nada psíquico y deberían llamarse por otro nombre. Sólo después de haber elucidado el mecanismo automático, emocional, Descartes agrega el autómata ficticio, carente de alma, un alma capaz de experimentar pasiones. (VIGOTSKI, 2004b, p. 113).

Ao apresentar detalhadamente o posicionamento cartesiano acerca das emoções, Vigotski (2004b) expõe sua similaridade com a abordagem em voga na época – a Teoria James-Lange<sup>34</sup>. Essa teoria, alinhada a uma compreensão evolucionista, associa as emoções a processos sensoriais cerebrais relacionados a estímulos externos. Nesse entendimento, as emoções se restringiriam a meras sequências comportamentais, determinadas biologicamente pela evolução da espécie, desencadeadas por estímulos da realidade. Vigotski (2004b) vincula, a partir dessa compreensão, a teoria James-Lange a uma concepção cartesiana: tal como Descartes e Malebranche<sup>35</sup>, essa teoria implica em um dualismo mente-corpo. Afasta, assim, qualquer possibilidade de aproximação da Teoria James-Lange com o pensamento spinoziano, contrapondo-se à crença da época, apresentando

[...] la tesis que nos toca demostrar, de que la teoría James-Lange no tiene ninguna relación con la teoría de las pasiones de Spinoza, sino con las ideas de Descartes y de Malebranche, defendemos, por eso mismo, la idea de que esta teoría es antispinoziana. (VIGOTSKI, 2004b, p. 94).

---

<sup>34</sup> A teoria das emoções desenvolvida pelo norte-americano William James e pelo dinamarquês Carl Lange, conhecida como teoria James-Lange, defendia que a emoção era decorrente e posterior às reações periféricas do organismo. Dessa forma, James e Lange propunham que “as mudanças fisiológicas que acompanhavam as emoções (reguladas pelo sistema nervoso autônomo) – como tremor e suor – eram resultado direto da percepção de um estímulo excitante ou ameaçador” (VAN DER VEER; VALSINER, 2014, p. 378).

<sup>35</sup> Nicolas Malebranche (1638-1715) foi um filósofo, teólogo e sacerdote oratoriano francês, que aproximou-se da filosofia através da leitura das obras de René Descartes. Segundo Japiassu (2001, p. 177), “sua filosofia pode ser definida como uma cristianização do cartesianismo, uma tentativa de síntese entre Santo Agostinho e Descartes”.



Vigotski (2004b) também analisou a teoria das emoções elaborada por Cannon<sup>36</sup>, segundo a qual as emoções derivariam da atividade do córtex cerebral e do tálamo óptico. Dessa forma, “según la teoría que se desprende de ello naturalmente, la cualidad específica de las emociones se asocia a una simple sensación si los procesos talámicos están activados” (VIGOTSKI, 2004b, p. 65). No entanto, Cannon discordava de James e Lange, refutando a ideia de uma correspondência única entre emoção e expressão corporal, “o que indica que, para Cannon, a emoção transcende sua expressão fisiológica, considerando que emoções tão distintas, como medo e alegria, podem resultar numa mesma expressão” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 653). Além disso, ao relacionar as emoções a processos talâmicos, Cannon altera a topografia biológica das emoções, realocando-as dos órgãos internos periféricos de James-Lange para o cérebro (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011). No entanto, para Vigotski (2004b), a teoria de Cannon, tal como a teoria James-Lange, considerava as emoções como epifenômenos, meros “reflexos na consciência de alterações no organismo” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 653).

Vigotski (2004b) aponta que as teorias de Cannon e James-Lange consistiam essencialmente no mesmo erro: desconsideravam a existência de fatores psicológicos. Critica, em ambas as teorias, a falta de elementos que expliquem as emoções relacionadas às funções psicológicas superiores – que caracterizam os processos decisórios voluntários característicos da espécie humana. Nesse sentido, relata que

tanto la antigua como la nueva teoría tienen por objeto de investigación las emociones groseras, directamente asociadas a los instintos, en gran medida comunes a los animales y al hombre, que por lo visto aparecen en los primeros estadios del desarrollo – en una palabra, las emociones inferiores. (VIGOTSKI, 2004b, p. 74).

A principal crítica de Vigotski (2004b) em relação às teorias tradicionais das emoções é sua falta de historicidade, isolando-as do contexto geral do

---

<sup>36</sup> Walter Bradford Cannon (1871-1945) foi um médico fisiologista norte-americano, que dedicou-se, entre outros temas, ao estudo do sistema nervoso autônomo e à fisiologia das emoções, investigando a influência de perturbações emocionais sobre a liberação de substâncias das glândulas suprarrenais. Cannon desenvolveu a teoria atualmente conhecida como “reação de luta-ou-fuga”, segundo a qual, nos termos atuais, estados emocionais intensos estimulam a produção de adrenalina, que age sobre os tecidos periféricos e prepara o organismo para ações drásticas em situações de emergência (BRITO; HADDAD, 2017).

desenvolvimento psíquico humano, que é cultural e historicamente produzido pelo homem. O autor defende a possibilidade de desenvolvimento emocional, que acompanha todo o desenvolvimento do organismo. Assim, as emoções surgem como funções mentais que, a partir das bases biológicas permeadas por correlatos no universo animal (embora dotadas de componentes especificamente humanos), transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento.

Referindo-se à teoria das emoções de Spinoza, Vigotski (2004b) afirma: “la teoría spinoziana de las pasiones no comenzó a partir de la continuación y del desarrollo de las ideas de Descartes, sino a partir del estudio del mismo problema por el extremo opuesto” (p. 90). A principal oposição entre Spinoza e Descartes, para Vigotski (2004b), trata-se da natureza psicofísica da emoção. O autor aponta a divergência do conceito de liberdade na obra dos autores: Descartes defende a liberdade como uma decisão livre do ser humano; nesse sentido, “la idea fundamental de Descartes, y que marca el tono de la música de su teoría de las pasiones, consiste en admitir el poder absoluto de nuestra voluntad sobre las pasiones” (VIGOTSKI, 2004b, p. 155). Spinoza, no entanto, questiona a ideia da liberdade da vontade humana, apontando que se trata, mais do que um ato de livre decisão, de uma “livre necessidade” (VIGOTSKI, 2004b, p. 93).

Spinoza defende uma visão monista, segundo a qual corpo e mente constituem uma unidade; logo, razão e emoção compõem integralmente o ser humano. “Diferentemente de Descartes, que considerava o problema das paixões como fisiológico, como também o da interação corpo-alma, Espinosa dava vazão à relação existente entre pensamento e afeto, conceito e paixão” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 654). A teoria de Spinoza respalda, portanto, a ligação entre afeto e intelecto preconizada por Vigotski (2004b).

Ao defender a relevância dos processos afetivo-volitivos, equiparando-os aos cognitivos, Vigotski (1997) estabelece a importância das emoções:

Al otorgarle a la emoción un status similar al de la cognición en la constitución de los diferentes procesos y formas de organización de la psique, Vigotski se está planteando la independencia de las emociones, en su origen, de los procesos cognitivos, e integrando las emociones dentro de una visión compleja de la psique que representa un importante antecedente para la construcción teórica del tema de la subjetividad. (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 137).

Dessa forma, acentua-se a relevância do conceito de emoção nas obras de Vigotski (1999a, 1999b, 2001, 2004b, 2004c; VIGOTSKI; CLOT, 2003).

Na mesma época de “Teoria das emoções”, no início da década de 1930, o autor também elaborou duas conferências acerca da temática: “A imaginação e seu desenvolvimento na infância” e “As emoções e seu desenvolvimento na criança”<sup>37</sup> (MACHADO; FACCI, 2010).

Em “A imaginação e seu desenvolvimento na infância”,

[...] imaginação e emoção são consideradas como funções psicológicas superiores, culturalizadas. Assim, [Vigotski] compreende que ambas podem se desenvolver, transformar, são sociais e possuem função comunicativa. As emoções surgem costurando outros fenômenos psicológicos, como a imaginação e o pensamento e assumem um papel ativo, que desencadeia ações e não somente são desencadeadas por elas. Elimina-se, assim, as contradições interno-externo, imaginação-pensamento realista, para criar vínculos entre essas duas realidades. (MACHADO; FACCI, 2010, p. 2).

Nessa obra, portanto, o autor confere à emoção o papel de mediação entre a realidade imediata e a imaginação; tal papel não é secundário ou menor que outros fenômenos psicológicos. Ao destacar o ativo protagonismo das ações, enfatiza-se “a participação ativa da vida emocional na esfera cognitiva do pensamento e no movimento criador, que é a imaginação” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 650).

Em “As emoções e seu desenvolvimento na criança”, é discutida (assim como em “A teoria das emoções”) a origem das expressões emocionais, contrapondo-se a visões exclusivamente biológicas tais como apresentadas na teoria James-Lange. Nesse sentido, o autor afirma a ideia do desenvolvimento emocional enquanto processo integrante do psiquismo humano. Defende, assim, o caráter “nômade”, dinâmico e mutável das emoções na vida psicológica humana (CHARBONNIER, 2005; KOSTULSKI, 2004).

As emoções, portanto, modificam-se e adequam-se às circunstâncias vivenciadas pelo indivíduo – circunstâncias essas que são geradas sob um contexto que é constituído por determinantes históricos e culturais de cada realidade. Dessa forma, as emoções respondem às necessidades que acompanham o

---

<sup>37</sup> A conferência “As emoções e seu desenvolvimento na infância” foi publicada em 2003 na obra “Conscience, inconscient, émotions” (VIGOTSKI; CLOT, 2003), não disponibilizada até a presente data na língua portuguesa.

desenvolvimento psicológico de cada indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2000; MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

Data da mesma época a elaboração do manuscrito “Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator”<sup>38</sup> (VIGOTSKI, 1999b). Nessa obra, Vigotski (1999b) reflete sobre o fundamento das emoções do ator que, contrariamente às emoções naturais, são artificialmente produzidas com a finalidade específica de produzir um efeito sobre o espectador. Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelo ator não decorrem naturalmente de seu contexto psicológico individual, mas derivam do contexto sócio-psicológico no qual sua ação se insere.

Para Vigotski (1999b), diferentemente do pensamento e dos movimentos corporais, os sentimentos não podem ser comandados voluntariamente; no entanto, eles podem ser suscitados pelas ideias: as emoções do ator são, portanto, qualitativamente diferentes das emoções naturais, pois são persuadidas e determinadas artisticamente. Indica, assim, que o paradoxo da emoção do ator deve ser estudado a partir dos fundamentos da psicologia concreta, sob uma perspectiva historicamente contextualizada (WORMEYER; SILVA; BRANCO, 2014).

Segundo Vigotski (1999b, p. 244), “não há uma explicação biológico-estética e eternamente dada, mas cada dado sistema de performance do ator é submetido a uma explicação mutável, concreto-psicológica e histórica”. Dessa forma, não há um único paradoxo, mas sim diversos paradoxos do ator, pois relacionam-se diretamente às demandas e características de cada grupo social em determinada época: “o paradoxo do ator é convertido em uma investigação do desenvolvimento histórico da emoção humana e sua expressão concreta em diferentes estágios da vida social” (VIGOTSKI, 1999b, p. 244).

Em consonância com as ideias defendidas em “Teoria das emoções”, Vigotski (1999b) afirma que, assim como todas as funções mentais, as emoções inicialmente organizam-se a partir de uma base biológica, desenvolvendo-se ao longo do tempo conforme as experiências interacionais humanas; ou seja, as emoções interferem sobre e também estão sujeitas à realidade concreta e objetiva vivenciada pelo indivíduo:

---

<sup>38</sup> “Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator” foi escrito em 1932 e publicado pela primeira vez em Moscou em 1936, no livro de I. M. Iakobson “Psikhologuia stsenitcheskikh tchuvstv aktiora” (Psicologia dos sentimentos cênicos do ator). Foi republicado no ano de 1984, no Tomo 6 das “Obras Escolhidas” de Vigotski, pela editora Pedagoguika, volume não disponível na língua portuguesa até a presente data (VIGOTSKI, 1999b).

No processo da vida social, os sentimentos desenvolvem-se e as conexões iniciais desintegram-se; emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas se desenvolvem, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior aparecem dentro de tais padrões especiais; interdependências, formas especiais de conexão e movimento são dominantes. (VIGOTSKI, 1999b, p. 244).

Dessa forma compreende-se que, para Vigotski (1999b), as emoções não podem ser isoladas, mas devem ser compreendidas no contexto das relações que estabelecem com as demais funções psicológicas superiores, submetidas às determinantes de cada cultura em cada período histórico.

A última obra de Vigotski (2001, 2008), “Pensamento e linguagem”, também faz referência às emoções. No livro publicado em 1934, seis meses após sua morte, Vigotski (2001, 2008) esclarece que só é possível compreender o pensamento humano a partir de sua base afetivo-volitiva:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo de nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, **os nossos afetos e emoções**. Por trás do pensamento existe uma **tendência afetiva e volitiva**. (VIGOTSKI, 2001, p. 479, grifo nosso).

Para Vigotski (2001, 2008), todas as formas de pensamento – pensamento lógico, representações afetivas, fantasia ou imaginação – sempre se originam de uma emoção (CAMARGO, 2004; PRESTES; TUNES, 2012; SANTOS, 2012). O pensamento, portanto, é gerado e só pode ser explicado através dos interesses e emoções humanas. Com o desenvolvimento humano ocorre também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; nesse processo de apropriação cultural as emoções são qualitativamente alteradas, sendo mediadas pela linguagem (CARMO; JIMENEZ, 2013).

A análise diacrônica das obras de Vigotski (1999a, 2004a, 2004b, 2004c; VIGOTSKI; CLOT, 2003) evidencia a construção e o posterior desenvolvimento do conceito de emoção, que deixa de ser enquadrada como instinto e passa a ser compreendida no contexto do funcionamento das funções psicológicas superiores. O autor ressalta a repercussão das emoções sobre os processos da consciência, evidenciando que as vivências intelectuais (cognitivas) dependem da dinâmica funcional das emoções. Sendo assim, a reação emocional deriva de uma estrutura psicológica.

Percebe-se ao longo de suas obras que, a partir de uma concepção fundamentada no materialismo histórico dialético, Vigotski (1999a, 2004a, 2004b, 2004c; VIGOTSKI; CLOT, 2003) concebia a emoção enquanto aspecto fundamental constituinte do psiquismo humano, integrante da complexa dinâmica das funções psicológicas superiores. É nesse sentido, em sua duplicidade de ser linguagem e sintoma, que o autor compreende a emoção como expressão organizadora do comportamento humano. Dessa forma, o autor concede às emoções um importante papel na constituição do psiquismo. Suas contribuições nos permitem perceber que as emoções são fundamentais ao ser humano; por meio delas, nos relacionamos com o outro e com o meio e buscamos a satisfação de nossas necessidades e desejos (LUZ; SOUZA; SANTOS, 2015). Nessas constantes interações, nas quais o homem altera seu meio por meio do trabalho e modifica a si mesmo, a emoção sempre está presente, reafirmando seu caráter biológico porém sempre, simultaneamente, cultural e histórico (VIGOTSKI, 1999a, 2004a, 2004b, 2004c; VIGOTSKI; CLOT, 2003). Dessa forma, o autor ressalta a interdependência e a indissociabilidade de todos os elementos do psiquismo, que constituem um todo revelado na cultura em determinado tempo histórico (MACHADO; FACCI, 2010). Em todas as esferas da ação humana, portanto, a emoção está presente e se revela, dinamicamente, por meio das relações e interações.

Essa realidade é especialmente relevante no contexto educacional, no qual a ação pedagógica visa a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de cada indivíduo – nesse sentido, o pensar e o sentir influenciam-se mutuamente, em uma relação dialética contínua, na qual negar a existência da emoção amputa um dos alicerces sobre os quais o indivíduo pode se desenvolver. Dessa forma, equiparando a importância do afeto ao intelecto no desenvolvimento das ações educativas que se dão no contexto escolar, consideramos de vital relevância refletir acerca dos aspectos emocionais que envolvem a ação docente.

### 2.2.2 As emoções na atividade docente: revisões sistemáticas

A Teoria Histórico-Cultural postulada por Vigotski (1991, 2000, 2001, 2004b, 2008, 2014) fornece subsídios para a compreensão do trabalho do professor, inserido criticamente em seu contexto enquanto elemento significativo que expressa



as relações de trabalho da sociedade. Sua teoria, desenvolvida a partir dos fundamentos teóricos do materialismo histórico dialético marxista, compreende que o trabalho é constituído histórica e socialmente, através das relações do indivíduo com o mundo – relações essas que transformam a si mesmo e à própria sociedade.

Nesse contexto, as emoções fazem parte ativamente dos processos psicológicos superiores, constituindo um complexo amálgama de fatores biológicos (que nos caracterizam enquanto seres humanos) e fatores culturais (desenvolvidos ao longo da história humana). O ser humano é, portanto, local de interações e relações; é lugar de vivência de emoções, marcadas pelas práticas sociais construídas historicamente ao longo do tempo (VIGOTSKI, 2004a, 2004b).

Vigotski (2004a) declara que as vivências emocionais são tão importantes quanto o pensamento: “o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade” (VIGOTSKI, 2004a, p. 146). As emoções regulam o organismo e o predispõem à ação; expressam desejos e necessidades e permitem a comunicação com o outro; evoluem e se desenvolvem, simultaneamente às demais funções psicológicas superiores, mediatizadas pelos instrumentos culturais, sobretudo a linguagem; revelam o que as palavras não são capazes de exprimir e influenciam a forma como interagimos e nos relacionamos com os demais<sup>39</sup>.

O processo de educar implica em interagir e relacionar-se com o outro; nesse processo, o professor lida com suas próprias emoções e também com as emoções de seus alunos e colegas. O envolvimento emocional da atividade docente abrange os diversos papéis assumidos pelo professor no exercício de sua profissão,

---

<sup>39</sup> Enfatizamos aqui a relação entre emoções e vivências. Sob a perspectiva histórico-cultural, o conceito de vivência (*perezhivanie*) designa “tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno”, desvelando “o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível” (TOASSA, 2009, p. 61). O termo pode ser compreendido como “uma nova unidade psicológica da consciência” (FLEER; GONZÁLEZ REY; VERESOV, 2017, p. 2, livre tradução nossa). A partir dessa concepção, *perezhivanie* relaciona-se com os conceitos de emoção e subjetividade, conduzindo “a uma compreensão da psique humana não como resultado de operações internalizadas, mas como um sistema gerador inseparável do indivíduo” (FLEER; GONZÁLEZ REY; VERESOV, 2017, p. 2, livre tradução nossa). Nesse sentido, *emoções*, *perezhivanie* e subjetividade são conceitos “inseparáveis da rede complexa dentro da qual ocorrem a atividade e as relações humanas” (FLEER; GONZÁLEZ REY; VERESOV, 2017, p. 2, livre tradução nossa). Assim, destacamos que as emoções (em conjunto com outros aspectos da psique) contribuem de forma decisiva sobre a constituição das experiências humanas, moldando suas vivências (*perezhivanie*) (MORK, 2017).

incluindo a relação com os colegas, gestores, alunos e comunidade escolar. No entanto, essas relações costumam ser breves e superficiais, devido à própria dinâmica do ambiente da escola, que inclui o alto número de alunos por sala, a jornada extensa de trabalho e a necessidade de lecionar em diferentes locais como suporte financeiro, entre outros fatores. Todos esses aspectos contribuem de forma significativa aos processos relacionados à saúde emocional do professor. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre as formas como o docente pode lidar com esses aspectos, de forma a minimizar seus prejuízos – tanto em sua qualidade de vida e estrutura física, como na efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Vigotski (2004a) afirma que “as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo” (p. 143). Nesse sentido, é fundamental considerar, em qualquer contexto ou nível de ensino, a repercussão emocional das relações que se dão no ambiente escolar. Os aspectos emocionais são de fundamental relevância dentro da atividade docente; durante a prática pedagógica, pessoas de diferentes culturas, formações e crenças se relacionam, intercruzando afetos e emoções.

A forma como o professor concebe o aluno se relaciona diretamente com os sentidos pessoais e sociais que atribui ao aluno, à deficiência e à proposta de educação inclusiva. Ou seja, o sentido subjetivo cria no professor unidades subjetivas de desenvolvimento, que se expressam de formas diferenciadas em cada pessoa e que tanto podem predispor o professor para o trabalho com o aluno como, ao contrário, gerar barreiras e bloqueios ao desenvolvimento dessa tarefa. Por isso é fundamental abrir espaço para a escuta do professor, para que junto com ele seja possível tornar consciente essas emoções e levá-las a uma resignificação, criando novas possibilidades de uma prática que considere o aluno para além da deficiência, como uma pessoa significativa e significante, desenvolvendo um processo educacional emocionado, ativo, estético e autônomo, no qual se entrelaçam e se permitem expressar e recriar as subjetividades de professores e alunos.

A saúde emocional docente é fator implicado em sua prática pedagógica, afetando a forma como o professor desenvolve suas atividades, interage com os demais colegas de profissão e se relaciona com seus alunos. Em última instância, investir na saúde emocional do professor garante o pleno e ótimo desenvolvimento das atividades que esse profissional tem competência e habilidade para desenvolver, mas muitas vezes é impedido de executar devido à avalanche



emocional que sofre diariamente. Nesse sentido, é fundamental que o professor, amparado pela instituição de ensino na qual atua, desenvolva estratégias de enfrentamento e minimização dos aspectos desencadeadores de sofrimento e possíveis patologias de cunho emocional.

No entanto, infelizmente ainda nos deparamos com a antiga concepção dualista que separa razão e emoção, compartimentalizando aspectos indissociáveis do ser humano; como consequência dessa cisão, sofremos a desvalorização das emoções, relegadas a segundo plano ou mesmo ignoradas enquanto elementos dignos de atenção – e, sobretudo, causadores de danos e sofrimento em todos os contextos e especialmente no desenvolvimento da ação docente (CAMARGO, 2004, 2006; COSTA, 2006).

Essa realidade se repete no contexto da educação inclusiva. Nesse sentido,

de modo geral, não se constata uma preocupação consistente em preparar emocionalmente os profissionais para o novo trabalho que deles se exige. Assim, muitas vezes, os aspectos emocionais do professor são relegados em detrimento dos fatores cognitivos, fazendo com que a formação docente se volte somente para a compreensão intelectual dos termos e das situações de inclusão, porém deixando de considerar a importância das emoções do professor, tanto frente ao trabalho realizado no processo inclusivo como em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais. (FARIA; CAMARGO, 2018, p. 219).

Considerando a necessidade de explorar o campo das emoções do professor que atua em classes inclusivas, realizamos uma revisão sistemática.

No contexto da pesquisa qualitativa, as revisões sistemáticas

[...] permitem ao pesquisador entender ou interpretar questões sociais, emocionais, culturais, comportamentos, interações ou vivências que acontecem no âmbito do cuidado em saúde ou na sociedade, a partir da ocorrência de um fenômeno, além de subsidiar a proposição de novas teorias. (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011, p. 1262).

A opção pela utilização desse modelo de revisão em uma pesquisa qualitativa considera as especificidades da revisão sistemática, que fornece resultados precisos e confiáveis através do uso de métodos explícitos e sistemáticos, que investigam a literatura buscando responder a uma questão específica. Para isso, identifica-se todos os estudos que atendem aos critérios de elegibilidade definidos, realizando a síntese e apreciação crítica da informação.

Assim, por meio de métodos explícitos e sistemáticos, a revisão sistemática fornece resultados confiáveis que podem subsidiar a tomada de decisões (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011; GALVÃO; PEREIRA, 2014; SAMPAIO; MANCINI, 2007). A revisão sistemática constitui-se, portanto, em “um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada” (COSTA; ZOLTOVSKI, 2014, p. 56). Considera-se, portanto, que a elaboração de um estudo sob esses moldes contribui não somente à construção de um arcabouço teórico, mas também à tomada de decisões que afetam concretamente a realidade da inclusão escolar no país.

Cabe ressaltar que “as revisões sistemáticas devem ser abrangentes e não tendenciosas na sua preparação” (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p. 183); a divulgação dos critérios adotados é fundamental, para que outros pesquisadores sejam capazes de replicar o processo de pesquisa (GALVÃO; PEREIRA, 2014; SAMPAIO, MANCINI, 2007). Nesse sentido, a elaboração de uma revisão sistemática deve seguir uma série de etapas pré-definidas, que incluem

[...] a delimitação da questão de pesquisa, a escolha das fontes de dados e das palavras-chave, a busca e o armazenamento dos resultados, a seleção de artigos pelo resumo (de acordo com critérios de inclusão e exclusão), a extração dos dados dos artigos selecionados, sua avaliação, a síntese e interpretação dos dados [...]. (COSTA; ZOLTOVSKI, 2014, p. 67).

Atendendo a esses critérios, nossa revisão sistemática teve o objetivo de investigar as emoções do professor de ensino regular inclusivo frente à realidade da inclusão escolar. Como fonte de dados, tendo em vista sua amplitude, escolhemos o Portal de Periódicos CAPES<sup>40</sup>. A busca foi realizada durante o mês de março de 2018, a partir da combinação dos seguintes descritores: “(teach\*) AND (inclusion OR disability) AND (emotion OR affection OR feeling OR affectivity)<sup>41</sup>”. A utilização da terminologia na língua inglesa e de caracteres e operadores booleanos (\*, AND, OR)

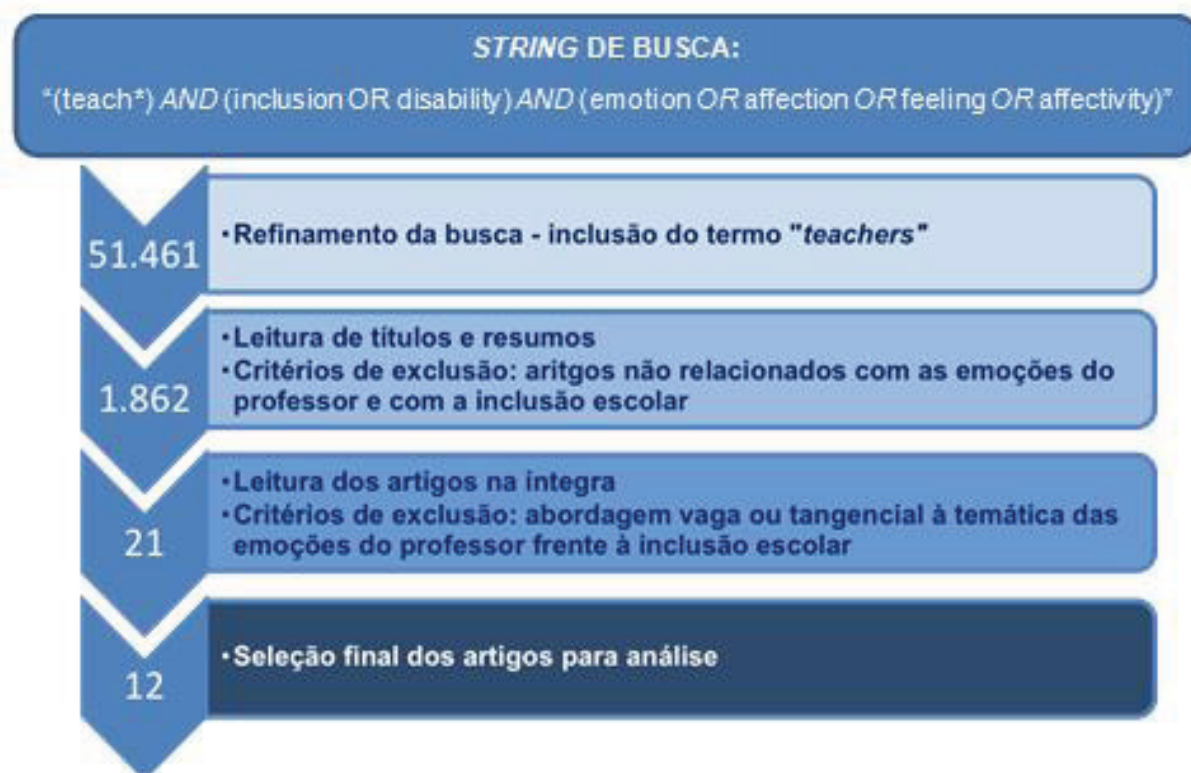
<sup>40</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) mantém um portal que disponibiliza o acesso à literatura científica nacional e internacional. Para que se possa ter ideia da abrangência do portal, somente na área das ciências humanas, na subcategoria educação, o Portal disponibiliza o acesso a 124 bases nacionais e internacionais. O acesso está disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>.

<sup>41</sup> A utilização de diferentes termos deve-se ao fato de que Vigotski “não elaborou uma definição sobre os termos que se relacionam ao domínio afetivo – emoções, sentimentos, paixões, afeto” e considera que “emoções, assentimentos e afetos compõem um campo mais amplo reconhecido como afetividade” (TASSONI; LEITE, 2011, p. 80-81).

visou aumentar a abrangência de combinações possíveis e, por meio dessa busca, obteve-se um total de 51.461 artigos encontrados (FIGURA 1).

A busca foi refinada com a inclusão do termo *teachers*<sup>42</sup>, resultando na identificação de 1.862 artigos, cujos títulos e resumos foram lidos. Foram selecionados somente os artigos cujo tema relacionava-se com as emoções do professor e o processo de inclusão escolar. Os artigos nos quais não foi possível identificar a presença dos tópicos relacionados a essa temática a partir da leitura do resumo foram selecionados para leitura completa e posterior classificação. Por meio desse processo, obtivemos um total de 21 artigos, os quais foram lidos na íntegra. Foram excluídos os artigos que não abordavam as emoções do professor frente à inclusão escolar, mas apenas mencionavam (ou tangenciavam) o tema, por meio de referências vagas ou indiretas às questões emocionais. Dessa forma, chegou-se ao resultado de 12 artigos para análise, como mostra a FIGURA 1.

FIGURA 1 - REVISÃO SISTEMÁTICA INTERNACIONAL – PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES



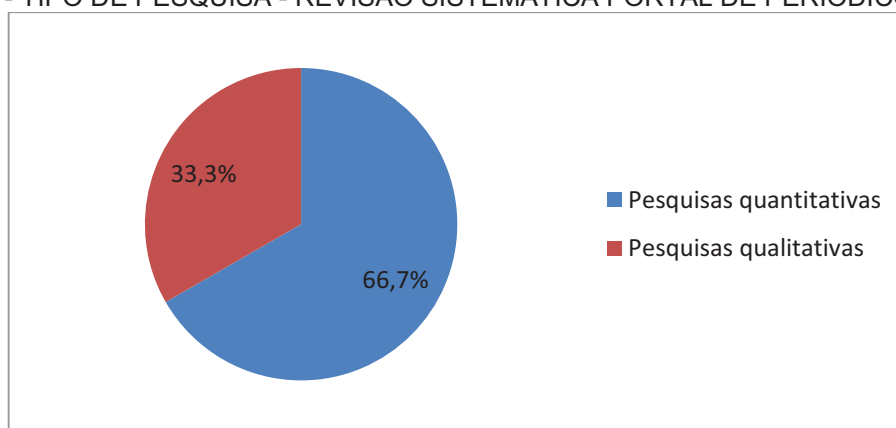
FONTE: a autora (2018).

<sup>42</sup> O termo *teachers* foi escolhido na lista de refinamento de busca por ser genérico; dessa forma, ao mesmo tempo em que restringia os resultados de busca, permitia também uma seleção pessoal mais criteriosa por parte da pesquisadora.

Os artigos selecionados foram publicados entre os anos de 1998 e 2017. Os anos com maior quantidade de publicações foram 2011 (três artigos), 2014 (dois artigos) e 2011 (dois artigos). Todos os artigos foram publicados em inglês, com exceção de uma publicação na língua portuguesa (CANEDA; CHAVES, 2015).

Todos os estudos selecionados relatam pesquisas empíricas, sendo 66,7% pesquisas quantitativas e 33,3% pesquisas qualitativas, como mostra o GRÁFICO 1.

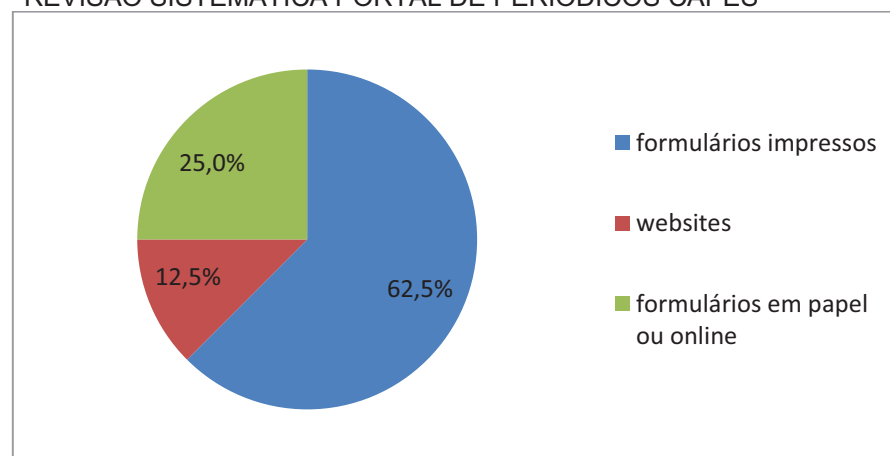
GRÁFICO 1 - TIPO DE PESQUISA - REVISÃO SISTEMÁTICA PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES



FONTE: a autora (2018).

Todas as pesquisas quantitativas utilizaram questionários, preenchidos em formulários impressos (62,5%), em websites (12,5%) ou disponíveis em ambas as opções (papel ou online), à escolha dos participantes da pesquisa (25%), como mostra o GRÁFICO 2.

GRÁFICO 2 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DAS PESQUISAS QUANTITATIVAS - REVISÃO SISTEMÁTICA PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

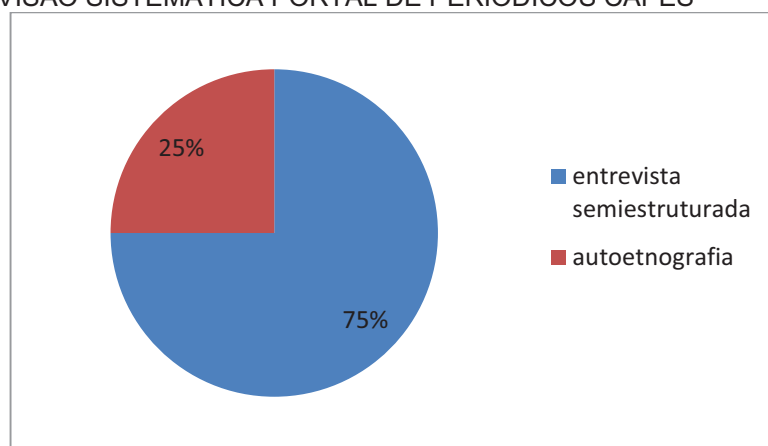


FONTE: a autora (2018).

Cabe destacar que, dentre as pesquisas respondidas através de formulário impresso, 37,5% foram enviadas por correio – os participantes deveriam responder e reenviar os questionários aos pesquisadores através de envelope pré-pago. Somados aos questionários que foram respondidos exclusivamente através de *websites*, identifica-se que um terço (33,3%) dos estudos quantitativos realizaram a coleta de dados sem qualquer contato pessoal com os participantes da pesquisa.

Em relação aos estudos qualitativos, conforme mostra o GRÁFICO 3, 75% utilizaram entrevistas semiestruturadas, e um estudo (25%) foi realizado por meio de autoetnografia (HABERLIN, 2016), com o uso de um diário de campo.

GRÁFICO 3 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DAS PESQUISAS QUALITATIVAS - REVISÃO SISTEMÁTICA PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES



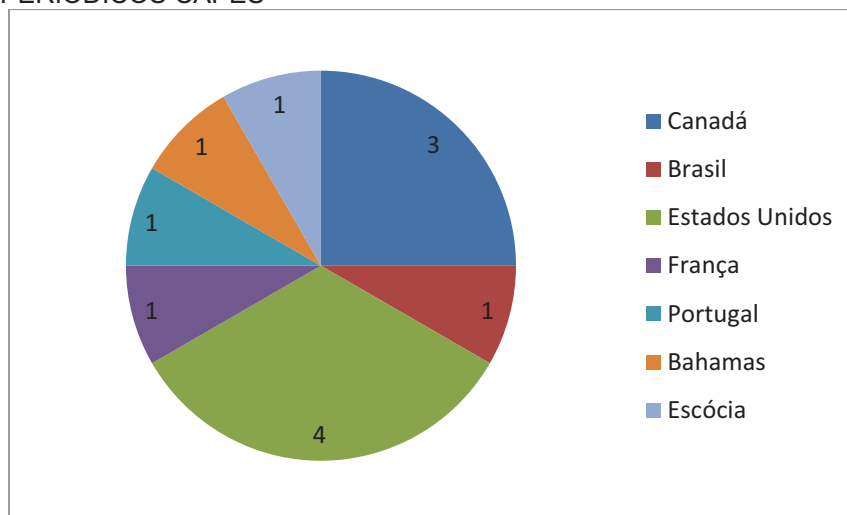
FONTE: a autora (2018).

Os estudos qualitativos cujos instrumentos de pesquisa eram entrevistas semiestruturadas nortearam suas análises a partir de referenciais da psicanálise (CANEDA; CHAVES, 2015), da fenomenologia (CAMBRIDGE-JOHNSON; HUNTER-JOHNSON; NEWTON, 2014) e de análise temática não especificada (BOYLE et al., 2011).

As pesquisas selecionadas para a revisão sistemática foram realizadas em diferentes países dos continentes americano (75%) e europeu (25%). Os países com maior registro de pesquisas cuja temática envolveu as emoções do professor frente à inclusão escolar foram os Estados Unidos (33,3%) (GOTSHALL; STEANOU, 2011; GRSKOVIC; TRZCINKA, 2011; HABERLIN, 2016; SOODAK; PODELL; LEHMAN, 1998) e o Canadá (25%) (CAPPE et al., 2017; DESSEMONTET; MORIN; CROCKER, 2014; WALL, 2002). As demais publicações referiam-se a dados coletados nos países da França (BOUJUT et al., 2017), Portugal (LOPES et al.,

2004), Bahamas (CAMBRIDGE-JOHNSON; HUNTER-JOHNSON; NEWTON, 2014), Reino Unido (Escócia) (BOYLE et al., 2011) e Brasil (CANEDA; CHAVES, 2015), como demonstra o GRÁFICO 4.

GRÁFICO 4 - PAÍSES DOS ESTUDOS SELECIONADOS - REVISÃO SISTEMÁTICA PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

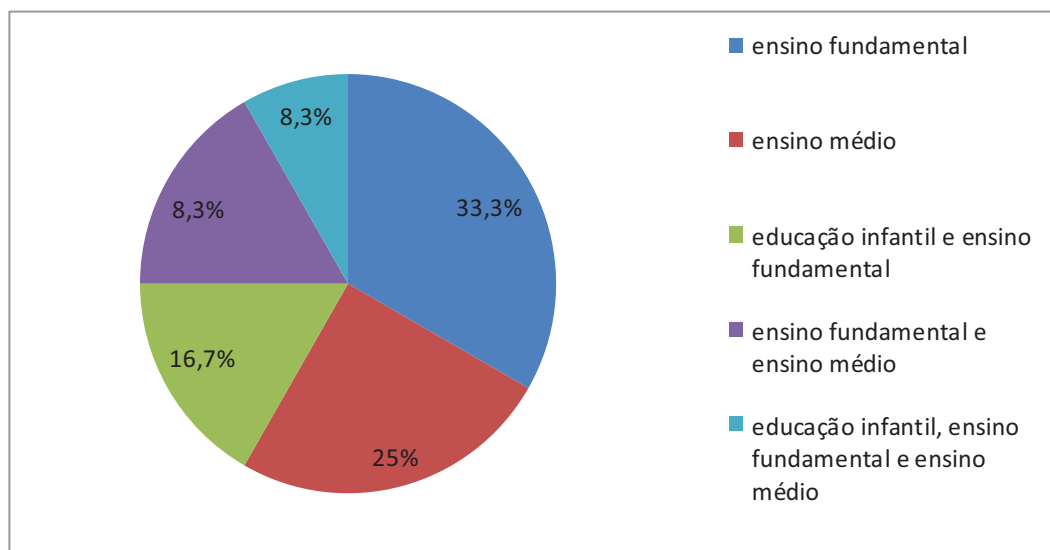


FONTE: a autora (2018).

Em relação ao nível e modalidade de ensino de atuação dos professores, como mostra o GRÁFICO 5, os estudos foram realizados no contexto do Ensino Fundamental (33,3%), Ensino Médio (25%) e em contextos mistos (Educação Infantil e Ensino Fundamental – 16,7%; Ensino Fundamental e Ensino Médio – 16,7%; Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – 8,3%)<sup>43</sup>.

<sup>43</sup> Como a classificação dos sistemas de ensino varia de país para país, optamos por realizar a correspondência com os níveis e modalidades de ensino do Brasil, considerando as faixas etárias dos respectivos alunos.

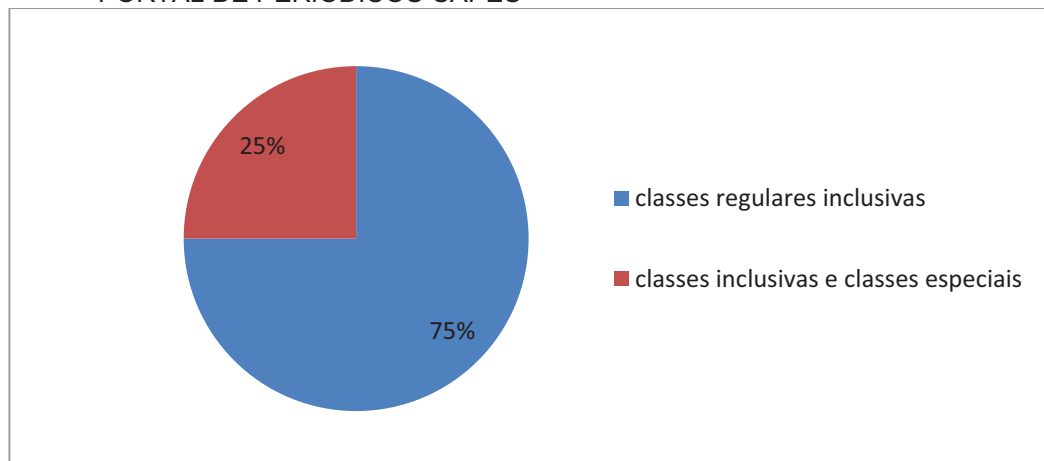
GRÁFICO 5 - CONTEXTO DAS PESQUISAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA (NÍVEL DE ENSINO) - PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES



FONTE: a autora (2018).

As pesquisas abordaram professores que atuavam em classes regulares inclusivas (75%) e também a comparação entre classes inclusivas e classes especiais (25%), como indica o GRÁFICO 6.

GRÁFICO 6 - CONTEXTO DAS PESQUISAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA (TIPOS DE TURMA) - PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES



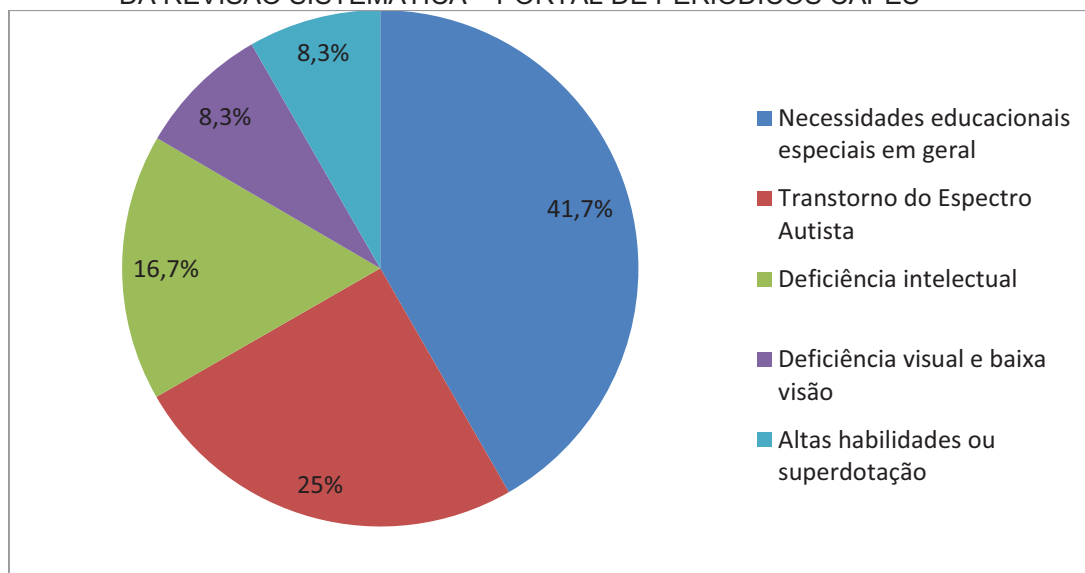
FONTE: a autora (2018).

O GRÁFICO 7 mostra que, embora 41,7% dos estudos se referisse à inclusão geral de alunos com necessidades educacionais especiais, alguns estudos foram específicos ao delimitar a inclusão de alunos com transtornos do espectro autista (25%) (BOUJUT et al., 2017; CANEDA; CHAVES, 2015; CAPPE et al., 2017), deficiência intelectual (16,7%) (DESSEMONTET; MORIN; CROCKER, 2014;



GRSKOVIC; TRZCINKA, 2011), deficiência visual e baixa visão (8,3%) (WALL, 2002) e altas habilidades ou superdotação (8,3%) (HABERLIN, 2016).

GRÁFICO 7 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS CONTEMPLADAS NAS PESQUISAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA – PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES



FONTE: a autora (2018).

É importante destacar que nenhum dos artigos volta-se diretamente às emoções do professor no contexto inclusivo, tampouco utiliza o termo “emoção” ou seus correlatos (como “afeto”, “sentimento” ou “afetividade”) em seus títulos ou resumos. O baixo número de produções que abordam a temática das emoções docentes no contexto das escolas inclusivas indica a importância atribuída à temática, alertando para a necessidade de ampliação das investigações a esse respeito. Além disso, a metodologia para a coleta de dados utilizada em diversos estudos, com o envio dos instrumentos de pesquisa via correios ou através de *site* (DESSEMONDET; MORIN; CROCKER, 2014; GOTSHALL; STEANOU, 2011; GRSKOVIC; TRZCINKA, 2011; SOODAK; PODELL; LEHMAN, 1998), impossibilita o contato pessoal entre pesquisador e participante, impedindo a emergência de elementos subjetivos na relação entre pesquisador e participantes da pesquisa e reduzindo a possibilidade do surgimento de questões espontâneas relacionadas a aspectos emocionais do professor.

Cabe ainda ressaltar que, embora os artigos refiram-se a aspectos emocionais do professor, nenhum deles define o conceito de emoção, e o uso dos termos “emoção” e “sentimento” é realizado indistintamente. Portanto, a presença da

temática emocional só pôde ser identificada após a leitura na íntegra dos artigos selecionados e foi sempre secundária a outros aspectos relacionados ao professor diante da inclusão escolar, tais como suas atitudes (BOYLE et al., 2011; CAMBRIDGE-JOHNSON; HUNTER-JOHNSON; NEWTON, 2014; DESSEMONTET; MORIN; CROCKER, 2014; WALL, 2002) e percepções (CANEDA; CHAVES, 2015; LOPES et al., 2004). Foram também relacionados dois artigos que abordavam aspectos emocionais da prática docente inclusiva relacionados ao surgimento da síndrome de *burnout*<sup>44</sup> (BOUJUT et al., 2017; CAPPE et al., 2017).

Em relação às emoções do professor frente à inclusão, os estudos selecionados apresentaram emoções/sentimentos identificados em suas revisões teóricas da literatura e também encontrados na aplicação empírica de suas próprias pesquisas. As emoções/sentimentos que os artigos apontam a partir da literatura estão relacionadas no QUADRO 1.

QUADRO 1 - EMOÇÕES/SENTIMENTOS IDENTIFICADOS NA REVISÃO TEÓRICA DOS ARTIGOS SELECIONADOS

EMOÇÃO/SENTIMENTO DO PROFESSOR	ARTIGO
<b>Confusão</b>	CAPPE et al., 2017
<b>Decepção; Desapontamento</b>	BOUJUT et al., 2017 CAPPE et al., 2017
<b>Derrota</b>	CAPPE et al., 2017
<b>Desamparo; Isolamento</b>	HABERLIN, 2016
<b>Exaustão emocional</b>	BOUJUT et al., 2017
<b>Frustração</b>	BOUJUT et al., 2017 CAPPE et al., 2017
<b>Despreparo; Incompetência; Inadequação profissional</b>	CANEDA; CHAVES, 2015 GRSKOVIC; TRZCINKA, 2011 BOUJUT et al., 2017 CAPPE et al., 2017
<b>Impotência</b>	CAPPE et al., 2017

FONTE: a autora (2018).

<sup>44</sup> A síndrome de *burnout* é um distúrbio psíquico de ampla prevalência entre os professores, caracterizado pela sensação de esgotamento físico e emocional, associada a contextos de tensão e sobrecarga de trabalho (BOUJUT et al., 2017).

Pode-se perceber que a literatura científica analisada pelos artigos selecionados destaca somente as dificuldades emocionais do professor. Ressaltamos que, no contexto escolar,

a figura do professor, seu desempenho, suas características pessoais, sua maneira de se relacionar, modos de agir e de falar produzem sentimentos e emoções que influenciam a aprendizagem, afetando a relação dos alunos com o conteúdo, com a escola, com os próprios professores e consigo mesmos. Eles constroem a imagem de si percebendo do que são capazes, identificando suas dificuldades, compreendendo ou não os conteúdos, a partir das situações vivenciadas com os professores e dos sentimentos e emoções que elas produziram. (TASSONI; LEITE, 2011, p. 90).

A ênfase nos aspectos emocionais desagradáveis relacionados à inclusão pode gerar uma percepção distorcida de que as emoções interferem negativamente sobre o trabalho pedagógico – levando à errônea conclusão de que devem ser excluídas do contexto escolar. Essa percepção reflete o paradigma cartesiano tradicional, materializado em um sistema de educação que ignora ou deprecia os aspectos emocionais, em detrimento de um processo de aprendizagem pretensamente cognitivo e racional (CAMARGO, 2004)<sup>45</sup>.

Em relação aos achados empíricos, obtidos durante a realização das pesquisas relatadas nos artigos selecionados, as emoções/sentimentos relatados referem-se tanto aos alunos como ao trabalho sob a perspectiva inclusiva. Essas emoções/sentimentos foram elencados pelos autores de forma valorativa como positivos, neutros e negativos, como mostra o QUADRO 2.

---

<sup>45</sup> A respeito da dualidade entre emoção e razão, é importante frisar que “durante séculos o pensamento dominante, além de assumir o dualismo, elegeu a razão como a dimensão superior, que melhor caracteriza o homem, chegando a situar a emoção como o lado sombrio e nebuloso da natureza humana, responsável por grande parte de suas mazelas: assim, seria função da razão o controle/domínio sobre a emoção, ou seja, só assim o homem não correria o risco de perder a razão” (LEITE, 2012, p. 356-357).

QUADRO 2 - EMOÇÕES/SENTIMENTOS IDENTIFICADOS EMPIRICAMENTE NOS ARTIGOS SELECIONADOS

EMOÇÃO/SENTIMENTO DO PROFESSOR		ARTIGO
Emoções/ sentimentos qualificados positivamente	Autoeficácia	BOUJUT et al., 2017 CAPPE et al., 2017 GOTSHALL; STEFANO, 2011
	Calma	SOODAK; PODELL; LEHMAN, 1998
	Competência do professor	DESSEMONTET; MORIN; CROCKER, 2014
	Compreensão	CAMBRIDGE-JOHNSON; HUNTER-JOHNSON; NEWTON, 2014
	Inclusão; Apoio dos demais professores	BOYLE et al., 2011
	Realização pessoal	CAPPE et al., 2017
	Respeito	CAMBRIDGE-JOHNSON; HUNTER-JOHNSON; NEWTON, 2014
	Sucesso em realizar o processo de inclusão	BOYLE et al., 2011
Emoções/ sentimentos neutros	Alto nível de emoção associado à inclusão	GRSKOVIC; TRZCINKA, 2011
Emoções/ sentimentos qualificados negativamente	Angústia	CANEDA; CHAVES, 2015
	Ansiedade	SOODAK; PODELL; LEHMAN, 1998
	Cansaço emocional	BOUJUT et al., 2017
	Culpa pelo fracasso dos alunos	LOPES et al., 2004
	Desconforto	CANEDA; CHAVES, 2015 DESSEMONTET; MORIN; CROCKER, 2014
	Descontrole	GOTSHALL; STEFANO, 2011
	Desespero	CANEDA; CHAVES, 2015
	Despreparo	CAMBRIDGE-JOHNSON; HUNTER-JOHNSON; NEWTON, 2014 CAPPE et al., 2017
	Estresse	BOUJUT et al., 2017
	Excesso de responsabilidade	LOPES et al., 2004
	Frustração	HABERLIN, 2016 LOPES et al., 2004 SOODAK; PODELL; LEHMAN, 1998
	Impotência	CANEDA; CHAVES, 2015
	Inadequação do professor; Incapacidade; Incompetência; Ineficiência	CAMBRIDGE-JOHNSON; HUNTER-JOHNSON; NEWTON, 2014 CANEDA; CHAVES, 2015 CAPPE et al., 2017 DESSEMONTET; MORIN; CROCKER, 2014 GOTSHALL; STEFANO, 2011 LOPES et al., 2004
	Injustiça com o aluno	WALL, 2002
	Insatisfação	LOPES et al., 2004
	Insucesso	CAPPE et al., 2017
	Isolamento do professor; Solidão	CAPPE et al., 2017 HABERLIN, 2016
	Pavor; Sentimento de que os alunos são ameaçadores	CANEDA; CHAVES, 2015 SOODAK; PODELL; LEHMAN, 1998
	Piedade	DESSEMONTET; MORIN; CROCKER, 2014
	Preocupação com o aluno	WALL, 2002
	Tristeza; Infelicidade	DESSEMONTET; MORIN; CROCKER, 2014 LOPES et al., 2004

FONTE: a autora (2018).

O QUADRO 2 aponta que, embora a revisão teórica dos artigos tenha apontado exclusivamente emoções desagradáveis, as pesquisas realizadas pelos autores dos artigos selecionados apontaram também emoções/sentimentos associados a vivências positivas e neutras. A existência de aspectos emocionais cuja influência pode favorecer (ou dificultar) o processo de inclusão escolar ressalta, portanto, que

a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares. (LEITE, 2012, p. 356).

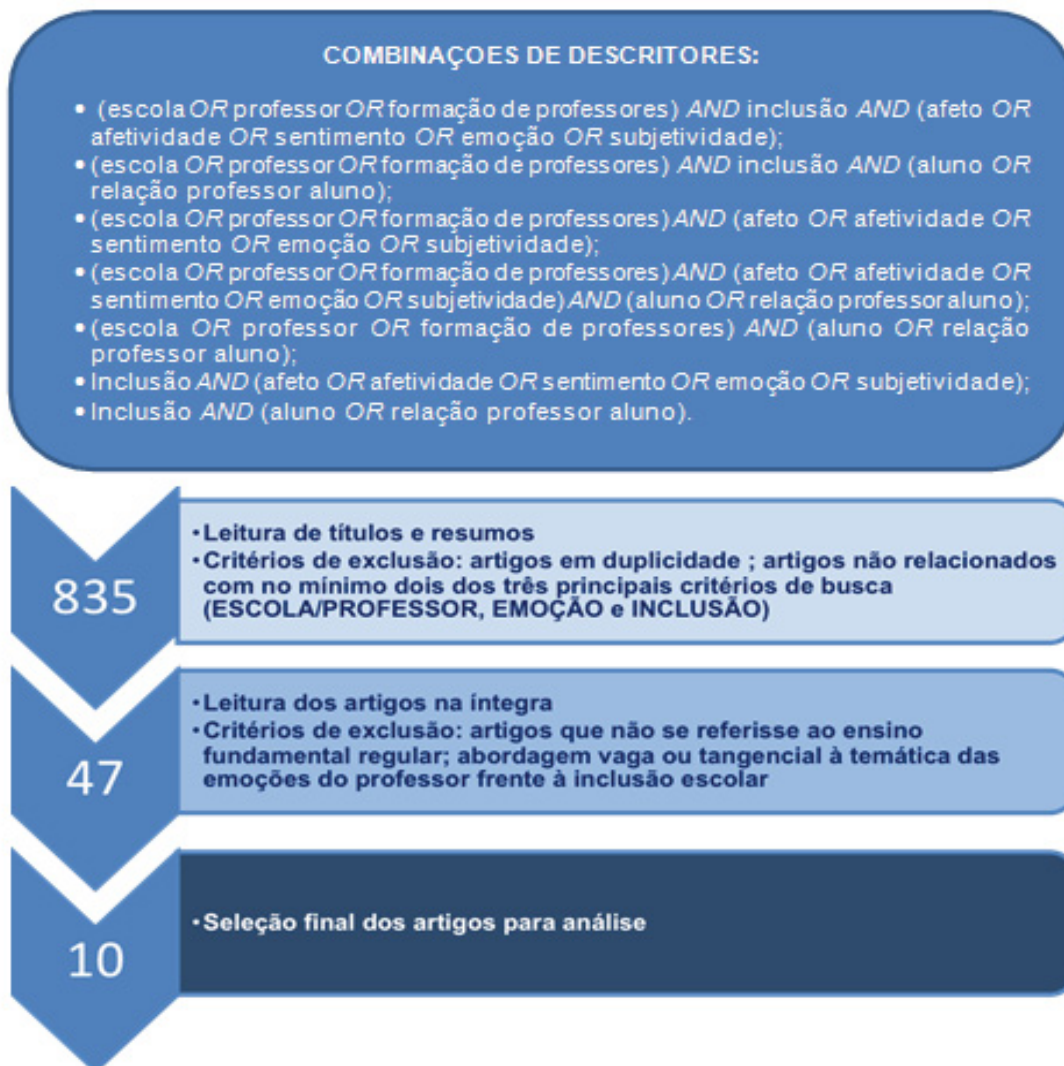
Cabe destacar, contudo, que a ênfase ainda incide sobre os aspectos negativos relacionados às emoções dos professores. Embora também tenham sido relatadas emoções/sentimentos que valorizam positivamente a inclusão escolar (como o respeito ao aluno e o sentimento de realização pessoal em atuar inclusivamente), identifica-se a predominância de emoções/sentimentos desagradáveis, indicando dificuldades na interação com os alunos da inclusão (como o desconforto e o medo de relacionar-se com esse alunado) e questões relacionadas ao exercício da tarefa docente (como o despreparo para a função, a insatisfação com o trabalho e o insucesso da prática pedagógica, diretamente relacionada às condições de aprendizagem do aluno). A maior incidência de aspectos considerados negativos é alarmante, se compreendida enquanto indicativo da forma como os professores vivenciam o conceito e a prática cotidiana da inclusão escolar em salas de aula de diferentes países no mundo.

Resultados semelhantes foram obtidos em pesquisa nacional, que investigou as emoções/afetos/sentimentos do professor frente ao processo de inclusão escolar no contexto do ensino fundamental das escolas brasileiras (FARIA; CAMARGO, 2018). A revisão sistemática foi realizada na base de dados SciELO Brasil e identificou, a partir dos descritores relacionados na FIGURA 2, dez artigos relacionados à temática, publicados no período entre 2008 e 2016.

A busca gerou um total de 835 resultados; após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados 47 artigos para leitura na íntegra. Após a exclusão de artigos em duplicidade e da seleção dos artigos que se referiam às emoções do

professor no contexto do ensino fundamental regular, obtivemos 10 artigos para análise, como mostra a FIGURA 2.

FIGURA 2 – REVISÃO SISTEMÁTICA NACIONAL – BASE SciELO BRASIL



FONTE: elaborado a partir de Faria e Camargo (2018).

Os artigos selecionados foram publicados entre os anos de 2008 e 2016, permitindo correlacionar o aumento do interesse sobre a temática da inclusão com a concretização e efetivação das políticas públicas com foco inclusivo, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008b) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Todas as pesquisas dos estudos selecionados foram realizadas em contextos escolares inclusivos, e abordaram temáticas que incluíam a formação

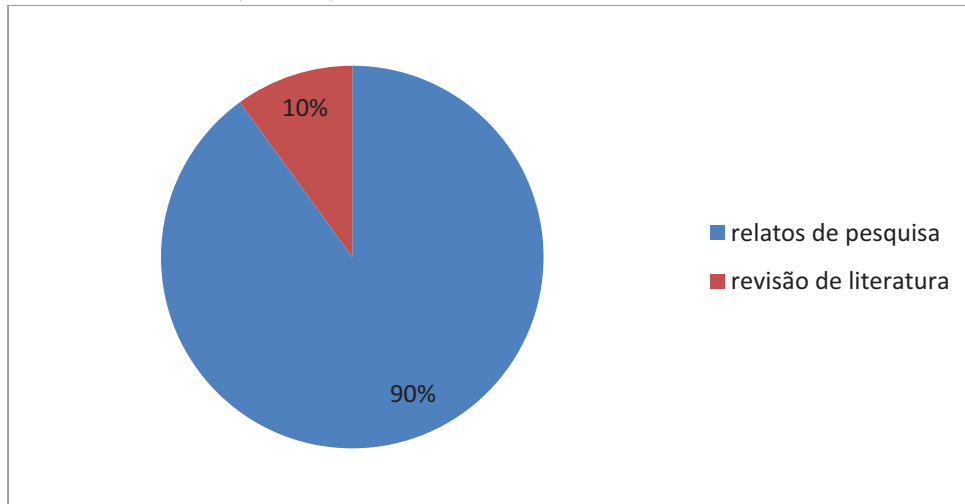
docente (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; TOLEDO; VITALIANO, 2012); identificação de fatores necessários à inclusão e sua implementação (BRIANT; OLIVER, 2012; DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015); concepções e representações sociais dos professores (MONTEIRO; MANZINI, 2008; MUSIS; CARVALHO, 2010; SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012); discursos (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010) e atitudes do professor (CROCHIK et al., 2011) e as relações de subjetivação dos professores no processo de inclusão escolar (GOMES; SOUZA, 2012).

Os objetivos dos estudos selecionados analisavam diversos aspectos relacionados ao professor no contexto inclusivo, como a formação docente para a inclusão escolar (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; TOLEDO; VITALIANO, 2012) e o posicionamento dos professores, a partir das vantagens e desvantagens percebidas no processo inclusivo (CROCHIK et al., 2011). Foram estudados discursos (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010) e concepções de professores frente à inclusão escolar (MUSIS; CARVALHO, 2010; SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012), analisando se essas concepções se modificavam após o trabalho escolar inclusivo (MONTEIRO; MANZINI, 2008). Os artigos abordaram também a identificação das estratégias pedagógicas utilizadas na inclusão (BRIANT; OLIVER, 2012) e fatores necessários à efetivação da inclusão escolar (DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015), bem como as relações de subjetivação docente ao longo do processo inclusivo (GOMES; SOUZA, 2012).

Em relação à metodologia de pesquisa, todos os artigos selecionados utilizaram a pesquisa qualitativa, sendo que 90% dos estudos apresentaram relatos de pesquisa e 10% realizaram revisão de literatura, como mostra o GRÁFICO 8.



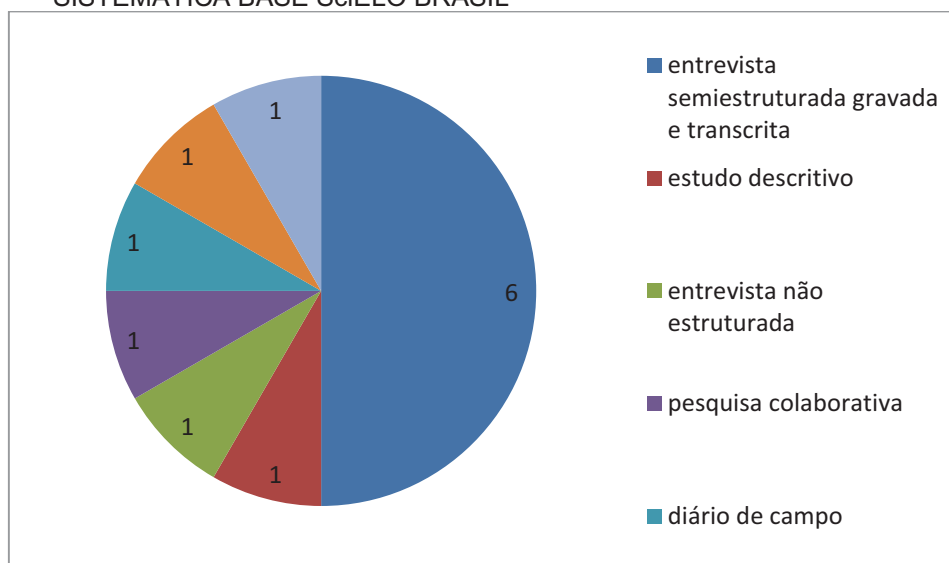
GRÁFICO 8 - TIPO DE PESQUISA QUALITATIVA - REVISÃO SISTEMÁTICA BASE SciELO BRASIL



FONTE: elaborado a partir de Faria e Camargo (2018).

Diferentes instrumentos de coleta de dados foram utilizados nas pesquisas qualitativas empíricas dos artigos selecionados, e alguns autores utilizaram mais de um instrumento (GRÁFICO 9). A técnica mais utilizada foi a entrevista semiestruturada, gravada e transcrita (BRIANT; OLIVER, 2012; CROCHIK et al., 2011; DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015; MONTEIRO; MANZINI, 2008; OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). Foram também utilizadas técnicas como: estudo descritivo (BRIANT; OLIVER, 2012); entrevista não estruturada (MONTEIRO; MANZINI, 2008); pesquisa colaborativa (TOLEDO; VITALIANO, 2012); diário de campo inclusivo (GOMES; SOUZA, 2012); caderno de conteúdo (MONTEIRO; MANZINI, 2008); questionário e *software* de análise de dados no modelo coesitivo (MUSIS; CARVALHO, 2010).

GRÁFICO 9 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DAS PESQUISAS EMPÍRICAS - REVISÃO SISTEMÁTICA BASE SciELO BRASIL



FONTE: elaborado a partir de Faria e Camargo (2018).

O único artigo selecionado que realizou revisão de literatura utilizou-se de revisão sistemática, investigando publicações brasileiras entre os anos 2000 e 2010 (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012).

Os artigos utilizavam os termos “emoções”, “afetos” e “sentimentos” como sinônimos, não fazendo qualquer distinção teórica ou epistemológica. Não foi identificado nenhum artigo que abordasse diretamente o tema das emoções do professor em relação à inclusão escolar. A revisão sistemática apontou emoções relacionadas ao processo de inclusão escolar, ao relacionamento professor-aluno positivo nas relações de inclusão escolar, ao aluno da inclusão e também à atuação docente nos contextos inclusivos, como mostra o QUADRO 3.

QUADRO 3 - EMOÇÕES/AFETOS/SENTIMENTOS IDENTIFICADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA NACIONAL - BASE SciELO BRASIL

EMOÇÃO/AFETO/SENTIMENTO DO PROFESSOR	
Emoções/afetos/sentimentos relacionados ao <u>processo de inclusão escolar</u>	Comprometimento
	Incômodo
	Liberdade
	Pertencimento e progresso em relação ao trabalho colaborativo
	Sentimento de sucesso na inclusão dos alunos
Emoções/afetos/sentimentos relacionados ao <u>relacionamento positivo entre professor e aluno no contexto inclusivo</u>	Aceitação
	Afeto; amor; carinho
	Sensibilidade
	Tranquilidade
Emoções/afetos/sentimentos relacionados ao <u>aluno em inclusão</u>	Choque
	Nojo; repulsa
	Pena
	Preconceito
Emoções/afetos/sentimentos relacionados à <u>atuação docente em classes inclusivas</u>	<b>Angústia</b> ; ansiedade
	Culpa
	<b>Desamparo</b>
	Desânimo
	Desconhecimento; despreparo; incompetência
	Descrença
	Desespero; <b>medo</b> ; pânico
	Desvalorização
	Dificuldade
	Fracasso
	Frustração
	<b>Impotência</b>
	<b>Insegurança</b>
	<b>Isolamento</b> ; solidão
	Preocupação
	Revolta
	Sentimento de estar perdido
	Sentimento de não realização profissional

FONTE: elaborado a partir de Faria e Camargo (2018).

As emoções/afetos/sentimentos mais frequentemente citadas pelos professores em relação ao trabalho escolar inclusivo foram: impotência, insegurança, medo, angústia, desamparo e isolamento (FARIA; CAMARGO, 2018).

Considerando a indivisibilidade entre os aspectos emocionais e cognitivos, como preconiza a Teoria Histórico-Cultural, as emoções relatadas por esses professores indicam a forma como se relacionam com o conceito de inclusão e como a vivenciam na prática de sua atividade.

Essa definição permite-nos compreender que as emoções do professor frente à educação inclusiva são indicativas de suas ações; nesse sentido, ao rever as emoções mencionadas nos estudos analisados, percebemos o quanto o professor brasileiro ainda estranha a realidade da inclusão em suas salas de aula. (FARIA; CAMARGO, 2018, p. 224).

Esses achados, portanto, evidenciam a dificuldade e o despreparo dos professores e apontam para os obstáculos para a realização do trabalho pedagógico sob a perspectiva da inclusão escolar.

Analisando os achados das revisões sistemáticas nacional e internacional, percebe-se que a temática das emoções é relatada secundariamente a outros aspectos, sendo investigada em decorrência da investigação do tema principal, em geral relacionado a crenças, concepções e atitudes do professor. Evidencia-se, assim, a predominância do estudo de fatores relacionados à racionalização do professor, minimizando a influência dos aspectos emocionais em detrimento dos cognitivos. Da mesma forma, destaca-se a necessidade de modificar as formas através das quais vem sendo efetivado o “preparo” docente para a inclusão escolar, abrindo espaços que permitam, além da transmissão de informações e do treinamento de estratégias, também a expressão das emoções do professor, de modo a sentir-se apoiado por seus pares e pela equipe gestora escolar.

Os dados levantados por meio das revisões sistemáticas indicam que, embora a inclusão escolar seja tema constante de estudos e análises, parece não haver até o momento um interesse consistente no desenvolvimento de pesquisas que investiguem como as emoções do professor em relação ao aluno em inclusão e ao processo de inclusão escolar como um todo repercutem sobre as práticas pedagógicas e as interações que se dão no contexto da escola. Essa realidade, que se repete nos âmbitos nacional e internacional, parece reproduzir uma antiga prática cristalizada na área da Educação, que persiste em desvalorizar os aspectos emocionais que perpassam o contexto da escola.

Quanto mais ignorarmos e negligenciarmos as necessidades e as implicações emocionais decorrentes do trabalho docente, maior será o número de professores que, sobrecarregados e desgastados emocionalmente, não terão condições de exercer um trabalho à altura de suas potencialidades, chegando até mesmo ao adoecimento psíquico e ao abandono da profissão. Nesse sentido, considerando a importância do papel do professor enquanto mediador do conhecimento e formador de cidadãos, é urgente investir em estratégias que elevem

sua qualidade de vida no trabalho e possibilitem o desenvolvimento de um trabalho ético, crítico e prazeroso, motivador e gerador de aprendizagem.

O bem-estar emocional promove um reencontro do professor com o prazer de lecionar e permite que desenvolva sua tarefa transformadora de mediar o processo de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Somente quando se sente emocionalmente saudável o professor é capaz de investir em si mesmo, renovar suas estratégias pedagógicas e conceber o aluno como um sujeito que aprende sempre na interação com o outro, através do diálogo e da contínua (trans)formação que caracteriza a práxis pedagógica.

A concepção de Vigotski (2004a) permite compreender e contextualizar o papel do professor. A atual situação da carreira do magistério, o desprestígio e a desvalorização social revelam a fragilidade dessas relações na atualidade, conduzindo cada vez mais o professor ao esgotamento físico e emocional decorrente de sua prática profissional. Infelizmente, e a despeito da importância social do trabalho do professor e de sua imprescindível colaboração à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, ainda há poucos estudos que abordem as implicações emocionais da atividade pedagógica sobre a saúde dos docentes.

## 2.3 INCLUSÃO ESCOLAR

Os estudos desenvolvidos por Vigotski (1991, 2001, 2004a, 2008) revelam que a aprendizagem implica o envolvimento integral do estudante, em um processo que envolve fatores psicológicos individuais e culturais, no qual os interesses, necessidades e emoções de cada aluno interferem tanto quanto seus aspectos cognitivos. Essa realidade é especialmente importante no contexto da educação inclusiva, no qual as necessidades educacionais especiais constituem um desafio adicional à aprendizagem. Por isso, faz-se necessário analisar como o autor concebia a inclusão escolar – embora naquela época fosse utilizada outra terminologia, as dificuldades enfrentadas pelo alunado da inclusão (e pelos professores que desenvolvem esse trabalho) estão ainda presentes nas escolas de hoje.

### 2.3.1 Contribuições de Vigotski: a defectologia

Vigotski (1997, 2011) desenvolveu extensos estudos acerca do desenvolvimento e educação de crianças com deficiências – a “defectologia”. Segundo o autor, o objeto de estudo da defectologia não deveria ser a doença ou a limitação, mas **a criança** com limitação ou deficiência. Ou seja, é preciso lembrar que, para além das dificuldades, o foco não está na incapacidade, mas na pessoa em desenvolvimento.

Vigotski (1997, 2011) define o campo de trabalho da defectologia, argumentando que não basta a simples descrição das características (o que, em geral, a própria família já faz); é necessário investigar como essas características repercutem sobre o desenvolvimento infantil e como ocorrem os processos de compensação na criança: “así, la reacción del organismo y de la personalidad del niño al defecto es el hecho central y básico, la única realidad con que opera la defectologia” (VIGOTSKI, 1997, p. 14).

Para Vigotski (1997, 2011), embora seja importante levantar as características motoras e intelectuais de cada criança, o fundamental é estabelecer a relação entre o desenvolvimento das duas áreas. Não se pode deduzir, pela existência de comprometimentos motores graves, que o mesmo ocorra com os processos cognitivos (e vice-versa); é preciso investigar o real grau de comprometimento em cada área de desenvolvimento.

Voltando-se à criança como um todo, Vigotski (1997, 2011) reafirma o caráter social da deficiência, defendendo que todo o desenvolvimento se dirige à superação das dificuldades não da própria deficiência, mas causadas pelo meio social em relação a ela. Enfatiza, assim, que as consequências sociais da deficiência (e não suas limitações físicas ou biológicas) é que determinam a forma como a criança se relacionará em sua comunidade:

Por tanto, el proceso de desarrollo de un niño deficiente está condicionado socialmente de forma doble: la realización social del defecto (el sentimiento de inferioridad) es un aspecto del condicionamiento social del desarrollo; su segundo aspecto constituye la orientación social de la compensación hacia la adaptación a las condiciones del medio, que se han creado y se han formado para un tipo humano normal. (VIGOTSKI, 1997, p. 19).

Vigotski (1997, 2011) considera que a deficiência só é constituída como tal a partir da relação social (que é histórica e cultural) que a criança estabelece com seu meio; tanto a deficiência como a normalidade, portanto, dependem da compensação social.

É preciso considerar não somente as limitações orgânicas da criança com deficiência, mas também os entraves ao desenvolvimento cultural (cuja característica fundamental é a utilização das funções psicológicas superiores e a capacidade de dominar ferramentas psicológicas, como a linguagem). Assim, mais importante que a própria deficiência é a qualidade das mediações estabelecidas; a forma e a qualidade das interações pode gerar êxito ou fracasso no processo de desenvolvimento.

Percebe-se que o interesse de Vigotski (1997, 2011) volta-se ao potencial das crianças com necessidades educacionais especiais, capaz de impulsionar seu desenvolvimento. Nesse sentido, o olhar do autor “não é de complacência ou desânimo, mas sim o de uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se existem problemas, existem também possibilidades” (COSTA, 2006, p. 233).

Ao adotar uma postura positiva frente à deficiência, Vigotski (1997, 2011) opõe-se à caracterização negativa que enfatiza o que a criança **não** é e o que **não** pode fazer. Nesse sentido, a escola deve utilizar metodologias diferenciadas para ensinar as crianças com deficiências, considerando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, nunca se deixando limitar ou aceitando passivamente as dificuldades apresentadas pelo aluno. Dessa forma, Vigotski (1997, 2011) defende a criação de uma defectologia a partir da qual seja possível o desenvolvimento de uma educação social, fundamentada no método materialista dialético. É a partir dessa concepção, de luta e superação da deficiência, da compensação como contraposto da limitação, que Vigotski (1997, 2011) desenvolve toda sua teoria defectológica.

Segundo Vigotski (1997, 2011), o desenvolvimento das crianças deficientes é qualitativamente diferente – “la personalidad del niño débil mental es algo cualitativamente distinto de la simple suma de las funciones y propiedades poco desarrolladas” (VIGOTSKI, 1997, p. 12). De acordo com essa perspectiva, a deficiência assume um papel duplo sobre o desenvolvimento: ao mesmo tempo em que impõe dificuldades e limitações, e justamente por esse motivo, acaba criando estímulos para a superação dessas deficiências, por meio da compensação. Assim, o autor compreende que “el defecto se convierte, por consiguiente, en punto de



partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad” (VIGOTSKI, 1997, p. 15).

Vigotski (1997, 2011) considerava que as deficiências geralmente se localizavam no desenvolvimento incompleto dos processos psicológicos inferiores, o que comprometeria também, por consequência, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, devido ao comprometimento direto, o desenvolvimento das funções inferiores se encontrava quase que invariavelmente impedido; no entanto, ainda seria possível investir no desenvolvimento indireto. Como o comprometimento originalmente se encontra nas funções inferiores, a escola deve concentrar seus esforços em desenvolver as funções superiores, afetadas indiretamente pela deficiência, por meio da estimulação da conduta coletiva e da interação com outras crianças.

Lo esencial es que el desarrollo incompleto de los procesos superiores no está condicionado por el defecto de modo primario sino secundario y, por consiguiente, representan el eslabón más débil de toda la cadena de síntomas del niño anormal; por tanto, es el lugar al que deben estar orientados todos los esfuerzos de la educación a fin de romper la cadena en ese lugar, el más débil. (VIGOTSKI, 1997, p. 222).

Nesse sentido, a experiência social pode estimular e facilitar o desenvolvimento das funções superiores da atividade intelectual. A partir da visão social do desenvolvimento, Vigotski (1997, 2011) estabeleceu os pressupostos da educação escolar enquanto educação social, direcionada ao desenvolvimento social da criança. O professor deveria, portanto, considerar o movimento dialético existente nos processos de deficiência/compensação. Essa nova perspectiva modifica inteiramente a forma como o professor compreende e lida com as limitações do aluno em sala de aula:

¡Qué perspectivas se abren ante un pedagogo cuando sabe que el defecto no es sólo una carencia, una deficiencia, una debilidad, sino también una ventaja, un manantial de fuerza y aptitudes, que existe en él cierto sentido positivo! (VIGOTSKI, 1997, p. 46).

A educação de crianças com deficiência deve considerar a unidade e integridade da personalidade da criança, visando sua plena participação social. Embora nem sempre o processo de superação das limitações alcance êxito, em

todos os casos é necessário promover o maior desenvolvimento possível para cada criança.

Para Vigotski (1997, 2011), a educação de crianças com ou sem deficiências, em seu aspecto essencial, é exatamente a mesma; portanto, os objetivos pedagógicos devem ser os mesmos. Mas, para todos os alunos, o objetivo da educação deve ser atingir o pleno e integral desenvolvimento, dentro das possibilidades de cada criança. Dessa forma, o autor não nega a necessidade de um atendimento especial às crianças com deficiência, mas se opõe ao fato de que esse atendimento as separe ou impeça de conviver com todos os alunos:

A nadie se le ocurre siquiera negar la necesidad de la pedagogía especial. No se puede afirmar que no existen conocimientos especiales para los ciegos, para los sordos y los retrasados mentales. Pero estos conocimientos y ese aprendizaje especiales hay que subordinarlos a la educación común, al aprendizaje común. La pedagogía especial debe estar diluida en la actividad general del niño. (VIGOTSKI, 1997, p. 65).

A educação deve, portanto, orientar-se a partir dos interesses da criança e estimular a necessidade da superação das limitações, opondo-se diretamente à deficiência. O processo educativo não pode pressupor a deficiência como um defeito, mas deve procurar vislumbrar as possibilidades de desenvolvimento qualitativamente diferenciadas que a deficiência proporciona. Cabe à escola a estimulação da participação plena na vida social e no mundo do trabalho, desenvolvendo uma postura ativa de possibilidades, em oposição à tradicional cultura de piedade e assistencialismo.

Assim, a postura de Vigotski (1997, 2011) assume um caráter essencialmente social, opondo-se a qualquer concepção filantrópica em relação à criança com deficiência. O autor se contrapõe à visão ocidental predominante de “caridade social” (VIGOTSKI, 1997, p. 71), defendendo a ideia de uma educação social que permita uma ampla comunicação com o mundo e uma participação ativa em dinâmica em todos os contextos da vida. Para alcançar esse fim, é preciso também a reeducação das pessoas sem deficiência, conduzindo a uma mudança de postura frente às deficiências, eliminando estigmas e preconceitos.

Vigotski (1997, 2011) defende uma postura ativa e positiva por parte da escola, acreditando que toda criança pode aprender – o que diferencia são os meios pelos quais desenvolverá a aprendizagem. Por meio de um processo de ensino

adequado, que incluía a interação e a cooperação em atividades coletivas, pode-se superar as consequências secundárias da deficiência e desenvolver os processos psicológicos superiores, possibilitando não só a vida em sociedade, mas a plena participação social.

Trazendo para os dias atuais, percebemos que toda a obra de Vigotski (1997, 2011) aponta para uma radical mudança frente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a necessidade educacional especial não justifica o empobrecimento da educação, a discriminação ou exclusão do aluno.

Percebe-se, portanto, que a compreensão de Vigotski (1997, 2011) acerca da questão de deficiência era ampla e inclusiva, superando o modelo tradicional de Educação Especial. Como se pode notar, os pressupostos defendidos pelo autor continuam atuais e coincidem com as metas da escola inclusiva contemporânea.

### 2.3.2 Educação Especial e Inclusão Escolar no Brasil

A história da Educação Especial no Brasil é recente e se constitui em uma política pública que, ao longo dos anos, tem envolvido discussões e embates políticos entre o governo e diferentes setores da sociedade. Para compreender esse imbricado cenário, é necessário considerar seu contexto cultural e histórico dentro do contexto nacional e especificamente desde o lugar de onde se realiza esta pesquisa, no município de Curitiba, considerando que a Educação Especial no Brasil revela fortemente a existência de demandas externas ao país, indicando a influência de organismos internacionais sobre a determinação das ações e políticas implantadas no contexto nacional (KASSAR, 2011b; MACHADO; VERNICK, 2013).

Historicamente, a Educação Especial foi estruturada à parte da educação comum, estabelecendo um sistema de ensino paralelo no qual predominava o atendimento realizado por instituições especializadas, em sua maioria de caráter filantrópico (KASSAR, 2011a; MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Na década de 1930, a abordagem clínico-terapêutica refletiu-se na separação criteriosa entre alunos “normais” e “anormais”, característica da Educação Especial brasileira. A chegada de Helena Antipoff<sup>46</sup> ao Brasil em 1932 e a criação da Instituição Pestalozzi de Minas Gerais marcam esse período.

---

<sup>46</sup> Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa radicada no Brasil a partir de 1929, teve um papel importante no desenvolvimento e consolidação de uma perspectiva sociocultural na análise

A partir de 1950 houve a articulação das instituições nacionais, estabelecendo redes de cooperação; no ano de 1954, foi criada a primeira Apae<sup>47</sup>, no Rio de Janeiro (KASSAR, 2011a, 2011b).

Nos anos 1960, a UNESCO<sup>48</sup> realizou a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, adotada no Brasil por meio do Decreto nº 63.223 (BRASIL, 1968). A Convenção define:

Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino [...]. (UNESCO, 2003, s/p).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1961 posiciona-se acerca do atendimento aos alunos com deficiência, denominados “excepcionais”:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.  
Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Dessa forma a legislação brasileira, ao mesmo tempo em que reconhece o direito à educação regular “dentro do possível”, assegura suporte financeiro para a manutenção das instituições especializadas para os “excepcionais” (KASSAR, 2011b).

Dez anos depois foi promulgada a nova LDB, que estabeleceu os ensinos de primeiro e segundo graus, sendo o primeiro grau uma etapa obrigatória com duração de oito anos. Nesse período a Educação Especial começou a despertar a atenção do poder público, “mas continua, ainda, a concepção de políticas especiais, com

---

psicológica e psicossocial dos fenômenos educativos. Destacou-se especialmente na educação de excepcionais e na educação rural no Brasil, bem como no desenvolvimento de talentos. (CAMPOS, 2010, p. 11).

<sup>47</sup> A Apae, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, é “uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. A Rede Apae destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente, atualmente, em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional” (APAE, s/d, não paginado).

<sup>48</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

ações casuísticas, para tratar da educação de alunos com deficiência” (LIMA; MENDES, 2008, p. 3). Em relação à Educação Especial, a Lei n.º 5.692/71 menciona somente:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Para oferecer o “tratamento especial” de que trata a lei, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a meta de fomentar ações na área da Educação Especial no Brasil, tais como a criação de um Plano Nacional de Educação Especial (KASSAR, 2011a; LIMA; MENDES, 2008).

Ainda na década de 1970, merece destaque o Relatório Warnock<sup>49</sup>, na Inglaterra, que propõe a adoção de um modelo educativo ao invés do paradigma clínico, utilizando pela primeira vez o termo “necessidades educativas especiais” (NEEs) (KASSAR, 2011b; MEIRELLES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007).

No início da década de 1980, destacam-se ações da Organização das Nações Unidas (ONU) voltadas às pessoas com algum tipo de deficiência. O ano de 1981 foi proclamado o “ano internacional das pessoas portadoras de deficiência”. Em 1982, a ONU promulgou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, cuja meta era “promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência, para a reabilitação e, para se alcançar os objetivos de ‘igualdade’ e ‘participação plena’ das pessoas deficientes” (ONU, 1992, p. 21). O Programa foi executado no período entre 1983 e 1992, intitulado “a década das pessoas com deficiência”.

A disseminação das ideias lançadas nas conferências e relatórios internacionais repercutiu na sociedade brasileira, especialmente como resposta à violência política e social vivenciada nas décadas anteriores. No entanto, apesar das discussões nacionais e externas acerca do tratamento dos alunos com

---

<sup>49</sup> Popularmente conhecido como Relatório Warnock, o documento intitulado “Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People” foi elaborado por um comitê investigativo presidido por Helen Mary Warnock. O Relatório estudou, entre setembro de 1974 e março de 1978, o processo educativo de alunos com deficiências intelectuais e físicas na Inglaterra, Escócia e País de Gales (MEIRELLES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007).

necessidades educativas especiais, até o final da década de 1980, a Educação Especial continuou a ser realizada majoritariamente pelo setor privado, nas instituições de ensino especiais, cabendo às classes especiais da rede regular principalmente o atendimento de alunos com deficiências leves e com reprovações escolares (KASSAR, 2011a).

O envolvimento da sociedade civil organizada nas questões acerca da defesa dos direitos humanos e da cidadania, bem como o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas a esses direitos, ganhou destaque nas décadas de 1980 e 1990, tendo como marco a nova Constituição Federal (BRASIL, 2007a). Promulgada em 1988, a Constituição pauta-se na descentralização e na municipalização das políticas sociais, estabelecendo a educação como um direito social subjetivo:

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, enfatizando os direitos sociais, a Constituição dissemina a proposta de uma educação escolar inclusiva, mencionando pela primeira vez na legislação brasileira o termo AEE – “Atendimento Educacional Especializado” (KASSAR, 2011a, 2011b; VALADÃO, 2013).

Evidencia-se, na nova Constituição, sobretudo a partir da reforma brasileira nos anos 1990, a influência de instituições financeiras internacionais sobre as políticas públicas nacionais. Cada vez mais, percebe-se que as medidas educacionais brasileiras são norteadas por diretrizes externas, vinculadas ao atendimento de demandas estrangeiras e à internalização da economia (KASSAR, 2011a). Como exemplo, podemos citar a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993, como consequência do compromisso assumido pelo país na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), promovida pela UNESCO e pelo Banco Mundial em Jomtien, na Tailândia, cujo objetivo era “assegurar, até o

ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 13).

Outros documentos importantes para a elaboração de políticas públicas brasileiras foram a Declaração de Viena, em 1993, e a Declaração de Salamanca, no ano de 1994. A Declaração de Viena teve origem na Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem, realizada de 14 a 25 de junho de 1993, e afirma “o compromisso solene de todos os Estados de promover o respeito universal e a observância e proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de todos” (ONU, 1993). No ano seguinte, a Conferência Mundial de Educação Especial, promovida pela UNESCO (1994), gerou a “Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”. A Declaração defende a inclusão de todas as crianças em escolas comuns, “reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (UNESCO, 1994, s/p). Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007) resumem os princípios centrais da Declaração de Salamanca, correlacionando-os com a diretrizes apontadas há 16 anos pelo Relatório Warnock:

A Declaração de Salamanca:

- 1) consagra a mudança do paradigma médico (classificação pela «deficiência») para o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das «necessidades educativas especiais»), preconizada pelo Relatório Warnock (1978);
- 2) aponta como garantia do sucesso para todos que o caminho é a plena integração em escolas regulares, como preconizada pelo Relatório Warnock (1978);
- 3) introduz uma nova alteração de paradigma com a noção de inclusão, uma nova atitude filosófica, científica, política, social e econômica, que quer dizer que já não é o aluno que deve adaptar-se à escola, mas é a escola que deve adaptar-se a cada aluno na especificidade das diferenças de cada um — a escola não pode ser mais um local de elite, rejeitando os que não se enquadram dentro dos parâmetros pré-estabelecidos de “normalidade”, mas deverá ser aberta a todos os alunos, onde cada criança, qualquer que seja o seu problema, encontrará resposta na escola [...]. (MEIRELES-COLEHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007, p. 183).

No mesmo ano, no Brasil, a SEESP/MEC<sup>50</sup> coordena discussões acerca das condições do alunado da Educação Especial, e no ano de 1994 publica a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), cujo principal objetivo era fundamentar e orientar a educação “de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e

---

<sup>50</sup> Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.



de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania”. A Política adota a terminologia “pessoa portadora de deficiência” em substituição ao termo “excepcional”, e orienta a “integração dos portadores de necessidades especiais à sociedade” (BRASIL, 1994, p. 49); nesse sentido, previa a manutenção do sistema de Educação Especial integrado ao sistema geral de educação, na forma de organizações governamentais e não governamentais.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) baseia-se no princípio da integração, definido como “um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais” (BRASIL, 1994, p. 18), fundamentado axiologicamente no princípio da normalização, entendida como “o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL, 1994, p. 22). Nessa concepção, a integração escolar é definida como um

processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. (BRASIL, 1994, p. 18).

A legislação diferencia os alunos “com” e “sem” necessidades, definindo a classe comum como um local destinado aos “portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Paradoxalmente, a política pública para a Educação Especial no Brasil contraria as diretrizes e princípios internacionais, defendendo a normalização e a integração, em detrimento da inclusão. O próprio Ministério da Educação, anos mais tarde, viria a reconhecer as contradições desse documento:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 2008a, p. 8).

Ao invés de promover a mudança de concepção favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, essa política demonstra fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional. [...] Esse posicionamento não se traduz em práticas transformadoras capazes de propor alternativas e estratégias de formação e implantação de recursos nas escolas que respondam afirmativamente às demandas dos sistemas de ensino. Como resultado identifica-se a continuidade das práticas tradicionais que justificam a segregação em razão da deficiência e do suposto despreparo da escola comum, historicamente desprovida de investimentos necessários ao atendimento das especificidades educacionais desse grupo. (BRASIL, 2016, p. 7-8).

Percebe-se a primazia do caráter substitutivo da Educação Especial, permitindo somente que os alunos “que possam se adaptar à maioria” ingressem nas classes e escolas regulares. A Lei de Diretrizes e Bases, promulgada no ano de 1996, também revela essa ambiguidade, permitindo o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial à rede regular ao mesmo tempo em que mantém a possibilidade de atendimento especializado, quando não for possível a integração desse alunado:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...]

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

[...]

*Parágrafo único.* O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996).

Assim, até o final do século XX, a legislação brasileira mantém uma perspectiva segregacionista que, embora ressalte o caráter “preferencial” atribuído à escola regular, determina o atendimento em “serviços especializados” sempre que as “peculiaridades” dos alunos “não permitirem” sua inserção na classe comum.

O termo “inclusão” surge na legislação brasileira somente a partir dos anos 2000, como um eixo norteador das políticas públicas, quando o governo implanta a

política da “Educação Inclusiva”, constituída por uma série de ações e programas voltados à inclusão maciça de todos os alunos nas escolas comuns<sup>51</sup> (KASSAR, 2012; MICHELS; GARCIA, 2014). As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, formuladas em 2001, já estabelecem como foco “uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva” (BRASIL, 2001b, p. 9-10), afirmando que

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001b, p. 20).

As Diretrizes, efetivadas por meio da Resolução CNE/CEB<sup>52</sup> n.º 2/2011, apresentam a terminologia “alunos com necessidades educacionais especiais”, reconhecendo-as como “necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado” (BRASIL, 2001b, p. 33), definindo esse alunado:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001c).

Nesse mesmo entendimento, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 10.172/2001, prevê “a construção de uma escola inclusiva, que

<sup>51</sup> O **Plano Brasil Sem Miséria (BSM)** foi lançado em junho de 2011 e é destinado às famílias que viviam com uma renda familiar inferior a R\$70,00 mensais por pessoa. Fundamenta-se em três pilares centrais: a garantia de renda; o acesso aos serviços públicos e a inclusão produtiva, visando aumentar as oportunidades de trabalho e geração de renda entre as famílias mais pobres (BRASIL, s/d, não paginado). Segundo Michels e Garcia (2014, p. 160, grifo do autor), “o ponto alto de tais políticas no país, sem dúvida, é o **Plano Brasil sem Miséria**, que expressa a presença da educação em programas assistenciais de distribuição de renda”.

<sup>52</sup> Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.

garanta o atendimento à diversidade humana”, determinando o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, mas “ressalvando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento”, objetivando “a oferta de educação de qualidade” (BRASIL, 2001a).

A partir de 2003 o governo iniciou a implantação de “sistemas educacionais inclusivos”, nos quais todas as crianças estudam juntas, sendo utilizado o Atendimento Educacional Especializado quando necessário, de modo complementar ou suplementar, preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais.

O conceito de sistema inclusivo, defendido pelas políticas nacionais, ultrapassa a ideia de uma rede de escolas, expandindo-se para um conjunto de atividades que visam atingir determinado objetivo<sup>53</sup> (MICHELS; GARCIA, 2014). Assim, fomentados pela mobilização da sociedade civil, novos mecanismos foram desenvolvidos no sentido de defender e promover os direitos humanos. Dessa forma, visando democratizar as condições de acesso e permanência de todos os alunos, com foco na redução da discriminação e exclusão, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), no ano de 2003. O Plano se apoia em documentos nacionais e internacionais<sup>54</sup> e pauta-se “no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade” (BRASIL, 2007a, p. 24).

Na perspectiva de desenvolver um ensino de qualidade para todos, embasado na colaboração e solidariedade, é lançado pelo Ministério Público em 2004 o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2004). Este documento orienta a “inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizado”, defendendo

---

<sup>53</sup> Michels e Garcia (2014) alertam para o caráter político da construção de sistemas educacionais inclusivos, que “refere-se menos a democratizar o acesso à educação e muito mais a aprofundar a presença de uma lógica privatista na educação estruturada em dois grandes eixos: o privado mercantil e o privado assistencial” (p. 164). Segundo os autores, a operacionalização dos sistemas permite um maior controle sobre o trabalho do professor e o rendimento dos alunos, repercutindo em uma “crescente homogeneização da educação escolar em patamares básicos de ensino” (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 166).

<sup>54</sup> O PNEDH consolida ações previstas no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação, conforme estabelecido em assembleia da ONU nas “Diretrizes para a Formulação de Planos Nacionais de Ação para a Educação em Direitos Humanos”, no ano de 1997 (BRASIL, 2007a).

“a inclusão incondicional de todos os alunos nas turmas escolares” (BRASIL, 2004, p. 30; 32). O documento explicita o posicionamento em defesa da inclusão total:

Um aluno com grandes limitações provavelmente não vai aprender tudo o que outros colegas poderão assimilar durante o processo educativo escolar, mas ele vai se beneficiar da convivência social e pode se beneficiar também, a seu modo e segundo suas possibilidades intelectuais, dos conteúdos curriculares trabalhados na sua sala de aula. Casos extremamente graves de alunos em situações próximas a da vida vegetativa não são público nem das atuais escolas chamadas de especiais. Na maioria das vezes estão recebendo tratamentos relacionados à área da saúde. Mas se, em algum momento, esses alunos puderem frequentar um ambiente escolar, este deve ser o da escola comum do ensino regular, onde conviverão com pessoas da sua idade e serão estimulados a aprender aquilo que lhes for possível. (BRASIL, 2004, p. 46-47).

Nesse sentido, o documento reconhece o caráter unicamente complementar do atendimento educacional especializado ofertado nas instituições especializadas e escolas especiais, determinando a matrícula imediata desses alunos na rede regular de ensino<sup>55</sup> (BRASIL, 2004).

Em 2006, em homenagem aos 58 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a ONU realizou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essa Convenção, promulgada pelo Brasil em 2009, por meio do Decreto 6.949, traz uma mudança na compreensão do conceito de deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009a).

Dessa forma, para além dos fatores biológicos, também são consideradas as questões sociais que envolvem a deficiência. O modelo clínico da deficiência passa a ser revisto: “muito mais atual e dinâmica é a compreensão da deficiência como parte da área de desenvolvimento social e de direitos humanos, conferindo-lhe uma dimensão mais personalizada e social” (BRASIL, 2008b, p. 28). Para cumprir o objetivo de efetivar o direito à educação das pessoas com deficiência de forma não discriminatória, a Convenção privilegia a criação de sistemas de educação inclusiva em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008b).

---

<sup>55</sup> A matrícula dos alunos com idade entre 7 e 14 anos deve ser realizada no Ensino Fundamental, e os alunos acima de 14 anos devem frequentar, conforme o caso, o Ensino Médio ou a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2004).

No intuito de implementar a formação dos sistemas educacionais inclusivos, conforme previsto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008b) foi instituído o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade<sup>56</sup> no ano de 2003, dando início a uma nova perspectiva acerca da Educação Especial no Brasil, que passa a ser efetivamente concebida como uma modalidade transversal de ensino (BRASIL, 2016). Com essa concepção, o governo lança em 2007 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), estabelecendo um novo marco político e teórico da educação nacional (BRASIL, 2016). O objetivo da Política é garantir a inclusão escolar de todos os alunos, e a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realizando o atendimento educacional especializado não substitutivo à escolarização regular (BRASIL, 2008a). Dessa forma, compreende-se que,

na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008a, p. 15).

A consolidação da nova política da educação inclusiva foi efetivada por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha por objetivo, dentre outras metas previstas no Decreto n.º 6.094, “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007b). Ainda no ano de 2006, o MEC definiu o funcionamento do AEE, de modo a permitir o atendimento às demandas dos alunos sem interromper as atividades escolares na classe regular (KASSAR, 2011b; MELLETI; RIBEIRO, 2014; VALADÃO, 2013).

Em 2008 foi promulgado o Decreto 6.571, implementado pela Resolução CNE/CEB n.º4/2009, que determina:

---

<sup>56</sup> O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2018b, não paginado).



Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009b).

O Decreto substitui a expressão “educação especial” por “Atendimento Educacional Especializado” e garante recursos aos alunos de escolas públicas regulares atendidos pelo AEE, definindo que o público-alvo do AEE são alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009b). Posteriormente, esse Decreto foi incorporado pelo Decreto n.º 7.611, que determina, dentre outras medidas, tendo como foco “a inclusão plena”, a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, e a “não exclusão do sistema educacional federal sob alegação de deficiência” (BRASIL, 2011). Além disso, assegura o direito à dupla matrícula dos estudantes do ensino regular e AEE e garante o funcionamento de escolas especializadas; a Educação Especial, portanto, é composta por alunos que estudam “na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011).

No ano de 2013, a Lei n.º 12.796 fez alterações à LDB. Essa Lei concebe o Atendimento Educacional Especializado de forma “transversal a todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2013), determinando sua gratuidade e realização preferencialmente na rede pública regular de ensino. A Lei n.º 12.796/2013 define, ainda, a Educação Especial como 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, 2013).

Em 2015, a Lei n.º 13146, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015b) reforçou o direito à educação da pessoa com deficiência, determinando a criação de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades de ensino.



Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015b).

Como se pode perceber, a legislação tem favorecido o processo de inclusão escolar em todo o território brasileiro. Segundo dados do INEP<sup>57</sup>, o percentual de escolas regulares com alunos de inclusão subiu, de 31% em 2008, para 57,8% no ano de 2016 (BRASIL, 2017). Apesar do aumento substancial, em relação aos anos anteriores, percebe-se que a inclusão escolar tem sido realizada em pouco mais da metade das escolas brasileiras, evidenciando a necessidade de um trabalho mais amplo e efetivo em todo o país.

Ao analisar o percurso histórico da Educação Especial no Brasil é possível perceber que a legislação brasileira, de forma geral, tem buscado aproximar o aluno com necessidades educacionais especiais do contexto de ensino regular, ofertando uma escola que sirva para todos – ou melhor, para a maioria, já que se considera a possibilidade de que esse aluno necessite mais (ou algo diferente) do que a escola comum pode lhe oferecer, devendo, nesses casos, frequentar a escola especial. No âmbito das políticas governamentais nacionais, para atender as particularidades dos alunos que integram a rede regular, o AEE é concebido enquanto única alternativa de atendimento a todos os tipos de deficiência e necessidades educacionais especiais (KASSAR, 2011b, 2012).

Dessa forma, a oferta de uma mesma escola para todas as crianças pretende igualar as oportunidades de acesso por meio da simples aceitação da pluralidade, sem reconhecer efetivamente as diferenças entre os alunos – nesse contexto, as diferenças são consideradas exceções, e não uma característica da população brasileira (KASSAR, 2012; SKLIAR, 2001).

Outro aspecto a destacar é a forma como as determinações legais, geradas a partir de demandas externas ao país, promoveram a mudança nas ações e práticas educativas brasileiras. Segundo Skliar (2001), é “evidente que o quadro deveria ser invertido, quer dizer, que as mudança/s em educação começa/m com as mudança/s nas identidades e nas representações e podem, ou não, alterar

---

<sup>57</sup> O INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, que subsidia a formulação de políticas educacionais nacionais. (BRASIL, 2015a, não paginado).

profundamente o texto e os códigos educativos” (p. 13). As mudanças educativas devem ter como ponto de partida a necessidade de resposta às demandas da prática da vida comum, e não ser geradas em virtude da obediência ao texto legal (SKLIAR, 2006).

É fundamental compreender que o conceito de deficiência é relativo às condições de cada sociedade, à forma como ela é significada em cada contexto relacional<sup>58</sup>; as condições que envolvem a Educação Especial devem ser compreendidas como parte dinâmica do processo sócio-histórico da sociedade brasileira (SILVA, 2006). Nesse sentido, faz-se necessário contextualizar localmente a pesquisa, buscando compreender as particularidades que envolvem a Educação Especial e a inclusão escolar no Estado do Paraná e especificamente no município de Curitiba.

### 2.3.3 Educação Especial e inclusão escolar no Estado do Paraná

A Educação Especial no Estado do Paraná tem se estruturado através de embates políticos, transcorrendo um percurso que se contrapõe às determinações legais nacionais (MACHADO; VERNICK, 2013). O posicionamento estadual é contrário à proposta de inclusão total defendida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), defendendo a inclusão parcial com a continuidade do atendimento de instituições especializadas (MACHADO; VERNICK, 2013).

Desde sua estruturação, há menos de 70 anos, a Educação Especial no Paraná tem abrangido escolas especiais e serviços de atendimento especializados<sup>59</sup>. Na década de 1970, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) criou o Departamento de Educação Especial (DEE), que no ano de 2008 foi renomeado para Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN). A partir

---

<sup>58</sup> A esse respeito, é importante citar o Modelo Social da Deficiência. Criado no Reino Unido na década de 1960, esse modelo se contrapõe à visão clínico-terapêutica e defende que o maior obstáculo não é a deficiência em si, mas as limitações e barreiras que a sociedade impõe sobre a deficiência. Dessa forma, o modelo social revela que as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência não são déficits individuais, mas resultam da opressão social e da exclusão (SHAKESPEARE, 2006).

<sup>59</sup> A primeira escola especial do Paraná foi o Instituto Paranaense de Cegos, criado em 1939. No ano de 1958, foi instituída a primeira classe especial na rede pública, na cidade de Curitiba (na atual Escola Estadual Guaíra), e em 1963 foi criado o primeiro serviço estadual de Educação Especial (PARANÁ, 2006).

de então e até 2002, apesar das críticas<sup>60</sup>, as políticas estaduais procuram acompanhar as determinações nacionais (PARANÁ, 2006).

No ano de 2001, o governo nacional instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Para a consolidação das Diretrizes no âmbito estadual, foram realizadas pesquisas e discussões envolvendo todos os núcleos regionais estaduais, organizações governamentais e não governamentais, consolidadas no documento intitulado “Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”. Esse período foi marcado pela insatisfação da população e por confrontos políticos, expressos pela insatisfação de pais e professores de alunos da Educação Especial com a extinção dos serviços especializados, e pela resistência dos professores do ensino regular em atender a esse alunado. Assim, a proposta de educação inclusiva estadual alinhada às diretrizes nacionais “teve efeito político devastador para a SEED”, e “o resultado daqueles dois anos acarretou, de fato, retrocesso em relação a alguns aspectos conceituais e atitudinais, porque se reforçou a exclusão do alunado da Educação Especial no sistema regular de ensino” (PARANÁ, 2006, p. 33).

Dessa forma, no ano de 2002, estabelece-se a cisão entre as políticas estaduais e nacionais:

A partir daí, houve uma ruptura ideológica da concepção de inclusão educacional entre as duas instâncias. Esse confronto se dá em decorrência da defesa, pelo MEC/Seesp, da chamada inclusão total, ou seja, com a matrícula incondicional de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, independentemente da natureza ou grau de comprometimento. Assim, não há prerrogativa para a escolarização em classes ou escolas especiais, por exemplo. O principal embate ideológico ambienta-se na área da deficiência mental, já que, na proposta paranaense, prevê-se a continuidade dessa forma de atendimento em ambos os serviços especializados. Nas demais áreas, não há incompatibilidade de pressupostos teóricos a sustentar a concepção de atendimento. (PARANÁ, 2006, p. 30-31).

A partir de 2003, portanto, o governo estadual procurou implantar medidas que viessem de encontro aos interesses e necessidades locais, contrapondo-se às orientações nacionais, defendendo a inclusão escolar gradativa e apoiada por uma rede. Grande parte da Educação Especial ofertada em instituições especializadas foi incorporada pela rede estadual, com a contratação pelo Estado do Paraná da maior

---

<sup>60</sup> Dentre outras críticas, o posicionamento paranaense aponta a pretensa neutralidade e a manutenção da concepção normalizante e homogeneizadora das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais em relação à Educação Especial (PARANÁ, 2006).

parte dos professores das escolas especiais por meio de concurso público, o que gerou a rápida expansão do atendimento ao alunado da Educação Especial na rede pública de ensino (PARANÁ, 2006).

No ano de 2006, a SEED instituiu as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Nesse documento, a política adotada pelo Estado do Paraná em relação à Educação Especial é definida como uma “inclusão responsável”, defendendo a escolha pelo aluno e sua família entre realizar seu processo educativo de forma inclusiva em escola regular ou em instituições especializadas (PARANÁ, 2006).

A inclusão gradativa e responsável é reiterada na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009), definida como um processo que busca garantir, além do acesso, o alcance de “condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender” (PARANÁ, 2009, p. 6), requerendo para isso uma rede de apoio.

A Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009) define a opção estadual pela inclusão educacional, “mas essa opção não é e nem deve ser radical nem extremada, pois tratar de educação e de pessoas exige, além do reconhecimento de suas necessidades, a pluralidade de respostas às suas especificidades” (PARANÁ, 2009). O mesmo documento define a posição do Estado do Paraná frente à manutenção de classes e escolas especiais:

De todo o exposto ressalte-se: a regra é que o alunado da Educação Especial deve estar matriculado na rede regular de ensino, com os apoios especializados disponibilizados para seu processo de aprendizagem. A exceção – aos alunos que apresentam altas especificidades, que demandam espaços especialmente preparados, necessidades intensas e contínuas, sobretudo nas áreas da deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, são assegurados o direito de matrícula nas escolas especiais. (PARANÁ, 2009, p. 8).

O atendimento ao alunado que constituiu essa “exceção” é definido no caderno “A Educação Especial no Paraná: subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica” (PARANÁ, 2010). Esse material apresenta, como serviços de apoio especializados, a Sala de Recursos (deficiência mental, condutas típicas e superdotação/altas habilidades) e o Centro de Atendimento Especializado (deficiência física, deficiência visual e surdez), além do professor de apoio permanente (deficiência física), o profissional intérprete

e o instrutor surdo (área da surdez) (PARANÁ, 2010). Como serviços especializados, descreve a Classe Especial e a Escola Especial:

**Classe Especial (deficiência mental):** é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados, onde o professor especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapas iniciais do Ensino Fundamental [...].

**Escola Especial (deficiência mental, deficiência física, deficiência visual, deficiências múltiplas, condutas típicas e surdez):** a escola especial é uma instituição destinada a prestar serviço especializado de natureza educacional a alunos com necessidades especiais com graves comprometimentos, múltiplas deficiências ou condições de comunicação ou sinalização diferenciadas quando o grau desse comprometimento não lhes possibilite ter acesso ao currículo desenvolvido no ensino comum, pelo fato de requererem também atendimentos complementares/terapêuticos dos serviços especializados da área da saúde quando se fizerem necessários. (PARANÁ, 2010, grifo do autor).

Dessa forma, o governo estadual esclarece sua visão de Educação Especial, defendendo que o ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais ocorra tanto nas classes regulares como nas instituições especializadas, conforme as especificidades de cada aluno:

Isto significa dizer que a política estadual de educação especial, na perspectiva da inclusão defendida por este DEEIN, orienta que o aluno da educação especial deve estar, preferencialmente, matriculado na rede regular de ensino, com os apoios especializados disponibilizados para seu processo de aprendizagem. Embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem dos alunos, há uma parcela de crianças, adolescentes e adultos que, em função de seus graves comprometimentos, requerem ainda, que seu atendimento educacional seja realizado em escolas de educação especial. (PARANÁ, 2009, p. 9).

Segundo a SEED, a Educação Especial é concebida como uma modalidade da educação escolar destinada a “apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (PARANÁ, 2010). Destaca-se, portanto, o caráter substitutivo que, contrariamente ao entendimento da legislação nacional, é atribuído à Educação Especial no Paraná, defendendo a continuidade do funcionamento das instituições especiais<sup>61</sup>.

No ano de 2015 foi promulgada a Lei n.º 18.419, que estabeleceu o Estatuto da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná, orientando a implementação da

<sup>61</sup> No ano de 2011, a expressão “Escolas de Educação Especial” foi substituída pelo termo “Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial”, por meio da Resolução Estadual SEED/GS n.º 3.600/11 (PARANÁ, 2011).

Política Pública Estadual para Promoção dos Direitos e Inclusão da Pessoa com Deficiência no Paraná (PARANÁ, 2015). A Lei, que garante o sistema educacional inclusivo transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, também “assegura ao aluno com deficiência, à sua família ou ao seu representante legal, o direito de opção pela frequência nas escolas da rede comum de ensino ou nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial” (PARANÁ, 2015). Acerca dos serviços de Educação Especial, a legislação determina:

Art. 35. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino públicas e privadas do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio ao aluno que esteja incluído no sistema comum de ensino, ou nas escolas de educação básica na modalidade especial, exclusivamente quando a educação das escolas da rede comum de ensino não puder satisfazer as necessidades educativas do aluno ou quando necessário ao seu bem-estar. (PARANÁ, 2015, p. 3).

O atendimento das instituições às quais se refere a legislação foi regulamentado no ano seguinte, pela Deliberação n.º 02/2016 (PARANÁ, 2016). O documento esclarece as formas de oferta da Educação Especial no Paraná:

**Art. 8º** O Sistema Estadual de Ensino ofertará a Educação Especial pelos seguintes meios, sem prejuízo de outros:  
I – preferencialmente na rede regular de ensino, com Atendimento Educacional Especializado ofertado no contraturno, em sala de recursos multifuncionais da mesma instituição ou de outra, quando necessário;  
II – Instituição de Ensino de Educação Especial;  
III – Centros de Atendimento Educacional Especializado. (PARANÁ, 2016, p. 12).

A legislação garante o Atendimento Educacional Especializado realizado de forma complementar ou suplementar, em instituição de ensino escolhida pelo estudante com deficiência, sua família ou responsáveis. O AEE poderá ser realizado em Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em Centros de Atendimento Educacional públicos, bem como em escolas especiais e instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (PARANÁ, 2016). A Deliberação também garante o atendimento nas instituições de ensino de Educação Especial, caracterizadas por “ofertar educação exclusivamente para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação” (PARANÁ, 2016, p. 12).



Percebe-se, assim, que a configuração da Educação Especial no âmbito do estado do Paraná se constituiu em uma trajetória paralela aos mecanismos e diretrizes implementados no contexto nacional, revelando a existência de embates políticos, com a valorização dos serviços ofertados por instituições privadas (MACHADO; VERNICK, 2013).

#### 2.3.4 Educação Especial e inclusão escolar no Município de Curitiba

A Educação Especial no município de Curitiba tem uma história recente. A primeira classe especial foi fundada no ano de 1968, na Escola Municipal Isolda Schmid (atualmente, E.M. Professor Herley Mehl). Em 1970, a Divisão de Educação do Departamento de Bem-Estar Social criou a Seção de Classes Especiais; posteriormente, em 1979, a Seção foi transformada no Serviço de Educação Especial, passando a pertencer ao Departamento de Educação, e em 1986 foi instituída a Divisão de Educação Especial, pertencente à Secretaria Municipal de Educação. Em 1985 foi fundada a primeira Escola Municipal de Educação Especial, a EMEE Ali Bark, e no ano de 1989 foram criados os Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs). A primeira sala de recursos surgiu em 1990, na Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli (CURITIBA, 2006).

No ano de 2006, a Prefeitura de Curitiba implantou as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial e Inclusiva<sup>62</sup>. Nesse documento, a Educação Especial é definida como uma modalidade de educação escolar fundamentada na igualdade e na diversidade, cuja meta é “promover a integração e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (CURITIBA, 2006, p. 3).

As Diretrizes orientam o atendimento a todos os alunos em classes regulares “sempre que possível”; no entanto, asseveram que “é preciso compreender que, para assegurar o direito à educação para todos, é necessário também atender casos excepcionais, para os quais se faz necessária a escolarização em escolas especializadas” (CURITIBA, 2006, p. 8). Dessa forma, o município de Curitiba revela posicionamento análogo ao governo estadual,

---

<sup>62</sup> O volume 4 das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba trazia especificações, além da Educação Especial e Inclusiva, também para a Educação Integral e a Educação de Jovens e Adultos. (CURITIBA, 2006).



realizando a implantação de classes especiais, escolas especiais e centros municipais de atendimento especializado.

As Classes Especiais são salas de aulas inseridas nas escolas regulares, destinadas a atender alunos entre 6 e 18 anos “que têm deficiência mental leve ou fazem parte de casos específicos com comprometimentos múltiplos, constatados e confirmados pela Equipe de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional” (CURITIBA, 2006, p. 19). As Classes Especiais constituem-se em um atendimento transitório, que visa promover a gradativa inserção do aluno nas classes comuns do ensino regular. “O estudante retorna à classe comum do Ensino Regular após Exame Classificatório, que indica o desenvolvimento apresentado e as condições para o atendimento inclusivo” (CURITIBA, 2006, p. 20).

Segundo definição das Diretrizes, as Escolas Municipais de Educação Especial (EMEEs) destinam-se a atender estudantes cujas necessidades não possam ser adequadamente atendidas pela escola regular, tais como:

[...] estudantes com casos graves de deficiência mental ou múltipla e condutas típicas (estudantes com dificuldades de adaptação escolar diante das normas de convívio social, que tendem a prejudicar e, por vezes, inviabilizar as relações com seu professor e/ou com seus colegas e ainda com o processo ensino-aprendizagem), de síndromes e quadros psicológicos e/ou psiquiátricos e neurológicos [...]. (CURITIBA, 2006, p. 20).

Desde a implantação das Diretrizes Curriculares, a Prefeitura de Curitiba tem ofertado o atendimento aos alunos em inclusão, paralelamente, no ensino comum e na Educação Especial. No ano de 2015, a Deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) n.º 01, determinou normas e princípios para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Curitiba (SISMEN) (CURITIBA, 2015a). A Deliberação estabelece também o início da oferta obrigatória da Educação Especial na etapa da Educação Infantil, prevendo o atendimento “nas instituições de educação e ensino comuns e nas instituições de educação e ensino na modalidade educação especial do SISMEN” (CURITIBA, 2015a, p. 2). Dessa forma, as classes comuns devem assegurar “o atendimento dos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, entendidas como necessidades educacionais especiais e/ou específicas” (CURITIBA, 2015a, p. 5); esse alunado deverá ser limitado a até cinco alunos por classe.

De acordo com a Deliberação, as classes especiais dentro das escolas regulares destinam-se a alunos com:

- I- defasagem de idade/ano escolar com deficiência intelectual leve;
- II- deficiência intelectual social associada à falta de estimulação ambiental e ao cognitivo rebaixado;
- III-deficiência intelectual moderada com repertório de comunicação e relacionamento adequado ao meio (CURITIBA, 2015a, p. 6).

A Deliberação do Conselho Municipal de Educação manteve o caráter transitório das Classes Especiais, bem como o ingresso a partir da avaliação diagnóstica psicoeducacional de equipe especializada. O documento determina, ainda, que “o reingresso do educando de classe especial às classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental e posteriores encaminhamentos deverão ocorrer segundo as orientações da Secretaria Municipal da Educação” (CURITIBA, 2015a, p. 7), sem, no entanto, especificar quais seriam esses critérios.

O atendimento das Escolas Especiais, segundo a Deliberação, destina-se a alunos com:

- I-deficiência intelectual moderada;
- II-deficiência física, sensorial e/ou múltiplas deficiências, associadas à deficiência intelectual moderada;
- III-síndromes com deficiência intelectual moderada;
- IV-transtornos globais do desenvolvimento associados à deficiência intelectual moderada;
- V-transtornos de comportamento, com laudo médico especializado. (CURITIBA, 2015a, p. 8).

Destaca-se a obrigatoriedade de indicação por meio de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional (ADP) para todos os alunos encaminhados às escolas especiais, além da exigência de laudo psiquiátrico para alunos com transtornos de comportamento (CURITIBA, 2015a).

A posição da SISMEN em manter as escolas especiais é respaldada pela análise do Parecer CME<sup>63</sup> n.º 04/2015, que aprova a Deliberação 01/2015 e afirma:

---

<sup>63</sup> Conselho Municipal de Educação.

As Escolas de Educação Especial que compõem o SISMEN desenvolvem suas atividades educacionais não só para atender às necessidades especiais de suas crianças e estudantes, mas, sobretudo, em respeito ao princípio constitucional, em seu art. 206, inciso I, qual seja, o da igualdade de condições para o acesso e permanência. As instituições de ensino devem garantir a equidade na formação educacional nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e, assim, incluir os educandos que apresentam necessidades especiais. (CURITIBA, 2015b, p. 3).

Reforçando a ideia de garantia da equidade, em 2015, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba implantou o Projeto Equidade<sup>64</sup>, com o objetivo de ofertar educação de qualidade e contribuir para a superação das vulnerabilidades sociais na escola; para isso, o Projeto investe, dentre outras funções, no apoio pedagógico e na formação continuada dos professores e equipes gestoras (CURITIBA, 2016b).

No tocante ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, o Projeto inclui a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE), cujo objetivo é ofertar serviços e programas de qualidade aos educandos com necessidades educacionais específicas. A avaliação do Projeto Equidade no ano de 2016 apontou resultados como o aumento do índice de desempenho no IDEB<sup>65</sup> das escolas participantes e a redução do absenteísmo dos alunos (CURITIBA, 2016b).

As ações do Sistema Municipal de Ensino de Curitiba no sentido de identificar, orientar e atender educandos em inclusão envolvem:

---

<sup>64</sup> O projeto envolve 48 escolas e abrange setores organizados em diferentes coordenadorias, norteadas pelo princípio da equidade: Coordenadoria de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos (COPEJA); Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE); Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional (ETD); Departamento de Logística e Coordenadoria de Educação Integrada (CEDIN) (CURITIBA, 2016b).

<sup>65</sup> O IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino (Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>).

- Aprimoramento dos estudos, a partir de discussões das Diretrizes e Legislação Federal, Estadual e Municipal, com vistas à organização dos trabalhos referentes à Educação Especial no município de Curitiba;
- Promoção do desenvolvimento pedagógico das crianças e dos(as) educandos(as), e a participação integrada dos profissionais e das famílias;
- Valorização da diversidade no processo de aprendizagem, tendo como fundamento a concepção de direitos humanos para além da igualdade de oportunidades;
- Formação continuada nas temáticas da Educação Especial e Inclusiva aos profissionais da Rede Municipal de Ensino;
- Produção e organização dos recursos de acessibilidade diante de estratégias pedagógicas considerando as necessidades específicas de cada criança e educando(a) e favorecendo a autonomia e a independência na escola e fora dela. (CURITIBA, 2016a, p. 32-33).

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba conta com o Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), que tem como finalidade coordenar processos referentes à orientação e ao atendimento de educandos da Rede Municipal de Ensino com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtornos de comportamento e necessidades educacionais específicas, com base nos fundamentos da educação inclusiva e dos eixos norteadores das diretrizes da Secretaria Municipal da Educação. O DIAEE conta com duas gerências, de inclusão e de atendimento educacional especializado. A Gerência de Inclusão tem por finalidade assegurar o acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais de diferentes faixas etárias em turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos visando o desenvolvimento de seu potencial, através do atendimento adequado às suas necessidades. A Gerência de Atendimento Educacional Especializado tem por finalidade implementar a política de Educação Especial do município buscando o acesso, a permanência e o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais no processo educacional; é composta pelos Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs), Salas de Recursos, Classes Especiais, Escolas Especiais, Atendimento Pedagógico Domiciliar e Escolarização Hospitalar (CURITIBA, 2017b).

Evidencia-se, assim, no contexto do município de Curitiba, a concordância com a posição defendida pela política estadual, opondo-se às diretrizes nacionais que determinam a inclusão de todo e qualquer aluno nas classes regulares. Recentemente, o funcionamento das escolas especiais no município de Curitiba foi reassegurado pelo Parecer 03/2017 do Conselho Municipal de Educação (CURITIBA, 2017a). Além disso, o Parecer orienta a substituição dos termos

“criança” e “estudante” por “educando”, bem como a substituição da expressão “portadores de necessidades especiais” por “pessoas com deficiências” (CURITIBA, 2017a).

Para a realização desta pesquisa, foi solicitado ao DIAEE o acesso aos dados estatísticos referentes à inclusão e ao AEE ofertados pelo município de Curitiba (CURITIBA, 2017c). Os atendimentos realizados pelo DIAEE realizam-se por meio cinco de diferentes dispositivos: Salas de Recursos de Dificuldades de Aprendizagem, Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), Classes Especiais e Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. Há ainda os Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs), responsáveis pelos serviços de Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação, Pedagogia Especializada, Especializada, Estimulação Essencial, AEE na área Visual e AEE na área Auditiva, além da realização de avaliações pedagógicas e psicológicas.

Dados do DIAEE em relação aos atendimentos realizados apontam que, em 2017<sup>66</sup>, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba atendeu um total de 3434 educandos, divididos nos seguintes serviços:

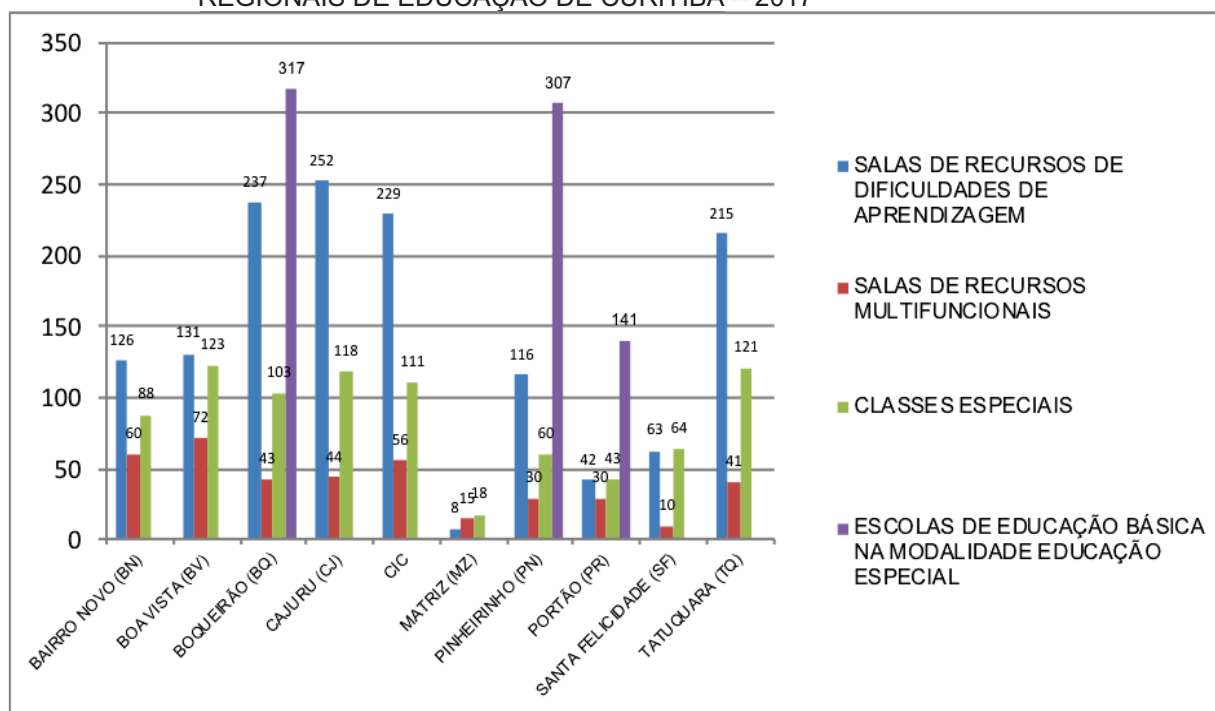
- Salas de Recursos de Dificuldade de Aprendizagem: 79 turmas, totalizando 1419 educandos;
- Salas de Recursos Multifuncionais: 28 turmas, atendendo a 401 educandos;
- Classes Especiais: 87 turmas, com 849 educandos;
- Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial: três escolas com 99 turmas e 765 educandos;
- Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado: 1480 educandos. (CURITIBA, 2017c).

Com exceção das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, todos os serviços e recursos são ofertados nas dez regionais que compõem o município de Curitiba (Núcleos Regionais de Educação – NREs). A disposição desses serviços pode ser visualizada no GRÁFICO 10.

---

<sup>66</sup> Os dados referem-se à posição do DIAEE em 31 de outubro de 2017 (CURITIBA, 2017c).

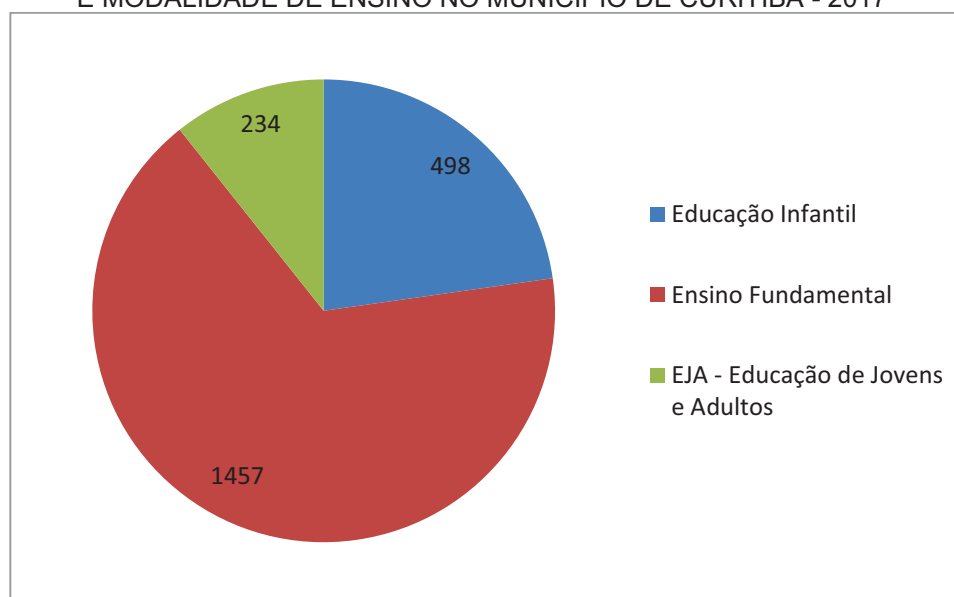
GRÁFICO 10 - DISPOSITIVOS DE ATENDIMENTO À INCLUSÃO ESCOLAR E AEE NOS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – 2017



FONTE: a autora (2018).

O Sistema Municipal de Ensino contabilizou, em 2017, um total de 2189 educandos incluídos em classes regulares, distribuídos entre a Educação Infantil (498 educandos), o Ensino Fundamental (1457 educandos) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (234 educandos), conforme se pode observar no GRÁFICO 11.

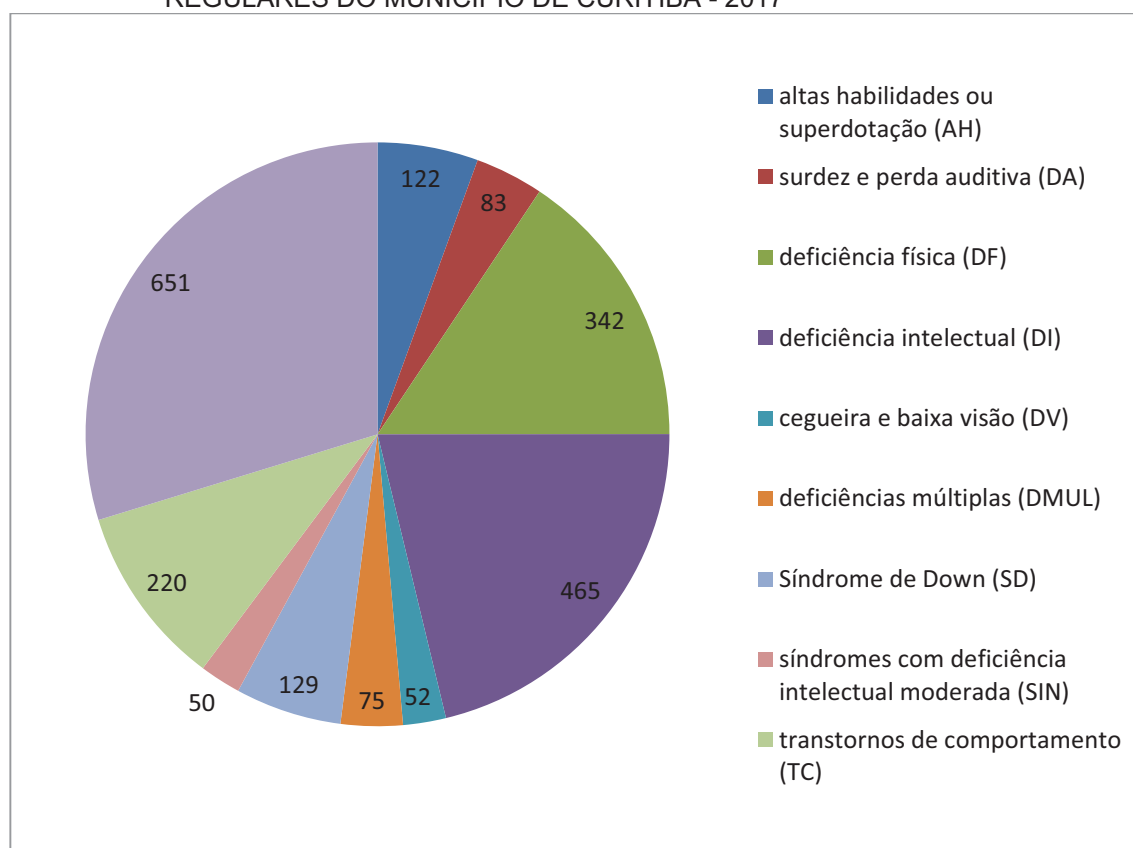
GRÁFICO 11 - EDUCANDOS INCLUÍDOS NA REDE DE ENSINO REGULAR CONFORME O NÍVEL E MODALIDADE DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA - 2017



FONTE: a autora (2018).

Segundo o DIAEE, o público-alvo da inclusão em Curitiba no ano de 2017 (CURITIBA, 2017c) são educandos com: altas habilidades ou superdotação (122 alunos); surdez e perda auditiva (83 alunos); deficiência física (342 alunos); deficiência intelectual (465 alunos); cegueira e baixa visão (52 alunos); deficiências múltiplas (75 alunos); Síndrome de Down (129 alunos); síndromes com deficiência intelectual moderada (50 alunos); transtornos de comportamento (220 alunos) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (651 alunos), conforme mostra o GRÁFICO 12.

GRÁFICO 12 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ATENDIDAS NAS ESCOLAS REGULARES DO MUNICÍPIO DE CURITIBA - 2017

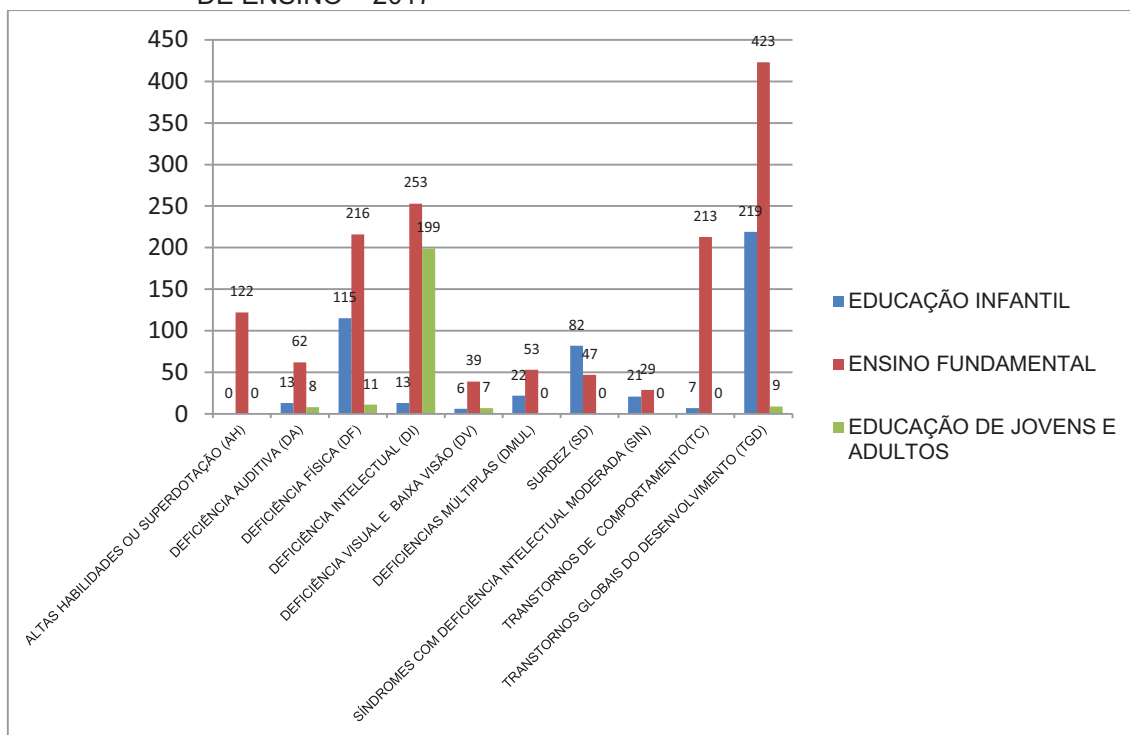


FONTE: a autora (2018).

A distribuição dos educandos, segundo a deficiência ou necessidade educacional especial, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, pode ser visualizada no GRÁFICO 13.



GRÁFICO 13 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ATENDIDAS NAS ESCOLAS REGULARES DO MUNICÍPIO DE CURITIBA CONFORME O NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – 2017



FONTE: a autora (2018).

Constata-se que a maior parte dos educandos em inclusão apresenta Transtornos Globais do Desenvolvimento, enquanto que a quase totalidade dos educandos com deficiência intelectual frequenta a Educação de Jovens e Adultos. Cabe ainda correlacionar a ausência de educandos com Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Infantil com a precocidade da faixa etária e o tempo demandado para a realização de um diagnóstico<sup>67</sup>.

A atual posição do Município de Curitiba em realizar o atendimento dos educandos com deficiências em classes regulares, classes especiais e escolas de Educação Especial revela um entendimento em consonância com o governo do Estado do Paraná. Nesse sentido,

A Educação Especial, no município de Curitiba, busca uma escola de qualidade, subsidiando as condições de acesso, participação e aprendizagem de crianças e educandos(as), concebendo a escola como espaço que reconhece e valoriza as diferenças, com condições de oportunidades a todos(as). (CURITIBA, 2016a, p. 34).

<sup>67</sup> Crianças e jovens ainda estão em processo de desenvolvimento e muitas vezes, apesar de sua precocidade, não efetivam todo seu potencial. Nessas faixas etárias, geralmente, apenas começam a se evidenciar suas altas habilidades. Daí a necessidade de serem corretamente assistidas, no âmbito escolar, para que continuem a expressar comportamentos de superdotação (LIMA; MOREIRA, 2007).

De acordo com esse posicionamento, a construção de uma escola para todos exige a compreensão das especificidades individuais e considera que não se trata apenas de oferecer o mesmo ensino ou ambiente para todos, mas sim ofertar a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, segundo suas particularidades e necessidades.

### 2.3.5 Estratégias de ensino e formação docente na perspectiva inclusiva

Apesar das diferentes formas de entendimento e aplicação da legislação, em todo o país observa-se a implantação de sistemas educacionais que buscam a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse processo, que traz situações novas e desafiadoras para o professor, é frequentemente gerador de angústia (LIMA; MOREIRA, 2007; VILARONGA; MENDES, 2014). É possível elencar as principais dificuldades relatadas pelos professores na realização do trabalho inclusivo:

- 1-despreparo de professores para se relacionar e ensinar alunos com deficiências;
- 2-desconhecimento de conteúdos e metodologias de ensino específicas;
- 3-insegurança no estabelecimento de interações cotidianas mais elementares: aproximação, comunicação, etc.;
- 4-ausência ou inexistência de critérios para avaliar o aproveitamento escolar desses alunos. (FERNANDES, 2013, p. 196).

Segundo Ainscow (2009), a inclusão deve ser vista como um processo de transformação de valores, que resulta em práticas e serviços renovados. No entanto, o que se observa no Brasil é o processo oposto, com a obrigatoriedade imposta pela legislação alavancando a mudança das práticas, tornando o processo de inclusão artificial e distante da realidade da maioria das escolas (VILARONGA; MENDES, 2014).

Como asseveram Malacrida e Moreira (2009), a inclusão escolar demanda, além do estabelecimento de diretrizes, também a existência de condições que permitam sua efetivação (KAFROUNI; PAN, 2001; MALACRIDA; MOREIRA, 2009). Nesse sentido, é necessário estabelecer adaptações/adequações curriculares, que confirmem dinamicidade ao currículo e realmente contribuam para a aprendizagem dos alunos em inclusão. No entanto, o que se observa na prática é que as adaptações/adequações curriculares não tem se mostrado práticas verdadeiramente

inclusivas: “ao contrário, o que tem ocorrido na maioria das situações é a concretização de práticas segregacionistas, onde, sobretudo, o aluno com deficiência intelectual recebe um currículo descontextualizado e empobrecido” (MALACRIDA; MOREIRA, 2009, p. 6608).

Em relação à preparação do professor, Pimentel (2012) enfatiza que a formação de professores deve valorizar a diversidade e estimule o potencial de cada aluno, favorecendo a aprendizagem, pois “a inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão” (PIMENTEL, 2012, p. 140), que assegura a presença física mas não promove o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, a autora defende uma formação docente voltada à educação inclusiva, que permita ao docente “investir nas peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção e promover a aprendizagem de todos” (PIMENTEL, 2012, p. 144).

Sob uma perspectiva crítica, Skliar (2006) questiona o real significado de “estar preparado” para atuar com classes inclusivas. O autor defende uma preparação que ultrapasse o conhecimento das especificidades de cada deficiência e volte-se, a partir da valorização da alteridade, para o processo de inclusão como um todo; o docente deve, dessa forma, formar-se “como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reproduzidor ‘inocente’ e ‘ingênuo’ de fronteiras de exclusão/inclusão” (SKLIAR, 2001, p. 18). O preparo do professor, portanto, perpassa a questão de uma formação crítica e dialógica, aberta às novas possibilidades de ação (SKLIAR, 2006). Essa preparação não pode se restringir a aspectos teóricos, mas deve voltar-se também à análise e constante avaliação das práticas que são executadas na escola (KAFROUNI; PAN, 2001).

Nesse mesmo sentido, Fernandes (2013) defende uma formação crítica, que propicie ao professor condições de refletir sobre sua prática de forma global e atente, para além da deficiência, para as condições que perpetuam os processos de exclusão no contexto escolar:

É preciso superar qualquer perspectiva que fragmente a formação docente em fatias que façam convergir o olhar do professor para questões periféricas, superficiais e marginais ao debate realmente necessário: a apreensão da educação como um processo que constitui uma totalidade subordinada aos movimentos dos determinantes da economia política, cujos limites e desafios revelam os interesses da ordem social vigente, produtora da exclusão que precisa ser superada. (FERNANDES, 2013, p. 216).

A reflexão-ação das práticas na escola deve fazer parte de um processo de formação continuada em contexto. Esse processo posiciona a escola enquanto local de formação, e pode ser definido como “uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola” (JESUS; EIFGEN, 2012, p. 18).

Frente à dificuldade encontrada pelos professores para atuar sob a perspectiva inclusiva, tem-se buscado formas e estratégias que possibilitem efetivar a atuação docente, favorecendo o processo de aprendizagem de todos os alunos<sup>68</sup>. Nesse sentido, um instrumento que tem revelado resultados positivos é a utilização de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI). De implantação obrigatória em muitos países, o PEI determina o planejamento do processo educacional específico para cada aluno, considerando suas particularidades e potenciais, e permite o constante acompanhamento do desempenho em sua trajetória escolar (VALADÃO, 2013).

No Brasil, o Planejamento Educacional Individualizado não é obrigatório; o dispositivo mais similar ao PEI, previsto na legislação nacional, é o plano de AEE. No entanto, conforme assevera Valadão (2013, p. 52), “esse plano se refere apenas às opções do aluno na SRM e não está relacionado a todo o percurso escolar do estudante como o prevê uma proposta de PEI”. A autora alerta para o fato de que o atendimento aos alunos em inclusão sem um planejamento específico, ou com planejamento centrado na instituição e não no aluno, “fere a intencionalidade do ato de ensinar de modo a promover as finalidades da educação” (VALADÃO, 2013); por isso, a utilização de um planejamento que permita prever, avaliar e acompanhar o desenvolvimento do aluno é fundamental.

Outra estratégia de trabalho cujos resultados tem se mostrado eficazes no âmbito da educação inclusiva nacional e internacional é o Ensino Colaborativo ou Coensino (LAGO, 2014). Essa prática redimensiona o trabalho do professor especial como apoio ao professor dentro da classe regular, constituindo-se em uma rica possibilidade de desenvolvimento profissional, além de possibilitar a construção de

---

<sup>68</sup> A despeito dos desafios enfrentados pelos alunos com deficiências, Lima e Moreira (2007) destacam a dificuldade na efetivação da inclusão escolar para os alunos com altas habilidades/superdotação. Embora esse aluno tenha sempre integrado a escola comum, “não é surpresa encontrarmos professores que desconhecem que o aluno com altas habilidades/superdotação é um aluno com necessidades educacionais especiais e que, como os demais, deve receber atendimento especializado” (LIMA; MOREIRA, 2007, p. 5).

novos saberes e de uma nova cultura de aprendizagem nas escolas (VILARONGA; MENDES, 2014).

Segundo Lago (2014), o Ensino Colaborativo “é uma estratégia que visa atuar diretamente nas diversas necessidades educacionais dos alunos com deficiência com objetivo de melhorar e ampliar o suporte educacional para esses alunos” (p. 51). O Ensino Colaborativo deve contar com a participação voluntária dos professores, além da garantia de tempo por parte da instituição para o planejamento conjunto das atividades e estratégias (VILARONGA; MENDES, 2014). Essa forma de trabalho permite que os alunos em inclusão recebam o atendimento do AEE dentro da classe regular, junto com o professor e os colegas; constitui-se, assim, em uma alternativa às classes especiais e salas de recursos (LAGO, 2014). Cabe ressaltar que o Ensino Colaborativo viabiliza o desenvolvimento do PEI, garantindo um atendimento voltado às necessidades de cada aluno. No entanto, a despeito dos resultados favoráveis que apresenta, o modelo do Ensino Colaborativo ainda é pouco divulgado e utilizado no Brasil (SKLIAR, 2001).

Dentre as estratégias apontadas para a implementação da educação inclusiva, Venâncio (2017) aponta, como alternativa, a existência do Grupo de Apoio Entre Professores – GAEP:

A motivação central de formação dos grupos tem sido a necessidade de melhoria da escola, necessidade esta que se coloca como consequência das mudanças contemporâneas, principalmente relativas ao processo inclusivo, movimento que trouxe novas atribuições e encargos aos docentes, frente aos desafios do atendimento a diversidade. E, considerando-se que estas novas atribuições acarretam sobrecarga ao ofício docente, assume-se a ação do GAEP como dispositivo de apoio aos professores nos processos de transição e reforma escolar. (VENÂNCIO, 2017, p. 83).

O GAEP oferece suporte prático e emocional à prática pedagógica inclusiva, mantendo o professor como protagonista de sua própria ação. Nesse sentido, permite que o docente construa uma visão da inclusão compartilhada com seus colegas, assumindo “um viés colaborativo de trabalho que promova o apoio mútuo, sistema que tem potencial para gerar aumento da confiança e uma maior motivação frente a situações problemáticas” (VENÂNCIO, 2017, p. 86-87). A implementação dos GAEPs, portanto, implica na colaboração e no apoio mútuo entre os professores e demais agentes da comunidade escolar, possibilitando uma ressignificação das práticas inclusivas.

Diferentes estratégias, como o Ensino Colaborativo e os Grupos de Apoio Entre Professores, enfatizam um aspecto em comum: a necessidade de estruturação do trabalho docente em redes de apoio, definidas como um “grupo de pessoas que se reúnem para debater, resolver problemas, trocar ideias, estudar novos métodos, estratégias e atividades para ajudar estudantes e professores” (CURITIBA, 2006, p. 9). Dessa forma,

A rede de apoio baseia-se na premissa de que cada um tem suas capacidades, potencialidades, dons e talentos, inclusive os alunos classificados como pessoas com deficiência, que podem ser usados para proporcionar apoio e ajuda a seus companheiros da comunidade. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 226).

A perspectiva da atuação inclusiva em redes de apoio reforça a ideia de que

o trabalho precisa ser realizado de forma compartilhada, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, visando à capacitação de recursos humanos, à previsão e provisão de recursos materiais, tecnológicos e financeiros, para o enfrentamento dos desafios, inclusive os relativos à flexibilidade cultural dos currículos e à remoção de barreiras arquitetônicas, imprescindíveis para uma educação inclusiva. (CURITIBA, 2006, p. 9).

Enfatiza-se, portanto, sob a perspectiva da inclusão escolar, a necessidade do estabelecimento de redes de apoio, cuja atuação “culmine numa ação mais concorde ao atendimento das NEEs e de toda e qualquer demanda diferenciada apresentada pelo alunado” (VENÂNCIO, 2017, p. 191), pois a formação de redes de apoio envolve toda a comunidade escolar, em um processo no qual, a partir da troca e da construção conjunta, a inclusão se efetiva justamente a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes potenciais e habilidades de cada um.

### 2.3.6 Inclusão escolar: reflexões necessárias

A forma como a Educação Especial – e atualmente, a inclusão escolar – têm sido promovidas no Brasil, a partir de regulamentações legais fundamentadas em diretrizes internacionais, merece reflexão. Embora haja uma orientação nacional, a forma como cada estado e município compreende e aplica as diretrizes confere um caráter particular ao processo de inclusão, que reflete as condições culturais, sociais e políticas de cada contexto (JESUS; EIFGEN, 2012).

Pode-se, no entanto, identificar que a tônica tem sido a implantação dos sistemas educacionais inclusivos somente a partir das determinações estabelecidas pela legislação – ou seja, de forma compulsória, em atendimento à obrigatoriedade imposta pela lei. O processo atual de inclusão, desencadeado inicialmente como imposição legal, ao oferecer uma “escola igual para todos”, desconsidera as especificidades daqueles que são o público-alvo dessa medida, resultando em um processo que, por trás de uma fachada de inclusão, acaba por excluir ainda mais esse alunado. Skliar (2001) propõe a reflexão acerca dos efeitos das políticas educacionais inclusivas sobre a alteridade deficiente e denuncia que o discurso da escola inclusiva, embora defenda uma posição progressista, esconde em si um discurso totalitário:

Estamos, em aparência, frente a um discurso progressista, pois a escola inclusiva poderia ser também uma denúncia sobre as práticas aberrantes, beneficentes e caridosas da educação especial mais tradicional e retrógrada. Porém, também estamos frente a um discurso totalitário, pois muitas vezes se propõe uma inclusão sem condições, para todos e cada um dos sujeitos, sempre deficientes, sem perceber os efeitos específicos em cada caso e, sobretudo, sem debater a ética do processo junto com as associações e grupos que compõem a alteridade deficiente e suas famílias. (SKLIAR, 2001, p. 19).

Dessa forma, segundo Skliar (2001), muitas vezes a inclusão é vista como a mera inserção da alteridade deficiente no contexto de ensino regular; nessa perspectiva, o processo de inclusão é realizado a partir de um modelo de normalidade que ignora as narrativas próprias dos sujeitos, resultando em um processo de inclusão excludente ou de integração social perversa, ou seja, “a ilusão de ser como os demais, o parecer como os demais, o que resulta numa pressão etnocêntrica de ter que ser, forçosamente, como os demais” (SKLIAR, 2001, p. 19).

Apesar dos desafios e tensões que envolvem a inclusão escolar, a escola pode e deve se constituir em um espaço de aprendizagem, que garanta condições de desenvolvimento para todos os alunos (JESUS; EIFGEN, 2012). O discurso da inclusão escolar precisa ultrapassar a integração física de todos os alunos em um mesmo espaço, que oculta a reflexão acerca do ideal de normalidade e apenas transfere as representações da anormalidade para outro contexto, com novas terminologias. É preciso refletir sobre a ideia de “tolerância”, que esconde o ideal de normalidade e coloca a escola comum como uma benesse ao outro, mas que na



realidade mantém a exclusão (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; SKLIAR, 2001, 2006).

A inclusão escolar não pode se restringir ao cumprimento automático e acrítico de determinações externas à realidade da escola; é preciso refletir sobre esses princípios, sobre como a inclusão é concebida no interior da escola e sobre como a alteridade deficiente é realmente compreendida nesse contexto. É preciso, ainda, compreender que a dificuldade em efetivar a inclusão escolar reflete uma prática social que ultrapassa os limites da escola, perpetuando um modelo historicamente excludente em nossa sociedade (KAFROUNI; PAN, 2001). É a partir da reflexão consciente e crítica que se identificam os princípios e valores que nortearão a implementação de novas práticas; a “inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores” (AINSCOW, 2009, p. 21).

A inclusão escolar precisa ser concebida como um processo de apoio e acolhimento à diversidade entre todos os estudantes, o que inclui não somente as deficiências, mas todas as características minoritárias que compõem a população<sup>69</sup> (AINSCOW, 2009; FERNANDES, 2013).

O desafio que se impõe à escola atual é a construção de um espaço escolar no qual a diferença possa existir (JESUS; EIFGEN, 2012). Nesse sentido, as diferenças devem ser compreendidas enquanto experiências de alteridade, enquanto formas únicas de ser e estar no mundo. A escola deve considerar essas características e buscar mudanças com o intuito de atender a diversidade presente na alteridade, reconhecendo que o sucesso dos estudantes vincula-se à forma como as escolas se estruturam, explícita e implicitamente, no sentido de superar todas as formas de exclusão (AINSCOW, 2009; FERNANDES, 2013; SKLIAR, 2006).

---

<sup>69</sup> Fernandes (2013) destaca que a exclusão é um problema social, que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil. Segundo a autora, “os elevados números do fracasso e da evasão escolar demonstram que não são apenas os alunos com deficiência os objetos de exclusão da escola que aí está” (FERNANDES, 2013, p. 208).

### 3 SISTEMATIZANDO AS EMOÇÕES: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados os aspectos metodológicos que norteiam o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa de caráter exploratório.

Inicialmente, descrevemos e respaldamos teoricamente a opção pelo uso da metodologia qualitativa; em seguida, apresentamos os elementos metodológicos que permitem a compreensão dos dados: o uso da fotografia como instrumento de coleta de dados e sua interpretação por meio da análise de conteúdo.

Serão descritos também os participantes, os instrumentos utilizados e o contexto desta pesquisa, bem como seu respaldo ético.

#### 3.1 A METODOLOGIA QUALITATIVA

Segundo Flick (2009, p. 37), “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. A pesquisa qualitativa evidencia a valorização da construção dos elementos individuais e subjetivos do fenômeno estudado, pois considera “as perspectivas e os pontos de vista dos participantes (suas emoções, prioridades, experiências, significados e outros aspectos subjetivos)” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 34). Dessa forma, a metodologia qualitativa propicia um olhar abrangente sobre o objeto de pesquisa:

A pesquisa qualitativa, primando pela leitura, pela interpretação, pela aproximação das possíveis e diferentes configurações que um problema de investigação assume e as dimensões possíveis de enfoque quando pensamos na complexidade, rejeita abordagens redutoras e reducionistas, privilegiando aportes teórico-metodológicos que permitam investigações a partir da multireferencialidade dos fenômenos, dos fatos sociais e dos problemas a serem estudados (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2003, p. 154).

Cabe ressaltar que a abordagem escolhida coaduna-se com os referenciais teóricos que norteiam nossa compreensão do trabalho desenvolvido nesta pesquisa. Nesse sentido, destacamos a aproximação entre os interesses da abordagem qualitativa e a fundamentação da Teoria Histórico-Cultural. Como relata Triviños (1987):

A pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiam de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Por considerar a singularidade de cada sujeito, em seu contexto histórico e cultural, acreditamos que a pesquisa qualitativa se adequa aos pressupostos defendidos por Vigotski<sup>70</sup>, autor que respalda nossa fundamentação teórica. Os postulados da Teoria Histórico-Cultural enfatizam a necessidade de reconhecer a subjetividade enquanto produção humana que só pode ser significada a partir das experiências pessoais do sujeito, marcadas pelas condições de sua cultura em determinado contexto histórico. Como explica González Rey (2009):

Desde esta perspectiva el dato no existe fuera de un sistema de ideas o de una representación teórica; ningún elemento empírico representa un significado fuera de un sistema de significados, por lo cual, los aspectos cuantitativos asociados a mediciones o correlaciones estadísticas no representan recursos conclusivos, sino momentos de un proceso de significación. El número deja de representar un resultado, siendo sólo un nuevo momento de significación dentro de un proceso que sólo se define como sistema, y no por resultados aislados tomados en relación. (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 221).

A compreensão da subjetividade sob a perspectiva histórico-cultural, portanto, gera demandas metodológicas e epistemológicas específicas para a produção do conhecimento científico, exigindo uma postura dialógica e a valorização das características singulares em seu contexto de significados. Especificamente no estudo das emoções, é fundamental considerar a particularidade desses aspectos, que não podem ser objetivados por meio de quantificação direta ou mera racionalização, mas constituem formações e processos subjetivos essenciais para a configuração da identidade (GONZÁLEZ REY, 2013).

A pesquisa qualitativa valoriza os processos de significação subjetiva construídos histórica e culturalmente pelo sujeito. Nesse sentido, a cultura é

---

<sup>70</sup> De forma bastante resumida, podemos afirmar que a essência da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski “é o princípio de que todos os fenômenos têm uma histórica caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas, portanto devem ser estudados como processos em movimento e mudança” (REGO, 1995, p. 100). Portanto, só é possível compreender a realidade a partir das singularidades de cada pessoa, constituídas na relação com o outro e com o meio, consideradas em seu contexto histórico e cultural.

compreendida como um complexo sistema de relações que só pode ser significado em seu próprio contexto, o que implica em “aceitar seu caráter subjetivo e reconhecer que as realidades humanas são subjetivas e não racionais” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 19).

Acreditamos que os princípios teóricos não são aspectos externos à pesquisa, mas elementos intrínsecos do processo de construção do conhecimento (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2016). Dessa forma, considerando os princípios epistemológicos aqui apresentados, bem como nosso objeto de pesquisa e nosso posicionamento teórico, utilizamos a abordagem qualitativa, compreendendo que sua utilização propicia melhores condições de estudar e compreender nosso fenômeno de interesse, permitindo-nos uma maior aproximação da complexidade do tema.

Considerando a natureza e os objetivos de nossa pesquisa, optamos por desenvolver uma pesquisa de caráter exploratório. As pesquisas exploratórias objetivam elucidar, desenvolver e modificar ideias e conceitos, propiciando uma visão ampla e aproximativa da realidade pesquisada e aumentando o conhecimento e a experiência do pesquisador sobre o tema de pesquisa (GIL, 2008; TRIVIÑOS, 1987). Nesse sentido, ao assumir uma postura de construção de conceitos a partir da realidade estudada, concordamos com a afirmação de González Rey (2013):

El estudio de los sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas nunca está dado por significados generales atribuidos a nivel macroteórico, ellos son conceptos que necesitan ser construidos en el curso de la investigación y la práctica profesional lo que demanda una posición constructivo-interpretativa del profesional. (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 28).

O processo de pesquisa envolve, portanto, uma construção teórica progressivamente complexa, constituindo uma subjetividade que se produz no decorrer da investigação (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2016). Buscamos, assim, por meio da pesquisa exploratória, aprofundar nossos conhecimentos acerca do tema de pesquisa, abrindo campo para estudos posteriores.

Triviños (1987) destaca a profundidade e a complexidade da pesquisa qualitativa, enfatizando a necessidade de que a pesquisa esteja intimamente relacionada a um suporte teórico que fundamente sua interpretação. Nesse sentido, em nossa pesquisa, a escolha da metodologia qualitativa de caráter exploratório fundamenta-se teoricamente nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural,

permitindo uma compreensão contextualizada dos fenômenos que envolvem cada participante do estudo.

### 3.2 O USO DA FOTOGRAFIA

A utilização da fotografia em pesquisas, especialmente na área psicológica, tem aumentado nas últimas três décadas, contribuindo para a construção do conhecimento científico (ABDALA, 2013; NEILVA-SILVA; KOLLER, 2002).

Neiva-Silva e Koller (2002) apontam quatro funções principais, relacionadas ao uso da fotografia em pesquisas: as funções de registro, modelo, autofotográfica e a função de *feedback*. Na utilização como registro, “a fotografia tem o papel de documentar determinada ocorrência, ou seja, a mesma função que as filmagens possuem nos dias de hoje” (NEILVA-SILVA; KOLLER, 2002, p. 238). Na função de modelo, a análise volta-se à pessoa que observa as imagens e às respostas que ela emite; “o conteúdo da imagem, com frequência, ocupa o lugar de variável independente, sendo modificado no intuito de observar alguma possível variação nos comportamentos ou percepções dos participantes” (p. 238). Na fotografia como meio de *feedback* o foco também está na pessoa entrevistada; no entanto, esse método “não se preocupa com o autor da foto, mas apenas com o resultado que esta gera sobre o participante” (p. 238).

Voltamos nosso interesse à função autobiográfica, cuja aplicação aproxima-se dos fins de utilização desta pesquisa.

Nestes estudos, cada participante recebe uma câmera fotográfica e é instruído sobre como manuseá-la adequadamente. Posteriormente, é solicitado a tirar determinado número de fotos na tentativa de responder a uma questão específica. Após a revelação do filme, é analisado o conteúdo das fotos. Em parte das pesquisas, são também desenvolvidas entrevistas com os participantes com o intuito de se levantar as percepções a respeito das suas próprias fotografias. Observam-se diferenças significativas em relação às duas funções anteriores, pois, neste caso, são considerados importantes tanto o conteúdo, quanto o autor das fotos, assim como a sua percepção em relação às próprias imagens produzidas. (NEIVA-SILVA; KOLLER, 2002, p. 238).

Dessa forma, a atenção da pesquisa dirige-se tanto ao conteúdo dos registros fotográficos como ao participante da pesquisa autor das imagens, pois só ele “será capaz de gerar sentidos a partir do resultado da produção, bem como através da contextualização das imagens e conteúdos” (BOSCO, 2009, p. 25).

Enfatiza-se, assim, o caráter individual e subjetivo que a fotografia possui, pois, além da imagem visualmente revelada, é preciso atentar para a representação pessoal do fotógrafo. O foco da pesquisa, portanto, ultrapassa a mera produção da imagem, visando desvelar os sentidos que cada fotografia possui para seu autor.

A autofotografia é um processo de pesquisa centrado no sujeito, que permite acessar aspectos subjetivos por meio da interpretação relatada pelo autor das imagens. Na pesquisa qualitativa, a fotografia é um texto a ser narrado pelo próprio fotógrafo, e só pode ser compreendida a partir dos elementos que a contextualizam (NEILVA-SILVA; KOLLER, 2002). É importante ressaltar que o ato de fotografar implica em escolhas, que denotam características particulares de seu autor, revelando suas formas particulares de subjetivação. Nesse sentido, a fotografia se constitui em um instrumento mediador através do qual é possível construir e expressar significados e sentidos (BOSCO, 2009; SOUZA; LOPES, 2002).

Concordamos com a ideia de que “toda fotografia é marcada pelo olhar de quem a produziu e a sua leitura traz as marcas dos olhares de quem a admira, ambos olhares socialmente constituídos” (MATTOS; ZANELLA; NUERNBERG, 2014, p. 902). A leitura das fotografias é sempre permeada pelos sentidos que cada pessoa atribui, singularmente, conforme suas experiências de vida e de cultura, em um determinado momento. Dessa forma, enfatiza-se o caráter sociocultural e histórico que envolve o ato fotográfico. Por meio das fotografias, é possível conhecer a realidade a partir da qual ela foi gerada;

as imagens ajudam a compreender os contextos em que foram produzidas, pois expressam valores, escolhas e referências e, ao serem materializadas, têm a possibilidade, inclusive, de ser apropriadas em diferentes contextos e momentos históricos. (ABDALA, 2013, p. 45).

Roland Barthes (1984), em sua obra “A câmara clara”<sup>71</sup>, aborda a dualidade da fotografia, evidenciando dois aspectos que se opõem e simultaneamente se complementam: o *studium* e o *punctum*. O *studium* refere-se às intenções conscientes do fotógrafo, que podem ser identificadas pelo observador (o *spectator*).

---

<sup>71</sup> O título da obra faz um trocadilho com o termo *câmera obscura*, tradicionalmente atribuído à máquina fotográfica. Segundo Barthes (1984, p. 157), a *câmera lucida* era um aparelho “anterior à fotografia, que permitia desenhar um objeto através de um prisma, com um olho no modelo, outro no papel”. Dessa forma, o autor indica que o elemento principal da fotografia não se encontra na própria imagem ou no interior do equipamento fotográfico, mas reside em elementos externos, pois depende das significações e subjetividades de seu apreciador.

O *punctum*, por sua vez, refere-se aos detalhes do objeto fotografado (o *spectrum*<sup>72</sup>) e aos elementos implícitos à imagem, inferidos pela interpretação de quem as observa; constitui-se, portanto, em um paradoxo, pois “ao mesmo tempo que permanece ‘um detalhe’, preenche toda a fotografia” (BARTHES, 1984, p. 73). Como explica Entler (2006), o *punctum* “seria, então, um detalhe na imagem que, por uma força que concentra em si, atinge o leitor e lhe mobiliza involuntariamente o afeto” (p. 7). Dessa forma, todo registro fotográfico só pode ser compreendido a partir da integração entre os elementos de *studium* e *punctum*: os dados captados pela imagem precisam de significação, atribuída pela subjetividade de quem as aprecia. Para o autor, esse é o aspecto principal da fotografia: não exatamente a mensagem que o fotógrafo pretendia transmitir, mas a forma como ela é afetivamente significada pelo observador: “a foto me toca se a retiro de seu blábláblá costumeiro: ‘técnica’, ‘realidade’, ‘reportagem’, ‘arte’, etc.: nada dizer, fechar os olhos, deixar o detalhe remontar sozinho à consciência afetiva” (BARTHES, 1984, p. 84-85). Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de dialogar com o próprio fotógrafo, para que se possa compreender sua intenção com determinado registro fotográfico. Como ressalta Gilberto (2015), referindo-se especificamente ao uso da fotografia na pesquisa qualitativa, “a contextualização das imagens possibilita adentrar na subjetividade do pesquisador enquanto produtor da imagem e na objetividade do produto final, que é reveladora da intencionalidade de quem produziu o objeto visual” (GILBERTO, 2015, p. 54).

Em nossa pesquisa, utilizamos a fotografia como um elemento mediador das emoções do professor. Acreditamos que as escolhas reveladas em cada imagem e os discursos a partir delas gerados podem revelar os sentidos atribuídos pelo professor ao processo de inclusão, desvelando aspectos subjetivos dificilmente explicitados sem o auxílio das fotografias; dessa forma, “talvez o indivíduo consiga demonstrar em imagens o que sente e, por vezes, não consegue dizer e nem explicar” (ROSSARI; MOTTA, 2009, p. 504).

---

<sup>72</sup> Barthes (1984) se refere ao objeto fotografado como *spectrum*: trata-se do espetáculo que se oferece ao olhar, mas também o “retorno do morto”, como um fantasma, como uma existência do passado que se manifesta no presente (ENTLER, 2006, p. 9).



### 3.3 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A utilização da fotografia na pesquisa qualitativa implica em uma forma de expressão. A fotografia é complementada pelo discurso, que sempre pode acrescentar novos significados à imagem; dessa forma, oralidade e fotografia se complementam, expressando ângulos diferentes da realidade (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2003).

A imagem fotográfica é um ato discursivo, pois sempre envolve uma escolha de seu autor, que revela algo sobre como ele percebe a si mesmo e à realidade na qual se insere:

Por detrás de cada foto sempre há motivo para justificá-la, mesmo porque ao fotografar, muito além de “captar imagens” registramos nossa opinião sobre as coisas e o mundo, nos expressamos. Isso significa que antes de tirar uma foto, o fotógrafo possui uma compreensão dos motivos que o levaram a ela; assim, ao registrar objetos, pessoas ou qualquer assunto, estamos expressando a nossa opinião, a nossa forma de ver o mundo (GODOY, 2015, p. 36).

Visamos compreender quais os sentidos atribuídos pelos participantes às suas fotografias e como expressam suas emoções em relação à inclusão escolar através de suas imagens. Consideramos que, para realizar a análise dos conteúdos objetivados nas fotografias, é necessário um meio que permita estudar o processo comunicacional, enfatizando o conteúdo das mensagens promovidas pelas imagens; optamos, portanto, por um método que atende a nossos interesses de estudo e compreensão: a análise de conteúdo. Esse método tem sido utilizado, de modo assistemático, há milhares de anos<sup>73</sup>; em nossa pesquisa, no entanto, nos embasaremos na abordagem desenvolvida por Laurence Bardin (1977), autora de “Análise de conteúdo”, que pode ser considerada “a primeira obra verdadeiramente notável sobre a análise de conteúdo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 159).

Bardin (1977) define a análise de conteúdo como

---

<sup>73</sup> A Análise de Conteúdo tem uma longa história. Pode-se dizer que ela nasceu quando os primeiros homens realizaram as primeiras tentativas para interpretar os livros sagrados. Esforços mais sistemáticos já se encontram nos séculos XVII, na Suécia, e XIX, na França, respectivamente (TRIVIÑOS, 1987, p. 159).

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A ênfase na análise do conteúdo comunicacional privilegia as linguagens escrita e oral, evidenciando que o pesquisador trabalhará com o material verbal (o que foi dito) e escrito (transcrição) produzido na entrevista (SILVA; FOSSÁ, 2015; TRIVIÑOS, 1987).

Um aspecto fundamental na análise de conteúdo é a inferência, de modo quantitativo ou não, de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens (BARDIN, 1977). Busca-se, assim, não somente estudar o conteúdo comunicacional explicitado pelo texto escrito ou falado, mas revelar elementos implícitos no discurso. Para atingir esse objetivo, “a análise requer uma pré-compreensão do ser, suas manifestações, suas interações com o contexto, e principalmente requer um olhar meticuloso do investigador” (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 15).

Bardin (1977) define três fases básicas na análise de conteúdo: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

A primeira etapa, pré-análise, é uma fase de organização, na qual os procedimentos de trabalho, embora flexíveis, devem ser claramente definidos; as ideias iniciais desenvolvidas a partir do referencial teórico devem ser sistematizadas, estabelecendo indicadores para a interpretação dos dados coletados na pesquisa (BARDIN, 1977; CÂMARA, 2013; SILVA; FOSSÁ, 2015). A definição do referencial teórico é fundamental, pois é a teoria que permite a atribuição de significados ao discurso. A pré-análise envolve cinco elementos: leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices e elaboração de indicadores; preparação do material.

O primeiro elemento, a leitura flutuante<sup>74</sup>, refere-se ao contato do pesquisador com os documentos de análise; que aos poucos se torna mais profundo

<sup>74</sup> Segundo Bardin (1977), “esta fase é chamada de leitura ‘flutuante’ por analogia com a atitude do psicanalista” (BARDIN, 1977, p.96). A atenção flutuante, em Psicanálise, remete à forma de escuta do profissional. Conforme definem Roudinesco e Plon (1998), no “Dicionário de Psicanálise”, atenção flutuante é um “termo criado por Sigmund Freud, em 1912, para designar a regra técnica segundo a qual o psicanalista deve escutar seu paciente sem privilegiar nenhum elemento do discurso deste e deixando que sua própria atividade inconsciente entre em ação” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 39).

e complexo. A partir dessa leitura, o pesquisador começa a aventar as primeiras hipóteses ou pressupostos, bem como realiza as primeiras relações teóricas com o tema de pesquisa (BARDIN, 1977; CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

O segundo elemento, a escolha dos documentos, consiste na definição do *corpus* de análise (no caso de entrevistas, o material transcrito). A escolha dos documentos deve obedecer às regras da exaustividade (incluir todos os elementos disponíveis do *corpus*), da representatividade (é possível utilizar amostragem, desde que ela represente o universo inicial de pesquisa), da homogeneidade (os documentos devem referir-se ao mesmo tema, além de serem obtidos por técnicas e indivíduos semelhantes) e da pertinência (os documentos devem atender aos objetivos da pesquisa) (BARDIN, 1977; CÂMARA, 2013; CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014; SILVA; FOSSÁ, 2015).

O terceiro elemento da pré-análise é a formulação das hipóteses e objetivos, a partir da leitura inicial dos dados; Bardin (1977) destaca, no entanto, que nem sempre as hipóteses são estabelecidas nesse estágio da pesquisa. O quarto elemento é a referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que possibilitarão a interpretação dos dados (SILVA; FOSSÁ, 2015).

O quinto e último elemento da pré-análise é a preparação do material, que envolve a reunião e sistematização de todo o material coletado para que a análise possa ser realizada (BARDIN, 1977). Cabe destacar, nesse estágio, a importância das observações do pesquisador para a compreensão do contexto, enriquecendo o material da entrevista (SILVA; FOSSÁ, 2015).

A próxima etapa é a exploração do material, que consiste na aplicação sistemática do delineamento realizado durante a pré-análise. Como explica Bardin (1977, p. 101), “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Nessa etapa, todo o material deve ser recortado em unidades de registro, que podem ser termos, períodos ou parágrafos inteiros. A partir das unidades de registro o pesquisador busca estabelecer categorias, a partir das quais possa organizar o conteúdo que pretende analisar. Dessa forma, as categorias reúnem grupos de elementos com características em comum, que representam o conteúdo e que possibilitarão as inferências do pesquisador (CÂMARA, 2013; CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014; SILVA; FOSSÁ, 2015).

A terceira etapa do processo de análise do conteúdo é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nesse momento, o pesquisador deve transformar os dados brutos em resultados válidos e significativos. Para isso, pode utilizar diversos procedimentos estatísticos, como figuras, quadros e diagramas, que organizem e enfatizem as informações obtidas na pesquisa (GIL, 2008). Dessa forma, é possível confrontar diferentes informações; “pode-se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa” (GIL, 2008, p. 153). Durante a interpretação dos resultados, o pesquisador deve se manter atento aos conteúdos manifestos e latentes do material, aprofundando sua compreensão e buscando apreender elementos implícitos ao discurso (BARDIN, 1977; CÂMARA, 2013; SILVA; FOSSÁ, 2015; TRIVIÑOS, 1987).

González Rey (2013) enfatiza a postura ativa do pesquisador nesse processo:

Las expresiones verbales y escritas de las personas expresan configuraciones subjetivas que están más allá del significado explícito y que solo aparecen en la intensidad y el carácter emocional del diálogo. El investigador desarrolla sus indicadores sobre aspectos de la expresión verbal y escrita que están más allá de la conciencia de los participantes de la investigación y de los significados intencionales sobre los que organizan su expresión. (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 31).

Embora a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) se estruture em três etapas, há muitas formas diferentes de sistematizá-las em pesquisa (CÂMARA, 2013). Por isso não se trata de uma estratégia única ou fixa, mas podemos defini-la como um conjunto de técnicas ou instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que permitem a análise sistemática e a inferência sobre determinado conteúdo, verbal ou não (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014; SILVA; FOSSÁ, 2015).

### 3.4 DELINEAMENTO E CONTEXTO DA PESQUISA

O desenvolvimento desta pesquisa pauta-se pela metodologia qualitativa, privilegiando a compreensão das especificidades do sujeito em detrimento à sua quantificação ou padronização. Conforme explicam Sampieri, Collado e Lucio

(2013), o enfoque qualitativo “se baseia em métodos de coleta de dados **não** padronizados nem totalmente predeterminados. Não efetuamos uma medição numérica, portanto, a análise não é estatística” (p. 34, grifo dos autores). Nessa mesma direção, Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014) reforçam que, no contexto da pesquisa qualitativa, “mais especificamente na análise de conteúdo como método, o foco não está na quantificação, mas na análise do fenômeno em profundidade, elencando as subjetividades, suas relações, bem como interlocuções na malha social” (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 17).

A ausência de quantificação estatística, contudo, não deve ser compreendida como um distanciamento científico, pois

sem dúvida alguma, pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística. Isso não significa que sejam especulativas. Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual [...] que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico. (TRIVIÑOS, 1987, p. 118).

Compartilhamos da opinião dos autores, acreditando que a contribuição da pesquisa aqui desenvolvida não visa a quantificação ou a representação estatística, mas é de outra ordem: objetiva explorar as particularidades, as expressões individuais que se constroem nos contextos ao longo do tempo, as subjetividades permeadas pelos traços históricos e culturais. Como enfatizam Bauer e Gaskell (2002, p. 68), “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Dessa forma, optaremos por utilizar uma amostra não probabilística constituída por acessibilidade<sup>75</sup>, sendo definida por saturação<sup>76</sup>.

Os participantes da pesquisa são professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que atuam em turmas regulares inclusivas. Os critérios de elegibilidade incluem:

<sup>75</sup> A amostragem por acessibilidade ou por conveniência é um tipo de amostragem não probabilística utilizado em pesquisas qualitativas e exploratórias, que não se embasa em critérios estatísticos e é determinado por elementos selecionados pelo pesquisador como representativos do universo estudado (GIL, 2008).

<sup>76</sup> O critério de saturação estabelece a validade das observações. Ele indica que, em determinado momento da pesquisa, a adição de informações não afeta a compreensão do fenômeno estudado (THIRY-CHERQUES, 2009). Houve, portanto, saturação do sentido, e este “é um sinal que é tempo de parar” (BAUER; GASKELL, 2003, p. 71).

- Professores que atuem em salas de aula regulares inclusivas, que possuam ao menos um aluno de inclusão;
- Professores regentes de turma;
- Professores do primeiro ciclo de aprendizagem (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental);
- Professores de turmas de meio período;
- Professores contratados em regime efetivo de trabalho (padrão), que já tenham sido efetivados na rede de ensino (já tenham finalizado o período de estágio probatório de três anos).

Os critérios de exclusão envolvem o não preenchimento de qualquer um dos itens anteriormente descritos. Serão também excluídos da pesquisa os participantes que estiverem fazendo uso atual de medicação psiquiátrica<sup>77</sup>.

O estudo foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a partir da autorização do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – DIAEE<sup>78</sup>.

Consideramos relevante apresentar, ainda que em linhas gerais, os princípios que norteiam a atuação docente e a gestão das escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Fundamentada no pressuposto da “distribuição material do acesso e fruição à educação de qualidade para todos(as)” (CURITIBA, 2016a, p. 5), a Rede Municipal de Ensino delineia princípios inclusivos na definição de seu projeto educacional:

O projeto educacional que almejamos está associado estreitamente à reparação das injustiças sociais, garantindo a distribuição social e equitativa dos conhecimentos a todos(as) os(as) educandos(as). Tal conhecimento propicia a todos os sujeitos condições paritárias de participação, isto é, possibilidade de influência nos destinos da sociedade. (CURITIBA, 2016a, p. 6).

<sup>77</sup> O uso de medicação psiquiátrica pode interferir nas percepções e reações emocionais dos pacientes. Essa análise demanda conhecimentos específicos das áreas da psiquiatria e psicofarmacologia (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017), que fogem à alçada e escopo desta pesquisa, o que justifica esse critério de exclusão para a participação nesta pesquisa.

<sup>78</sup> Nossa proposta original previa a realização de entrevistas com professores de cinco diferentes escolas municipais. No entanto, já na primeira escola participante, tivemos a adesão de quatro professoras. Por essa razão, e a partir do material produzido pelas participantes, optamos por restringir a pesquisa ao contexto unicamente dessa escola.

Dessa forma, com o intuito de promover oportunidades de modificação social, cabe à escola a função de promover a produção e aquisição do conhecimento, que é “o saber sistematizado, produzido pela humanidade ao longo do processo histórico, cultural e social. Portanto, o conhecimento a ser ensinado pela escola é o conhecimento científico, cultural e das práticas sociais” (CURITIBA, 2016a, p. 8).

O DIAEE forneceu às pesquisadoras dados estatísticos acerca da inclusão escolar em Curitiba; a partir desses dados, obtivemos uma lista das escolas municipais com maior número de matrículas de alunos de inclusão.

A primeira escola com a qual entramos em contato, pertencente ao NRE<sup>79</sup> CIC, rejeitou a realização da pesquisa. Após uma semana de constantes tentativas de contato<sup>80</sup>, recebemos pela secretária a informação de que a escola já possuía muitos estagiários e não tinha disponibilidade para atender as pesquisadoras.

Realizamos contato telefônico com outra escola<sup>81</sup> pertencente à mesma regional, na qual fomos prontamente atendidas pela pedagoga, que agendou nossa visita para a semana seguinte, ocasião na qual pudemos apresentar nosso projeto de pesquisa para a diretora da escola e agendar o início das entrevistas com quatro professoras de classes inclusivas, que manifestaram interesse em participar da pesquisa.

A escola na qual realizamos a pesquisa atende alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (ciclos I e II). Está localizada em uma vila pertencente ao bairro Cidade Industrial de Curitiba (CIC), em uma região periférica a 20 quilômetros do centro de Curitiba. As FIGURAS 3 e 4 destacam algumas características desse bairro, como o baixo rendimento domiciliar per capita (37,61% dos moradores têm rendimento mensal entre 1 e 2 salários mínimos, e 30,55% ganham entre meio e um salário mínimo mensal) e o alto índice de criminalidade (enquanto a média de homicídios do município é de 42,81 para cada 100.000 habitantes, a média da CIC é de 70,59 homicídios/100.000 habitantes) (CURITIBA, 2015c).

---

<sup>79</sup> Núcleo Regional de Educação.

<sup>80</sup> No período de uma semana, tentamos contato por sete vezes, sendo cinco telefonemas e dois e-mails enviados à escola; não conseguimos contato direto com a diretora da escola em nenhuma das ocasiões.

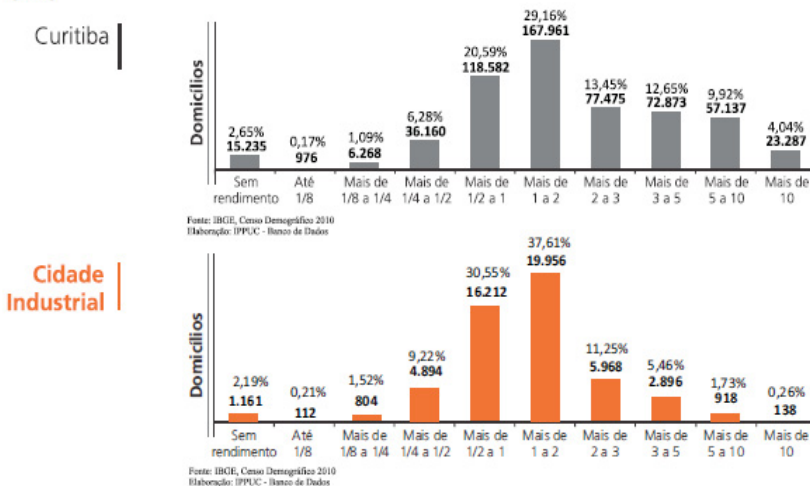
<sup>81</sup> Para preservar o sigilo da identidade das participantes da pesquisa, optamos por realizar somente uma caracterização geral da escola.



FIGURA 3 – DADOS ESTATÍSTICOS ECONOMICOS DO BAIRRO CIC EM RELAÇÃO À MÉDIA GERAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

### RENDA

Domicílios<sup>4</sup> por classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita em salários mínimos<sup>5</sup> (SM)



### Valor do rendimento médio e mediano mensal

Localidade Rendimento (Reais)	Domicílios		Pessoas com 10 anos ou mais de idade	
	Médio	Mediano	Médio	Mediano
Curitiba	3.774,19	2.300,00	1.424,60	700,00
Cidade Industrial	2.163,27	1.745,00	779,63	600,00

<sup>4</sup> de domicílios particulares permanentes.  
salário mínimo utilizado R\$ 510,00.

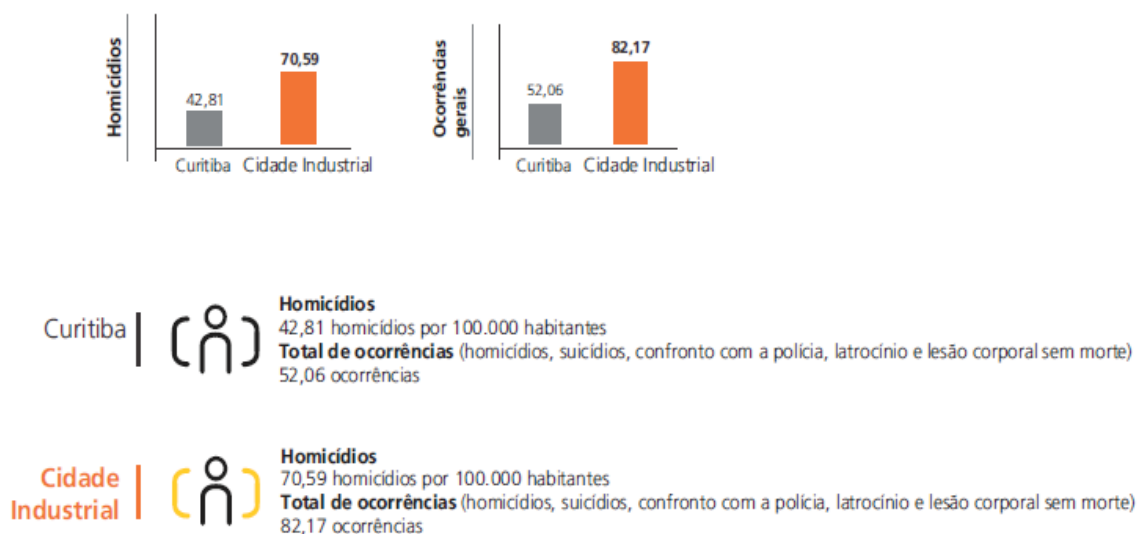
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010  
Elaboração: IPPUC - Banco de Dados

FONTE: CURITIBA, 2015c.

FIGURA 4 – DADOS ESTATÍSTICOS DA SEGURANÇA DO BAIRRO CIC EM RELAÇÃO À MÉDIA GERAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

### SEGURANÇA

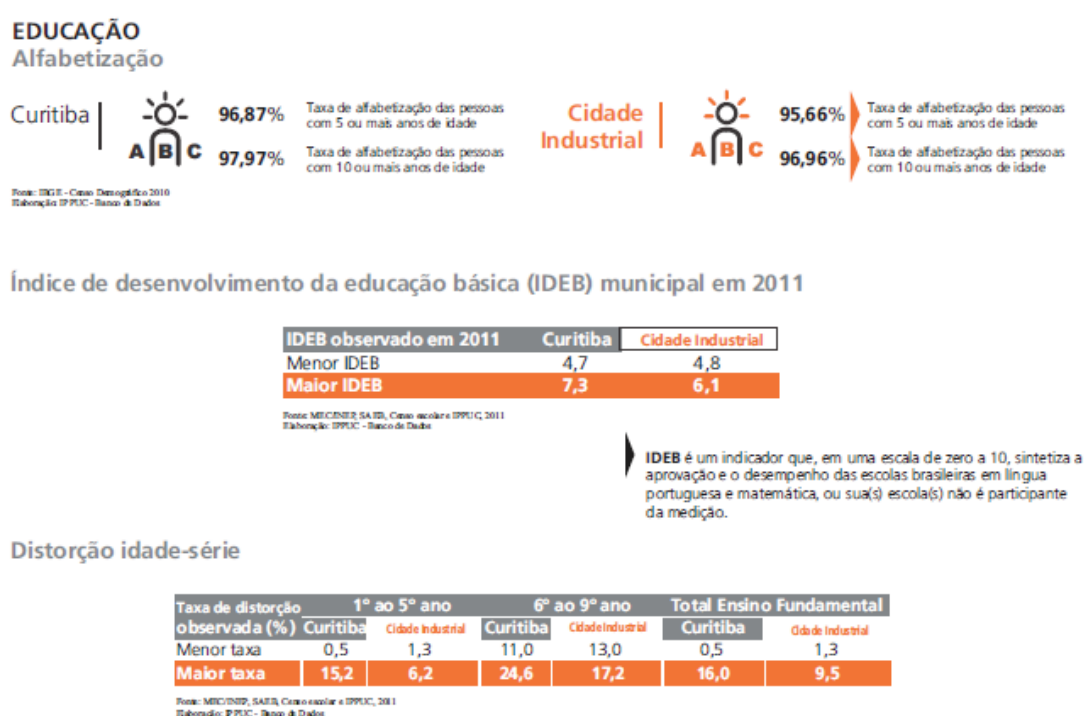
Ocorrências registradas em 2010



FONTE: CURITIBA, 2015c

Em relação à educação, a taxa de moradores alfabetizados é menor que a média geral do município (enquanto o índice municipal aponta para 97,97% de pessoas alfabetizadas dentre a população acima de 10 anos, a taxa do CIC é de 96,96%). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alcançado pelo bairro relaciona-se dentro das médias municipais, embora abaixo dos maiores índices registrados em Curitiba (enquanto o maior IDEB registrado no município é de 7,3, o maior registro na CIC é de 6,1), como mostra a FIGURA 5.

FIGURA 5 – DADOS ESTATÍSTICOS DA EDUCAÇÃO DO BAIRRO CIC EM RELAÇÃO À MÉDIA GERAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA



FONTE: CURITIBA, 2015c.

A caracterização do bairro delinea o quadro social e econômico da escola pesquisada, revelando o contexto cultural e histórico da comunidade escolar. O baixo rendimento *per capita* e o alto índice de criminalidade do bairro, associados ao fraco desempenho educacional em relação à média municipal, expõem as carências da região, indicando a necessidade de compreender o trabalho docente a partir desse contexto concreto de produção.

A pesquisa foi estruturada em dois encontros individuais com cada professora participante, com duração aproximada de cinquenta minutos cada. A elaboração do instrumento de pesquisa foi inspirada na descrição da metodologia

autofotográfica de Neiva-Silva e Koller (2002)<sup>82</sup> e na metodologia utilizada por Bosco (2009)<sup>83</sup>.

Os instrumentos de pesquisa foram classificados em três diferentes campos de investigação visando atingir os objetivos da pesquisa, como mostra o QUADRO 4.

QUADRO 4 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA CONFORME OS OBJETIVOS E CAMPOS INVESTIGATIVOS

<b>OBJETIVO GERAL:</b> Compreender as emoções do professor em relação ao processo de educação inclusiva e ao aluno de inclusão			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PRIMEIRO ENCONTRO		SEGUNDO ENCONTRO
	Caracterizar o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa	Identificar as emoções do professor em relação ao processo de inclusão escolar e ao aluno de inclusão	Compreender de que forma as emoções do professor influenciam o processo de inclusão escolar
		Analisar as relações entre as emoções do professor em sua trajetória de aluno à docente e suas emoções em relação à inclusão escolar	
CAMPOS INVESTIGATIVOS	1. Perfil dos participantes da pesquisa	2. Emoções na trajetória escolar: de aluno(a) à docente	3. A fotografia revelando emoções
INSTRUMENTOS	Entrevista estruturada	Entrevista semiestruturada audiogravada 1	Autofotografia
			Entrevista semiestruturada audiogravada 2

FONTE: a autora (2018).

Cada campo de investigação aborda um aspecto da pesquisa, definido pelos objetivos específicos a ele relacionados. O primeiro campo investigativo abrange o

<sup>82</sup> Em relação à interpretação das informações obtidas pela metodologia autofotográfica, Neiva-Silva e Koller (2002) afirmam que “a percepção dos autores a respeito de suas próprias fotos pode ser apreendida de diferentes maneiras. Pode-se pedir aos participantes que escolham as imagens percebidas como mais importantes; que estabeleçam uma ordem a partir das fotos que sejam consideradas mais significativas; ou que escrevam uma legenda para cada foto ou um parágrafo sobre o conjunto delas. Pode-se ainda realizar entrevistas, alcançando com maior profundidade a percepção dos participantes a respeito das fotografias” (p. 238).

<sup>83</sup> A dissertação de mestrado “Entre a essência e a construção: experiências cotidianas do feminino a partir da produção fotográfica de jovens mulheres paulistanas” utilizou registros fotográficos elaborados pelas participantes para investigar “como estas figuravam suas experiências cotidianas que identificavam como relativas à dimensão do feminino” (BOSCO, 2009, p. 51). Nos inspiramos nas consignas elaboradas pela autora para estruturar nosso próprio instrumento de pesquisa.

delineamento dos participantes da pesquisa. O segundo campo volta-se às emoções das participantes da pesquisa em seu histórico escolar, desde a trajetória como aluno até o exercício da função docente. O terceiro campo investigativo aborda o processo de autofotografia como instrumento de expressão das emoções do professor, frente ao aluno de inclusão e ao processo de inclusão escolar como um todo.

No primeiro encontro, explicamos às participantes o contexto e os objetivos da pesquisa, procedendo à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A). Para delinear as características pessoais, acadêmicas e profissionais das participantes da pesquisa, conforme previsto em nosso primeiro campo investigativo, realizamos nesse encontro uma entrevista estruturada, investigando questões como: idade, sexo, estado civil, número de filhos, escolaridade, tempo de atuação no magistério e experiência com classes inclusivas e alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais (APÊNDICE A). Ressaltamos que, a despeito do formato do instrumento estruturado (questionário), optamos por entrevistar as professoras e registrar suas respostas a cada questão, buscando estabelecer um vínculo inicial com as participantes e também detalhar as respostas que porventura necessitassem de esclarecimentos.

Na sequência, visando explorar os dados coletados por meio do instrumento estruturado, realizamos uma entrevista semiestruturada audiogravada (APÊNDICE B). Segundo Triviños (1987):

Podemos entender por **entrevista semiestruturada**, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146, grifo do autor).

Dessa forma, a entrevista semiestruturada “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Nossa opção pela utilização de um instrumento semiestruturado, portanto, visa a possibilidade da direção da entrevista pelo próprio entrevistado – em nosso caso, o centro de interesse é a relação dos participantes com a escola, com a profissão docente e com

o processo de inclusão escolar, objetivando conhecer suas emoções nesses contextos e situações.

É importante ressaltar que a pesquisa qualitativa não admite visões parceladas, isoladas ou reducionistas; o uso do instrumento estruturado fechado, na perspectiva qualitativa, é admitido como forma de coleta de dados para caracterização dos entrevistados segundo traços gerais, necessários para seu delineamento (TRIVIÑOS, 1987). Por isso, a utilização desse instrumento assume o caráter de reunião de dados específicos, em momento algum prescindindo da participação ativa dos entrevistados enquanto elementos ativos do fazer científico, e tampouco de sua contribuição fundamental como contribuintes de informações que nos permitam compreender e interpretar esses dados.

Ainda no primeiro encontro, apresentamos a consigna da autofotografia às participantes: “registre, em cinco fotografias, suas emoções em relação ao processo de inclusão escolar e ao(s) seu(s) aluno(s) de inclusão”. As participantes foram orientadas a fazer o registro fotográfico a partir de seus próprios aparelhos (telefones celulares), enviando as fotografias para a pesquisadora (por e-mail ou através do aplicativo *Whatsapp*). Foi solicitado às participantes que realizassem o registro e envio das fotografias dentro de um período de trinta dias.

O segundo encontro foi realizado até um mês após a primeira entrevista, depois do envio das fotografias pelas participantes. Nesse encontro, exploramos os sentidos e significados emocionais atribuídos pelos participantes às suas produções fotográficas. A partir da análise das fotografias foi realizada uma entrevista semiestruturada individual (APÊNDICE C), cuja consigna inicial foi: “vou pedir que você conte sobre as suas fotografias. Você pode me dizer o que quiser sobre elas. Conversaremos sobre cada uma das fotografias que você registrou”.

Em relação à composição da entrevista semiestruturada, é importante destacar que, na perspectiva qualitativa de pesquisa, os instrumentos de pesquisa não constituem fins em si mesmos, mas são “momentos que se relacionan entre sí y que pretenden legitimar la expresión de los participantes por las construcciones del investigador que permiten significados que integran lo diverso” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 29). Por isso, as questões que norteiam a entrevista não são rigidamente determinadas, servindo tão somente como organizadoras do desenvolvimento do discurso. Como explicam Bauer e Gaskell (2002, p. 67), “o entrevistador deve usar sua imaginação social científica para perceber quando temas considerados

importantes e que não poderiam estar presentes em um planejamento ou expectativa anterior, aparecerem na discussão”. Assim, conforme o desenrolar da entrevista e a partir de novas questões de interesse, as questões poderiam ser reformuladas e ainda complementadas por novas indagações, com vistas ao esclarecimento e aprofundamento das situações que emergem no momento da entrevista.

Cabe ainda lembrar que as entrevistas foram audiogravadas, permitindo a recuperação na íntegra de todo o material verbal disponibilizado no decorrer do encontro – o que não ocorreria se optássemos somente pelo registro escrito (TRIVIÑOS, 1987). As gravações foram transcritas, visando garantir que todo o trabalho de análise e interpretação refira-se ao material produzido durante as entrevistas (BAUER; GASKELL, 2002).

Realizamos a impressão dos registros fotográficos utilizados durante o segundo encontro com cada participante. O material permaneceu em um envelope lacrado até o momento da entrevista. Ao final do encontro, as fotografias foram entregues para cada participante, cabendo a elas definir o destino de suas imagens. Os arquivos digitais das fotografias produzidas para a pesquisa serão deletados após a finalização desta pesquisa. As produções fotográficas não serão divulgadas a terceiros, preservando o sigilo de todas as informações registradas por meio fotográfico. Da mesma forma, as fotografias não serão apresentadas nesta dissertação, sendo somente descritas, visto que o foco do instrumento não reside na imagem, mas nos sentidos a elas atribuídos pelas participantes da pesquisa.

Nossa proposta foi que as professoras produzissem fotografias que registrassem suas emoções frente ao aluno de inclusão e do processo de inclusão escolar; tal proposta, contudo, não contemplava necessariamente o registro das atividades docentes no momento da aula. As participantes foram alertadas de que as imagens fotográficas poderiam ser produzidas em qualquer ambiente e utilizando-se de qualquer tipo de cena ou objeto que expressasse a referida emoção, não sendo obrigatoriamente realizadas dentro da sala da aula. As professoras foram orientadas a utilizar o período de seus intervalos para produzir as imagens, caso necessário, preservando assim o tempo destinado à realização das atividades pedagógicas.

Destacamos ainda que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Saúde da Universidade Federal do Paraná, via inscrição no CEP/CONEP –

Plataforma Brasil do Ministério da Saúde, sendo aprovada sob o CAAE nº 83997818.6.0000.0102 (ANEXO B). As participantes da pesquisa foram esclarecidas acerca da finalidade e dos procedimentos utilizados durante a pesquisa; sua participação foi voluntária e condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A).

Inicialmente, estabelecemos contato com a escola e apresentamos nossa proposta de pesquisa, a qual foi aceita sem restrições pela direção e equipe pedagógica. A escola contava, naquele momento, com cinco professoras de classes inclusivas que preenchiam nossos critérios. Fizemos o convite às cinco professoras, dentre as quais quatro manifestaram interesse em participar da pesquisa; agendamos, então, o início das entrevistas.

É importante ressaltar que uma das professoras selecionadas não pôde ser entrevistada, pois durante o período de produção dos dados teve seu aluno de inclusão remanejado para outra turma<sup>84</sup>; dessa forma, deixou de preencher os critérios necessários para a participação nesta pesquisa. Realizamos, assim, as entrevistas com três professoras inclusivas da mesma escola: as professoras Ana, Aparecida e Maria<sup>85</sup>.

O agendamento das entrevistas acompanhou a disponibilidade das professoras, respeitando o desenvolvimento das atividades da instituição<sup>86</sup>. A pesquisa foi realizada nos meses de maio e junho de 2018, totalizando seis visitas à escola. As entrevistas foram realizadas em diversas dependências escolares (biblioteca, sala dos professores, oficina pedagógica, sala de aula).

O QUADRO 5 apresenta uma síntese comparativa dos dados gerais das entrevistas com as três participantes da pesquisa.

---

<sup>84</sup> Essa questão será detalhada no Capítulo 4, a partir do relato da professora Ana.

<sup>85</sup> Nomes fictícios, escolhidos pelas participantes da pesquisa.

<sup>86</sup> Destacamos dois eventos que ocorreram durante o processo de produção de dados: o período de Conselho Escolar e a greve nacional dos caminhoneiros (2018).



QUADRO 5 – SÍNTESE COMPARATIVA DOS DADOS GERAIS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS 1 E 2

Participantes da pesquisa	Intervalo de tempo entre as entrevistas	Duração da entrevista 1	Duração da entrevista 2	Intervalo de tempo entre entrevista 1 e o envio das fotografias	Quantidade de fotografias enviadas
Prof. <sup>a</sup> Ana	30 dias	11min42s	14min55s	15 dias	6 fotografias
Prof. <sup>a</sup> Aparecida	28 dias	24min58s	16min05s	14 dias	2 fotografias
Prof. <sup>a</sup> Maria	29 dias	07min46s	13min33s	5 dias	13 fotografias
<b>MÉDIA</b>	<b>29 dias</b>	<b>15min21s</b>	<b>15min15s</b>	<b>11 dias</b>	<b>7 fotografias</b>

FONTE: a autora (2018).

O tempo médio entre a realização da primeira e da segunda entrevista, com cada professora, foi de 29 dias. No primeiro encontro foram realizadas a entrevista estruturada e a primeira entrevista semiestruturada; as participantes informaram seus números telefônicos e receberam, tanto verbalmente como através do aplicativo de mensagens *Whatsapp*, a consigna para a produção das fotografias. As professoras foram alertadas de que deveriam enviar cinco imagens dentro do período de um mês; o tempo médio de envio, no entanto, foi de 11 dias, e a média de fotografias enviadas foi de sete imagens.

A duração das entrevistas variou conforme o conteúdo relatado por cada participante. A média de duração das entrevistas 1 e 2 foi muito semelhante (15 minutos), sendo a primeira entrevista pouco mais longa que a segunda.

A apresentação e análise dos conteúdos emergentes das entrevistas das professoras Ana, Aparecida e Maria será realizada a seguir, no Capítulo 4.

## **4 SIGNIFICANDO AS EMOÇÕES: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentaremos os dados produzidos em nossa pesquisa e os analisaremos sob a perspectiva histórico-cultural.

Iniciamos contextualizando os dados referentes ao delineamento das participantes da pesquisa. Em seguida, apresentamos e discutimos as categorias em comum, presentes nos discursos das três participantes da pesquisa em ambas as entrevistas semiestruturadas. Após analisar individualmente as temáticas abordadas por cada uma das professoras, discutimos a questão central desta pesquisa, refletindo sobre as emoções das professoras participantes em relação à educação inclusiva.

Ressaltamos que, na pesquisa qualitativa, os processos de análise e interpretação dos dados estão inter-relacionados, e somente por meio de sua compreensão integrada podemos significar os dados produzidos na pesquisa de forma ampla e contextual (GIL, 2008). Por isso, apresentamos ambos os processos simultaneamente – pois, à medida que analisamos os dados, refletimos sobre eles e podemos aventar possibilidades de interpretação relacionadas ao seu contexto de produção, respaldados por um viés teórico que nos permite compreendê-los (em nosso caso, a Teoria Histórico-Cultural).

### **4.1 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS ANA, APARECIDA E MARIA**

Apresentamos, no QUADRO 6, o delineamento pessoal, acadêmico e profissional das professoras participantes da pesquisa, tal como proposto em nosso primeiro campo investigativo.

QUADRO 6 – CAMPO INVESTIGATIVO 1: DELINEAMENTO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

		PROFESSORA ANA	PROFESSORA APARECIDA	PROFESSORA MARIA
ÁREA PESSOAL	IDADE	31	40	38
	ESTADO CIVIL	Casada	Casada	Casada
	FILHOS	---	1 filho (12 anos)	---
	COM QUEM RESIDE	Esposo	Esposo e filho	Esposo
ÁREA ACADÊMICA	HABILITAÇÃO	Pedagogia	Pedagogia Ens. Médio: Magistério	Letras Ens. Médio: Magistério
	TEMPO DE GRADUAÇÃO	9 anos	5 anos	15 anos
	INSTITUIÇÃO	Particular (EaD)	Particular	Particular
	FORMAÇÕES ADICIONAIS	2 Especializações: Alfabetização; Contação de Histórias	3 Especializações: Psicopedagogia; Educação Especial; AHSD  Adicional de Magistério em Deficiência Mental e Deficiência Auditiva	1 Especialização: Psicopedagogia
ÁREA PROFISSIONAL	TEMPO TOTAL DE ATUAÇÃO DOCENTE	9 anos	17 anos	14 anos
	TEMPO DOCÊNCIA MUNICIPAL	8 anos	12 anos	14 anos
	TEMPO DOCÊNCIA ESCOLA ATUAL	8 anos	2 anos	14 anos
	REGIME TRABALHO (HORAS SEMANAIS TRABALHADAS)	Integral (40 horas)	Integral (40 horas)	Integral (40 horas)
	TIPO VÍNCULO	2 padrões SISMEN (2 escolas diferentes)	2 padrões (Curitiba e outro município da RMC)	2 padrões SISMEN (na mesma escola)
	SÉRIES QUE LECIONA	Regente 1º ano Co-regente 1º, 2º ano e Ed. Infantil	Regente 3º ano Professora de SRM	Regente 2º ano Regente 2º ano
	ALUNOS NA TURMA	30	25	30
NEE	TEM NEE	---	---	---
	PARENTE COM NEE	Mãe: pé direito amputado há 2 anos	---	Irmã: deficiência na perna causada por febre reumática
INCLUSÃO / AEE	EXPERIÊNCIA COM CLASSES INCLUSIVAS	TEA leve TDAH Outros transtornos	TEA Surdez Deficiência física	TEA Síndrome de Down
	EXPERIÊNCIA COM CLASSES ESPECIAIS OU AEE	---	Desde 2003 atua na Educação Especial – atualmente, no AEE	---

FONTE: a autora (2018).

As três professoras são casadas e residem com os maridos e a maioria (66,7%) não tem filhos; a média de idade é de 36,3 anos. Os dados das participantes da pesquisa aproximam-se da média docente compilada pelo INEP (2018). O levantamento realizado em 2017 aponta que 32,2% dos professores dos

anos iniciais do ensino fundamental no Município de Curitiba são mulheres, na faixa etária entre 30 e 39 anos de idade<sup>87</sup> (INEP, 2018).

Todas as participantes formaram-se em instituições particulares, sendo uma na modalidade de educação a distância. Duas professoras são formadas em Pedagogia e uma em Letras, e duas professoras cursaram o Magistério no Ensino Médio. Todas as professoras possuem ao menos uma especialização. O histórico acadêmico das participantes da pesquisa acompanha a média municipal, que aponta que 93,5% dos professores de anos iniciais de Curitiba tem formação em nível superior em cursos de licenciatura e 47,2% tem especialização<sup>88</sup> (INEP, 2018).

Em relação às áreas de especialização, duas professoras tem pós-graduação em Psicopedagogia. Embora obviamente seja uma questão que perpassa diretamente o trabalho do professor, a especialização das professoras nessa área parece indicar um interesse específico com as questões relacionadas à aprendizagem, seus processos e dificuldades, já que esse é um campo “que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2011).

A questão da formação docente é um ponto que merece reflexão, pois impacta diretamente sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma situação complexa, que envolve múltiplos fatores:

O aumento da qualidade e da equidade no campo educacional depende de várias ações. Um dos pontos nevrálgicos tem a ver com o capital humano e se traduz na criação de uma sólida carreira de magistério, com professores bem formados e profissionalizados. Para atingir esse objetivo, uma das peças centrais é a formação e o aperfeiçoamento dos docentes, seja dos que vão entrar na carreira, seja dos que nela estão. (ABRUCIO, 2016, p. 11).

Historicamente, os cursos de formação de professores no Brasil tem seguido uma estrutura que privilegia áreas disciplinares específicas, destinando pouco

<sup>87</sup> Essa é a segunda faixa etária de maior incidência no município de Curitiba, entre o referido perfil docente; o maior percentual de professores, correspondente a 35,9% dos docentes dos anos iniciais em Curitiba, refere-se a mulheres na faixa etária entre 40 e 49 anos de idade (INEP, 2018).

<sup>88</sup> As características das professoras participantes da pesquisa corroboram também os achados de Abrucio (2016), que aponta que a maior parte dos alunos dos cursos de licenciatura e de pedagogia “frequentaram a Educação Básica, em sua maioria, em escolas públicas, são de famílias de menor nível socioeconômico e vão, em grande parte, para IES privadas, no período noturno ou em cursos de EAD” (p. 37).

espaço para as disciplinas metodológicas, em geral desarticuladas do restante do currículo (ABRUCIO, 2016; GATTI, 2010). Desse modo, apesar da oferta crescente de cursos de graduação no país,

o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI, 2010, p. 1358).

As três participantes da pesquisa são professoras efetivas do Sistema Municipal de Ensino, compondo a porcentagem de 99,1% de professores de anos iniciais do Município de Curitiba efetivados por meio de concurso público (BRASIL, 2018a). As professoras participantes atuam em ambos os períodos (manhã e tarde) em escolas públicas, perfazendo uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais; uma das professoras atua como regente de Sala de Recursos Multifuncionais – SRM em um município da região metropolitana de Curitiba. Em relação ao trabalho em dois períodos, Oliveira (2001) aponta:

A intensificação e extensão da jornada de trabalho pode estar ligada ao processo de desvalorização do papel do professor. Nos últimos anos, a profissão sofre o processo de precarização das condições de trabalho e o achatamento salarial. Fato que obriga os profissionais a possuírem mais de um emprego para alcançarem um rendimento compatível com suas necessidades. (OLIVEIRA, 2001, p. 117).

O tempo médio de atuação docente das professoras é de 13,3 anos, sendo 11,3 anos no Sistema Municipal de Ensino de Curitiba. Chama a atenção, dada a possibilidade de remanejamento profissional<sup>89</sup> ofertada pelo município, a média de oito anos de atuação na mesma escola municipal. Fatores como a proximidade da própria residência (ou de familiares próximos) e o subsídio financeiro para a atuação em escolas distantes da região central da cidade podem contribuir para a escolha de permanecer na mesma instituição. Em quaisquer casos, a permanência escolar aponta para uma realidade construída a partir de múltiplos fatores, que influenciam

---

<sup>89</sup> O remanejamento permite que os professores lecionem em outras escolas municipais, conforme a disponibilidade de vagas ofertadas ao final de cada ano letivo (CURITIBA, 2018).

concretamente a opção dessas professoras de permanecerem vinculadas à mesma instituição por um longo período de tempo.

Nenhuma das participantes da pesquisa declarou ter necessidades educacionais especiais; duas professoras, no entanto, relataram ter contato com parentes próximos (mãe e irmã) com deficiências adquiridas.

As professoras participantes da pesquisa atuam como regentes de turmas inclusivas do primeiro ciclo de aprendizagem (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental), com uma média de 28 alunos por sala. Embora somente uma professora tenha declarado experiência prévia na área da Educação Especial, todas as participantes relataram experiências anteriores com alunos de inclusão, especialmente com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Para proceder a análise dos relatos das professoras nas entrevistas estruturadas, estabelecemos categorias<sup>90</sup> a partir dos elementos em comum, emergentes de seus discursos, como mostra o QUADRO 7.

---

<sup>90</sup> O uso do termo “categorias” segue os princípios da Análise de Conteúdo estabelecidos por Bardin (1977), conforme explicitado no tópico 3.3.

QUADRO 7 – CATEGORIAS EM COMUM NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

CAMPO INVESTIGATIVO	CATEGORIA		RELATO
<b>2º CAMPO INVESTIGATIVO</b>  Emoções na trajetória escolar (de aluna à docente)  <u>Entrevista semiestruturada 1</u>	Vivências como <u>aluna</u>	Relação com a escola	<b>Desempenho</b> Sempre fui uma boa aluna / Nunca tive dificuldades grandes de aprendizagem / Sempre tive facilidade/ Nunca minha mãe recebeu reclamações, só elogios / Sempre fui uma boa aluna / Sempre médias boas / Então foi muito fácil que me oportunizou o estudo. (Ana)  Eu era muito aplicada / A questão do estudo na minha vida foi algo primordial. (Aparecida)
			<b>Relação com os professores</b> Mas a professora era muito querida / Eu tive um professor muito bom no último ano do Magistério / Os professores viam o meu esforço, não é? / O professor percebe, assim, [...] mas ele via, “puxa, essa menina faz a tarefa” / Era esse vínculo que ela tinha, esse olhar diferente que ela tinha com a gente. (Aparecida)  Eu sempre era muito bem acolhida pelos professores. (Maria)
			<b>Dificuldade em matemática</b> A Matemática foi o que eu tinha sempre mais dificuldade, porque eu precisava muito do concreto para aprender e na minha época era apenas a reprodução / Então sempre a Matemática foi o meu calcanhar de Aquiles / Eu tentei vestibular na Federal, eu não passei na Matemática / Eu olhava aquelas fórmulas, aquele cálculo, “da onde que sai isso”? / Era só por causa realmente quando estava com nota baixa na Matemática / Mas era tudo um bloqueio, que eu acabei tendo ali, no caso, com a Matemática. (Aparecida)  Porque Matemática também não é minha área. Então é por isso que eu acabei fazendo Magistério. (Maria)
		Escolha do Magistério	<b>Desejo de ser professora</b> Começa lá desde pequena, na verdade, né, que a gente brinca de escolinha / Desde cedo comecei dar catequese... na verdade isso já vem alimentando essa ideia de ser professora (Ana)  Desde criança, eu sempre gostei de brincar de escolinha / Eu era a única que brincava de escolinha / E eu contei que eu queria ser professora / E na minha segunda série... eu contei para minha professora que eu queria ser professora. (Aparecida)
			<b>Influência da família</b> Com o apoio da minha mãe / [meu pai disse:] “Que professora, filha? Você é tão aplicada, tão inteligente... por que professora?” / [Ele falou:] “Filha, mas você vai ser pobre para o resto da vida”. (Aparecida)  Meu pai sempre falava “menina mulher tem que fazer Magistério”, aquela história, né? (Maria)
	Vivências como <u>docente</u>	Formação	Porque eu não sou formada e eu não tenho nenhuma pós, ou nenhuma especialização, enfim, nada na questão da inclusão, né, que possa me auxiliar / Deveria partir de mim, de repente, uma formação? Não sei, mas todos os professores deveriam então estar formados na Educação Especial para atender as crianças? [riso] (Ana)  A escolha pela Educação Especial foi minha / Eu falo que, no caso é... é [escolha] de vida, mesmo / Toda a minha linha de interesse sempre foi em relação a isso / Eu lembro que eu e mais umas quatro, cinco alunas do curso de Magistério, nós conversamos com a professora, “podemos visitar tal escola?”, uma escola especial do município [...] eu e essas quatro meninas que pediram, elas trabalham na Educação Especial / O que eu escolhi como formação para minha vida, trabalhar com Educação Especial. (Aparecida)  Não tem essa formação. (Maria)
		Ser professora inclusiva	<b>Apoio</b> A gente aceita, porém a gente sabe que falta alguma coisa / Não temos assim, muito com quem conversar / Na verdade a gente tem o que nós buscamos. Basicamente é isso / A única coisa que a gente tem, no caso, é a estagiária / O apoio é sempre para a criança / Eu tenho a sorte de, na outra escola, ter uma professora que ela trabalha na Multifuncional, que atende as crianças, então eu estou sempre me recorrendo a ela. (Ana)  Mas esse trabalho diferenciado dentro da escola, as famílias terem oportunidade de ter o acesso ao atendimento especializado em contraturno / Então nós precisamos ter também todo esse suporte. Porque podem até cobrar da gente na escola, mas e lá? / Mas eu preciso também ter esse outro suporte, lá da... [pausa] / Às vezes precisa de psicologia, não tem psicólogo... precisa de uma pedagogia especializada, precisa de um neurologista... Demora às vezes meses para conseguir / De ter um neurologista, ter psicólogo. E ter esse contato, essa conversa com o psicopedagogo, com o psicólogo, com o neurologista. (Aparecida)  É o que eu não tive nos outros anos. Porque eu não tinha nenhuma professora que é... que viesse para dar um apoio / E esse ano especificamente eu tive um apoio assim muito grande, no caso do Apoio, né, do L., e da S., que é da Multifuncional / Com ela, eu estou tirando assim todas minhas dúvidas, e isso é assim, ela é de grande valia para mim. (Maria)
		Trabalho em casa	Muitas vezes eu levo coisas pra casa. / Às vezes, é como eu falo, tem que levar coisa pra casa porque não dá tempo de fazer. (Aparecida)  Tanto é que ontem fiquei até meia-noite procurando atividade para ele [choro]. (Maria)
		Os alunos incluídos	<b>Comportamento da turma</b> O bacana é que as crianças da turma também auxiliam ela / Quando eles percebem que ela precisa de alguma coisa, de algum auxílio, estão todos dispostos a ajudar, é uma graça de ver. Não tem preconceito, não tem discriminação da parte das crianças, não tem isso na sala, sabe? Ao contrário, eles estão sempre solidários / Então eles têm esse carinho e esse cuidado com ela. (Ana)  Começou a gente a ter bastante dificuldade nesse ponto assim. Porque, é... como é diferente, eles acabam olhando / Às vezes até crianças que vêm... muitos deles, eles acabam ficando com ciúmes / Então eles vêm toda hora. (Aparecida)  Elas só olham assim, elas sabem [a dificuldade] dele, compreendem, né, ele / Então ele é o bebê da sala / Os outros tratam ele assim. Entendem, por exemplo, se ele tem uma dificuldade, eles não tiram sarro, sabe? / Eles têm essa noção, sabe? Que o dele é diferente / Pra eles ele é normal, bem tranquilo fazer isso. (Maria)
<b>3º CAMPO INVESTIGATIVO</b>  A fotografia revelando emoções  <u>Entrevista semiestruturada 2</u>	A inclusão de alunos com NEE na classe regular	O apoio	<b>Necessidade de apoio</b> Sem apoio, não tem condição de dar atendimento. Então isso é importante que você registre / Para essas crianças é necessário um atendimento especializado, é necessário um auxílio ao professor ou uma redução de número de alunos, o que nem sempre favorece muito, né? O ideal seria mesmo que eles tivessem um profissional de apoio. (Ana)  E o direcionamento da pedagoga e tudo o mais... / Então falo para ela [pedagoga], e tudo... / A professora de Ciências faz atividade diferenciada pra ele também / E aqui a escola, ela procura realmente, eu falo, acolher, priorizar, conversar, tem um olhar diferente, mesmo, em relação a isso. (Aparecida)  Então isso muitas vezes eu sentia falta, porque eu eu ficava ali junto com ele, ou eu fico com a turma. Porque daí na turma eu já tenho meus outros montes lá com muita dificuldade também né [riso] / Se não tiver o profissional de apoio, é difícil / Com o profissional de apoio, com o estagiário, ajuda bastante. (Maria)

FONTE: a autora (2018)



De forma geral, todas as professoras relataram vivências<sup>91</sup> positivas em relação ao contexto escolar:

Só coisas boas, assim, coisas alegres / É, foi uma boa experiência.  
(Professora Ana)

Então quando eu entrei na primeira série, era [...] aquela vontade, assim, tudo / Me sentia mais confiante para continuar, para não desistir.  
(Professora Aparecida)

Eu me sentia bem na escola / Para mim foi excelente, né. (Professora Maria)

As experiências positivas descritas pelas professoras parecem estar vinculadas tanto ao ambiente da escola como ao processo de ensino-aprendizagem. Apesar do vínculo positivo com a escola, as participantes relatam, em suas trajetórias de alunas, o surgimento de dificuldades em relação a áreas específicas do conhecimento – notadamente a Matemática. Tais dificuldades são atribuídas tanto a dificuldades pessoais das alunas como às limitações da própria escola em transmitir o conhecimento de forma compreensível e significativa ao aluno. No relato de duas participantes da pesquisa essa questão é mencionada:

A Matemática foi o que eu tinha sempre mais dificuldade, porque eu precisava muito do concreto para aprender e na minha época era apenas a reprodução / Então sempre a Matemática foi o meu calcanhar de Aquiles / Eu tentei vestibular na Federal, eu não passei na Matemática / Eu olhava aquelas fórmulas, aquele cálculo, “de onde que sai isso”? / Era só por causa realmente quando estava com nota baixa na Matemática / Mas era tudo um bloqueio, que eu acabei tendo ali, no caso, com a Matemática. (Professora Aparecida)

Porque Matemática também não é minha área. Então é por isso que eu acabei fazendo Magistério. (Professora Maria)

Apesar dessas dificuldades, no entanto, a relação das participantes da pesquisa com a instituição escolar é descrita como satisfatória. Nesse sentido, duas

---

<sup>91</sup> Em concordância com Toassa (2009), ressaltamos que “o conceito de vivência (*pereživânie*) aparece em Vigotski designando tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno [...]. Designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos” (p. 61). O conceito de vivência evidencia, assim, a concepção monista de Vigotski, segundo a qual a compreensão das relações que estabelecemos com os outros e o com o meio sempre implicam na união entre pensar e sentir, entre afeto e cognição, em um contexto histórico e culturalmente situado.

professoras destacam o bom desempenho escolar e o esforço do aluno como elementos que parecem facilitar sua relação com a escola:

Sempre fui uma boa aluna / Nunca tive dificuldades grandes de aprendizagem / Sempre tive facilidade / Nunca minha mãe recebeu reclamações, só elogios / Sempre fui uma boa aluna / Sempre médias boas / Então foi muito fácil que me oportunizou o estudo. (Professora Ana)

Eu era muito aplicada / Sempre a questão do estudo na minha vida foi algo primordial. (Professora Aparecida)

As vivências das participantes em suas trajetórias de alunas influenciam suas formas de se relacionar com a escola e com a própria profissão: “o reencontro com a infância e adolescência não vividas ou bem vividas nas relações escolares, com os colegas e os mestres, passa a ser decisivo nas formas de viver o magistério” (ARROYO, 2017, p. 201). A figura do professor é bastante presente na realidade infantil; é uma das primeiras profissões com as quais as crianças têm contato, acompanhando diariamente seu fazer profissional. Esse contato familiariza a criança com os modos de ser e atuar do professor, contribuindo para a construção do desejo de infância de ser professora:

Começa lá desde pequena, na verdade, né, que a gente brinca de escolinha / Desde cedo comecei dar catequese... na verdade isso já vem alimentando essa ideia de ser professora. (Professora Ana)

Desde criança, eu sempre gostei de brincar de escolinha / Eu era a única que brincava de escolinha / E eu contei que eu queria ser professora / E na minha segunda série... eu contei para minha professora que eu queria ser professora. (Professora Aparecida)

A brincadeira de ser professora desvela elementos relacionados à profissão docente: como o professor é visto, o que faz, como se relaciona com o outro, qual a importância de seu trabalho. Todos esses aspectos são compreendidos por cada criança a partir de suas vivências particulares na escola, nas interações que estabelece dia a dia com cada professor, e afetam a constituição da imagem da profissão para cada professora.

A despeito das preferências e decisões individuais de cada professora, a opção pela carreira de magistério precisa ser compreendida dentro do contexto cultural e histórico da profissão. A atuação na docência “é uma produção social, cultural que tem sua história” (ARROYO, 2017, p. 34). O professor carrega uma imagem ideal, socialmente construída, de sua profissão, com a qual convive antes

mesmo de ingressar no ambiente escolar. Nesse sentido, o desejo de ser professora parece estar relacionado às visões idealizadas de suas famílias acerca do que é ser professor. As participantes trazem, em seus discursos, a influência – positiva ou negativa – da família sobre a escolha da profissão:

Com o apoio da minha mãe. (Professora Aparecida)

Meu pai sempre falava “menina mulher tem que fazer magistério”, aquela história, né? [riso]. (Professora Maria)

Compreendendo que o homem se constitui na e pelas relações sociais que estabelece em seu contexto cultural e histórico, consideramos que a opção pela carreira do Magistério também desvela essa mesma realidade, evidenciando a subjetividade social de cada professora (AGUIAR, 2006).

Os relatos das professoras revelam crenças acerca da profissão de professor relacionadas à questão de gênero<sup>92</sup>. Segundo Rabelo e Martins (2010), a associação da mulher ao exercício da docência envolve crenças e expectativas que se relacionam com a questão da maternidade:

A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “consequente função materna” de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência. (RABELO; MARTINS, 2010, p. 6168).

A imagem social, historicamente construída da professora dos anos iniciais, confunde as características da professora com a de mãe, privilegiando os traços “maternos” em detrimento das especificidades profissionais da função docente.

---

<sup>92</sup> Rabelo e Martins (2010) fazem uma interessante reflexão acerca da questão do gênero na carreira do Magistério. Os autores apontam que historicamente a profissão de professor era exclusivamente masculina; até hoje, embora minoria nas escolas, ainda são os homens que exercem a maior parte de cargos de liderança e chefia dentro das instituições escolares. Embora escape à alçada deste trabalho, essa nos parece ser uma importante questão, que merece maior aprofundamento no âmbito da formação dos professores brasileiros.

A imagem de professora primária é dominante, com traços bastante feitos, onde predomina a competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas sobretudo o carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das crianças. Esses traços têm um reconhecimento bastante forte no imaginário social, porém não conferem um estatuto profissional. Podemos mudar o nome professora primária por professora de 1º grau, de Ensino Fundamental, de 1º ou 2º ciclos, por alfabetizadora, até profissional da Educação Básica ou pedagoga... a imagem social ainda está marcada pelos traços de professora primária construídos por décadas. (ARROYO, 2017, p. 30).

A opção pela docência, para essas professoras, parece indicar uma suposta predestinação vinculada ao gênero: ser mulher implica em ser mãe, cuidar, educar, ser professora. É importante perceber que essa “não é uma imagem feminina neutra, mas colada a determinados modos sociais de viver a condição de mulher” (ARROYO, 2017, p. 128). Nesse sentido,

A escolha pelo magistério para a mulher, dentre um leque de opções profissionais, é, na maioria das vezes, aquela que mais se coaduna com sua condição de esposa e mãe, ou ainda é aquela seguida pelos apelos familiares imposta como uma predestinação vocacional, já acalentada no ventre materno, passada para a criança que repete toda orgulhosa seu futuro profissional: ser professora. (SOMBRIÓ, 2003, p. 36).

É importante frisar que, conforme a Teoria Histórico-Cultural, a ideia de vocação “se opõe à visão da construção histórica do sujeito, colocando-o como obra da natureza”; ao adotar tal concepção, “anulamos do homem a condição de sujeito ativo e criamos uma ilusão que provoca a sujeição social” (AGUIAR, 2006, p. 13). É preciso, portanto, considerar a posição ativa de cada indivíduo sobre o processo de escolha de sua profissão.

Segundo Vygotski (1991b), o que mais caracteriza o domínio da própria conduta humana é a escolha, e essa é a essência do ato volitivo. Para o autor, falar de escolha significa falar de um processo complexo e fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, coerentes com as proposições do autor, que afirma que a compreensão do homem se dá pela busca da gênese social do individual, se quisermos apreender o processo de escolha, temos que focar as mediações sociais e históricas constitutivas de tal processo e observar como o sujeito configura tais determinações. A discussão sobre escolha só pode ser enfrentada se situada na trama de um debate que considere o histórico, o social, o ideológico e o subjetivo como elementos, ao mesmo tempo, diferenciados e inseparáveis. (AGUIAR, 2006, p. 14).

O relato das professoras revela a presença ideológica de uma visão idealizada da profissão de professor, que parece ter influenciado as escolhas das

participantes, no sentido de corresponder a um papel que era delas esperado. Dessa forma, a decisão de ser professora parece ser influenciada pela reprodução de conceitos ideológicos, ou seja, “a escolha pela profissão de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental ainda reproduz conceitos socioculturais que perpetuam os valores femininos” (SOMBRI, 2003, p. 108). Remete, portanto, a uma consciência ingênua da realidade (PINTO, 1960).

A consciência ingênua opõe-se a uma visão crítica e “se caracteriza como aquela consciência em que o sujeito não sabe ou nega sua condição na sociedade” (CARDOSO, 2015, p. 9978). Afastado dessa compreensão, o indivíduo não é capaz de questionar a própria realidade ou relacionar as condições de sua produção a contextos sociais historicamente construídos – e, portanto, passíveis de modificação. Nesse sentido, a consciência ingênua analisa a realidade descolada de suas condições históricas e culturais de produção e “não inclui entre essas ideias a representação dos fatores objetivos de que elas dependem, ou mesmo nega enfaticamente tal dependência” (PINTO, 1960, p. 20).

Sob essa perspectiva, a realidade é aceita tal como se apresenta, e a tradição muitas vezes é tomada como explicação inquestionável para o *status quo* (PINTO, 1960). Essa visão naturalizada da consciência ingênua leva à crença de que “o mundo sempre se apresentou desta forma e, portanto, não há o que fazer, diante do ritmo natural da existência, que contém em si, em seu fundo misterioso e inalcançável o sentido e a finalidade da existência em sua totalidade” (BAZANELLA; FÁVERI, 2012, p. 26). Relacionamos, portanto, a escolha da profissão pelas participantes da pesquisa com um sistema ideológico respaldado em crenças pessoais e familiares que revelam uma compreensão do real vinculada inicialmente a uma consciência ingênua, e que será posteriormente compreendida no contexto do discurso individual de cada professora<sup>93</sup>.

Ainda no âmbito das crenças e expectativas sociais que envolvem a escolha de ser professora, surge a questão da desvalorização da profissão docente:

---

<sup>93</sup> Frisamos que, embora conformada pelas marcas de determinado sistema ideológico, a escolha da profissão não precisa se restringir à manutenção desse sistema – mas, ao contrário, pode transformá-lo: “a escolha de uma profissão pode vir a ser mais do que a decisão sobre que carreira seguir, pode se constituir num projeto pessoal, mas que se constitui nas e pelas relações sociais e históricas e que, dessa forma, integra-se num projeto maior de transformação social” (AGUIAR, 2006, p. 22).

[Meu pai disse:] “Que professora, filha? Você é tão aplicada, tão inteligente... por que professora?!” / [Ele falou:] “Filha, mas você vai ser pobre para o resto da vida”. (Professora Aparecida)

O relato da professora Aparecida revela o desprestígio e a desvalorização social da profissão de professor, materializado nos baixos salários e nas precárias condições de trabalho da grande maioria dos docentes brasileiros, que corresponde à “imagem que a sociedade nos passa do magistério como uma ocupação fácil, feita mais de amor, de dedicação do que de competências” (ARROYO, 2017, p. 127). O posicionamento do pai, relatado pela professora Aparecida, desvela uma realidade construída ao longo do tempo, nas interações históricas e culturais de nossa sociedade. Nesse sentido, é preciso considerar que

o atual cenário de desprestígio em que se encontra a docência, neste início da segunda década do século XXI, é produto de uma série de fatores historicamente constituídos. O mestre do ofício de ensinar, profissional autônomo e próximo à comunidade, detentor do conhecimento total sobre seu trabalho que, até as décadas finais do século XIX e o início do século XX, gozou de um prestígio social que não mais experimentaria. Esse profissional, ao longo desses últimos séculos, dá lugar a um trabalhador fragmentado, especializado, subordinado ao poder estatal e sujeito às políticas mais diversas (econômica, educacional, social, etc.). A busca incessante pela profissionalização da carreira segue sendo abafada, sobretudo por ações pautadas em justificativas econômicas, que negam a esses trabalhadores direitos básicos, como o pagamento do piso salarial profissional e o cumprimento de 1/3 da jornada de trabalho destinada a trabalhos extraclasse. (DUARTE, 2013, p. 73).

Constrói-se, portanto, a imagem do professor como um profissional desvalorizado, em um contexto socialmente reconhecido como uma atividade que “tem pouco de profissional e de específico, [que] qualquer um pode fazer desde que saiba esses saberes e seja treinado” (ARROYO, 2017, p. 194).

Cabe lembrar que o reconhecimento do professor na sociedade atual está vinculado aos valores social e culturalmente atribuídos ao seu campo e clientela, ou seja, à educação e aos períodos de infância e adolescência.

O caminho para saber quem somos, que reconhecimento social temos, é olhar para o reconhecimento social da infância, adolescência e juventude com que trabalhamos. [...] O que somos como docentes e educadores depende do reconhecimento social dos tempos da vida humana que formamos. Do valor dado a esses tempos. (ARROYO, 2017, p. 32).

Sob essa perspectiva, a forma como as professoras concebem sua profissão precisa ser compreendida como uma trajetória que ultrapassa o contexto individual: trata-se de uma construção que revela os modos através dos quais essas professoras se inserem e atuam na sociedade. Nesse sentido, frisamos que

deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1359).

Outro fator, apontado reiteradamente no discurso das professoras e que parece se relacionar com as dificuldades no exercício da profissão de professor, envolve a (falta de) formação para a atuação em contextos escolares inclusivos. Nesse âmbito, a despeito do tempo de atuação docente das participantes da pesquisa (cuja média é de 13,3 anos de docência), a questão da formação é apontada:

Porque eu não sou formada e eu não tenho nenhuma pós, ou nenhuma especialização, enfim, nada na questão da inclusão, né, que possa me auxiliar / Deveria partir de mim, de repente, uma formação? Não sei, mas todos os professores deveriam então estar formados na Educação Especial para atender as crianças? [riso]. (Professora Ana)

Não tem essa formação. (Professora Maria)

A falta de preparo do professor para a educação inclusiva tem sido apontada pela literatura como uma das principais barreiras à efetivação da inclusão na escola (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009). Nesse sentido, a compreensão do termo “formação” ultrapassa o mero treinamento ou capacitação, indicando “um acompanhamento contínuo ao professor no cotidiano de sua prática”; assim, a formação é “a expressão que se aproxima mais do registro da subjetividade, sinalizando para o aspecto existencial da formação do indivíduo” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 54).

Forlin (2010b) aponta que a formação de professores para a docência inclusiva é um fator essencial para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas,



repercutindo sobre o comprometimento do professor com a inclusão e sobre suas atitudes inclusivas. No entanto, alerta que essa formação deve englobar uma visão abrangente da inclusão que não se restrinja ao ensino específico de determinadas necessidades educacionais especiais, mas que desenvolva no professor habilidades de inovação, criação e enfrentamento, necessárias em todos os contextos da educação inclusiva:

A formação de professores precisa ter uma visão mais avançada e concentrar-se na preparação de professores para possíveis desafios, em vez de fornecer currículos retóricos e homogêneos que perpetuem o status quo da formação de professores dentro de disciplinas específicas de foco restrito<sup>94</sup>. (FORLIN, 2010b, p. 10, livre tradução nossa).

Cabe, ainda, refletir acerca dos sentidos atribuídos às queixas de falta de formação no contexto da prática docente. Concordamos que é necessário que a formação congregue aspectos teóricos e práticos que subsidiem a atuação docente em sala de aula:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2010, p. 1375).

No entanto, o discurso das professoras aponta a necessidade de uma formação exclusivamente teórica, direcionada ao conhecimento das características das necessidades educacionais especiais e ao ensino de estratégias didático-pedagógicas que facilitem a realização da inclusão em sala de aula. Tal postura pode ser atribuída aos modelos tradicionais de formação de professores, que privilegiam a aprendizagem de conhecimentos específicos isolados, ignorando a necessidade de uma formação mais abrangente e aberta:

---

<sup>94</sup> No original: “teacher education needs to be more forward thinking and focus on preparing teachers for potential challenges, rather than providing rhetorical and homogeneous curricula that perpetuate the status quo of teacher training within narrowly focused specific disciplines” (FORLIN, 2010b, p. 10).

O modelo de formação mantido irresponsavelmente por décadas em muitos cursos normais, de licenciatura e pedagogia, treinou e preparou primeiramente para dar conta dessas competências fechadas. [...] Formamos profissionais não apenas competentes nesses conteúdos fechados, mas imbuídos de uma autoimagem reduzida e fechada da função social deles e da escola. (ARROYO, 2017, p. 77).

Para superar essa visão, julgamos necessário considerar todos os aspectos que requerem “preparo” do professor, o que necessariamente inclui, para além da capacitação cognitiva, também o desenvolvimento de estratégias socioemocionais – aspecto relegado pelas professoras nesse momento da pesquisa. Ou seja,

enquanto as professoras falam de um despreparo de ordem pedagógica, salientamos que também está em jogo um despreparo psíquico para lidar com a realidade, às vezes tão difícil de aceitar, que a deficiência traz, [...] como também, no caso da prática docente, apontar os limites de uma prática pedagógica voltada, prioritariamente, para as aquisições cognitivas. (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 149).

Somente uma professora possui formação para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais, a qual atribui à sua busca e interesse pessoal:

A escolha pela Educação Especial foi minha / Eu falo que, no caso é... é [escolha] de vida, mesmo / Toda a minha linha de interesse sempre foi em relação a isso / O que eu escolhi como formação para minha vida, trabalhar com Educação Especial. (Professora Aparecida)

A ênfase na opção pessoal pelo trabalho com a Educação Especial indica que, para Aparecida, a inclusão escolar não se trata de uma imposição escolar – nesse sentido, a professora parece apresentar maior facilidade que as demais docentes para realizar o trabalho inclusivo, devido à experiência teórica e prática que possui.

Uma questão levantada por todas as participantes da pesquisa refere-se à necessidade de apoio para o trabalho inclusivo em sala de aula. Em diferentes momentos, ao longo da primeira e da segunda entrevista, as professoras enfatizam a importância do apoio:

A gente aceita, porém a gente sabe que falta alguma coisa / Então nós, assim, não... é, não temos assim, muito com quem conversar / Na verdade a gente tem o que nós buscamos. Basicamente é isso / A única coisa que a gente tem, no caso, é a estagiária / O apoio é sempre para a criança / Eu tenho a sorte de, na outra escola, ter uma professora que ela trabalha na Multifuncional, que atende as crianças, então eu estou sempre me recorrendo a ela / Sem apoio, não tem condição de dar atendimento. Então isso é importante que você registre / Para essas crianças é necessário um atendimento especializado, é necessário um auxílio ao professor ou uma redução de número de alunos, o que nem sempre favorece muito, né? O ideal seria mesmo que eles tivessem um profissional de apoio. (Professora Ana)

Mas esse trabalho diferenciado dentro da escola, as famílias terem oportunidade de ter o acesso ao atendimento especializado em contraturno / Então nós precisamos ter também todo esse suporte. Porque podem até cobrar da gente na escola, mas e lá? / Mas eu preciso também ter esse outro suporte, lá da... [pausa] / Às vezes precisa de psicologia, não tem psicólogo... precisa de uma pedagogia especializada, precisa de um neurologista... Demora, às vezes, meses para conseguir / De ter um neurologista, ter psicólogo. E ter esse contato, essa conversa com o psicopedagogo, com o psicólogo, com o neurologista. / E o direcionamento da pedagoga e tudo o mais... / Então falo para ela [pedagoga], e tudo... / A professora de Ciências faz atividade diferenciada pra ele também / E aqui a escola, ela procura realmente, eu falo, acolher, priorizar, conversar, tem um olhar diferente, mesmo, em relação a isso. (Professora Aparecida)

É o que eu não tive nos outros anos. Porque eu não tinha nenhuma professora que viesse para dar um apoio / E esse ano especificamente eu tive um apoio assim muito grande, no caso do Apoio, né, do L., e da S., que é da Multifuncional / Com ela, eu estou tirando assim todas minhas dúvidas, e isso é assim, ela é de grande valia para mim. / Então isso muitas vezes eu sentia falta, porque ou eu ficava ali junto com ele [do aluno com TEA], ou eu fico com a turma. Porque daí na turma eu já tenho meus outros montes lá com muita dificuldade também né [riso] / Se não tiver o profissional de apoio, é difícil / Com o profissional de apoio, com o estagiário, ajuda bastante. (Professora Maria)

A necessidade de apoio relatada pelas professoras Ana, Aparecida e Maria é corroborada pelos achados da literatura nacional. Em revisão sistemática das concepções de professores inclusivos e sua interação com alunos com deficiência, Silveira, Enumo e Rosa (2012) apontam a mesma questão, no exercício da prática pedagógica inclusiva: “os estudos indicaram que há pouca participação de profissionais de apoio, bem como disponibilização de materiais e recursos didáticos para a prática educacional de alunos com deficiências” (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012, p. 704). Segundo as autoras, essa dificuldade tem deslocado o papel do professor, que passa a assumir tarefas relacionadas não somente ao ensino, mas também ao cuidado dos alunos:

A falta de apoio e de conhecimento sobre as limitações tem sido apontada como a responsável por colocar o docente no papel de professor-cuidador, levando-o, mesmo sem preparo, à sobrecarga de trabalho, seguida de sobrecarga física e mental [...], o que pode contribuir para o desconforto em relação à inclusão. (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012, p. 704).

O discurso das professoras parece validar os achados acima apontados, em relação à sobrecarga de trabalho. Conforme descrevemos anteriormente, as três professoras participantes da pesquisa perfazem uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais somente dentro da instituição escolar; a carga horária total trabalhada, porém, é muito superior, quando adicionamos a esse período o trabalho realizado em casa pelas professoras:

Muitas vezes eu levo coisas pra casa / Às vezes, é como eu falo, tem que levar coisa pra casa porque não dá tempo de fazer. (Professora Aparecida)

Tanto é que ontem fiquei até meia-noite procurando atividade para ele [choro]. (Professora Maria)

Evidencia-se a extensão da jornada de trabalho das profissionais para além da carga horária estipulada (e remunerada). Em estudo junto a professores municipais, Oliveira (2001) indica que 70% dos profissionais realizam tarefas da escola em suas residências,

aumentando a carga de trabalho, em um tempo que não podemos contabilizar, interferindo no cotidiano familiar destes profissionais, que deixam muitas vezes de se distraírem ou de se dedicarem ao aperfeiçoamento profissional, devido ao acúmulo de tarefas advindas de realidades tão diversas como caso das duplas, triplas ou quádruplas jornadas de trabalho, pois devemos lembrar que cada escola tem uma rotina diferente, clientela e exigências também. (OLIVEIRA, 2001, p. 117).

A questão da extensão da carga horária escolar revela uma especificidade da profissão: a indissociabilidade entre trabalho e vida. À medida que “os tempos de escola invadem outros tempos” (ARROYO, 2017, p. 27), ser professor passa a fazer parte da vida pessoal do docente:

Ser professora, professor é um modo de ser. Sabemos que somos professores(as), que não dá para fechar o expediente e esquecer até o dia seguinte. Carregamos tudo da escola para casa e de casa para a escola. A vida toda se mistura com a condição de professor(a). É um modo de vida, de dever-ser que tenciona todas as dimensões, tempos e vivências. (ARROYO, 2017, p. 129).

O exercício da profissão aproxima o professor das realidades vivenciadas por seus alunos, levando-o a carregar “angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola”, em um processo no qual não é possível separar esses tempos “porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós” (ARROYO, 2017, p. 27). Dessa forma, as interações que se estabelecem na sala de aula extrapolam os muros da escola, afetando os modos como cada professor vivencia todos os aspectos de sua vida.

Analizando ainda o estabelecimento de relações no interior da sala de aula, as professoras relatam sobre a interação de suas turmas e a forma como se relacionam com os alunos de inclusão. Diferentes elementos emergem dos discursos das professoras Ana, Aparecida e Maria:

O bacana é que as crianças da turma também auxiliam ela / Quando eles percebem que ela precisa de alguma coisa, de algum auxílio, estão todos os dispostos a ajudar, é uma graça de ver. Não tem preconceito, não tem discriminação da parte das crianças, não tem isso na sala, sabe? Ao contrário, eles estão sempre solidários / Então eles têm esse carinho e esse cuidado com ela. (Professora Ana)

Elas só olham assim, elas sabem [a dificuldade] dele, compreendem, né, ele / Então ele é o bebê da sala / Os outros tratam ele assim. Entendem, por exemplo, se ele tem uma dificuldade, eles não tiram sarro, sabe? / Eles têm essa noção, sabe? Que o dele é diferente / Pra eles ele é normal, bem tranquilo fazer isso. (Professora Maria)

Começou a gente a ter bastante dificuldade nesse ponto assim. Porque, é... como é diferente, eles acabam olhando / Às vezes até crianças que vêm... muitos deles, eles acabam ficando com ciúmes / Então eles vêm toda hora. (Professora Aparecida)

Embora em geral as professoras mencionem a cooperação e a solidariedade entre os alunos, surge também a questão do ciúme, provocado pela atenção diferenciada recebida pelos alunos com necessidades educacionais especiais (concretizada na realização de atividades individualizadas e na presença mais constante da professora).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, compreendemos que a interação entre os alunos é fundamental ao processo educativo<sup>95</sup>, pois “o ensino é um fenômeno essencialmente social, na medida em

---

<sup>95</sup> Salientamos que, sob a perspectiva vigotskiana, a mediação é a força motriz que promove o desenvolvimento das emoções no contexto das relações socioculturais – ou seja, a interação social e a mediação desempenham papéis centrais no desenvolvimento emocional humano (MIRZA, 2016).

que o aluno pode compreender e se apropriar de novos saberes pela mediação do outro” (SILVA; GALUCH, 2009, p. 156). Nesse sentido,

Como defende Vygotsky, no princípio da interação, o convívio escolar, em ambientes educativos por excelência, ou seja, ambientes construídos com intencionalidade para o favorecimento da aprendizagem de todos os alunos possibilita trocas cognitivas que podem promover a aquisição de conhecimentos científicos a todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, intelectuais, físicas, linguísticas ou outras. Esses conhecimentos contribuem para o desenvolvimento psíquico do aluno tendo ele ou não uma necessidade educacional especial. (SILVA; GALUCH, 2009, p. 162).

Sob a perspectiva histórico-cultural, portanto, o papel do outro como elemento mediador é fundamental para o processo de significação das experiências emocionais (TASSONI; LEITE, 2011). Referindo-se especificamente ao professor,

Vigotski, ao formular o conceito de mediação, que corresponde a um elo intermediário na relação sujeito-objeto, traz o papel do outro como central para os processos de aprendizagem. Considerando o professor um dos mediadores na sala de aula, suas ações têm por objetivo a aprendizagem do aluno. Nessas ações mediadoras, o aluno entra em contato com modos de pensar, agir e sentir em relação ao conhecimento envolvido e a situação em si. Nessa dinâmica, a forma como o aluno significa a ação do professor revela uma atitude afetiva. (TASSONI; LEITE, 2011, p. 83).

A instituição escolar é um espaço de interação e desenvolvimento no qual a atuação do professor é fundamental; a escola “é uma comunidade de aprendizes que se apoiam uns nos outros, de aprendizes mútuos, com o professor como mediador, orquestrando os procedimentos” (ARROYO, 2017, p. 167).

Ressaltamos, no entanto, que essas interações não podem se restringir à ajuda física; a interação verdadeiramente significativa envolve o processo de trocas e saberes cognitivos e emocionais, que propiciam o desenvolvimento mútuo dos alunos. Dessa forma,

para os autores da teoria histórico-cultural, não basta que os alunos trabalhem juntos, apenas compartilhando um mesmo ambiente físico: é necessário que eles sejam desafiados a resolverem problemas em atividades pedagógicas intencionais, sistematizadas e orientadas pelo professor. Defendem eles ser por meio da interação cognitiva com adultos ou pessoas mais experientes que a criança se apropria da cultura, entra em contato com as propriedades e os usos sociais dos objetos, o que a ajuda a compreender as formas culturais das atividades sociais. (SILVA; GALUCH, 2009, p. 161).

A compreensão da prática pedagógica inclusiva sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural nos permite atentar para aspectos não somente pertinentes aos alunos, mas também referentes ao professor inclusivo, considerando que é a partir das profundas e imbricadas relações entre docentes e alunos que se estabelece o processo de aprendizagem escolar.

Portanto, na medida em que a educação inclusiva considera a singularidade do aluno, deve também considerar a do professor, não para eximi-lo de sua função de trabalhar com a diversidade, e sim para acolhê-lo e criar espaços para que ele se dê conta destes efeitos subjetivos, prepare-se para lidar com eles e possa crescer pessoal e profissionalmente com essa experiência. (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 150).

Nesse sentido, o entendimento dinâmico do contexto histórico e cultural no qual a interação professor-aluno se estabelece é fundamental para a compreensão das relações que se produzem no interior da escola, pois

a subjetividade dos homens é condicionada pelas relações que estabelecem, por meio da atividade, com o mundo exterior. Assim sendo, as características desse mundo exterior circunscrevem as condições de seu desenvolvimento, no que se inclui o **sentido** conferido ao experienciado (MARTINS, 2007, p. 130, grifo do autor).

Novamente ressaltamos que as formas de ser e vivenciar a profissão de professor revelam formas particulares de se inserir em um contexto social e histórico: “o ofício que carregamos tem uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais, com interesses que extrapolam a escola. São esses os traços que configuram esse coletivo, essa função de mestre de escola” (ARROYO, 2017, p. 35). Dessa forma, para que possamos significar os discursos das professoras a partir de suas próprias percepções e vivências, é preciso refletir sobre as especificidades de sua docência, compreendendo como os discursos das professoras Ana, Aparecia e Maria refletem seus modos de ser, estar e produzir no contexto cultural e histórico da escola.

#### 4.2 PROFESSORA ANA: LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A professora Ana tem 31 anos, é casada e não tem filhos. Formada em Pedagogia, possui especialização em Alfabetização e Letramento e também em



Contação de Histórias. Atua como professora há nove anos, sendo oito anos na Rede Municipal de Curitiba, na mesma escola. Atualmente é regente de uma turma inclusiva do 1º ano com dois alunos de inclusão – ambos os alunos, um menino e uma menina, têm mielomeningocele, sendo que a menina apresenta também dificuldades de aprendizagem decorrentes de hidrocefalia.

A análise das entrevistas da professora Ana permitiu o levantamento de diversas categorias<sup>96</sup>. Ressaltamos que, embora a categoria “apoio” tenha sido revelada no discurso das três participantes da pesquisa e analisada anteriormente, optamos por mantê-la na análise individual da professora Ana, dada a importância por ela atribuída a essa temática – como mostra o QUADRO 8.

QUADRO 8 – LEVANTAMENTO DAS CATEGORIAS DAS ENTREVISTAS DA PROFESSORA ANA

CAMPO INVESTIGATIVO	CATEGORIAS		
2. Emoções na trajetória escolar (de aluna à docente) (entrevista semiestruturada 1)	VIVÊNCIAS COMO ALUNA	Relação com a escola	Premiações
		Escolha do Magistério	Vestibular
			Formação EaD
	VIVÊNCIAS COMO DOCENTE	Exercício da profissão	Dificuldade
			Apoio
			Falta de diagnóstico
			Inação do professor
		Ser professora inclusiva	Gravidade dos casos
			Formação
			Apoio
3. A fotografia revelando emoções (entrevista semiestruturada 2)	A INCLUSÃO DE DOIS ALUNOS COM MIELOMENINGOCELE NA CLASSE REGULAR	Os alunos incluídos	Necessidade de aprovação
			Participação
			Falta de outros atendimentos
			Potencial da aluna
		O apoio	Necessidade de apoio
			O profissional de apoio
		A professora inclusiva	Autonomia
			Inclusão de mais um aluno
			Responsabilidade

FONTE: a autora (2018)

O discurso da professora Ana revela uma relação positiva com a instituição escolar. O padrão de desempenho de Ana enquanto aluna parece reforçar essa

<sup>96</sup> Conforme explicitado no início deste Capítulo, as categorias em comum entre as professoras Ana, Aparecida e Maria já foram analisadas no tópico anterior e não serão repetidas nas análises individuais. As categorias relacionadas às emoções das participantes da pesquisa serão abordadas separadamente, no último tópico deste Capítulo.

relação – ao mesmo tempo em que também a recompensa, premiando seus esforços e retroalimentando o bom vínculo com a escola:

Sempre fui uma boa aluna. Então até, no terceiro ano, ganhei a plaquinha de honra ao mérito, essas coisas assim.

Eu tive muitas experiências bacanas porque por ser boa aluna, entre aspas, a escola tinha vários projetos e eu acabava sendo contemplada, participava de passeios, de projetos que a escola fazia em parceria com empresas... então eu tive essa oportunidade [...].

Eu consegui bolsa do ProUni cem por cento, por estar, né, sempre [com] médias boas e [ser] aluna de escola pública... então foi muito fácil que me oportunizou o estudo.

Em relação ao ingresso na graduação, no entanto, Ana relata certa dificuldade, o que a impulsionou à opção pelo curso de Pedagogia na modalidade a distância. A opção pela formação na modalidade de ensino a distância é analisada por Ana com aspectos positivos e negativos:

[...] fiz o vestibular para Federal, só que passei só na primeira fase, daí eu acabei, né, deixando para lá... e quando surgiu a oportunidade do EaD [...]. Então abracei o EaD e fui.

O que eu, assim, acho... ficou falhas [...]. Então acabou que eu ainda tenho, sabe, aquelas lacunas assim, alguma coisinha que você tem, teria no curso Normal presencial que a distância não te proporciona.

Porém também tem um lado que, assim, o curso a distância depende muito de cada um, então eu acredito que o que eu aprendi foi muito válido, sabe, de tudo.

O discurso de Ana revela seu interesse pessoal, que busca compensar as “falhas” em sua formação através da busca pelo aprofundamento da formação, concretizada por meio da realização de duas especializações. No entanto, mesmo as pós-graduações parecem não corresponder às necessidades e expectativas da professora em relação à sua formação:

[...] ficou lacunas, coisas assim, que depois eu tentei preencher com a pós-graduação e só me frustrei porque eu percebi que a pós, o que acontece, ela é uma pincelada de muitas coisas e você não se aprofunda em nada. Basicamente é isso.

A pós-graduação *lato sensu* é uma modalidade de formação que permite o aprofundamento e a especialização do profissional de forma ágil, versátil e dinâmica

(PILATI, 2006), constituindo-se como “uma espécie de prolongamento da graduação” (SAVIANI, 2000, p. 2). Sua característica principal é o ensino, “entrando a pesquisa como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado” (SAVIANI, 2000, p. 2). O discurso de Ana, contudo, contrapõe-se a essas definições, revelando a superficialidade de sua formação. Evidencia-se assim o distanciamento entre teoria e prática – entre o que “deveria ser” e o que “efetivamente é” a realidade da pós-graduação *lato sensu* no Brasil. Muitos cursos foram criados para atender a demanda mercadológica, voltados mais à geração de certificados do que à produção do conhecimento. Dessa forma, em muitas instituições, “a pós-graduação *lato sensu* desenvolveu-se sem identidade conceitual, desvinculada do sistema nacional de pós-graduação e, em muitos casos, exógena à política de graduação e ao próprio eixo estrutural da política de pós-graduação” (FONSECA, 2004, p. 176). Embora seja indiscutível a contribuição das especializações de qualidade para o aprofundamento de conhecimento e a atualização dos profissionais, também não se pode negar que muitas instituições, “ao invés de propiciarem aprofundamento técnico e científico, apenas vendem mais um canudo dourado com as socialmente prestigiadas tintas da pós-graduação”. (PILATI, 2006, p. 8) – o que parece ser o caso da professora Ana.

Retomando sua formação inicial no curso de Pedagogia, a participante da pesquisa elenca as dificuldades encontradas para a realização do estágio curricular obrigatório:

Mesmo eu não conseguindo fazer os estágios como deveria bem certinho, porque eu trabalhava em área de escritório, então eles não me liberavam muito, acabei fazendo acordos na instituição que me deram a carga horária... e o meu estágio basicamente foi na Educação de Jovens e Adultos.

O período de estágios é considerado fundamental à formação dos docentes, por permitir uma aproximação teórico-prática com o campo de atuação. O estágio possibilita “que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 43). Trata-se, portanto, de um período essencial à construção da identidade docente, no qual as primeiras aproximações com o campo prático preparam o graduando não somente para a realização das atividades em sala de aula, mas também possibilitam o

exercício de processos de análise crítica e avaliação em relação ao contexto escolar e à prática pedagógica (PIMENTA; LIMA, 2018).

Considerando o estágio como “um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 112), evidencia-se a falha na formação da professora Ana, que efetivamente só se deparou com a realidade prática do Ensino Fundamental já no exercício da profissão.

O estágio curricular visa preparar os professores em formação para a atuação docente, permitindo que “se apropriem de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais” (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 102). O estágio oferece suporte mediado ao graduando, que se insere no campo prático subsidiado pela supervisão e acompanhamento do professor orientador, e assim pode enfrentar com maior segurança os impactos da imersão no ambiente futuro de trabalho – “um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece” (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 103). Tal dificuldade é corroborada pelo discurso da professora Ana – vivenciada, no entanto, não como estagiária, mas já como professora efetiva:

No começo, eu digo para você que eu pensei em desistir. Porque assim, eu entrei e eu me assustei com a realidade. Eram muitas crianças, eram muitas turmas, era muita coisa para você dar conta e pouco tempo de apoio, porque os pedagogos da escola, eles têm que resolver muitas coisas e eles acabam tendo pouco tempo de apoio aos professores. Então a gente... eu fiquei desesperada, porque estava muito nova, tinha recém me formado, não tinha aquela *vivência* na educação. Então o primeiro ano foi assim *muito* trágico, não tenho boas lembranças [riso].

Nesse sentido, podemos relacionar as dificuldades iniciais da professora Ana com a lacuna na realização das atividades curriculares de estágio durante sua formação no curso de Pedagogia; o desconhecimento do campo de atuação durante sua formação dificultou a produção de “aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 58), sentidos na prática pela professora Ana. Tais dificuldades puderam ser superadas a partir da própria prática de Ana – constituída pela experiência diária em sala de aula e também a partir da interação com outros professores mais experientes:

Mas depois você vai vendo que assim, não é tão ruim, que você vai aprendendo conforme vai passando o tempo, as pessoas que estão ao seu lado, os outros professores vão te ajudando, vão te apoiando...

Vigotski (1991) enfatiza a importância da mediação e da interação social mediada pelo outro para a efetivação da aprendizagem e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No contexto específico da atuação docente, as interações com professores mais experientes são fundamentais para a consolidação profissional dos professores iniciantes:

Podemos entender, pois, a atividade profissional do professor como uma atividade definida cultural, social e historicamente; ou seja, é uma atividade socialmente situada, razão pela qual os próprios professores aprendem no contexto de trabalho em parceria com seus colegas, na dependência de estruturas de organização e gestão, das relações internas, da cultura organizacional, das ações de assistência pedagógica ao professor e da ocorrência de oportunidades de reflexão conjunta. (LIBÂNEO, 2004, p. 140).

Dessa forma, como relata a professora Ana, as trocas de saberes e experiências contribuem para a reflexão teórica e para a constituição de práticas em sala de aula, configurando assim a construção da identidade própria de cada professor. Essa construção, portanto, é forjada na prática diária, a partir das experiências partilhadas e vivenciadas, que são significadas de forma particular por cada docente. O discurso de Ana revela vivências profissionais marcadas por episódios de agressão física no contexto escolar:

Claro, a gente passa por muitas coisas dentro das salas de aula [...] Inclusive eu sempre trabalhei com os alunos menores, de pré, trabalhei muito tempo no CMEI, como professora de pré, e tinha crianças que [...] chegavam a bater na gente, né... a bater nos professores, a bater nos seus colegas.

Porque você realmente está ali, você tem que aguentar desaforo das crianças, eu já levei tapas, cuspes, chutes de crianças pequenas em diversos momentos e... enfim, de diversas crianças. Então não é uma vez que isso aconteceu, esporadicamente, assim, sabe? Em oito anos, foram vários episódios.

Eu já levei puxões de crianças, crianças arranham você, te pegam, sabe, assim... naquela fúria que elas têm, que você não sabe dizer exatamente de onde vem.

O impacto causado pela violência vivenciada ao longo de sua carreira docente parece paralisar a professora Ana, cujo discurso revela sua perplexidade e inação:

A gente não tinha muito o que fazer, não tem recurso, não tem... a gente fica de mãos atadas.

Você não tem a quem recorrer e você não tem o que fazer. O máximo que a gente pode fazer é chamar as famílias, que vão conversar com você ali na hora mas não vai resolver daí depois quando volta para a sala de aula.

E você não tem o que fazer. Você fica toda nervosa, toma uma água, se acalma e volta para sala. Basicamente é isso.

O relato de Ana aponta para uma postura conformista que se coaduna com os pressupostos da consciência ingênua (PINTO, 1960). A imobilização frente ao desafio impede a ação e gera um ciclo de repetição que parece fatidicamente impossível de ser quebrado. Nesse sentido, cabe ao professor lidar com a questão da violência – mas não enfrentá-la, já que parece não haver alternativas possíveis de transformação.

É preciso considerar que as situações de agressão física, concretamente vivenciadas em sala de aula, interferem sobre as condições subjetivas de trabalho do professor – ambos os aspectos constituem formas através das quais o professor concebe sua prática e dá significado a ela (BASSO, 1998). Dessa forma, a compreensão do trabalho docente “pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho” (BASSO, 1998, p. 20).

Compreendemos, portanto, que as vivências objetivas e subjetivas do professor relacionam-se às formas de produção de significado e sentido em sua atuação. Ou seja, todos os elementos que envolvem a prática docente contribuem para a forma como ele compreende e significa seu trabalho. Nesse contexto, a vivência da inclusão escolar parece não ser percebida com distinção pela professora, sendo apenas mais uma das demandas relacionadas ao trabalho docente:

Na verdade assim, eu não tive nenhum caso *muito grave* da inclusão, então eu não tenho muita preocupação e nem frustração com relação a isso.

Então assim, não tive nenhum problema *muito grave*... a minha turma, assim, as que eu tive, que não foram tantas, com inclusão mesmo, não foi nada assim muito preocupante.

Embora não relate dificuldade com os alunos de inclusão, a professora parece relacionar as situações de agressão vivenciadas em sala de aula com casos não identificados de crianças com necessidades educacionais especiais:

Mas acaba que vai para psicólogo, psicólogo faz uma avaliaçãozinha básica, diz que a criança nunca tem nada e volta para escola e assim, fica nesse jogo de empurra-empurra e a gente fica com as salas aí, com as crianças sem nenhum laudo, sem nenhum diagnóstico, e a gente tendo que passar por isso, sabe, por essas situações.

A queixa da professora dirige-se à Psicologia, que parece não identificar as necessidades dos alunos. De fato, “nos meios educacionais brasileiros, a premissa de que as crianças que de algum modo não se adaptam à escola são portadoras de distúrbios psicológicos é praticamente unânime” (MEIRA, 2012, p. 97). Trata-se do fenômeno da *psicologização*, que pode ser definido como “a utilização recorrente de explicações de caráter psicológico para descrever e analisar fenômenos, desconsiderando seu processo de produção social” (MEIRA, 2012, p. 91).

Não ignoramos o fato de que muitas crianças apresentam necessidades e limitações à aprendizagem de cunho psicológico, as quais devem ser identificadas e apoiadas. No entanto, é preciso também considerar as condições reais de produção e manutenção dessas dificuldades, que podem estar muito mais relacionadas ao meio social escolar que às características individuais do aluno.

Obviamente determinados conflitos psíquicos podem afetar de modo significativamente negativo a vida escolar das crianças. Mas é preciso analisar a relação entre a subjetividade e os mecanismos escolares a partir de novos olhares. Com isso, queremos afirmar que a relação da escola com seus alunos pode tanto produzir ou agravar sofrimentos, quanto pode ajudá-los a superar dificuldades. (MEIRA, 2012, p. 99-100).

Os comportamentos e necessidades desses alunos precisam ser compreendidos sob um enfoque maior, que ultrapasse a limitação biológica – e também sua culpabilização, atribuindo a dificuldade única e exclusivamente ao próprio aluno. É preciso considerar o caráter mediado, cultural e histórico, dos processos psicológicos, em suas relações concretas no contexto da escola.

Nesses casos, a modificação do próprio meio escolar pode trazer benefícios ao processo de aprendizagem – assim, “boa parte das queixas escolares poderia ser resolvida pelos próprios professores com transformações mais ou menos complexas de suas práticas em sala de aula” (MEIRA, 2012, p. 99). A realização dessa



mediação pelo professor, contudo, conduz a outra questão de fundamental importância: a formação do professor para a atuação inclusiva. Ana questiona:

Apesar de a gente ter uma base na Pedagogia, mas não vi... [pausa]

Porque eu não sou formada e eu não tenho nenhuma pós, ou nenhuma especialização, enfim, nada na questão *da inclusão*, né que possa *me auxiliar*. Isso dificulta... tudo bem que deveria partir de mim, de repente, uma formação? Não sei, mas *todos* os professores deveriam então estar formados na Educação Especial para atender as crianças? [riso]

De certa forma, a legislação brasileira prevê que sim. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2001) determinam a capacitação e especialização dos professores para atuação em contextos inclusivos:

Art. 18 Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com **professores capacitados e especializados** [...]. (BRASIL, 2001, p. 77, grifo nosso).

Os professores especializados são os que têm formação específica e comprovada na área da Educação Especial. Quanto aos professores capacitados,

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, **aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial** adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p. 77-78, grifo nosso).

De acordo com a legislação, embora não se considere capacitada para a atuação inclusiva, a “base” ofertada durante o curso de Pedagogia parece ser o suficiente para habilitar a professora Ana à docência inclusiva.

Fica claro que a capacitação docente para a inclusão escolar, sob o ponto de vista das Diretrizes, relaciona-se à formação acadêmica inicial ou continuada. No entanto, enfatizamos que

[...] desenvolver práticas inclusivas efetivas não é apenas estender as habilidades e o conhecimento dos professores, mas também fazer as coisas de maneira diferente e reconsiderar suposições, atitudes e crenças sobre as diferenças humanas. Em outras palavras, o desenvolvimento da inclusão deve ser sobre “conhecer”, “fazer” e “acreditar”<sup>97</sup>. (ROUSE, 2008, p. 49, livre tradução nossa).

Para além das determinações legais, o questionamento da professora Ana sugere a ideia de que a formação docente para a inclusão escolar deve ser realizada separadamente do currículo regular, reforçando o mito de que a inclusão é diferente do ensino regular e só pode ser ensinada e executada por especialistas (FORLIN, 2010b). Ao responsabilizar o professor especializado por realizar o trabalho, essa postura mantém a lógica da exclusão dentro da sala de aula – isentando os demais profissionais de contribuir ao processo, inviabilizando a inclusão escolar.

[...] muitos professores tradicionais acreditam que eles não têm essas habilidades para fazer esse trabalho porque existem outros especialistas chamados para lidar com esses alunos individualmente ou em grupos menores e mais gerenciáveis. Quando o apoio à educação especial é conceituado desta maneira, é uma barreira para o desenvolvimento da inclusão, porque absolve o resto do sistema educacional de assumir a responsabilidade por toda a aprendizagem das crianças<sup>98</sup>. (ROUSE, 2010, p. 49, livre tradução nossa).

O discurso da professora Ana em relação à inclusão revela, contudo, que suas dificuldades não se devem somente à falta de formação específica; trata-se, também, da falta de apoio para a prática inclusiva no dia a dia escolar.

Olha, se [a Rede Municipal de Ensino] fornece [algum apoio ao professor], vou ser sincera, nunca utilizei. [pausa] Nunca fui...

Não. A única coisa que a gente tem, no caso, é a estagiária.

Não. Apoia o *aluno*. Sempre. O apoio é sempre para a *criança*. Então nós, assim, não... é, não temos assim, muito *com quem* conversar.

<sup>97</sup> No original: [...] *developing effective inclusive practice is not only about extending teachers' skills and knowledge, but it is also about doing things differently and reconsidering assumptions, attitudes and beliefs about human differences. In other words, the development of inclusion should be about "knowing", "doing" and "believing"*. (ROUSE, 2010, p. 49).

<sup>98</sup> No original: [...] *many mainstream teachers believe that they do not have these skills to do this work because there are other so-called experts to deal with these students on a one-to-one basis or in a smaller more manageable groups. When special education support is conceptualized in this manner, it is a barrier to the development of inclusion because it absolves the rest of the education system from taking responsibility for all children's learning*. (ROUSE, 2010, p. 49).

Então, aí, fica... [pausa] na verdade a gente tem o que nós buscamos.

A possibilidade de trocar saberes e experiências com outros professores contribui ao processo de constituição profissional, sobretudo nos anos iniciais de docência (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013). Além disso, o trabalho dos professores em comunidades de colaboração e aprendizagem tem se mostrado fundamental para a mudança das práticas e culturas escolares em escolas inclusivas (BRASNFORDE; DARLING-HAMMOND; LEPAGE, 2005). A criação de espaços de troca e escuta dentro das escolas gera um ambiente colaborativo, no qual o professor pode expressar suas dúvidas e angústias, receber apoio e também colaborar para com o desenvolvimento de outros professores. Dessa forma, ao se expressar e trocar experiências dentro de um grupo com outros profissionais, o professor pode estabelecer novos parâmetros e desenvolver novas formas de compreender e lidar o processo de inclusão escolar.

A segunda entrevista com a professora Ana foi conduzida a partir de seus registros fotográficos. Ao longo da entrevista, percebemos a importância das fotografias na construção do discurso de Ana. As imagens relacionavam-se como um todo com as situações relatadas por Ana e constituíram, para além de um registro de memória sobre o qual elaborou o discurso, em um elemento mediador que revelou, ao longo de seu relato, suas vivências, percepções e emoções acerca de sua docência inclusiva.

A professora Ana produziu seis fotografias, como mostra o QUADRO 9.

QUADRO 9 – DESCRIÇÃO DAS FOTOGRAFIAS DA PROFESSORA ANA

FOTOGRAFIA	DESCRIÇÃO
1	<p>Fotografia na posição paisagem.</p> <p>Imagem de uma sala de aula, com os alunos trabalhando nas carteiras em grupos de quatro.</p> <p>No primeiro plano aparece um grupo com três meninas e um menino, com potes de plástico transparentes nas carteiras. As crianças estão manipulando peças coloridas (aparentemente, quebra-cabeças).</p>
2	<p>Fotografia na posição retrato.</p> <p>Imagem de uma aluna realizando atividade com auxílio da professora, em um cartaz fixado no quadro de giz.</p> <p>A aluna está de pé e cola uma figura no cartaz de papel bobina. A professora está inclinada na direção da aluna, ajudando a colar a figura.</p>
3	<p>Fotografia na posição retrato.</p> <p>Imagem de uma página de caderno, com anotações a lápis feitas por uma aluna. Na margem esquerda há colchetes delimitando seções da página, nas quais se lê “sozinha” ou “com apoio”.</p> <p>As anotações marcadas como “sozinha” são palavras com diversas omissões e trocas de letras, e sem espaçamento. Na anotação “com apoio”, pode-se ler “ESTUDO DA PALAVA RUPI”. Logo abaixo, se lê “RUPI” em lápis de cor, e nas linhas abaixo, “RePI” (“sozinha”). Há ainda mais algumas anotações, identificadas como “sozinha”, nas quais se registra a quantidade de letras e sílabas da palavra “rupi”.</p>
4	<p>Fotografia na posição paisagem.</p> <p>Imagem de crianças sentadas no chão do pátio, em fila, com as pernas dobradas.</p> <p>As crianças estão passando uma bola de borracha vermelha de mão em mão para os colegas de trás da fila. Uma aluna está com as mãos erguidas passando a bola, e a colega atrás dela está com as mãos erguidas recebendo a bola. As demais crianças da fila se inclinam para acompanhar a cena.</p>
5	<p>Fotografia na posição retrato.</p> <p>A aluna está de pé no quadro de giz. A fotografia foi tirada de cima para baixo (no ângulo de visão de um adulto).</p> <p>No quadro de giz há uma trilha desenhada, com casas numeradas de 1 a 10. A aluna está com um giz na mão esquerda, fazendo um registro na casa 8.</p>
6	<p>Fotografia na posição paisagem.</p> <p>Imagem de uma aluna retirando materiais na frente da sala, em uma caixa sobre a mesa da professora.</p> <p>Pode-se ver duas caixas grandes, uma delas encapada com papel colorido. Na outra caixa, menor, se vê um tubo de cola branca.</p> <p>A aluna está de pé retirando a cola da caixa e olhando para o quadro de giz, no qual estão colados dois calendários.</p>

FONTE: a autora (2018)

As produções fotográficas de Ana enfatizam a realização de diferentes atividades pela aluna incluída. A própria professora, já no início da entrevista, esclarece o foco principal do conjunto de suas fotografias:

Na verdade foram tiradas todas em diversos momentos *de aula*, em situações diferentes. Então aqui [na fotografia 2] o que que eu priorizei... o que, no caso, a minha estudante estava fazendo *sozinha*, né?

Então assim, mostrando que ela é capaz, mostrando *para ela mesma* que ela é capaz de fazer as coisas *também* como os outros.

Eu tenho as caixas com cola e tesoura, quando eles precisam, eles mesmos vêm buscar. Então aqui [na fotografia 6] ela veio pegar cola e tesoura, tá, ela mesma [...]. E eles têm essa autonomia de utilizar o material.

Ao enfatizar o que a aluna consegue fazer de forma independente, Ana revela conhecimento acerca de sua zona de desenvolvimento real. O discurso aponta também para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, no sentido do investimento em sua zona de desenvolvimento potencial. Esse conhecimento é fundamental para a aprendizagem das crianças, pois faz com que o ensino apoie o processo de desenvolvimento (BRASNFORD; DARLING-HAMMOND; LEPAGE, 2005).

Os professores que são capazes de avaliar a “zona de desenvolvimento proximal” de uma criança podem criar tarefas voltadas àquilo que criança está prestes a aprender, e eles podem fornecer o apoio necessário à aprendizagem que ajudará as crianças a enfrentar novos desafios com confiança e competência crescente. Com esse conhecimento, os professores podem ajudar as crianças pequenas a continuarem se sentindo bem-sucedidas e inspiradas a aprender. Sem isso, eles podem impedir o aprendizado imediato das crianças e colocar em risco seu sucesso futuro<sup>99</sup>. (BRASNFORD; DARLING-HAMMOND; LEPAGE, 2005, p.11, livre tradução nossa).

A aluna incluída da professora Ana é uma menina com mielomeningocele<sup>100</sup> e hidrocefalia, com deficiência motora associada a dificuldades de aprendizagem. A aluna utiliza cadeira de rodas, mas também se locomove apoiando-se nos móveis ou engatinhando.

<sup>99</sup> No original: *Teachers who are able to evaluate a child's “zone of proximal development” can create tasks that address the things the child is ready to learn next, and they can provide the necessary supports for learning that will help children confront new challenges with confidence and growing competence. With that knowledge, teachers can help young children continue to feel successful and inspired to learn. Without it, they can stymie children's immediate learning and endanger their future success.* (BRASNFORD; DARLING-HAMMOND; LEPAGE, 2005, p.11).

<sup>100</sup> A mielomeningocele ou espinha bífida aberta é uma doença crônica decorrente de malformação congênita da coluna vertebral, que leva à exposição de partes da medula e dos nervos do sistema nervoso central. Causa alterações motoras, menor sensibilidade na parte inferior do corpo, alterações no aparelho digestivo e urinário. Outro sintoma comum é a hidrocefalia (acúmulo de líquido no crânio). Embora a mielomeningocele seja caracterizada como uma deficiência física, frequentemente está associada a dificuldades de aprendizagem, sequelas e comprometimentos intelectuais. (HOSPITAL PEQUENO PRÍNCIPE, s/d).

O relato de Ana ressalta a participação da aluna nas atividades em sala:

Então [na fotografia 5] ela também saiu do lugar dela, veio apoiada no quadro, fez a sua escolha, fez a sua votação, participou como todos os outros colegas.

[...] então assim, sempre mostrando para ela que ela também pode fazer como os demais.

Então [na fotografia 1] ela [estava] participando ali no grupo, no coletivo, como todos os demais.

Então [na fotografia 4] nós fizemos a brincadeira com bola, com arco, enfim, várias coisas, no pátio externo, e... e ela sempre inclusa, na medida do possível. Então ela está sempre participando.

Segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a interação é fundamental à constituição do ser humana, pois

[...] todas as conquistas que garantem às pessoas sua condição de humanização resultam das complexas relações sociais em que se inserem e das quais ativamente participam. Essas conquistas, por sua vez, podem somar-se a tantas outras ou promover saltos qualitativos no modo como se apropriam da realidade e estabelecem essas relações. (ZANELLA, 2004, p. 129).

Essa necessidade é reconhecida pela professora; no entanto, apesar de seu esforço para proporcionar a participação de todos os alunos, Ana comenta que a aluna de inclusão está sempre presente, mas “na medida do possível”. O relato chama a atenção para as limitações enfrentadas pela aluna nas vivências escolares diárias – e expõe o quanto a inclusão escolar ainda está distante de um processo efetivamente inclusivo, no qual seja ofertada educação de qualidade “para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação”<sup>101</sup> (UNESCO, 2015).

Ana relata que o potencial de desenvolvimento da aluna incluída poderia ser estimulado através de outros atendimentos:

Você vê que ela poderia ir além... e que dependeria de um auxílio especializado. E ajudaria, no caso dela, né? [pausa]

<sup>101</sup> A Declaração de Incheon foi promulgada pela UNESCO durante o Fórum Mundial de Educação 2015, e prevê metas educativas a ser atingidas até o ano de 2030, visando “uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (UNESCO, 2015, p.7).

A gente já tentou encaminhamento para ela para sala de Multifuncional, a família não conseguiu ir, questão de logística, porque não é na escola, não é próximo, então demanda deslocamento. Então também tem tudo isso. Mas a gente percebe que, assim, ela tem potencial para *mais*, para *além*, sabe? Mas teria que ser investido e a gente não tem essa condição, não tem... não tem, simplesmente não tem quem faça por ela.

Novamente surge a questão da impossibilidade da professora, frente a situações que fogem da alçada direta da escola. As condições concretas de vida da aluna se impõem sobre a deficiência, reforçando-a e gerando limitações em seu desenvolvimento. O “auxílio especializado” a que a professora se refere, no entanto, dirige-se também ao contexto escolar:

Então assim, o que eu percebi: sem apoio, não tem condição de dar atendimento. Então isso é importante que você registre.

Para essas crianças é necessário um atendimento especializado, é necessário um auxílio ao professor ou uma redução de número de alunos, o que nem sempre favorece muito, né? O ideal seria mesmo que eles tivessem um profissional de apoio.

Dentre as três professoras participantes da pesquisa, Ana é quem mais enfatiza a necessidade de apoio em sala de aula.

Esse apoio aqui [fotografia 3] quem está dando é a estagiária que está lá na sala, né, para auxiliá-la.

Ela não tem nenhuma formação, ela *está* em formação [...]. Então ela *está* em formação. Mas ela tem essa disponibilidade em auxiliar.

Eles têm capacitações uma vez ao mês, também... não sei te dizer especificamente o quê, mas eu sei que eles têm [riso].

Então ela acaba auxiliando também na questão cognitiva e não só motora porque ela tem a boa vontade de fazer isso.

Eu sei que, com uma estagiária, eu tenho o apoio. Então eu sei que ela está ali, ela vai ouvir a necessidade daqueles dois<sup>102</sup>, a hora que eles mais precisarem, vai estar mais próxima deles, né?

A estagiária a quem Ana se refere é uma aluna do curso de Pedagogia, contratada pela Secretaria Municipal de Educação para exercer a função de profissional de apoio. O artigo 3 da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b) define a função desse profissional:

<sup>102</sup> Embora tenhamos relatado que Ana é professora de uma aluna inclusiva, na sequência explicaremos sua menção a “dois” alunos na entrevista.



XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015b).

Cabe ao profissional de apoio fornecer suporte individualizado ao aluno com deficiência, sem adentrar nas especificidades da aprendizagem (cuja atribuição é exclusiva do profissional do magistério). No entanto, a legislação não esclarece qual seria a formação desse profissional para exercer essa função. No caso da aluna de Ana, o profissional ainda está em formação – e, por ser estudante de Pedagogia, contribui também para a realização das tarefas pedagógicas. Percebe-se, portanto, a confusão entre os papéis de “profissional” e “estagiária”, o que nos permite também indagar se um graduando em formação (embora recebendo algum tipo de capacitação) pode efetivamente ser denominado de “profissional” de apoio.

Durante o período em que realizamos as entrevistas na escola, houve uma modificação importante na classe da professora Ana:

É interessante que assim, nesse meio tempo [entre a primeira e a segunda entrevista], nós tínhamos duas crianças com o mesmo problema, né, a minha aluna e a aluna da outra professora que você faria entrevista [...]. E cada uma das crianças tinha uma estagiária [...]. A diferença é que a [criança] que estava comigo, ela necessita de mais apoio porque ela usa cadeira de rodas e o [aluno] que estava na outra turma ele já usa muleta, então ele já tem mais autonomia e não tem a dificuldade de aprendizagem [...]. Só que ele tem *outros* agravantes *de saúde*. Então necessita de um cuidado extra, na questão de água, ele precisa... tem problema de rim, então precisa ser incentivado a tomar água, essas coisas assim [...]. E aconteceu que, na escola, nós temos três estagiários e *quatro* crianças com necessidades de atendimento [...]. E dois desses quatro são autistas, então eles precisam de um atendimento *ainda maior*. A estagiária que atendia o outro aluno, ela faz Psicologia, então ela consegue atender melhor o autista [...]. Então foi feito, um remanejamento, ali, uma reorganização, e o que aconteceu: os dois com dificuldade motora ficaram na minha sala para facilitar o atendimento da estagiária. Na teoria, cada um tem direito a uma estagiária, porém na prática não há contratação. Então, nesse momento que nós aqui na escola conseguimos organizar de uma maneira melhor, para que ela fosse assistida e ele também nos seus direitos, e para que ela não perdesse esse apoio cognitivo que ela tem e *precisa*, então foi feito o remanejamento. Então o aluno da outra turma veio para mim. [...] Então agora eu estou com os dois na sala, tem uma semana isso.

Frente à falta de recursos humanos, foi necessário reunir na mesma classe os dois alunos com mielomeningocele, que passaram a ser atendidos pelo mesmo profissional de apoio (uma estagiária de pedagogia). O discurso de Ana reflete as dificuldades vivenciadas no interior da escola entre a teoria (determinação legal) e a

prática (falta de contratação de profissionais de apoio), que levam à reorganização do sistema – novamente, “dentro do possível”. Com isso, a professora passou a atender dois alunos de inclusão conforme as possibilidades da escola, mas está consciente das limitações desse trabalho:

Eu acredito que ela vai ter *um pouco* de... um pouco, assim, prejudicada, por quê? Porque a atenção vai ser dividida. Então ela não vai conseguir ter aquele mesmo apoio, aquela mesma atenção, aquela mesma individualidade que ela necessita. Apesar da estagiária não ter tanto trabalho com o outro, porque é só questão motora, mas tem a responsabilidade de *olhar* os dois e *cuidar* dos dois, né? Então eu acredito sim, que ela vai ficar um pouco prejudicada. Não vai ter toda a atenção que ela necessita... necessita.

A consciência de sua tarefa gera em Ana a noção de responsabilidade sobre seu trabalho e a consequente aprendizagem de seus alunos de inclusão.

Então eu fiquei com a responsabilidade de atender os dois.

Ontem eu fiquei bem doidinha, para falar bem a verdade, assim. [...] A estagiária não estava. Então a responsabilidade veio *toda* sobre mim.

Então dá sim, uma responsabilidade muito grande.

O discurso de Ana revela o peso que reside sobre o professor, por ser o responsável pelos êxitos e fracassos do aluno. Essa ideia está sistemicamente espalhada pelas instituições escolares;

de diversos modos, tem-se dito aos professores que eles são os responsáveis e, por alguma razão, eles têm se apropriado dessas atribuições, ainda que, conscientemente, saibam da impossibilidade de corresponder ao papel que lhes é conferido. (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013, p. 531).

No entanto, é preciso atentar para o fato de que o trabalho docente não é produto da atuação isolada do professor, mas reflete as condições objetivas e subjetivas de sua produção.

Ou seja, o comportamento humano está intimamente ligado ao seu ambiente histórico e social, em um processo de mudança permanente, que envolve sempre contradições e não pode ser tomado, portanto, como linear. Logo, compreender a atividade docente dessa perspectiva implica analisá-la em suas manifestações contraditórias e paradoxais, inseridas em um contexto de produção que impõe aos profissionais determinadas condições materiais de trabalho que são, a um só tempo, produto e condição de sua ação. (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013, p. 533-534).

Assim, para além do investimento na formação dos professores, a efetivação da educação inclusiva implica o envolvimento e modificação de todo o sistema escolar, fornecendo recursos e apoio à atuação docente.

Diante desses desafios da escolaridade contemporânea, seria ingênuo sugerir que apenas a produção de professores altamente qualificados pode, por si só, dramaticamente mudar os resultados da educação. Devemos atender simultaneamente a ambos os lados da moeda da reforma: melhores professores e melhores sistemas. As escolas precisarão continuar a mudar para criar as condições em que um ensino poderoso e a aprendizagem possam ocorrer, e os professores precisarão estar preparados para fazer parte desse processo de mudança<sup>103</sup>. (BRASNFORD; DARLING-HAMMOND; LEPAGE, 2005, p. 5, livre tradução nossa).

A partir das fotografias cujo foco central era a aluna de inclusão, o conteúdo verbalizado pela professora Ana enfatiza a participação autônoma de todos os alunos, privilegiando o desenvolvimento de atividades colaborativas em sala de aula. Embora relate as limitações do professor, enfatiza também as possibilidades de trabalho na perspectiva inclusiva, desde que respaldadas pelo apoio de outros profissionais e da instituição escolar como um todo.

#### 4.3 PROFESSORA APARECIDA: PELO IDEAL DA INCLUSÃO

A professora Aparecida tem 40 anos, é casada e tem um filho de 12 anos. Formada em Pedagogia, possui também especialização em Psicopedagogia, Educação Especial e AHSD. No Ensino Médio cursou o Magistério, especializando-

<sup>103</sup> No original: *Given these challenges of contemporary schooling, it would be naïve to suggest that merely producing more highly skilled teachers can, by itself, dramatically change the outcomes of education. We must attend simultaneously to both sides of the reform coin: better teachers and better systems. Schools will need to continue to change to create the conditions within which powerful teaching and learning can occur, and teachers will need to be prepared to be part of this change process.* (BRASNFORD; DARLING-HAMMOND; LEPAGE, 2005, p. 5).

se em Deficiência Auditiva e Deficiência Visual<sup>104</sup>. Atua como professora há 17 anos, 12 deles no Sistema Municipal de Ensino de Curitiba e 15 anos na Educação Especial de uma Rede Municipal da região metropolitana de Curitiba. Esse é o segundo ano em que atua na escola em que foi entrevistada; atualmente é professora de SRM<sup>105</sup> no período da manhã e regente de uma turma do 3º ano, com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), à tarde.

O relato de Aparecida revela seu interesse e formação na área da Educação Especial e inclusiva, o que parece influenciar sua prática pedagógica e nortear seu discurso durante as entrevistas. De fato, dentre as três participantes da pesquisa, as entrevistas realizadas com a professora Aparecida foram as mais longas. Da análise de seu conteúdo, emergiram as categorias apresentadas no QUADRO 10.

QUADRO 10 – LEVANTAMENTO DAS CATEGORIAS DAS ENTREVISTAS DA PROFESSORA APARECIDA

CAMPO INVESTIGATIVO	CATEGORIAS		
2. Emoções na trajetória escolar (de aluna à docente)  (entrevista semiestruturada 1)	VIVÊNCIAS COMO ALUNA	Vivências anteriores à escola	Alfabetização em casa
			Leitura
		Relação com a escola	Compreensão e raciocínio lógico
			Identificação com os professores
		Escolha do Magistério	Contribuição à formação do outro
			Decisão
	VIVÊNCIAS COMO DOCENTE	Exercício da profissão	Identificação com os pais
			Modelo para o filho
			Identificação com os alunos
			Atualização
Ser professora inclusiva		Identificação com a NEE	
		Visão de inclusão	
		Luta	
		Individualização do trabalho	
3. A fotografia revelando emoções  (entrevista semiestruturada 2)	A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TEA NA CLASSE REGULAR	O aluno incluído	Conhecimento do aluno
			Participação da família
		O apoio	Contribuição de outros profissionais
			A professora inclusiva
	Função do professor		
	Comprometimento		
Busca			

FONTE: a autora (2018)

<sup>104</sup> Nas décadas de 80 e 90, no período anterior à nova LDB, o Magistério era um curso profissionalizante em nível de 2º grau (atual Ensino Médio); algumas instituições ofereciam a possibilidade de especialização após a conclusão – cursos conhecidos como “Adicionais de Magistério”, com duração de um ano, nas áreas de DA (deficiência auditiva), DF (deficiência física), DV (deficiência visual) e DM (deficiência múltipla).

<sup>105</sup> Sala de Recursos Multifuncionais.

As vivências de Aparecida enquanto aluna reportam a um período anterior ao seu ingresso na escola. A professora conta que foi alfabetizada pela mãe, em casa.

Eu não fiz Educação Infantil porque no bairro que eu morava não tinha escola [...]. Então eu entrei na primeira série com sete anos e eu já sabia ler. Então, quando... eu lembro que a minha família comprou aquela Cartilha Caminho Suave e em uma semana já tinha lido toda a cartilha [...] e a minha mãe no começo ela me alfabetizou em casa. Então eu lembro da minha mãe comprando caderno e eu fazendo a tarefa com letra cursiva, né, não era nem a caixa alta, era a cursiva, ali as palavrinhas, “o B com A faz BA”, e formar frases, e tudo o mais.

A alfabetização de Aparecida foi motivada por um fator relacionado à sua realidade prática diária:

[...] porque eu queria aprender para ler os gibis do meu pai.

Que eu lembro, eu sempre... lá em casa meu pai sempre tinha gibi, né... revista em quadrinhos. Então eu sempre fui muito [interessada] nessa parte da leitura, eu sempre quis aprender a ler.

Então eu lembro que o meu pai ele comprou gibi da Turma da Mônica pra mim, tudo, ele tinha coleção do Tio Patinhas, Zé Carioca, vários desses aí da Disney. Então foi aí que foi o meu interesse na questão da leitura.

O processo de aprender a ler e escrever em casa (embora a mãe não tivesse qualquer formação na área) é visto de forma positiva por Aparecida, tendo atendido às suas necessidades diretas na época (interesse em ler os gibis do pai).

De fato, o interesse pela leitura estendeu-se após a infância e marca toda a trajetória acadêmica de Aparecida:

[...] livro didático, livro-texto, eu chegava em casa, lia...

Então meus pais, né, meu pai, apesar de toda a questão financeira, tudo, incentivava em outras coisas, principalmente a questão de livros...

Quando eu fui, [estava na] oitava série, né... eu fiz até aqueles testes vocacionais lá... deu [vocação para] escritora, porque eu lia. Lia direto, eu ia na biblioteca... eu li vários livros da Agatha Christie... então conversava muito com a bibliotecária sobre livros... então, assim, sempre eu estava trocando livros, lendo, porque puxa, assim, fazia meus afazeres de casa, e tudo mais, minhas tarefas, então [o que ia fazer]? Leitura! Não é? Que outro momento? Vou ler!

Então vamos investir na leitura.

E... era uma época que minha família não tinha condições de me dar [dinheiro] para eu comprar os livros. Então aonde que eu tinha? Na escola, ali esse acervo na biblioteca. Então eram várias revistas, a... National Geographic, ali, eu pegava emprestada... me baseava muito para fazer as pesquisas, e tudo, nesse... não só em enciclopédia, pegava outras fontes para eu estar fazendo as minhas pesquisas e nunca percebi que isso ia só apenas me enriquecer também.

Embora apresentasse facilidade na área da leitura, a maior dificuldade relatada pela professora relaciona-se à construção do raciocínio lógico matemático.

[...] eu precisava muito do concreto para aprender e na minha época era apenas a reprodução.

Mas eu não sabia o que era [...] e eu precisava entender, [...] precisava entender e eu não conseguia entender e... isso ficou marcado na minha vida.

Então o que eu vejo, que eu não tive uma construção do raciocínio ali. Então eu sabia ler, interpretar.

Eu só fui entender o que era a tabuada quando eu fui estudar no Magistério.

[...] a maior dificuldade era e até hoje é a questão do raciocínio.

Essa dificuldade parece ter marcado profundamente Aparecida, que expressa preocupação em evitar que seus alunos enfrentem o mesmo tipo de situação:

Então eu trabalho com os meus alunos, muito, a questão do concreto. Prefiro trabalhar com jogos, com dinheiro, material concreto mesmo, para eles terem esse manuseio mesmo, para depois eles não sintirem a mesma dificuldade que eu tive...

A preocupação com o outro a partir dos próprios referenciais é um ponto importante no discurso de Aparecida. A empatia e a relação com modelos identificatórios perpassam todo o seu discurso, durante as duas entrevistas.

Inicialmente ela se refere às primeiras professoras, nas quais buscava referencial e apoio para o sonho de também ser professora:

Então quando eu entrei na primeira série, [...] eu contei que eu queria ser professora, não é...

E na minha segunda série... eu contei para minha professora que eu queria ser professora, e que eu era a única que brincava de escolinha, os outros não queriam saber. E ela [me disse] bem assim: “quando eu tinha a sua idade, eu também queria ser professora”. E ela era [professora]! [então eu pensei] eu vou ser, eu vou ser, eu vou ser! Então eu me identifiquei muito com ela.

Também nos pais, embora exercessem outras profissões, Aparecida buscou um modelo para sua carreira:

Porque eu vi o meu pai, a minha mãe, fazer isso... lógico, em carreiras totalmente diferentes. A minha mãe era merendeira de escola, né, o meu pai trabalhava como pintor de marcenaria. Mas sempre aquele cuidado, aquela, assim, “puxa, estou fazendo um móvel, mas estou fazendo, pintando para outra pessoa, né, e a pessoa está pagando, então eu tenho que fazer uma coisa caprichada”...

A comida, a minha mãe preparando a merenda escolar... puxa, às vezes vem aquele sopão preparado, mas ela sempre colocava alguma coisinha assim a mais, pra ficar diferente aquele gosto, no caso... hoje eu vejo, assim, vários colegas, ou que passaram na escola onde eu estudei, tudo, e que comeram a comida dela, que elogiam, sabe... “ah, eu tenho saudades daquela sopa de letrinhas”, aquela do pacote, ali, tudo [risos]. Então eles têm saudade disso, né.

Ao inspirar-se nesses modelos, a professora parece buscar repeti-los:

Eu pretendo um dia chegar assim, que nem... como os outros adultos que falam hoje do trabalho da minha mãe, que passaram pela minha mãe, um dia eu pretendo que chegue algum aluno e fale assim: “você foi a minha professora, graças a você que eu estou assim”, e tudo mais.

Então é essa a minha busca, sempre.

Então, é... o mínimo que eu tenho que fazer é me dedicar ali, não é?

Então é isso, o mínimo que eu tenho que fazer ali é, no caso, ter essa minha dedicação.

Dessa forma, mais do que seguir os modelos identificatórios, Aparecida revela a necessidade de manter esse padrão, perpetuando-o a outras gerações:

Eu sou mãe, eu tenho o meu filho, e ele tem que ver a questão do trabalho, a minha dedicação no trabalho.

O sistema de ideias e crenças sobre o qual se apoia a prática docente de Aparecida reflete suas vivências enquanto filha, aluna e mãe, desvelando formas culturais e históricas de compreensão da realidade. As experiências de Aparecida influenciaram o desenvolvimento de sua identidade pessoal e profissional, afetando suas interações e expectativas relacionadas a si mesma e aos outros (FORLIN, 2010a).



A necessidade de reproduzir determinado padrão é impulsionada pelo desejo de obter os mesmos resultados (o reconhecimento do bom trabalho executado) e parece motivar Aparecida a permanecer na profissão – esse padrão é também identificado em diversos docentes, cuja motivação para a permanência na docência parece vinculada à gratificação pessoal no reconhecimento de seu trabalho por ex-alunos (MEIRA, 2007).

A forma como a professora Aparecida identifica-se com o outro também é expressa em relação aos seus alunos:

Como eu digo, os alunos, eles são realmente, têm a característica, o perfil de cada professora.

A identificação da professora explicita sua empatia para com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Eu também posso estar sujeita a um dia ter uma necessidade especial. E daí, vou ficar excluída?

O conceito de empatia refere-se a “uma série de manifestações humanas que envolvem o conhecimento do outro, incluindo suas ideias e sentimentos” (BROLEZZI, 2014, p. 154-155). A empatia é compreendida por Vigotski (1999a)

como forma de ampliação de experiências, um alargamento da realidade acessível para cada um [...]. A empatia seria, então, uma forma de se ampliar o universo pessoal [...], fenômeno a partir do qual o homem pode completar sua vida incorporando experiências alheias. (BROLEZZI, 2014, p. 159).

Dessa forma, Vigotski (1999a) concebe a empatia como um movimento de afastamento individual em direção ao social, que ocorre na interação entre experiências, pensamentos e emoções<sup>106</sup> (BROLEZZI, 2014). A preocupação em se colocar no lugar do outro parece contribuir especialmente ao contexto da educação inclusiva, já que “desenvolver empatia para com necessidades diversas, proporcionando oportunidades pertinentes para se envolver com elas, encoraja o

<sup>106</sup> O conceito de empatia é abordado por Vigotski (1999a) em “Psicologia da arte”. Como explica Brolezzi (2014, p. 156), “a presença do conceito de empatia associado à estética da arte, da literatura e do teatro revela aspectos interessantes que, eventualmente, podem servir para se pensar nas funções da arte na educação e no desenvolvimento das pessoas”.

progresso de um sistema de crenças positivas e atitudes afirmativas em relação à inclusão”<sup>107</sup> (FORLIN, 2010a, p. 247, livre tradução nossa).

A preocupação de Aparecida em contribuir para o desenvolvimento de outros se vincula diretamente à escolha de sua profissão e à decisão pessoal de tornar-se professora.

Minha decisão foi fazer Magistério. Foi a *minha* decisão.

[...] eu quero ser professora, eu quero isso pra minha vida.

Quando foi para eu escolher, eu queria sempre fazer algo que eu ajudasse a outra pessoa.

Eu queria ajudar a pessoa na construção da formação dela como indivíduo, como pessoa.

Então eu queria justamente isso, para ajudar a pessoa a se formar cidadãos, a construir a cidadania, porque nós... é a escola muitas vezes que vai oportunizar essa formação da cidadania [...] Então essa... foi isso que me motivou muito para eu estar na... na Educação.

Como relata Aparecida, o compromisso com o desenvolvimento dos alunos faz parte da profissão docente.

Em qualquer profissão, há elementos-chave que definem o que significa ser um profissional, começando com o compromisso ético que os membros das profissões para o bem-estar de todos os seus clientes. Assim, uma parte central de ser um profissional professor é um compromisso para ajudar todos os alunos a serem bem-sucedidos.<sup>108</sup> (FORLIN, 2010b, p. 6, livre tradução nossa).

No contexto específico da escola, é importante que os professores compreendam a importância e a responsabilidade de seu trabalho no sentido de preparar os alunos para a participação equitativa em uma sociedade democrática, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania (FORLIN, 2010b). A atuação docente envolve, portanto, uma importância social na formação do outro, o que a

---

<sup>107</sup> No original: *Developing empathy towards those with diverse needs by providing pertinent opportunities to engage with them encourages the progress of a positive belief system and affirmative attitudes towards inclusion.* (FORLIN, 2010a, p. 247).

<sup>108</sup> No original: *In any profession there are key elements that define what it means to be a professional, starting with the ethical pledge that members of professions make to the welfare of all of their clients. Thus a central part of being a professional teacher is a commitment to help all students succeed.* (FORLIN, 2010b, p. 6).

diferencia de diversas profissões e aumenta seu nível de responsabilidade – o que parece estar bastante claro para a professora Aparecida:

Eu sei que a minha profissão, eu preciso estar *sempre* atualizada, estudar bastante, eu não posso estar parada no tempo. Eu tenho hoje 40 anos, desde quando eu comecei a trabalhar já mudou muitas coisas e a tendência é cada vez mudar mais.

Aparecida revela consciência da necessidade de constante atualização para o trabalho docente em especial no contexto inclusivo, que demanda práticas individualizadas para atender as diferentes necessidades dos alunos.

[...] é a mais, eu vejo que eu tenho que estar me preparando, eu tenho que estar planejando.

Eu vou olhar, puxa, aquela atividade, vou fazer daquele jeito, vou fazer no concreto com meu aluno, vou fazer de uma outra maneira, ali tudo...

Então às vezes um planejamento, é... você tem que pensar na Maria, na Sandra, no Tomás... cada um vai ter que ter um olhar diferente daquele, naquele planejamento que você vai dar aquela atividade [...]. Individualizar, sim, para cada um deles.

Nesse cenário, Aparecida novamente reforça o envolvimento pessoal do professor em seu trabalho: trata-se, além de ensinar, de “brigar” pelos alunos.

Hoje a gente tem que brigar porque cada um tem um tempo, cada um tem um jeito de aprender diferente, e nós professores temos que ter essa sensibilidade para aprender.

Você tem que batalhar, você tem que brigar muitas vezes.

Então vai muito da sensibilidade, de você acreditar, de você realmente brigar pela causa.

Hoje em dia, no caso, precisamos ter mais, brigar mais por rampas de acesso, mais acessibilidade.

A ideia de “briga” revela uma participação ativa em prol do desenvolvimento da educação inclusiva, que envolve o engajamento pessoal da professora, no sentido de desenvolver práticas que oportunizem o desenvolvimento integral dos alunos. Ao mesmo tempo, esse conceito pressupõe o envolvimento de diversas pessoas em prol de um objetivo em comum, indicando a importância do contexto cultural e histórico da escola para a implantação de sistemas efetivamente inclusivos.

Para além da formação teórica, o envolvimento na briga por uma causa específica pressupõe o compromisso com a defesa prática de uma ideia ou conceito. Nesse sentido, Aparecida revela uma visão da docência articulada à aplicação prática dos princípios da inclusão escolar:

Nem todos são iguais e nem todos aprendem da mesma maneira e ao mesmo tempo, então por que não acreditar na inclusão?

Cada um tem um jeito de aprender diferente, e nós professores temos que ter essa sensibilidade para aprender.

E tem a questão de respeito a todas as diferenças, nós precisamos ter isso.

Como que eu vou excluir, se eu não, né... toda a minha formação, se não acreditar na questão da reclassificação deles no ensino regular.

Do que adianta eu ter a formação de Educação Especial, tudo que eu faço, e não acreditar na inclusão?

Mostrar que é possível sim, pode ser feito o trabalho com a inclusão.

Diferentemente das demais professoras participantes da pesquisa, o discurso de Aparecida é amparado por sua experiência na área da Educação Especial, fundamentada pela formação teórica direcionada à realidade da educação inclusiva. Considerando que “as crenças e representações que os professores possuem sobre o aluno com necessidades especiais estão, muitas vezes, vinculadas ao conhecimento que possuem acerca da temática” (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 354), a experiência teórico-prática da professora Aparecida parece repercutir sobre sua visão acerca do processo de inclusão escolar.

Frente à nossa solicitação para a realização da segunda entrevista, Aparecida produziu duas fotografias e um vídeo, como mostra o QUADRO 11.

QUADRO 11 – DESCRIÇÃO DAS FOTOGRAFIAS DA PROFESSORA APARECIDA

FOTOGRAFIA	DESCRIÇÃO
1	<p>Fotografia na posição retrato.</p> <p>Professora Aparecida e um aluno na sala de aula, em frente ao quadro de giz. Sobre uma das carteiras há quatro filipetas com nomes próprios.</p> <p>A professora está abaixada, na altura do aluno; sorri para a câmera e mostra uma filipeta na qual se lê seu nome em caixa alta.</p> <p>O aluno está sorrindo, de pé ao lado da professora, com as mãos nas orelhas.</p>
2	<p>Fotografia na posição paisagem.</p> <p>Registro da sala de aula. Pode-se ver os alunos sentados nas carteiras.</p> <p>Uma aluna está de pé e segura um pote com papezinhos dobrados, para que outro aluno retire um (sorteio).</p> <p>O aluno que está retirando um dos papéis está no primeiro plano da imagem, e é o único que tem um quebra-cabeça sobre a carteira (os demais têm cadernos e estojos escolares). Enquanto retira um papel da caixinha com a mão direita, olha para a câmera e sorri.</p>
VÍDEO	<p>Vídeo produzido na sala de aula, com duração de 42 segundos.</p> <p>O aluno de inclusão está em primeiro plano, montando um quebra-cabeça grande de madeira com moldura em sua carteira.</p> <p>A professora cumprimenta o aluno, informa que está filmando e pergunta o que ele está fazendo. Após ser questionado três vezes, responde “quebra-cabeça”. A professora segue perguntando se ele gosta de montar e se está difícil ou fácil. O aluno fala algo indistinguível no vídeo. A professora segue filmando a atividade por mais alguns segundos e encerra a gravação. A despeito dos pedidos da professora de que olhasse para ela, em nenhum momento o aluno dirige o olhar para ela, mantendo-se focado na tarefa (quebra-cabeça) todo o tempo em que é filmado.</p>

FONTE: a autora (2018)

É interessante destacar que, embora tenha concedido as entrevistas mais longas, Aparecida foi a professora que enviou o menor número de fotografias – incluindo uma gravação em vídeo. Destacamos também o fato de que a professora acrescentou informações a partir do portfólio do aluno e de fotografias de seu arquivo pessoal, que ela separou para o momento da entrevista. Esse fato revela a implicação pessoal da participante, que ilustrou seus relatos com a utilização de outros recursos, para além do que lhe foi solicitado para esta pesquisa.

O material apresentado pela professora foi utilizado para complementar seu relato. Acreditamos que os conhecimentos teóricos e práticos de Aparecida em relação à área da Educação Especial e inclusiva atuaram como suporte para suas entrevistas, minimizando a necessidade da mediação do discurso por meio das imagens fotográficas.

No decorrer da entrevista, a professora Aparecida revela um conhecimento aprofundado de seu aluno com TEA – comentando acerca de suas preferências, dificuldades e características pessoais.

É... quebra-cabeça, que ele gosta bastante [na fotografia 2].

Ele gosta bastante de fazer esse daqui, de pontilhado.

Esse aqui que a gente fez, é do Patrulha Canina, que ele adora.

E quantidades acima de cinco, ele parece que tem bastante dificuldade de reconhecer [...] até com ajuda.

Então, vou ver a questão das normas, das regras... é combinado, é pedido, não é mandado, não é imposto... então ele entende, ele compreende.

Tem que trabalhar certos comportamentos, de não ser agressivo com os colegas e tudo mais.

E daí nisso já causa que ele fica um pouco agitado, e daí ele [diz] “não, sai para lá!”, “vai para lá!”, “vai fazer o seu!”.

As características centrais do TEA – Transtorno do Espectro Autista envolvem a comunicação social e os comportamentos (SCHIMDT, 2017). Os sintomas podem se manifestar em ambas as áreas de forma independente, fazendo com que a sintomatologia varie conforme a individualidade de cada caso – o que lhe conferiu a nova terminologia de “espectro”, ao invés de “autismo”, como era chamado até 2014, quando novos critérios foram estabelecidos pela quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais – DSM-V.

A noção de autismo como um espectro implica entender que suas características podem se manifestar de formas extremamente variadas em cada sujeito. Uma determinada criança pode apresentar sérias dificuldades na área sociocomunicativa, como a ausência de linguagem e resistência à aproximação de outras crianças, ao mesmo tempo em que podem não estar presentes estereotípias motoras, sendo o comportamento mais adaptativo e flexível a mudanças. Entretanto, outra criança com o mesmo diagnóstico pode apresentar uma linguagem verbal desenvolvida, que facilite a comunicação, concomitante ao uso de expressões faciais adequadas ao contexto, porém acompanhadas por comportamentos extremamente rígidos, com reações negativas às mudanças no ambiente. (SCHIMDT, 2017, p. 225).

A heterogeneidade da manifestação dos sintomas dificulta o estabelecimento de um modelo de ação que contemple as necessidades de todos os alunos com esse transtorno. Nesse sentido, as evidências são apenas indicativas e

cabe ao professor, analisando as especificidades de cada caso, realizar as adaptações necessárias (SCHIMDT, 2017).

Considerando a necessidade de individualização das estratégias conforme as características de cada aluno com TEA, a relação com a família se torna fundamental para o desenvolvimento das atividades na escola. Relata a professora:

A gente mandou tarefa de casa, a mãe tem meu *whatsapp*, daí qualquer dúvida ela manda recado para mim. Falei assim [para ela], “não, sou professora 24 horas por dia”, né? Então se ela [precisar de ajuda]... eu disse “não se preocupe em mandar final de semana”, porque às vezes ela está final de semana em casa, que ela faz tarefa com ele. Então a gente já combinou, toda sexta-feira a gente vai estar mandando alguma tarefa para ele fazer junto com a família.

A questão de “ser professor 24 horas por dia” aponta para a indissociabilidade entre os tempos de docência e os tempos da vida (ARROYO, 2017) – para Aparecida, mais do que uma profissão, “ser professora é um modo de ser” (ARROYO, 2017, p. 129).

A professora Aparecida reconhece a importância de sua atuação como elemento essencial na mediação do desenvolvimento das funções afetivas e cognitivas de seus alunos. Especificamente no contexto inclusivo, a atividade docente só atinge seu objetivo quando combinada a outros fatores – como o engajamento da família e a participação de outros profissionais da escola (FORLIN, 2010b). O relato da professora não sugere a necessidade de apoio direto ao professor, mas aponta para a realização de um trabalho em cooperação:

E o direcionamento da pedagoga e tudo o mais... [ela] acompanha.

A professora de Ciências faz atividade diferenciada pra ele também.

E aqui, a escola, ela procura realmente [...] acolher, priorizar, conversar, tem um olhar diferente, mesmo, em relação a isso.

Embora não deixe de mencionar a importância do apoio ao trabalho do professor, o discurso de Aparecida parece estar mais direcionado às suas próprias possibilidades de ação do que à necessidade de uma orientação ou suporte direto – novamente, essa situação parece relacionar-se à sua formação inclusiva e à sua experiência com classes especiais e inclusivas. O foco do discurso centra-se sobre as ações da professora para promover a aprendizagem do aluno:



Eu sempre procuro estar integrando ele.

Então, como eu falo, quando eu faço esse tipo de atividade [fotografia 1], a turma também tem que estar integrada, estar junto, não só ele fazendo, isolado.

Eu preciso é... no caso, proporcionar o desenvolvimento dele, não só a parte acadêmica.

Chegou ali [na classe regular], dá conta? Então vamos trabalhar com as potencialidades e as dificuldades também.

Aparecida revela a compreensão de que a atuação do professor volta-se ao desenvolvimento integral dos alunos – não somente dos aspectos cognitivos. Indica assim uma importante habilidade docente, pois,

além de uma apreciação geral de como as pessoas aprendem, os professores precisam ser capazes de apoiar o desenvolvimento das crianças em muitos domínios que interagem uns com os outros, incluindo os físicos, sociais e emocionais, morais e linguísticos, bem como cognitivos. Além disso, o desenvolvimento das crianças ocorre em contextos sociais que influenciam o que elas experienciam e como elas respondem e significam o mundo ao seu redor. Consequentemente, uma profunda compreensão da diversidade é também extremamente importante para os professores.<sup>109</sup> (BRASNFORD; DARLING-HAMMOND; LEPAGE, 2005, p. 33, livre tradução nossa).

A compreensão mais abrangente do trabalho do professor, ultrapassando a esfera do desenvolvimento cognitivo dos alunos, constitui-se em um desafio adicional à docência, que implica na constante busca do professor por conhecimento:

Então ali vou... vou lendo, vou pesquisando, vou procurando material pra ele.

Tem que estar estudando, tem que estar em busca, atrás, vendo, fazendo curso, lendo.

Preciso, como eu falo, sempre estar lendo, estar em busca.

---

<sup>109</sup> No original: *In addition to a general appreciation of how people learn, teachers need to be able to support children's development across many domains that interact with one another, including physical, socialemotional, moral, and linguistic, as well as cognitive. Furthermore, children's development unfolds in social contexts that influence what they experience and how they respond to and make sense of the world around them. Consequently, a deep understanding of diversity is also extremely important for teachers.* (BRASNFORD; DARLING-HAMMOND; LEPAGE, 2005, p. 33).

Ao defender a inclusão escolar, os relatos de Aparecida ressaltam as potencialidades de desenvolvimento de todos os alunos. O discurso da professora Aparecida enfatiza, portanto, as possibilidades de atuação inclusiva, a partir do envolvimento e esforço pessoal do professor com a tarefa docente.

#### 4.4 PROFESSORA MARIA: IMPASSES DA INCLUSÃO

Maria é casada, tem 38 anos e não tem filhos. É formada em Letras e tem especialização em Psicopedagogia. Atua como professora há 14 anos, sempre na Rede Municipal e na mesma escola. Atualmente, regente de uma turma do 2º ano, com um aluno com TEA.

As entrevistas da professora foram as de menor duração, dentre as três participantes da pesquisa. Sua análise permitiu o levantamento das categorias apresentadas no QUADRO 12.

QUADRO 12 – LEVANTAMENTO DAS CATEGORIAS DAS ENTREVISTAS DA PROFESSORA MARIA

CAMPO INVESTIGATIVO	CATEGORIAS		
2. Emoções na trajetória escolar (de aluna à docente) (entrevista semiestruturada 1)	VIVÊNCIAS COMO ALUNA	Relação com a escola	Estudar sempre na mesma escola
		Escolha do Magistério	Necessidade de uma profissão
	VIVÊNCIAS COMO DOCENTE	Exercício da profissão	Estabilidade do serviço público
			Faixa etária dos alunos
		Ser professora inclusiva	Dificuldade do aluno
			Dificuldade do professor
			Esforço do professor
			Expectativa de cura
3. A fotografia revelando emoções (entrevista semiestruturada 2)	A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TEA NA CLASSE REGULAR	O aluno incluído	Encaminhamento para classe especial
			Diferenciação das atividades
			Características do aluno
		O apoio	Impossibilidades
			Necessidade de apoio
		A professora inclusiva	Esforço
			Expectativas

FONTE: a autora (2018)

Em relação à trajetória de aluna, Maria relata ter estudado em uma única escola:

Eu estudei na mesma escola desde o pré até o Magistério.

Esse fato parece estar associado à opção de Maria em lecionar na mesma escola desde o início de sua carreira, indicando a construção de vínculos sociais e afetivos com colegas e alunos, mantidos através de sua permanência na mesma instituição (LIMA, 2017). Aponta, ainda, para a busca de relações estáveis, duradouras e promotoras de segurança.

A busca por segurança é evidenciada pela opção de Maria pela docência. A professora relata que, na escola em que estudava, havia três cursos em nível médio: Educação Geral, Contabilidade e Magistério.

Porque Educação Geral, para mim, era só para... na preparação para o vestibular. Então, caso não passasse no vestibular, não teria nenhuma profissão nenhuma.

Então... por isso que eu acabei resolvendo... porque Matemática também não é minha área. Então é por isso que eu acabei fazendo Magistério.

O discurso de Maria revela que, mais do que uma escolha, o Magistério foi a “não opção” por outros cursos, impulsionada pela necessidade prática de estabelecer-se no mundo do trabalho.

Até então porque, na época, na... na cidade onde eu morava, podia ainda valer somente o Magistério.

Da mesma forma, as colocações profissionais de Maria revelam uma intencionalidade específica relacionada à segurança no emprego.

Fiz o concurso aqui, em Curitiba, porque falei assim, “bom, vou tentar”, concurso é para vida toda, uma estabilidade que você tem, e comecei.

E aí, dá [...] uns dois anos, saiu o segundo concurso tentei de novo, daí [ingressei] para o segundo padrão, e estou aqui.

A estabilidade e a previsibilidade de um emprego concursado, frente ao incerto cenário econômico atual, atraem muitos docentes para a carreira pública; “muitos professores sentem-se atraídos pela profissão porque ela promete estabilidade, um certo grau de segurança financeira e psicológica” (SOMBRIÓ, 2003, p. 34).

O discurso de Maria revela tanto suas preferências como também as áreas de que não gosta, dentro da atuação docente:

Sempre gostei de Letras. Não quis fazer Pedagogia, sempre gostei de Língua Portuguesa e Literatura.

“Ah, nunca vou trabalhar com os pequenos, nunca”, não era o meu sonho trabalhar com os pequenos.

Nunca foi minha intenção com os pequeninhos.

Embora expressamente nunca tenha tido o interesse ou a intenção de trabalhar com crianças “menores”, o desejo de estabilidade fez com que Maria realizasse concursos públicos voltados à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Novamente, fica claro o quanto a busca pela segurança profissional e financeira norteou as escolhas de Maria, que preferiu a estabilidade à realização profissional (atuar junto a alunos mais velhos). No entanto, após iniciar a docência e conhecer a realidade do ensino nos primeiros ciclos de aprendizagem<sup>110</sup>, a opinião da professora se modificou:

Mas depois que comecei com os pequeninhos, alfabetização, em vários cursos de alfabetização em si... e estou até hoje.

Hoje é o que eu quero. Hoje não me manda lá para os maiores.

É o que eu gosto. É o que eu gosto.

Em relação à docência inclusiva, Maria expressa sua dificuldade:

De inclusão sempre foi a minha maior dificuldade.

Então, [tinha] muita dificuldade, né, em como trabalhar com eles.

Até porque, junto com os outros trinta alunos na sala, né, mais a inclusão.

A dificuldade em ensinar, para a professora Maria, parece estar diretamente relacionada – ou talvez até possa ser atribuída – à dificuldade do aluno em aprender:

---

<sup>110</sup> O ensino municipal de Curitiba é organizado por ciclos de aprendizagem.

Você passa para ele, só que ao mesmo tempo é a dificuldade dele.

Na verdade, de que você está passando aquilo para ele, mas é uma... é uma dificuldade dele.

Mas ao mesmo tempo você tem que entender que isso é... é dele, não adianta.

Maria parece atribuir a responsabilidade pela dificuldade de aprendizagem exclusivamente à necessidade especial de seu aluno (especificamente ao TEA). Ao enfatizar unicamente o caráter biológico da dificuldade, o discurso da professora se coaduna com a “ideologia dominante, que insiste em afirmar que está no aluno a culpa por não aprender” (FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012, p. 171). O foco da professora dirige-se às limitações individuais do aluno, desconsiderando o contexto histórico e cultural no qual a dificuldade se produz – e como elas poderiam ser minimizadas por meio de uma intervenção eficaz. Como relatam Sin et al. (2010), muitos professores acabam concentrando sua atenção na dificuldade individual do aluno, ao invés de atuarem na “identificação, análise de necessidades, remoção de barreiras de aprendizagem e estratégias de ensino diferenciadas ao abordar as necessidades individuais do aluno”<sup>111</sup> (SIN et al., 2010, p. 239, livre tradução nossa).

Tal pensamento também nos remete ao fatalismo característico da consciência ingênua (PINTO, 1960); ao imputar ao aluno a responsabilidade exclusiva pela não aprendizagem, o professor não só se exime como também é impedido de enxergar as possibilidades transformadoras de sua própria atuação.

Isso pode levar o docente a pensar que “o problema do aluno é neurológico”, ou mesmo que muito pouco compete a ele no processo ensino-aprendizagem, do que resulta o impedimento de pensar e sistematizar intervenções que podem provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012, p. 178).

Ancorada na consciência ingênua, tal postura desconsidera a influência dinâmica da cultura e da história sobre os elementos da realidade (PINTO, 1960). Sob o ponto de vista ingênuo, a realidade do aluno só pode ser modificada a partir

---

<sup>111</sup> No original: *Teachers are expected to demonstrate competency in identification, needs analysis, removal of learning barriers and differentiated teaching strategies when addressing student's individual needs. Many teachers overlook this notion but focus more on individual incompetency.* (SIN et al., 2010, p. 239).

de um elemento externo e alheio ao professor – que passa a depositar suas esperanças em um acontecimento quase mágico: a cura do aluno.

[...] para saber o que que você vai fazer, o que você pode fazer para curar essa criança, né.

Ao condicionar a aprendizagem do aluno à possibilidade de sua cura, a consciência ingênua

conduz o imaginário e as representações sociais a uma profunda relação de dependência, senão de inanição, diante de possíveis soluções exógenas para seus problemas. É uma consciência descrente de suas potencialidades de enfrentar as fragilidades e inconsistência próprias de sua realidade a partir da aposta em suas condições. (BAZZANELLA; FÁVERI, 2012, p. 31).

Trata-se, evidentemente, de uma visão que desconsidera o potencial do professor e sua participação no processo de aprendizagem do aluno (POSSIDÔNIO; FACCI, 2012).

Mas, a despeito de todas as dificuldades, reforçadas pela falta de formação específica na área da educação inclusiva, Maria insiste tentando:

Mas você quer que ele aprenda.

Lógico, a gente corre atrás, não tem essa formação, mas a gente corre atrás, né.

Então assim, correndo atrás, né.

Sabe, correndo atrás.

O relato de Maria deixa claro que a dificuldade de aprendizagem se impõe, indo “à frente” das possibilidades do professor, que “corre atrás” da recuperação desse processo. Nesse cenário, o encaminhamento do aluno surge como uma das alternativas viáveis para o professor:

Nós estamos fazendo o possível, por exemplo, já estamos encaminhando para o CMAEE, para ver realmente o que ele precisa, né... ser avaliado para ver se ele vai ficar mesmo em sala [regular] ou na classe especial.

A possibilidade de encaminhamento do aluno para a classe especial<sup>112</sup> pretende oferecer garantias para a realização de uma aprendizagem que aparentemente não é possível no contexto da sala regular; por outro lado, a classe

---

<sup>112</sup> Prática denominada pelas professoras participantes da pesquisa como “classificação”.

especial não deixa de ser um ambiente de segregação, que legitima e reforça a responsabilização individual do aluno por suas dificuldades (POSSIDÔNIO; FACCI, 2012). “A classe especial, nesse sentido, pode provocar a ‘exclusão dos incluídos’, uma vez que retira o aluno do ensino regular e nem sempre consegue dar conta da sua tarefa de ensinar nessa modalidade ‘especial de educação’” (POSSIDÔNIO; FACCI, 2012, p. 272).

A ideia do encaminhamento como solução da dificuldade de aprendizagem (ao menos para o professor) é bastante disseminada nos meios escolares; opõe-se diametralmente, no entanto, aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, segundo os quais o professor pode e deve atuar no sentido de contribuir para a superação da dificuldade, por meio da utilização de metodologias de ensino adequadas ao aluno. Assim, os professores,

não raramente, concluem: se esses alunos têm problemas de ordem biológica ou neurológica, não é algo significativo a ser feito pela escola; é preciso encaminhá-los! Pela perspectiva que Vigotski nos apresenta, ao contrário, é necessário que os educadores não abandonem a atribuição pedagógica de ensino, visto que é com base nela que podem realizar mediações para intervirem junto à situação da queixa. (BARROCO, 2012, p. 285).

A superação dessa situação só é possível a partir do engajamento crítico e do professor, assumindo sua posição enquanto mediador do conhecimento e promotor de mudanças pedagógicas que superem uma visão individualizada das dificuldades de aprendizagem (POSSIDÔNIO; FACCI, 2012).

Para a realização da segunda entrevista, a professora Maria produziu 13 fotografias e um vídeo – foi a participante que enviou a maior quantidade de material, tendo também realizado as entrevistas de menor duração.

Desde o primeiro encontro, a professora Maria revelou dificuldades em se expressar, demonstrando preocupação sobre o conteúdo das entrevistas. Para essa professora, de forma mais marcante que as demais participantes, as fotografias parecem ter realizado uma importante função de mediar e promover o discurso. O QUADRO 13 apresenta as categorias emergentes das entrevistas de Maria.



QUADRO 13 – DESCRIÇÃO DAS FOTOGRAFIAS DA PROFESSORA MARIA

FOTOGRAFIA	DESCRIÇÃO
<b>1 - 2</b>	<p>Fotografias na posição retrato.</p> <p>Imagem de um aluno realizando atividade na carteira.</p> <p>As fotografias foram tiradas de cima (ângulo de um adulto de pé, olhando para a carteira).</p> <p>Sobre a carteira há uma joaninha de feltro, de cerca de 30 cm. As bolinhas da joaninha podem ser coladas com velcro.</p> <p>Na fotografia 1 todas as bolinhas estão coladas, e o aluno aponta para a joaninha com o indicador esquerdo.</p> <p>Na fotografia 2 estão coladas as bolinhas do lado direito da joaninha, e o aluno está colando as bolinhas do lado esquerdo. O aluno está com uma bolinha na mão esquerda.</p>
<b>3 - 4 - 5</b>	<p>Fotografias na posição paisagem.</p> <p>Imagens de alunos sentados no chão, em colchonetes.</p> <p>Na fotografia 3 todos olham na mesma direção, ao lado da fotógrafa. Os alunos estão com as mãos na altura das têmporas. Um aluno, no primeiro plano, tampa as orelhas com as mãos.</p> <p>Na fotografia 4, enquanto a maioria dos alunos olha para o lado da fotógrafa, um aluno no primeiro plano olha diretamente para a câmera.</p> <p>Na fotografia 5 os alunos estão olhando para a frente. Alguns estão sentados e outros deitados nos colchonetes, com as pernas flexionadas.</p>
<b>6 - 7</b>	<p>Fotografias na posição paisagem (6) e retrato (7).</p> <p>Imagens de um aluno realizando atividade na carteira.</p> <p>A atividade consiste em nove figuras coloridas de animais, cada uma delas dividida em três partes que devem ser corretamente posicionadas para compor a imagem final: zebra, leão, cobra, onça, gato, urso polar, urso pardo e dois macacos iguais.</p> <p>A fotografia 6 mostra o aluno trabalhando com as figuras sobre a carteira.</p> <p>A fotografia 7 mostra as imagens prontas sobre uma carteira. Percebe-se que todas as figuras foram montadas corretamente, com exceção da imagem de uma cobra, na qual a peça do meio está invertida (de cabeça para baixo), impedindo que as bordas das três peças se encaixem. No entanto, a imagem se compõe corretamente, pois o corpo da cobra se conecta com as outras duas partes da figura (a cabeça e a cauda).</p>
<b>8 - 9</b>	<p>Fotografias na posição retrato (8) e paisagem (9).</p> <p>Imagens de escrita do nome com massinha de modelar.</p> <p>Ambas as imagens são ângulos sobre a carteira, visualizando somente as produções sobre a mesa e as pernas do aluno, de bermuda vermelha.</p> <p>A fotografia 8 mostra o nome do aluno montado na carteira com letras plásticas coloridas, e abaixo escrito corretamente com massa de modelar azul. Há alguns pedaços de massinha azul sobre a carteira.</p> <p>A fotografia 9 mostra uma escultura de massa de modelar azul, com uma peça central na horizontal da qual saem quatro ramificações verticais, para cima e para baixo, compondo uma figura animal ou humana (braços e pernas / patas).</p>
<b>10 - 11</b>	<p>Fotografias na posição paisagem.</p> <p>A fotografia 10 mostra um aluno trabalhando em sua carteira. A fotografia não permite ver o rosto do aluno.</p> <p>Na carteira há um caderno de desenho na posição retrato, com uma letra A em caixa alta, azul, que ocupa a página inteira, e uma pilha de bolinhas de papel crepom azul.</p> <p>O aluno está segurando uma bolinha de papel com a mão esquerda sobre o topo da letra A.</p> <p>A fotografia 11 mostra os braços e mãos do aluno sobre uma carteira.</p> <p>Pode-se ver seis letras “a” em EVA colorido, posicionadas na forma de arco invertido (em formato de U) na carteira.</p>
<b>12-13</b>	<p>Fotografias na posição retrato.</p> <p>Imagens de um aluno pulando amarelinha. As fotografias mostram uma calçada de cimento na qual foi desenhada uma amarelinha com giz branco.</p> <p>A fotografia 12 mostra o aluno de frente, com o pé esquerdo sobre o número 1 e a perna direita no ar. O aluno olha para o chão.</p> <p>A fotografia 13 mostra o aluno de trás, com os pés sobre os números 5 e 6. O aluno olha para trás.</p>
<b>VÍDEO</b>	<p>Vídeo produzido na sala de vídeo, com duração de 2min22seg.</p> <p>É a gravação em vídeo dos momentos representados nas fotografias 3, 4 e 5.</p> <p>Retrata a atividade realizada por outra professora para entreter os alunos do 1º ano, enquanto preparavam um vídeo. A professora conta a história de uma bruxa que faz uma poção para que o vídeo funcione, convidando os alunos a participarem por meio de gestos (imitando a bruxa mexendo o caldeirão, adicionando ingredientes, etc.).</p>

FONTE: a autora (2018)

Reforçando a dificuldade na produção do discurso oral, diferentemente das demais professoras, Maria anexou informações escritas às fotografias enviadas, detalhando as imagens produzidas. No QUADRO 14, reproduzimos as informações que acompanharam cada uma das imagens encaminhadas pela professora<sup>113</sup>.

QUADRO 14 – TEXTO EXPLICATIVO ELABORADO PELA PROFESSORA MARIA

FOTOGRAFIA	DESCRIÇÃO
<b>VÍDEO</b>	Mandeí esse vídeo... achei meu aluno da inclusão bem bonitinho tentando fazer os gestos.
<b>1</b>	Neste dia eles estavam assistindo um vídeo e travou... então até que eu tentava voltar o filme onde tinha parado, a outra professora estava fazendo uma brincadeira com eles... e o meu M. não sabia se fazia os gestos ou se prestava atenção no vídeo...
<b>2</b>	Nesta atividade era para trabalhar a ideia da adição, subtração, sequência numérica, a coordenação motora fina, ludicidade, enfim, tudo que pudesse despertar o interesse, curiosidade e a aprendizagem em si. Para isso levei esse material. As bolinhas da joaninha são coladas com velcro, e de forma lúdica íamos fazendo os questionamentos, pois ele tem muita dificuldade para nomear e identificar os números, bem como para relacioná-los à sua quantidade. Como essa foi uma das primeiras atividades que fiz com ele, não me desesperei tanto, pois era praticamente uma avaliação diagnóstica, já que ele não tinha um vínculo com atividades realizadas em folha. Porém, fiquei muito preocupada, pois ele dizia apenas números aleatórios, não sabia nem nomear o número 1.
<b>3 – 4 - 5</b>	Essas fotos são do dia do filme que mandei o vídeo... Neste dia, ao mesmo tempo que tive um sentimento de dó (sei que não é um sentimento bom de se ter das pessoas), mas é por ver ele dentre todas as crianças ditas “normais”, e ficava me perguntando... por que ele tem que ser assim? Como ele será na sua vida adulta? E muitos outros pensamentos... E ao mesmo tempo, feliz... por ele conseguir interagir com o que estávamos fazendo com o grupo.
<b>6 - 7</b>	Já essas são quebra-cabeça de animais que também fiz pra ele. Coloquei as peças na mesa e pedi pra ele montar os animais. Após alguns minutos conseguiu montar e nomear todos os animais, com exceção da cobra, pois ficava movimentando a peça para cima e para baixo sem saber o que fazer para encaixar corretamente a parte do corpinho do animal. Foi uma enorme satisfação, pois ao deparar com tantas dificuldades, percebi que M. tem uma excelente percepção visual.
<b>8 - 9</b>	Essa atividade mostra a tentativa de escrita do nome utilizando massinha de modelar. Num primeiro momento fizemos um trabalho de pareamento da escrita do nome com o uso do alfabeto móvel a partir da observação do crachá. Para isso, disponibilizamos apenas as letras que formam seu nome. Em seguida ele deveria colocá-los na mesma sequência do crachá. Houve a necessidade de intervir, pois mesmo olhando para o crachá, colocava as letras fora da ordem. Fizemos esse pareamento várias vezes. Depois começamos com a massinha. M. possui muita dificuldade para fazer bolinhas com a massinha, apenas esfarela, tivemos que treinar bastante até que saíram as letrinhas do seu nome. Essa foi uma das primeiras atividades com o nome do estudante. Hoje ele já identifica e nomeia a letra M. Pra mim, dizer que ele já identifica e nomeia a letra M, é uma satisfação muito grande devido ao fato de ele ter gliose na região fronto-temporal, o que impede a assimilação dos conteúdos.
<b>10 - 11</b>	Como nós trabalhamos com a turma a sequência didática sobre a amarelinha (escrita da palavra AMARELINHA, palavra dentro de palavra, formação de novas palavras a partir das letras da palavra AMARELINHA, rimas, texto instrucional sobre as regras do jogo, nomes de outros brinquedos e brincadeiras e por aí vai... Com o M., trabalhamos o A da amarelinha. Fizemos as mais diversas atividades envolvendo a letra A, e ao mesmo tempo, conciliando o trabalho com identificação de cores. Uma semana inteira com a mesma cor. Nestas atividades, assim como em outras, tenho um sentimento de impotência, de frustração. São várias noites em casa, (porque muitas vezes na escola não dá tempo devido o planejamento das atividades também diferenciadas e diversificadas para o restante dos 30 alunos, cada qual com sua dificuldade e especificidade) pensando, pesquisando o que eu posso fazer, qual a atividade adequada para ele.
<b>12-13</b>	E no final da semana e/ou do dia, após um trabalho intensificado com o estudante, ao perguntar o nome da letra ou da cor trabalhada, ele diz uma letra qualquer... [insere emoji triste]

FONTE: a autora (2018)

<sup>113</sup> Para preservar o sigilo da identidade, o nome do aluno foi substituído aleatoriamente pela inicial M.

O registro descritivo das imagens, como se pode perceber, foi bastante específico – sendo, inclusive, mais detalhado que seu relato verbal. A formação de Maria na área de Letras e seu gosto pela área da literatura indicam que a escrita parece ser uma área de maior conforto para a participante, que busca dessa forma compensar as dificuldades em sua expressão verbal. A preocupação e o incômodo de Maria com a situação de ser entrevistada foram verbalizados pela participante; nesse sentido, a produção de um relato escrito assume a função de mediação do discurso, intermediando a comunicação oral.

As fotografias produzidas por Maria mostram a realização de diversas atividades pelo aluno, tanto em grupo como individualmente. A professora frisa a necessidade de adaptação das tarefas para que o aluno com TEA seja capaz de realizá-las:

A atividade dele é toda diferenciada. Tanto é, olha aqui, a letra A, né, colar bolinha na letra A. É toda diferenciada. Os outros não fazem isso, é só ele.

Porque para ele é tudo no diferenciado.

A atividade dele, que a dele é diferente.

É, muito, algo do simples do simples do simples para ele.

Maria relata que, devido ao TEA, o aluno não é capaz de realizar atividades compatíveis com sua turma; prepara, por isso, atividades “diferenciadas”, mais simplificadas. O próprio aluno parece não se incomodar em realizar tais atividades, interagindo pouco com a tarefa e com os colegas de turma.

É aquela história, se você largar, se é uma pessoa [descompromissada], “ah, eu vou largar”, ele não te incomoda. Ele vai ficar lá a tarde inteira na sala sem fazer nada, sem te incomodar. Ele não te incomoda.

[O aluno] acompanha assim, “ah, agora nós vamos para o recreio”, ele vai, ele brinca, “agora nós vamos na educação física”, ele vai e brinca, mas ele não tem essa... eu penso que ele não essa noção de que ele não sabe.

Esse é um tema de preocupação recorrente no discurso de Maria: a falta de consciência do aluno acerca de sua própria condição.

Porque você fala com ele, ele só repete o que você fala... não porque ele compreendeu, mas porque você fala, "M., pegue o lápis verde". [Ele diz] "Verde?". Ele repete. Ele só repete.

As outras crianças olham para mim, já sabem que eu estou olhando para ele, e elas entenderam o porquê que eu estou dando risada, e ele só olha assim e continua fazendo o que ele está fazendo. [...] Não entendeu o que aconteceu. Mas as outras crianças já pegaram no ar.

É difícil porque às vezes ele não entende que ele não está [acompanhando]. Porque ele não tem noção, não tem compreensão do que está acontecendo. A impressão que eu tenho é que ele não tem essa compreensão.

Eu penso que ele não essa noção de que ele não sabe.

Parece que ele não tem essa compreensão, sabe, ele não demonstra ter.

Em uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento, a produção da consciência está relacionada com a atividade material e com o intercâmbio interpessoal, em um processo no qual a função da linguagem é primordial (BARROCO, 2012). A consciência tem função importante também sobre a autorregulação; "ela não é um estado interior pré-existente, mas sua construção, de base histórico-cultural, é fortemente relacionada ao processo compartilhado de apropriação de signos e significados pelo sujeito" (SILVA; GALUCH, 2009, p. 159). No caso do Transtorno do Espectro Autista, em que a linguagem e a interação são áreas afetadas, é necessário que o professor busque construir com o aluno outras formas de vivenciar a realidade e significar suas experiências, que possam promover também seu desenvolvimento de forma integral. A falta dessa compreensão por parte da professora resulta em uma postura fatalista, na qual ela parece não ter nada a contribuir à aprendizagem de seu aluno:

Porque aquela criança que... não adianta, que você vai lá uma vez, você vai duas, vai três, e ele, muitas vezes, ele não vai reter.

Eu sei que não adianta, não anda.

Frente a esse quadro, em que o aluno é refém de sua própria condição e não resta nada a fazer ao professor, as expectativas em relação ao desenvolvimento do aluno condizem com as possibilidades docentes:

[Eu acho que o aluno será] a vida inteira dependente. Enquanto ele tiver alguma pessoa que o auxilie ele vai ser... para mim, ele vai... para mim... porque assim, ele vai ter um avanço? Vai, mas um avanço muito pequeno. Muito pequeno. Ele pode ter, mas é muito pequeno. Eu acredito que ele vai ser uma pessoa dependente o resto da vida.

Sem expectativas de transformação ou desenvolvimento, o trabalho docente se torna esvaziado de função e sentido. Uma alternativa a essa postura é apresentada por Vigotski (1997, 2004a); ao contrário de uma atitude passiva e contemplativa frente à necessidade educacional especial,

a Psicologia Histórico-Cultural pontua a necessidade de o professor reconhecer seu lugar e função no processo de interlocução entre aluno e cultura. Rompendo com a ideia das disposições intrínsecas da criança, cabe a ele – professor – compreender que os objetos culturais trazem, em si, a **possibilidade** de afetar, ou seja, de mobilizar um afeto, um desejo, potencializando ou não a atividade do aluno, a qual poderá vir a se transformar em aprendizagem e, conseqüentemente, em desenvolvimento. Tal possibilidade emerge conforme esse mesmo objeto atenda ou não às necessidades da criança. Caberia então aos educadores proporcionar, além do encontro, a aproximação e a correspondente utilização dos objetos culturais pela criança e, rompendo com os limites impostos pelo seu contexto imediato de vida, criar uma via de acesso à cultura humana e, dessa forma, fomentar necessidades que, por meio da atividade da criança, no fazer pedagógico, poderão vir a se constituir em motivos (GOMES, 2008, p. 143, grifo da autora).

Apesar disso, mesmo sem vislumbrar possibilidades de transformação, Maria resiste. Frente às dificuldades em sala de aula, denuncia a necessidade de apoio:

Então isso muitas vezes eu sentia falta porque, ou eu ficava ali junto com ele, ou eu fico com a turma. Porque daí na turma eu já tenho meus outros montes, lá, com muita dificuldade também, né?

Se não tiver o profissional de apoio, é difícil.

Com o profissional de apoio, com o estagiário, ajuda bastante.

A professora Maria parece não acreditar em seu próprio potencial – o que certamente torna o trabalho inclusivo ainda mais árduo. Em meio a esse cenário, encarando mais limitações que possibilidades, Maria insiste.

Só que não é isso que eu quero para ele.

Mas você vai até o teu [limite]... vai além, né, tentando ali com ele.

Mas eu estou tentando.

O que eu conseguia fazer eu tentava fazer.

Eu estou fazendo o que eu posso por ele.

Eu estou fazendo o que eu posso.

Eu faço o que eu posso... [choro].

O discurso de Maria revela uma professora que busca exercer sua função, apesar dos obstáculos que se lhe impõem. Aponta para uma docência resignada sob o peso de diversas dificuldades, em que a inclusão escolar é vivenciada, a despeito do esforço do professor, mais como um fardo que como um desafio.

#### 4.5 AS FOTOGRAFIAS E AS EMOÇÕES DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nos dois encontros realizados, cada professora revelou conteúdos particulares – as formas como ingressou na escola e escolheu a profissão, a relação com a instituição escolar e com os alunos, as concepções acerca da inclusão escolar e do aluno de inclusão. Ao longo desse processo emergiram diferentes emoções, como mostra o QUADRO 15.

QUADRO 15 – EMOÇÕES RELATADAS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

PARTICIPANTE DA PESQUISA	2º CAMPO INVESTIGATIVO			3º CAMPO INVESTIGATIVO	
	VIVÊNCIAS COMO ALUNA	VIVÊNCIAS COMO DOCENTE		O ALUNO INCLUÍDO	A PROFESSORA INCLUSIVA
	EMOÇÕES EM RELAÇÃO À ESCOLA	EMOÇÕES EM RELAÇÃO AO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO	EMOÇÕES EM RELAÇÃO A SER UMA PROFESSORA INCLUSIVA	EMOÇÕES DO ALUNO INCLUÍDO	EMOÇÕES DA PROFESSORA INCLUSIVA
PROFESSORA ANA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alegria</li> <li>• Coisas boas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coisas boas</li> <li>• Coisas ruins</li> <li>• Desespero</li> <li>• Desvalorização</li> <li>• Inutilidade</li> <li>• Nervosismo</li> <li>• Paixão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de frustração</li> <li>• Ausência de preocupação</li> <li>• Desconfiança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Felicidade</li> <li>• Igualdade</li> <li>• Pertença ao grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alegria pelas conquistas</li> <li>• Angústia</li> <li>• Frustração</li> <li>• Indecisão</li> <li>• Insegurança</li> <li>• Sentir-se sem rumo, perda</li> <li>• Surpresa</li> <li>• Tristeza pela falta de apoio (atendimentos)</li> </ul>
PROFESSORA APARECIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confiança</li> <li>• Emoção</li> <li>• Vontade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amor</li> <li>• Felicidade / alegria</li> <li>• Emoção</li> <li>• Satisfação (sentir-se recompensada)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmação das escolhas pessoais</li> <li>• Leveza</li> <li>• Satisfação (sentir-se recompensada)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incômodo</li> <li>• Frustração</li> <li>• Vergonha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização</li> <li>• Sentir-se bem, ótima</li> </ul>
PROFESSORA MARIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir-se bem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antipatia pelo curso de Pedagogia</li> <li>• Gosto por língua portuguesa e literatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frustração</li> <li>• Impotência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade em expressar emoções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chateação (estar chateada)</li> <li>• Cobrança</li> <li>• Dificuldade em expressar emoções</li> <li>• Pena</li> <li>• Preocupação</li> </ul>

FONTE: a autora (2018).

No primeiro encontro, a realização da entrevista estruturada permitiu delinear as características pessoais, profissionais e acadêmicas das docentes, evidenciando uma trajetória pessoal marcada por traços culturais e históricos que compõem a tessitura de ser e sentir-se professora para cada uma das participantes da pesquisa. Nesse sentido, as emoções das professoras só podem ser compreendidas a partir desse cenário, que revela um processo dinâmico de constante (re)elaboração e desenvolvimento, que permitem sua expressão em um contexto que é determinado cultural e historicamente.

As emoções das professoras, portanto, revelam formas próprias de apreender e sentir a docência, constituídas a partir de suas vivências pessoais, familiares e profissionais. Dessa forma, compreendemos que



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).

Assim, para analisar as emoções docentes é necessário “levar em conta sua história pessoal e profissional, suas crenças e atitudes, suas condições de trabalho e o contexto social e educacional nos quais se desenvolve sua atividade profissional” (SOARES, 2007, p. 15). Nesse sentido, fatores que envolveram a escolha profissional de Ana, Aparecida e Maria (o desejo de ser professora e o apoio familiar) impactam diretamente sobre as experiências emocionais que elas vivenciam em relação à própria atuação e a seus alunos (SOARES, 2007)<sup>114</sup>.

Além disso, dados como o exercício da profissão em tempo integral por longos períodos (o tempo médio de docência das participantes da pesquisa é de 13,3 anos) podem indicar a sobrecarga profissional, cuja repercussão física e emocional pode afetar a atividade docente (CRUZ et al., 2010; REIS et al, 2006).

A realização de formações adicionais pelas professoras (todas as participantes da pesquisa possuem ao menos um curso de pós-graduação) revela a busca por fundamentos teóricos que subsidiem a atuação docente. A busca por elementos cognitivos que referenciem a atuação prática revela o predomínio da racionalidade no contexto escolar (inclusive das próprias professoras, enquanto alunas). Assim, identifica-se entre as participantes da pesquisa um padrão reconhecido internacionalmente, no qual a formação docente preconiza os aspectos cognitivos e a valorização das emoções do professor não encontra “repercussão a nível da formação de professores, apesar das retóricas dominantes do desenvolvimento pessoal do docente” (FREIRE et al, 2012, p. 153)<sup>115</sup>.

Na primeira entrevista semiestruturada, cuja temática principal abordou as vivências das participantes em sua trajetória escolar e acadêmica, todas as professoras relatam emoções agradáveis em relação à escola:

---

<sup>114</sup> Soares (2007) aponta a ligação entre emoções e valores no exercício do Magistério. Segundo a autora, “a dedicação apaixonada à atividade docente amplia as experiências emocionais positivas dos professores” e “os valores assumidos e vividos geram emoções positivas e ajudam poderosamente a enfrentar a adversidade e os conflitos” no exercício da profissão (SOARES, 2007, p. 13).

<sup>115</sup> Freire et al. (2012) destacam que, embora recentemente tenha havido uma crescente valorização das “emoções e sentimentos que acompanham a atividade dos professores” (p. 153), tal processo não tem ocorrido no âmbito da formação de professores.

Só **coisas boas**, assim, coisas **alegres**. / É, foi uma **boa experiência**. (Ana)

Quando eu entrei na primeira série, era aquela **emoção**, aquela **vontade** assim, tudo. / Me sentia mais **confiante** para continuar, para não desistir. (Aparecida)

Eu me sentia **bem** na escola / Para mim **foi excelente**, né. (Maria)

O discurso das professoras indica que as emoções agradáveis vivenciadas como alunas influenciaram a relação positiva estabelecida entre as professoras e o contexto escolar; evidencia-se, assim, que “os sentimentos e emoções presentes na sala de aula marcam de maneira significativa a relação dos alunos com o conhecimento, produzindo movimentos de aproximação ou afastamento” (TASSONI; LEITE, 2011, p. 90).

Como os relatos revelam, embora fossem incitadas claramente a expressar suas emoções em determinadas situações, nem sempre as professoras eram capazes de nomear o que sentiam – não raramente, apresentavam dificuldade até mesmo em descrever suas emoções. Percebemos, assim, que falar sobre (e mesmo refletir acerca das) próprias emoções tem sido um processo negligenciado em nossa sociedade.

A tomada de consciência das próprias vivências emocionais é um processo 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, p. 73, grifo da autora). Em uma perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da autoconsciência gera novas possibilidades de ação e conduz ao desenvolvimento de características próprias da personalidade.

Sobre la base de la reflexión, de la autoconciencia y comprensión de los procesos propios surgen nuevas agrupaciones, nuevas relaciones entre dichas funciones [...]. Todas las convicciones internas, sean cual fueran, las diversas normas éticas, unos u otros principios de conducta se plasman, en fin de cuentas, en la personalidad gracias a ese tipo de relaciones. (VIGOTSKI, 1996, p. 246).

Para Vigotski (1996), a tomada de consciência gera não somente o poder de agir; ao tornar-se consciente de suas emoções, o homem pode fazer uso de suas vivências emocionais de forma dinâmica, ressignificando sua própria realidade (CLOT, 2014).

Inversamente, a dificuldade em abordar as próprias emoções pode indicar um processo de desconhecimento da própria subjetividade, que acaba por dificultar o processo de ação consciente e livre, limitando suas possibilidades. O relato da professora Maria ilustra essa questão, revelando a dificuldade da professora até mesmo em utilizar o termo “emoção”:

Ah, é até difícil assim explicar [pausa].

Mas eu acho que eu falo mais dele [do aluno] do que da minha [emoção], não consigo mostrar [minha emoção], é igual eu falei para você, eu não sei nem explicar o que que eu sinto... dele... não sei se eu consegui te passar isso... (Maria)

O relato de Maria evidencia a complexidade na constituição das emoções e sua estreita relação com as demais funções psicológicas superiores – em especial a linguagem.

Entre a emoção instintiva e sua manifestação passa a se interpor um elemento mediador que é a linguagem, que possibilita a canalização do afeto de outra maneira, constituindo-se gradativamente numa função de ordem superior, pois a linguagem auxilia o indivíduo a organizar sua ação, por meio de uma relação ou atividade coletiva (LEITE; SILVA; TULESKI, 2013, p. 44).

Dessa forma podemos compreender que, sob o enfoque histórico-cultural, emoções e linguagem constituem-se e modificam-se dialeticamente, a partir das interações que o sujeito estabelece com seu meio (LEITE; SILVA; TULESKI, 2013).

A influência do contexto interacional sobre as emoções das professoras em relação à escolha e ao exercício da profissão é marcante no relato de Ana:

Então o primeiro ano foi assim muito trágico, **não tenho boas lembranças** [riso] / Eu fiquei **desesperada**.

Depois que eu consegui entrar, assim, eu me **apaixonei**, a gente vai aprendendo a cada dia. / Então depois que passou essa fase inicial de adaptação, eu **tenho sim bons momentos**.

Então você se sente muito **desvalorizada**, essa é a principal a sensação que a gente tem... e de que **você não serve para nada** naquele lugar. / Você fica toda **nervosa**. (Ana)

O conteúdo verbalizado pela professora Ana revela emoções antagônicas em relação ao magistério, relacionadas ao ambiente concreto da docência. A

recordação da vivência emocional de momentos agradáveis e desagradáveis é reiterada pela expressão verbal da professora – que ri, ao relatar as intensas dificuldades enfrentadas no primeiro ano da docência. A mesma vivência foi observada na entrevista da professora Maria.

[riso] [pausa 9 seg.] [choro]

**Sempre gostei** de Letras. **Não quis** fazer pedagogia, **sempre gostei** de língua portuguesa e literatura. (Maria)

As risadas de Ana ao relatar eventos tristes, assim como o riso seguido pelo choro de Maria e o contraste entre gostar/não gostar, demonstram a descarga emocional através de sua transformação em opostos, exemplificando a transformação das emoções gerada pela catarse (VIGOTSKI, 1999a). A expressão catártica das professoras revela a existência de processos complexos mobilizadores de emoção relacionados à sua constituição enquanto docentes.

Enquanto Maria e Ana relatam vivências ambíguas relacionadas à escolha da profissão, Aparecida é enfática em suas emoções em relação à docência:

Eu **amo**. Eu **amo** o que eu faço.

Então eu **amo** o que eu faço.

Esse é o meu meio, aqui que eu **me sinto feliz**. Aqui, a escola, que **é a minha alegria**.

É uma **emoção** muito grande.

Mas é o teu olhar, o teu incentivo ali com ela, que muda isso. Ah, isso é **recompensador**. (Aparecida)

As vivências emocionais de Aparecida indicam o desenvolvimento de vínculos positivos com a profissão; assim, compreendendo as emoções como condição e produto do contexto cultural e histórico, consideramos que as vivências da professora Aparecida contribuem para a construção de um sentido pessoal de identificação com a docência<sup>116</sup>.

As emoções relatadas pelas professoras resultam de sua relação com o mundo, de suas formas particulares e contextualizadas de vivenciar a realidade. Nessa perspectiva, a análise do trabalho docente pressupõe a inter-relação entre os

<sup>116</sup> Anteriormente, discutimos a forte presença do conceito de identificação nas entrevistas da professora Aparecida (ver tópico 4.3).

aspectos materiais concretos do meio e suas formas subjetivas e individuais de apropriação e inserção nessa realidade (BASSO, 1998). É justamente na articulação entre as vivências subjetivas e objetivas que se produz o sentido;

essa definição proporciona que o “sentido” seja concebido como acontecimento semântico particular, constituído através de relações sociais, onde uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada. A partir disso, estabelecem-se novas possibilidades relativas à compreensão dos próprios processos de significação à luz da perspectiva histórico-cultural. (BARROS et al., 2009, p. 179).

A análise das emoções, portanto, indica os sentidos que as participantes da pesquisa atribuem à docência inclusiva. Em consonância com as emoções agradáveis relacionadas à opção pelo magistério, Aparecida mostra-se segura quanto à inclusão escolar, descrita com leveza e satisfação pela professora:

Então pra mim, **não é peso nenhum**.

Então pra mim **não é um fardo**, não é?

Mas para mim **não é algo que vai me estressar, vai me cansar**; muito pelo contrário.

Mas eu vendo evolução dele, isso é o que **me recompensa**, e como eu falo, é o que me mostra que eu estou no caminho certo.

**A certeza** do trabalho que eu estou fazendo e **da escolha** que eu fiz na minha vida. (Aparecida)

Maria, no entanto, enfatiza a vivência de emoções desagradáveis quanto à inclusão escolar:

Você sai **frustrada**. É uma frustração e uma... uma sensação, assim, de **impotência**.

Mas é uma **frustração**... ao mesmo tempo, é uma **frustração** para você. (Maria)

A frustração evidencia a impossibilidade da concretização de um objetivo – no caso de Maria, a aprendizagem do aluno, expondo as contradições entre o que a professora faz, o que gostaria de fazer e o que acredita que é possível ser feito:

Eu sei que não adianta, não anda.

Só que não é isso que eu quero para ele.

Mas eu estou tentando.

Eu estou fazendo o que eu posso por ele. (Maria)

Dessa forma, a frustração revela a lacuna entre o desejado e o possível, expondo os limites da atuação da professora e revelando uma forma particular de sofrimento relacionada à prática docente (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013).

Entre os relatos de Aparecida e Maria, a professora Ana se posiciona de forma mais neutra em relação à inclusão – contudo, sem deixar de mencionar sua desconfiança frente a esse processo:

Eu **não tenho** muita **preocupação** e **nem frustração** com relação a isso.

Claro, você sempre tem um **pé atrás**. (Ana)

As diferentes emoções relatadas pelas professoras revelam distintas formas de vivenciar a realidade da profissão em uma mesma escola, reforçando que os sentidos atribuídos por cada professora à inclusão revelam formas individualmente sociais de sentir e compreender a realidade, “do que decorre que a individualidade do homem, que só pode existir no social, é resultante de suas relações sociais e das formas a partir das quais elas são elaboradas” (MEIRA, 2007, p. 48).

Na segunda parte de nossa pesquisa, buscamos justamente nos aproximar do contexto concreto de produção do trabalho das participantes da pesquisa. Com esse intuito, utilizamos a metodologia autofotográfica como instrumento mediador da segunda entrevista semiestruturada, revelando conteúdos referentes às emoções das professoras especificamente em relação aos alunos de inclusão e à sua atuação inclusiva na escola.

Enfatizamos que a produção da fotografia nesta pesquisa reflete formas individuais de percepção do mundo, cultural e historicamente contextualizadas. A partir da singularidade social de cada fotógrafo, portanto, a fotografia medeia sentidos e intencionalidades tanto de quem a produz como de quem a observa, pois “cada pessoa faz sua leitura dos sentidos expressos nas fotos de acordo com sua experiência singular, socialmente constituída em um vasto campo de possibilidades” (MATTOS; ZANELLA; NUERNBERG, 2014, p. 906).

Dessa forma, a fotografia se constitui em um elemento mediador da expressão de pensamentos e emoções do fotógrafo, revelando formas particulares de vivenciar a realidade a partir das significações individuais de seu contexto histórico e cultural (BOSCO, 2009; SILVA, 2015).

Às professoras participantes, foi solicitada a produção de cinco fotografias que registrassem suas emoções em relação aos alunos de inclusão e ao processo inclusivo de forma geral. Embora todas as participantes tenham enviado o material solicitado, destacamos o fato de que as três professoras não produziram as imagens para a pesquisa, mas utilizaram fotografias de seus arquivos pessoais, registradas no decorrer do ano letivo. Todas as professoras alegaram a praticidade de tal procedimento (por já possuírem os registros fotográficos), informando ter selecionado as imagens que melhor se adequavam à demanda da pesquisa.

Consideramos que a escolha em utilizar fotografias produzidas anteriormente aponta a racionalidade imperativa em nosso sistema escolar – frente à necessidade de registrar (e revelar) as próprias emoções, a opção racional pelo reaproveitamento do material já produzido configura-se em uma alternativa que evita o confronto com uma área ainda menosprezada em nossas escolas. Nesse sentido,

É preciso romper com a visão de que a emoção deve ser controlada, civilizada e domesticada pela razão, pois é justamente esta visão que faz com que a escola, ao reproduzir a sociedade, negue a subjetividade do indivíduo, não permitindo espaço para sua expressão. (CAMARGO, 2004, p. 177).

Para além dessa compreensão, a utilização de material anteriormente produzido pelas três participantes é indicativa dos contextos de produção das professoras e da forma como se relacionam com o trabalho docente e a questão da inclusão escolar. Nesse sentido, embora não tenham seguido fielmente às instruções da consigna, as professoras estabeleceram uma nova forma de participação.

Longe de interpretar a postura das professoras como resistência ao trabalho proposto, entendemos que a opção das participantes revela formas flexíveis e criativas de adaptação e atendimento às necessidades. A atitude das professoras precisa ser contextualizada – no momento da pesquisa, a escola estava elaborando os pareceres avaliativos, o que envolve, além do trabalho individual de cada professor, também a realização de diversas reuniões entre a equipe pedagógica.



Ressaltamos ainda que, ao serem questionadas acerca da escolha de cada fotografia, todas as participantes revelaram aspectos importantes de implicação pessoal no processo (sendo capazes de explicar motivos, expressar emoções e contextualizar as fotografias como um conjunto significativo de imagens). Dessa forma, consideramos fundamental não somente compreender as condições materiais concretas de produção das professoras participantes da pesquisa, como também respeitar suas formas de apreensão e significação da realidade – o que implica em uma concepção própria da metodologia qualitativa, na qual pesquisador e participantes constroem juntos o processo de pesquisa.

As professoras comentaram o contexto de produção de cada uma das fotografias e foram questionadas sobre como as imagens representavam suas emoções em relação ao aluno de inclusão e ao processo inclusivo como um todo.

Destacamos o fato de que, em todas as fotografias selecionadas pelas três participantes da pesquisa, o foco da imagem referia-se à realização de atividades pedagógicas pelo aluno de inclusão. O próprio aluno protagonizava a imagem em cinco fotografias (dentre seis) de Ana, nas duas imagens de Aparecida e em 12 das 13 produções fotográficas da professora Maria.

O estabelecimento do *studium*<sup>117</sup> pelas participantes da pesquisa revela a intenção consciente de demonstrar a realidade prática e concreta da inclusão dos alunos em sala de aula, evidenciando o trabalho docente por meio da realização de diversas atividades de cunho pedagógico. Nesse contexto específico, a emoção expressa os sentidos atribuídos pelas professoras à inclusão escolar, evidenciando “o caráter da experiência singular da pessoa participante das práticas sociais concretas (históricas e culturais) e de sua atividade no contexto dessas práticas”; ou seja, compreende-se “que a pessoa assume um lugar e uma posição do contexto das práticas sociais, que, por sua vez, também determina os sentidos/significados que constrói sobre sua atividade” (CAMARGO; BULGACOV, 2016, p. 217). Nesse sentido, a atividade do professor é compreendida em sua unidade afetivo-cognitiva.

A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, já que nenhuma emoção ou sentimento, bem como nenhum ato de pensamento, podem se expressar como *conteúdos puros*, isentos um do outro. (MARTINS; CARVALHO, 2016, p. 702).

---

<sup>117</sup> Ver tópico 3.2.

Quando indagadas acerca de suas emoções sobre os alunos de inclusão, todas as professoras reportaram as vivências emocionais **dos próprios alunos**, dando voz ao que sentem – segundo as percepções das participantes.

A professora Ana relata a felicidade da aluna e seu sentimento de pertença ao grupo:

Olha a **felicidade** dela aqui, é uma é uma graça de ver.

Ela **não se sente diferente** neste momento, **ela se sente participante** como os demais. (Ana)

A professora Aparecida, por sua vez, enfatiza as emoções do aluno nas situações de interação na classe:

A turma é bastante agitada e ele fica morrendo de **vergonha**.

A gente vê que os alunos acabam olhando para ele e **ele se incomoda** com isso.

Pela questão da turma mesmo. Que ele fica assim, muito [**envergonhado**].

Tem a questão que como ele é só ele, tem a questão da **frustração** também.

Então tem que, quem está perto dele, já vou orientando, “faz o seu”, porque **ele se incomoda**. (Aparecida)

Diferentemente das outras participantes, a professora Maria destaca não as emoções de seu aluno – mas justamente a ausência de expressões emocionais:

Veja que raramente ele expressa alguma [emoção]... o rostinho dele. Às vezes, se você observar lá no vídeo, às vezes as outras crianças estão tentando e ele raramente tem uma expressão. Ele tem, sim, expressão de sorriso, ele faz, né? Mas às vezes ele não [expressa nenhuma emoção]... (Maria)

Compreendemos que a dificuldade das participantes em expressar as próprias emoções faz com que as professoras busquem nomear as vivências emocionais de seus alunos. O processo de direcionar-se ao outro parece indicar uma tentativa de proteção emocional das professoras; nesse sentido, e se for esse o caso, cabe questionarmos quais seriam as emoções reais das professoras frente a seus alunos – emoções essas que, aparentemente, não conseguem ser expressadas.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, “a emoção é gerada quando encontra sentido no objeto da atividade” (CAMARGO; BULGACOV, 2016, p. 218). As emoções revelam, portanto, os sentidos atribuídos às práticas de inclusão escolar pelas participantes da pesquisa.

A análise das professoras sobre suas produções fotográficas revela formas particulares de ser professora inclusiva e de vivenciar a inclusão na sala de aula. A emoção mediada pela fotografia “é uma vivência constituída histórica e culturalmente que integra componentes de representação (símbolos, ideias, valores, ideologias); de expressão, e de manifestação corpórea (...) amalgamadas” (CAMARGO; BULGACOV, 2016, p. 218). Alinhados com a Teoria Histórico-Cultural, portanto, consideramos que

a vida mental humana é afetiva. Os indivíduos estão conectados ao mundo através de uma rede dinâmica e permanente de sentimentos e emoções. Suas ações e seus relacionamentos com os outros são influenciados pela maneira como esses sentimentos coloreem sua realidade. As emoções emprestam qualidade e significado à nossa existência<sup>118</sup>. (MIRZA, 2016, p. 635, livre tradução nossa).

Conforme sua concepção de inclusão escolar – e seu declarado interesse pela área da Educação Especial, a professora Aparecida expressa emoções agradáveis relacionadas ao trabalho que desenvolve:

Hoje, quando eu vejo ele [aluno de inclusão], assim, todo esse desenvolvimento que a gente está buscando com ele, eu **me sinto ótima, realizada**, é muito bom.

Eu falo, eu **me sinto bem**. (Aparecida)

As emoções da professora Ana, contudo, expressam incertezas e dificuldades em relação à docência inclusiva.

**Que bom** que ela consegue fazer, mas **que pena** que ela não tem outros atendimentos que deveria ter.

Ah, isso dá uma **frustração**. A gente **se frustra** sim.

---

<sup>118</sup> No original: “Human mental life is affective. Individuals are connected to the world through a dynamic and permanent web of feelings and emotions. Their actions and their relationships with others are influenced by the way these feelings color their reality. Emotions lend quality and meaning to our existence.” (MIRZA, 2016, p. 635).

Você fica um pouco **sem rumo**, fica **perdida**, não sabe se você atende eles ou não sabe se dá conta da turma, ou do conteúdo que você está trabalhando, e tudo isso ao mesmo tempo.

**Surpresa?** Não... tem alguma coisa além, assim... **angústia**, **aflição**? Sabe, o que eu vou fazer para atendê-los bem, da forma como eles necessitam e precisam? Então dá assim, uma **insegurança**.

Uma grande **insegurança**. (Ana).

A professora Maria apresentou dificuldade em expressar suas emoções – tal como seu aluno de inclusão. Seu relato revelou a ambivalência entre admitir ou não suas emoções.

Aquele dia eu falei muito, né, da **frustração** né, eu falei muito sobre isso.

Não vou falar que é **dó**, não vou falar isso, porque a gente, **acho que não é um sentimento bom** pra gente ter de uma pessoa, né? Mas eu fico assim, ao mesmo tempo, **preocupada**.

É igual eu falei, né, **é dó**. A gente fica, você fica toda hora, “nossa, que **dó**” né?

Mas, igual eu falo, é um **dó**, porque... [pausa].

Observamos que, a despeito da ênfase dada às emoções no processo de entrevista, os relatos das professoras dirigiam-se mais a aspectos cognitivos na efetivação da inclusão (como a necessidade de formação específica e a adaptação das atividades dos alunos). Percebemos, assim, a dificuldade das professoras em abordar a temática das emoções – e, em especial, para expressá-las. Tal dificuldade, mais uma vez, reverbera o modelo tradicional de nossas escolas, que dicotomiza intelecto e afeto, privilegiando o primeiro e negligenciando o segundo aspecto (CAMARGO, 2004).

No entanto, não se pode negar as emoções. Ou melhor, ainda que se negue, é impossível impedir sua presença, pois “a emoção de um sujeito é a antecipação sensível e corporal das ações sobre ele mesmo que estão implicadas na situação, um sinal interior sentido antes de qualquer apreciação racional” (CLOT, 2014, p. 132).

Dessa forma, mesmo indiretamente, o discurso das participantes revela suas configurações subjetivas, desvelando formas de ser professora e de sentir a inclusão escolar no cotidiano da sala de aula. Por isso, o relato de cada professora – assim

como sua vivência enquanto docente – sempre é emocionado, pois a expressão do pensamento é indissociável da emoção.

A análise das entrevistas das professoras Ana, Aparecida e Maria permite correlacionar as emoções vivenciadas nas práticas inclusivas e as experienciadas em seu percurso escolar e acadêmico, na trajetória de alunas até o exercício da docência.

A professora Ana atribui à aluna de inclusão experiências escolares felizes, tais como suas próprias experiências enquanto aluna:

Só coisas boas, assim, coisas alegres.

Ó a felicidade dela aqui, é uma é uma graça de ver. (Ana)

Embora Ana revele sentir-se insegura em relação ao processo de inclusão escolar, essa emoção não parece afetá-la profundamente – possivelmente, pelo fato de já haver vivenciado outras situações nas quais foi capaz de superar os conflitos, em sua trajetória docente:

Surpresa? Não... tem alguma coisa além, assim... angústia, aflição [...] Então dá assim, uma insegurança.

Eu não tenho muita preocupação e nem frustração com relação a isso.

Então depois que passou essa fase inicial de adaptação, eu tenho sim bons momentos. (Ana)

O discurso de Aparecida evidencia as emoções relacionadas à empatia e à identificação com o outro. Dessa forma, assim como a professora busca manter os padrões estabelecidos pela família de origem, também nutre a expectativa de ser reconhecida como um modelo para o filho e para seus alunos. Em relação à inclusão escolar, expressa o desejo de contribuir a partir da posição de seu aluno com necessidades educacionais especiais, colocando-se no lugar do outro.

Para depois eles não sentirem a mesma dificuldade que eu tive.

Eu também posso estar sujeita a um dia ter uma necessidade especial. E daí, vou ficar excluída? (Aparecida)

O conceito de empatia expressa o conhecimento das ideias e emoções de outra pessoa, ampliando o universo individual para uma dimensão social

(BROLEZZI, 2014). Nesse sentido, “a empatia tem seu lugar nessa interação entre o que experimentamos e o que pensamos e sentimos” (BROLEZZI, 2014, p. 163). Revela, portanto, uma capacidade de aproximar-se emocionalmente de outra pessoa, o que pressupõe uma abertura pessoal para processos mais profundos de interação.

Contrariamente a essa perspectiva, Maria expressa grande dificuldade no estabelecimento dessas relações, inclusive no contexto da entrevista. No entanto, a despeito dessa limitação, a professora também acaba por revelar suas emoções no contexto da sala de aula. Um dos aspectos mais evidentes refere-se à expressão emocional, que a professora aponta como uma das principais dificuldades de seu aluno – sem, contudo, dar-se conta de que ela também se depara com a mesma situação<sup>119</sup>.

Veja que raramente ele expressa alguma [emoção]... o rostinho dele. Às vezes, se você observar lá no vídeo, às vezes as outras crianças estão tentando e ele raramente tem uma expressão. Ele tem, sim, expressão de sorriso, ele faz, né? Mas às vezes ele não...

Mas eu acho que eu falo mais dele do que da minha [emoção], não consigo mostrar [minha emoção], é igual eu falei para você, eu não sei nem explicar o que que eu sinto... dele... não sei se eu consegui te passar isso.

A dificuldade de Maria é também a dificuldade de seu aluno; em ambos, as emoções não encontram via fácil de expressão. A expressão das emoções, de fato, não é tarefa simples.

Não podemos nos esquecer de que o pensamento, sempre emocionado, não pode ser entendido como algo linear, fácil de ser captado, pois não é algo pronto e acabado. É interessante quando Vigotski (2001a) afirma que o pensamento, muitas vezes, termina em fracasso, não se converte em palavras. Com essa afirmação, podemos entender que vivências ocorrem, que um processo está acontecendo, mas que não se expressa claramente ou nem é significado clara e objetivamente e, assim, podemos concluir que as vivências são muito mais complexas e ricas do que parecem. (AGUIAR, 2006, p. 21).

O que Maria parece não ter consciência, porém, é que a “não expressão” das emoções já é uma forma de expressão, já que todo comportamento sempre é

---

<sup>119</sup> Consideramos, a partir dos relatos de Maria, que a professora não foi capaz de estabelecer essa correlação de forma consciente no momento das entrevistas.

emocionado – pois “toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela” (VIGOTSKI, 2004a, p. 139).

Percebemos, tanto na trajetória de aluna à docente de Maria como em sua atuação enquanto professora inclusiva, a ambivalência de suas emoções:

Sempre gostei de Letras. Não quis fazer Pedagogia.

Nunca foi minha intenção com os pequeninhos. [...] Hoje é o que eu quero. Hoje não me manda lá para os maiores.

Não vou falar que é dó, não vou falar isso, porque, a gente, acho que não é um sentimento bom pra gente ter de uma pessoa. [...] É igual eu falei, né, é dó. A gente fica, você fica toda hora, “nossa, que dó”, né?

O discurso da professora Maria revela a contradição entre suas emoções – entre o que realmente sente e o que se permite sentir<sup>120</sup>. Tal ambivalência demonstra que a expressão emocional revela conceitos, valores, crenças e ideologias, expondo aspectos dos quais nem sempre estamos conscientes ou que, intencionalmente, preferimos ocultar – como forma, muitas vezes, de evitar a exposição ao sofrimento.

---

<sup>120</sup> Conforme relatamos anteriormente neste mesmo capítulo, a vivência de emoções contraditórias encontra sua expressão por meio do processo de catarse. Uma explicação detalhada acerca do conceito de catarse em Vigotski pode ser encontrada no tópico 2.1.2.



## 5 RESSIGNIFICANDO AS EMOÇÕES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A questão da dimensão emocional no ambiente escolar deve passar pela sensibilização do educador, para que ele perceba que ela é importante na sua vida e de seus alunos, é constitutiva do sujeito e de seu olhar sobre o mundo. É preciso que o professor vá além da tomada de consciência sobre a importância da questão: ele precisa **partilhar emoções**. (CAMARGO, 2004, p. 186, grifo nosso).

Ao longo desta pesquisa, buscamos compreender as emoções do professor em relação ao aluno de inclusão e à educação inclusiva – objetivo central de nosso estudo. A partir desse objetivo geral, norteamos o desenvolvimento da pesquisa visando responder aos objetivos específicos por nós definidos (caracterizar o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa; identificar as emoções do professor em relação ao seu percurso escolar, acadêmico e profissional; compreender de que forma as emoções do professor influenciam o processo de inclusão escolar). Com esse direcionamento, por meio das entrevistas e da autofotografia, delineamos as características pessoais, acadêmicas e profissionais das participantes da pesquisa e investigamos suas emoções, tanto em relação à própria trajetória escolar e acadêmica, como em relação ao processo de inclusão escolar e aos alunos de inclusão.

O conteúdo dos discursos das professoras Ana, Aparecida e Maria indica as formas através das quais as professoras compreendem seu contexto e a importância de seu trabalho, estabelecendo interações promotoras de desenvolvimento – tanto para seus alunos como para si próprias. Em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que as emoções das professoras objetivam formas de apreensão da realidade material e concreta vivenciada diariamente em sala de aula. Consideramos fundamental, portanto, compreender os relatos das professoras como objetivações concretas de uma realidade subjetiva situadas em um contexto cultural e histórico.

A docência inclusiva precisa ser compreendida no contexto da grande maioria das escolas brasileiras, no qual a efetivação da inclusão visa o mero cumprimento de determinações da legislação, havendo pouco compromisso com a transformação das práticas no sentido de promover a real participação de todos os alunos.

Não podemos desconsiderar a realidade concreta em que se efetiva o trabalho docente. Aliada à desvalorização da imagem social do professor, objetivada nos baixos salários e na desgastante jornada de trabalho, há ainda a sobrecarga (física e emocional) advinda da responsabilidade de promover a aprendizagem de alunos com necessidades diferenciadas de aprendizagem. A formação de professores, que deveria contribuir à concretização da nova demanda, permanece frágil e compartimentalizada, alheia às reais necessidades do professor. Nesse contexto, preparado ou não, cabe ao professor (produto de um sistema excludente) efetivar a inclusão – da forma como isso for possível.

Para além desses obstáculos, nos deparamos ainda com escolas reféns da racionalidade, nas quais o trabalho pedagógico consiste tão somente em desenvolver habilidades intelectuais. Sob esse paradigma, as emoções não encontram espaço – na verdade, deveriam efetivamente ser banidas da escola. Da mesma forma, os aspectos emocionais do professor são silenciados – e as formas como ele sente e dá sentido ao seu trabalho são descartadas, como se fosse possível separar emoção e razão.

Frutos de um sistema que privilegia a racionalidade em detrimento das emoções e imersas em um contexto no qual pensar é mais importante que sentir, as professoras participantes da pesquisa reproduzem o que aprenderam. Mesmo instadas a refletir sobre suas emoções, falam sobre dificuldades, estratégias, apoio e possibilidades, mas têm dificuldade para exprimir o que sentem. Fica evidente, para nós, que as professoras não têm consciência de muitas emoções relacionadas ao seu trabalho docente inclusivo.

Sob a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, compreendemos que as emoções relacionam-se aos significados e sentidos atribuídos à docência pelas professoras, constituindo a consciência humana. Ao tomar consciência das próprias emoções, integramos significados e sentidos, possibilitando a vivência consciente de nossa realidade. Inversamente, ao desconhecer as próprias emoções, as professoras são impossibilitadas de ressignificá-las como promotoras de crescimento pessoal e transformação do trabalho docente. Assim, acreditamos que, à medida que desenvolvem o autoconhecimento, as professoras podem tornar-se protagonistas de seu próprio trabalho, libertando-se das amarras reprodutivistas que limitam suas práticas a modelos pré-conformados que determinam suas formas de ser, pensar e (não) sentir.

Embora Vigotski não tenha chegado a sistematizar sua própria teoria acerca das emoções (tampouco é evidente, em suas obras, a distinção entre os termos “emoção”, “sentimento” e “afeto”), seu legado é perene ao afirmar a importância dos aspectos emocionais sobre a constituição do sujeito. Ao defender a indissociabilidade entre cognição e afeto, Vigotski aborda um ponto frequentemente negligenciado pela psicologia, que ignora o quanto as emoções também atuam e influenciam todos os aspectos humanos – como a aprendizagem.

As emoções humanas são processos dinâmicos em constante (re)elaboração e desenvolvimento que permitem a expressão do homem em um contexto que é determinado cultural e historicamente. Nesse sentido constituem as funções psicológicas superiores, mediatizando a relação do homem com seu meio, permitindo que revele aspectos de seu psiquismo (como suas vontades, intenções, desejos, etc.). Ao longo do desenvolvimento e tal como as demais funções psicológicas superiores, as emoções foram refinadas pela mediação semiótica, possível através do processo de interação social. Dessa forma, as emoções são “culturalizadas”, ou seja, relacionam-se a determinadas formas de compreender e vivenciar a realidade; estão, portanto, em constante modificação e desenvolvimento. Sua dinamicidade permite ao homem viver em sociedade, atuando como mediadoras e formas de expressão para as vivências internas e as formas através das quais o indivíduo apreende a realidade.

Compreendemos que as emoções (conscientes ou não) das professoras participantes desta pesquisa influenciam o processo de inclusão escolar, concretizando-se na adoção de práticas que evidenciam a herança cultural, ideológica e histórica de cada professora. As emoções, amalgamadas aos pensamentos e ações das professoras, constituem formas particulares de compreender a inclusão, que se materializam nas formas como cada professora conduz o processo de ensino-aprendizagem – e nas formas como acreditam, desejam e realizam esse processo.

Buscamos, ao longo de nossa pesquisa, desvelar os sentidos atribuídos pelas professoras ao processo de docência inclusiva. Mais do que a significação pessoal para as práticas em sala de aula, nosso interesse se volta, literalmente, para

os **sentidos** da inclusão: **aquilo que é sentido** por cada professora, no exercício da função docente<sup>121</sup>.

Entendemos que as emoções reveladas pelas professoras participantes desta pesquisa desvelam possibilidades de ser e estar no contexto em que se encontram, frente às demandas que enfrentam, com as habilidades que possuem. As emoções dessas professoras apontam, portanto, para caminhos possíveis de enfrentamento da própria realidade. Assim como a alegria e satisfação em acompanhar os êxitos dos alunos, também a compaixão, a tristeza e a frustração validam a presença concreta das professoras em um contexto que nem sempre produz os resultados esperados.

Em suas diferentes facetas, a vivência do sofrimento também faz parte das práticas escolares, tanto para alunos como para professores. Nesse sentido, longe de responsabilizar individualmente as professoras pelo sucesso ou fracasso da inclusão escolar em suas turmas, procuramos desenvolver um olhar mais abrangente, que perceba o professor também como pessoa, diante de suas limitações e possibilidades, inserido em uma rede maior de significados e sentidos que é a escola. Por isso, apontamos as vivências de sala de aula sem deixar de enxergar o contexto do qual faz parte. Reconhecemos que o professor – esse mesmo professor que é responsável por promover a aprendizagem, que deve desenvolver práticas que permitam o desenvolvimento integral de todos os alunos; cujo olhar para a necessidade educacional especial deve ser sempre positivo e desafiador – também sofre.

É preciso resistir, insistir, persistir. Não há respostas prontas ou caminhos fáceis. Toda escolha determina um posicionamento e implica em formas situadas de ser, estar e sentir-se no mundo. Acreditamos, contudo, que a alternativa está na transformação das práticas, por meio da consciência dos reais motivos, necessidades e emoções que as conduzem. Nesse sentido, é preciso investir em outro modelo de formação, que eduque para o sensível. Permitir o desenvolvimento das múltiplas possibilidades de aprendizagem – não somente através do pensar, mas também pelo sentir – abre novas possibilidades para o desenvolvimento de um

---

<sup>121</sup> Longe de restringir a compreensão do conceito de “sentido” na perspectiva vigotskiana, destacamos duas diferentes formas de uso do termo na língua portuguesa (como substantivo e verbo) para promover uma reflexão que usualmente não é feita, devido à familiaridade de seu uso cotidiano. Buscamos enfatizar que “o sentido” atribuído à realidade perpassa, necessariamente, pelo que “é sentido” – ou seja, pelas emoções.

ser humano pleno, mais consciente e integrado a si mesmo e ao outro. Não é possível, no entanto, que o educador desenvolva artificialmente tal tipo de consciência; ele mesmo precisa vivenciar suas emoções, mediadas não por uma racionalidade que estigmatiza, mas por um corpo que se permite ser pleno: que possa, ao mesmo tempo, sentir e ser. Defendemos, portanto, a necessidade de desenvolver tempos e espaços nos cursos de formação (inicial e continuada) de professores voltados, para além das habilidades cognitivas, também para a expressão das emoções e o conhecimento de si, que permitam o reencontro do sujeito consigo mesmo.

Em nossa pesquisa, a autofotografia exerceu a função de, a partir de sua característica criativa e artística, mediar os significados e sentidos da inclusão escolar, compreendidos a partir da leitura da realidade pautada pela singularidade social de cada professora. Cada fotografia selecionada pelas participantes da pesquisa revela sua escolha em um contexto histórica e culturalmente situado, que revela aspectos da subjetividade do fotógrafo materializados na imagem. A autofotografia permite voltar o olhar para si mesmo, contribuindo para o processo de tomada de consciência das próprias emoções. Ao refletir sobre as próprias fotografias, as professoras revelaram sentidos pessoais profundos que atribuem aos alunos de inclusão e ao processo de inclusão escolar, que se relacionam com suas trajetórias pessoais de vida e suas formas particulares (porém sempre culturais e históricas) de conceber a docência.

Retomando os pressupostos a partir dos quais desenvolvemos esta pesquisa, reafirmamos que, ao longo do processo inclusivo, o professor se depara com os aspectos emocionais que permeiam a relação pedagógica e também com as próprias emoções. Nesse processo, defendemos que a forma como cada professor desenvolve vínculos com seus alunos mobiliza emoções e influencia todos os aspectos da aprendizagem – e o fortalecimento dessa relação entre professor e alunos favorece o processo de inclusão escolar. Lembramos que as emoções se inserem no contexto das funções psicológicas superiores, estabelecendo íntima relação com o pensamento e a linguagem. Dessa forma, reiteramos a necessidade de criação de espaços de escuta (e fala): momentos em que as metodologias e estratégias abram espaço para a emoção do professor, em que ele possa expressar como se sente e partilhar suas vivências emocionais com os demais. Nesse sentido, a troca sensível de experiências entre os docentes contribui para o fortalecimento

emocional do professor, que pode constituir uma rede de apoio que reforça e subsidia suas práticas em sala de aula.

Cabe ainda destacar que a comunicação verbal não é a única via promotora de expressão e integração das emoções, mas há também outras formas que permitem a reelaboração emocional. Enfatizamos, portanto, a importância do desenvolvimento de produções criativas e artísticas nesses espaços de escuta, conduzindo a um processo que, para além da reevocação, promova também a ressignificação das emoções do professor – tal como as fotografias, no contexto de nossa pesquisa.

Fundamentados no pressuposto vigotskiano da experiência estética como via de expressão emocional, compreendemos que a ambivalência das emoções das professoras participantes da pesquisa demanda uma síntese, um processo de catarse, capaz de reelaborar e conferir novo sentido às emoções. Mais uma vez, portanto, reforçamos a necessidade de criação de espaços (e sobretudo tempos) escolares que permitam a reelaboração das experiências, promovendo uma ressignificação das vivências emocionais que conduza à tomada de consciência e à reflexão sobre as próprias práticas.

Os dados produzidos ao longo de nossa pesquisa apontam para uma compreensão das emoções alinhada ao antigo paradigma cartesiano, conferindo à escola a primazia do cognitivo. Simultaneamente, no entanto, este estudo revela que a dimensão emocional (embora muitas vezes ignorada) está sempre presente no contexto escolar, permeando as escolhas, intenções e práticas desenvolvidas na sala de aula. Assim, os sentidos atribuídos às fotografias pelas professoras Ana, Aparecida e Maria revelam uma subjetividade conformada pelas marcas do sistema escolar do qual fazem parte, no qual a racionalidade minimiza e subjuga as emoções. A partir dessa constatação, defendemos que a vivência das emoções precisa ser legitimada como expressão genuína e concreta dos sentidos pessoais e subjetivos atribuídos às práticas e relações estabelecidas no interior de cada escola.

A opção por desenvolver uma pesquisa dirigida às emoções do professor frente à inclusão escolar demarca nosso posicionamento em favor das possibilidades plenas de desenvolvimento humano. Defendemos o reconhecimento e a valorização dos aspectos emocionais, cuja repercussão, embora ignorada por muitos, traz efeitos indeléveis ao contexto escolar.

Nossa postura não pode, no entanto, ser confundida com uma “supervalorização das emoções”. Reconhecemos a importância do desenvolvimento dos aspectos cognitivos para a formação efetivamente humana – mas enfatizamos que, durante esse processo de constituição, a afetividade é tão importante para o ser humano quanto a racionalidade. Não se trata, portanto, de sobrepor a emoção à razão (ou o contrário), mas de compreender a unidade entre cognição e afeto que constitui a consciência humana.

Constatamos, com pesar porém sem surpresa, que o contexto escolar ainda permanece sob o domínio cartesiano da racionalidade, no qual expressar (e mesmo estudar!) as emoções parece distanciar-se dos princípios da escola. Embora conscientes das limitações de nossa pesquisa, também nos sentimos satisfeitos por colaborar no enfrentamento a esse paradigma. Esperamos que este estudo, ainda que de natureza limitada, possa contribuir para a real transformação da escola, lançando sementes de uma compreensão a partir da qual, amalgamados, afeto e intelecto tenham espaço para se desenvolver nas salas de aula.

Nossa pesquisa aponta as emoções docentes frente à inclusão escolar, indicando que as vivências emocionais do professor afetam as formas como ele se relaciona com os alunos de inclusão e como efetiva suas práticas inclusivas em sala de aula. Essa temática pode ser aprofundada através do desenvolvimento de novos estudos; pesquisas relacionadas às emoções do professor, sobretudo em relação às práticas docentes, podem enriquecer a discussão e trazer nova luz ao entendimento das formas como os aspectos emocionais e cognitivos se interpenetram e se concretizam na realidade concreta da sala de aula. Nosso intuito é que esta pesquisa possa estimular o desenvolvimento de novos estudos sob essa perspectiva, que fomentem a investigação das relações entre emoção e cognição no ambiente escolar.

Finalizamos nossas reflexões destacando que a vivência das próprias emoções é uma possibilidade que não pode ser negada ao professor. Emocionar-se e reconhecer suas emoções é também um direito docente, que implica em considerá-lo como ser integral – que pensa, age e sente. Posicionamo-nos, portanto, a favor de uma docência emocionada – que considere a indissociável ligação entre emoção e razão, fundamental para o desenvolvimento humano. Desejamos, assim, contribuir para a construção de caminhos de aprendizagem mais inclusivos, nos quais o trabalho docente possa ser visto não como um ato puramente racional, mas



como uma prática emocionada – e emocionante – rumo ao desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

ABDALA, R. D. **Fotografias escolares:** práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966). 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 85–97, 2011.

ABRUCIO, F. L. (Coord.). **Formação de professores no Brasil:** diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.

AGUIAR, W. M. J. de. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psic. Da Ed.**, São Paulo, n. 23, p. 11-25, 2º sem. 2006.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24.

ARISTÓTELES. **Poética**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. (Original publicado em 335?).

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**. 15. ed. 2. reimp. Petrópolis: Vozes, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPP). **Código de ética do psicopedagogo**. São Paulo, 05/11/2011. Disponível em: <[http://www.abpp.com.br/documentos\\_referencias\\_codigo\\_etica.html](http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html)>. Acesso em: 09 jul. 2018.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE). **Movimento apaeano:** a maior rede de atenção à pessoa com deficiência. Disponível em: <<https://apaebrasil.org.br/page/2>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

ATALIAH, A. N.; CASTRO, A. A. Revisão sistemática da literatura e metanálise: a melhor forma de evidência para tomada de decisão em saúde e a maneira mais rápida de atualização terapêutica. **Diagnóstico e Tratamento**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 12-15, 1997.

BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. de. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 352-362, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de: RETO, L. A. L.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 1977. Título original: L'Analyse de Contenu.

BARROCO, S. M. S. Sala de recursos e desenvolvimento verbal: em defesa do desenvolvimento humano no aluno. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 277-298.

BARROS, E. R. O.; CAMARGO, R. C. de; ROSA, M. M. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-240, 2011.

BARROS, J. P. P.; PAULA, L. R. C. de; PASCUAL, J. G.; COLAÇO, V. D. F. R.; XIMENES, V. M. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009.

BARTHES, R. **A câmara clara**. 9. reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BASSO, I. S.. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis, RJ, 2002.

BAZZANELLA, S. L.; FÁVERI, J. E. de. A consciência ingênua como pressuposto e perfil da educação regional. **Revista Luminária – Revista da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória**, União da Vitória, n. 13, 1º sem. 2012, p. 19-33.

BOSCO, A. P. **Entre a essência e a construção**: experiências cotidianas do feminino a partir da produção fotográfica de jovens mulheres paulistanas. 243 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Tradução de: DUTRA, W. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. Título original: A Dictionary of Marxist Thought.

BOUJUT, E.; POPA-ROCH, M.; PALOMARES, E. A.; DEAN, A.; CAPPE, E. Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. **Research in Autism Spectrum Disorders**, Amsterdã, v. 36, p. 8-20, 2017.

BOYLE, C.; TOPPING, K.; JINDAL-SNAPE, D.; NORWICH, B. The importance of peer- support for teaching staff when including children with special educational needs. **School Psychology International**, London, v. 33, n. 2, p. 167–184, 2011.

BRANSFORD, J.; DARLING-HAMMOND, L.; LEPAGE, P. Introduction. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Eds.). **Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do**. Hoboken, NJ, USA: HJossey-Bass, 2005. p. 1-39.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2. ed. atual. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007a.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. p. 5.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009a. p. 3.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. p. 12.

BRASIL. **Decreto n.º 63.223, de 6 de setembro de 1968**. Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 10 set. 1968. Seção 1, p. 8026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Conheça o INEP**. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse estatística da educação básica 2017**. Brasília, DF: INEP, 2018a.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 11429.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. p. 6592.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. p. 1.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. p. 1.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015b. p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva – Apresentação**. Brasília, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoes?id=250>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil**. Brasília: MEC-SECADI, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1: Educação Especial: um direito assegurado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério Público Federal; Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2 ed. rev. atual. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Inegração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada**. RESENDE, A. P. C. de; VITAL, F. M. de P. (Orgs.). Brasília, DF: CORDE, 2008b.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Brasil sem Miséria**. s/d. Disponível em: <<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/internacional/fsm/eixos/inclusao-social/brasil-sem-miseria>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 14 set. 2001c. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 out. 2009b. Seção 1, p. 17.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141–154, 2012b.

BRITO, I.; HADDAD, H. A formulação do conceito de homeostase por Walter Cannon. **Filosofia e História da Biologia**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 99–113, 2017.

BROLEZZI, A. C. Empatia em Vygotsky. **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p. 153-166, jul./dez. 2014.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo : da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia** [online], v. 6, n. 2, p. 179–191, 2013.

CAMARGO, D. de. **As emoções e a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CAMARGO, D. de. Emoções e sentimentos no processo de aprendizagem. In: CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. (Orgs.). **Identidade e emoção**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006. p.67-86.

CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **INFAD Revista de Psicología**, n. 1, v. 1, p. 213-220, 2016.

CAMBRIDGE-JOHNSON, J.; HUNTER-JOHNSON, Y.; NEWTON, N. G. L. Breaking the silence of mainstream teachers' attitude towards inclusive education in the Bahamas: high school teacher's perceptions. **The Qualitative Report**, Davie, v. 19, n. 84, p. 1-20, 2014.

CAMPOS, R. H. de F. **Helena Antipoff**. Coleção Educadores. Recife: MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CANEDA, C. R. G.; CHAVES, T. M. L. A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. **Aletheia**, Canoas, v. 46, p. 142-158, 2015.

CAPPE, E.; BOLDUC, M.; POIRIER, N.; POPA-ROCH, M. A.; BOUJUT, E. Teaching students with Autism Spectrum Disorder across various educational settings: The factors involved in burnout. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã , v. 67, p. 498-508, 2017.

CARDOSO, N. L. **Percepções sobre consciência e educação em Álvaro Vieira Pinto**: consicência crítica e consciência ingênua. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 9972-9983.

CARMO, F. M. do; JIMENEZ, S. V. Em busca das bases ontológicas da psicologia de Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá , v. 18, n. 4, p. 621-321, 2013.

CARVALHO, S. R. de; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: : FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-32.



CASTORIADIS, C. Os destinos do totalitarismo. Porto Alegre: L&PM, 1985.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação e Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13–18, 2014.

CHARBONNIER, V. Vygotski (Lev) – Conscience, inconscient, émotions, précédé de Vygostki, la conscience comme liaison par Yves Clot. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, v. 150, p. 151-155, 2005.

CLOT, Y. Vygotski: a consciência como relação. Tradução de: RAMOS, M. A. B. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe. 2, p. 124-139, 2014.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232–240, 2006.

CROCHÍK, J. L.; PEDROSSIAN, D. R. dos S.; ANACHE, A. A.; MENESES, B. M. de; LIMA, M. de F. E. M. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 565–582, 2011.

CRUZ, R. M. et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **REID - Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, n. 4, p. 147-160, jul. 2010.

CURITIBA. Conselho Municipal de Educação (CME). Câmara de Gestão do Sistema (CGS). **Parecer CME n.º 03/2017**. Pedido de análise e parecer sobre a Proposta de Organização das Escolas Municipais de Educação Básica na Modalidade Educação Especial do Município de Curitiba. **Diário Oficial [do] Município**, n. 129, Curitiba, PR, 7 jul. 2017a. sup. 1.

CURITIBA. Conselho Municipal de Educação (CME). Deliberação CME n.º 01/2015. Normas e Princípios para a Educação Especial nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, na modalidade de educação de jovens e adultos, nos programas de educação especial para o trabalho, para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, entendidas como necessidades educacionais especiais e/ou as específicas, do Sistema Municipal de Ensino de Curitiba – SISMEN. **Diário Oficial [do] Município**, n. 168, 09 set. 2015a. supl. 1.

CURITIBA. Conselho Municipal de Educação (CME). Parecer CME n.º 04/2015. Pedido de análise e parecer sobre a Proposta de Organização das Escolas

Municipais de Educação Básica na Modalidade Educação Especial do Município de Curitiba. **Diário Oficial [do] Município**, n. 68, 12 abr. 2015b.

CURITIBA. INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA (IPPUC). **Nosso Bairro**: Cidade Industrial. Curitiba: IPPUC, 2015c.

CURITIBA. **Remanejamento**. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/remanejamento/7346>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental** – 1º ao 9º ano. Volume 1: princípios e fundamentos. Curitiba: SME, 2016a.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado. **Portal das Unidades Educacionais**. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/departamento-de-inclusao-e-atendimento-educacional-especializado/3790>>. Acesso em: 21/12/2017b.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Volume 4: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SME, 2006.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Equidade na Educação 2016**. Curitiba: SME, 2016b.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Superintendência de Gestão Educacional. Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado. **Dados estatísticos da inclusão e atendimento educacional especializado na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba: SME/DIAEE, 2017c. Não publicado.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, 2011.

DESSEMONTET, R. S.; MORIN, D.; CROCKER, A. G. Exploring the relations between in-service training, prior contacts and teachers' attitudes towards persons with intellectual disability. **International Journal of Disability, Development and Education**, London, v. 61, n. 1, p. 16–26, 2014.

DIAS, M. Á. de L. E; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 453-463, 2015.

DUARTE, A. W. B. **Por que ser professor?** Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

EMILIANO, J. M.; TOMÁS, D. N. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2015.

ENTLER, R. Para reler A Câmara Clara. **FACOM – Revista da Faculdade de Comunicação – FAAP**, São Paulo, n.16, p. 4-9, 2006.

FACCI, M. G. D; SILVA, S. M. C. da; RIBEIRO, M. J. L. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 157-186.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. 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.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Série Fundamentos da Educação. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. Perezhivanie, emotions and subjectivity: setting the stage. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (eds.). **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing Vygotsky's legacy. Perspectives in cultural-historical research I. Singapore: Springer Nature, 2017. p. 1-15.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de: COSTA, J. E. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, D. M. Contribuições ao debate da pós-graduação *lato sensu*. **RBPG**, v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004.

FORLIN, C. Reframing teacher education for inclusion. In: FORLIN, C. (ed.). **Teacher education for inclusion**: changing paradigms and innovative approaches. New York, NY: Routledge, 2010b. p. 3-12.

FREIRE, I. et al. A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, n. 46, v. 2, p. 151-171, 2012.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan-mar 2014.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GILBERTO, I. J. L. A pesquisa qualitativa com a utilização de imagens. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, p. 51-58, 2015.

GODOY, A. C. de S. A fotografia como linguagem no processo de formação de professores para a educação básica. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 35-40, 2015.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. DE. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 588-603, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educación & Sociedad**, Belo Horizonte, v. XXI, n. 70, p. 132–148, abr. 2000.

GONZÁLEZ REY, F. Epistemología y ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. **Diversitas: Perspectivas en Psicología**, Bogotá, v. 5, n. 2, p. 205-224, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: La ciencia como producción culturalmente situada. **Liminales: Escritos sobre Psicología e Sociedad**, Santiago, v. 1, n. 4, p. 13-36, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MARTINEZ, A. M. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad**, Valparaíso, v. 15, n. 1, p. 5-16, 2016.

GOTSHALL, C.; STEFANOU, C. The effects of on-going consultation for accommodating students with disabilities on teacher self-efficacy and learned helplessness. **Education, Mobile**, v. 132, n. 2, p. 321-331, 2011.

GRSKOVIC, J. A.; TRZCINKA, S. M. Essential standards for preparing secondary content teachers to effectively teach students with mild disabilities in included settings. **American Secondary Education**, Ashland, v. 39, n. 2, p. 94-107, 2011.

HABERLIN, S. Teaching in circles: learning to harmonize as a co-teacher of gifted education. **The Qualitative Report**, Davie, v. 21, n. 11, p. 2076-2087, 2016.

HOSPITAL PEQUENO PRÍNCIPE. **Mielomeningocele**. Manual para pais, mães, familiares, cuidadores, professores, pessoas que cuidam, convivem e educam crianças. Projeto saber mais participar melhor. Curitiba, s/d. Disponível em: <[https://pequenoprincipe.org.br/projetosabermais/manual/apj\\_fab\\_mielo\\_01.pdf](https://pequenoprincipe.org.br/projetosabermais/manual/apj_fab_mielo_01.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Tradução de: ROMÃO, J. E. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JAPIASSU, H. **Dicionário de filosofia**. 3. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JESUS, D. M. de; EIFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.17-24.

JUNQUEIRA, L. C. U.; CARNEIRO, J. **Histologia básica**. 12. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

KAFROUNI, R.; PAN, M. G. de S. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica : um estudo de caso. **InterAÇÃO**, Santa Maria, v. 5, p. 31-46, 2001.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. spe. 1, p. 41-58, 2011a.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011b.

KOSTULSKI, K. L. Vygotski. Conscience , inconscient , émotions. **L'orientation scolaire et professionnelle**, Paris, v. 33, n. 2, p. 339-340, 2004.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LEITE, H. A.; SILVA, R. da; TULESKI, S. C. A emoção como função superior. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 37-48, 2013.

LEITE, P. de S. C. Catarse: aproximações conceituais com o ensino da arte. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 79-113, 2015.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. 3. ed. Tradução de: BERLINER, C. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Original publicado em 1982). p. 425-470.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIMA, D. M. de M. P.; MOREIRA, L. C. Proposta de enriquecimento curricular para professores do ensino regular: um caminho para inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação. **Cadernos do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná 2007**. Curitiba: SEED, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1075-4.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

LIMA, M. S. S. de. Profissão professor: efeitos de sentida da permanência docente na escola. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO – SBECE, 7., 2017, Canoas; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO – SIECE: POLÍTICAS DO RESSENTIMENTO, DO MEDO E DA RAIVA: REVERTER AÇÕES NA EDUCAÇÃO, 4., 2017, Canoas. **Anais...** Canoas: 12,31 e 14 ju junho de 2017. ULBRA, Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2017. Disponível em: <[http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495377390\\_ARQUIVO\\_Artigo-do-SBECE\\_.pdf](http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495377390_ARQUIVO_Artigo-do-SBECE_.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2018.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação, 2008. p. 65.



LOPES, J. A.; MONTEIRO, I.; SIL, V.; RUTHERFORD, R. B.; QUINN, M. M. Teacher's perceptions about teaching problem students in regular classrooms. **Education and treatment of children**, Morgantown, v. 27, n. 4, p. 394-419, 2004.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. Tradução: VILLALOBOS, M. da P. São Paulo, SP: Ícone, 2016. p. 21-38.

LUZ, H.; SOUZA, A. L. M.; SANTOS, L. G. dos. Percursos e percalços na investigação da emoção na psicologia de Vigotski. **Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 7, n. 1, p. 65-73, 2015.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. da G. L. P. Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no Estado Do Paraná. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D. A teoria das emoções sob a ótica de L.S. Vigotski. In: EAIC – ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 19., 2010, Guarapuava. **Anais...** Guarapuava: UNICENTRO, 2010. p. 28-31.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011.

MADEIRA, M. C. Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2027t.PDF>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

MALACRIDA, P. de F.; MOREIRA, L. C. Adaptações/adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba; ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p. 6600-6609.

MARTINS, L. M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2007. p. 117-134.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 4, p. 699-710, out./dez. 2016.



MATTOS, L. K. de; ZANELLA, A. V.; NUERNBERG, A. H. Entre olhares e (in)visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica. **Fractal Rev. Psicol.**, Niterói, v. 26, n. 3, p. 901-918, 2014.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 75-106.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2007. p. 26-62.

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO PARA O SUCESSO: POLÍTICAS E ACTORES, 9., 2007, Porto. **Actas...** Porto: Universidade da Madeira, 2007, v. 2, p. 178–189.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

MIRZA, N. M. Emotions, development and materiality at school: a cultural-historical approach. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, Bethesda, v. 50, n. 4, p. 634-654, 2016.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. 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.

MORK, N. On the concept of perezhivanie: a quest for a critical review. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (eds.). **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing Vygotsky's legacy. Perspectives in cultural-historical research I. Singapore: Springer Nature, 2017. p. 19-45.

MUSIS, C. R. de; CARVALHO, S. P. de. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, 2010.

NEIVA-SILVA, L.; KOLLER, S. H. O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 7, n. 2, p. 237-250, 2002.

OLIVEIRA, D. L. de. **Processo de trabalho e saúde na escola**: um estudo de caso com professores do ensino fundamental da Escola Municipal General Mourão Filho em Duque de Caxias. 133 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2001.

OLIVEIRA, V. M. F.; OLIVEIRA, V. F.; FABRÍCIO, L. E. de O. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 21, n. 2, p. 151–174, 2003.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de; MARTINI, F. de O.; LIPP, L. K. Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores. **Fractal : Revista de Psicologia**, Niterói, v. 22, n. 1, p. 155–168, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Viena e Programa de Ação**. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. Viena: ONU, 14-25 jun. 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino**. Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960, Brasília: UNESCO, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon e marco de ação para a implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4**: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Incheon, 19 a 22 de maio de 2015. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656por.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

PARANÁ. **A Educação Especial no Paraná**: subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação (SEED), 2010. Disponível em:

<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/educacao\\_especial\\_parana.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/educacao_especial_parana.pdf)>. Acesso em: 4 jan. 2018.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 02/2016**. Dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Diário Oficial Executivo**, n. 9788, 23 set. 2016. p. 12.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação (SEED); Superintendência da Educação, 2006.

PARANÁ. **Lei n.º 18.419, de 7 de Janeiro de 2015**. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. **Diário Oficial Executivo**, n. 9366, 8 jan. 2015. p. 3.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Coletânea de Legislação Educacional XIX**. Curitiba: SEED, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba: SEED, DEEIN, 2009. Disponível em: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed\\_especial/legislacao/politica\\_\\_estadual.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica__estadual.pdf)>. Acesso em: 4 jan. 2018.

PILATI, O. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? **RBGP**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 7-26, jun. 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. Coleção docência em formação: ensino superior. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.139-158.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 31-40, ago. 1995.

PINTO, A. V. **Consciência e realidade nacional**. Volume 1: a consciência ingênua. Rio de Janeiro: ISEB/MEC, 1960.

POSSIDÔNIO, S. K.; FACCI, M. G. D. A influência da classe especial na constiuição da subjetividade dos alunos: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização

dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 249-275.

PRESTES, Z. R. Guita Ivovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 1025–1033, 2010a.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010b.

PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, 2012.

PRESTES, Z.; TUNES, E. Algumas informações biográficas sobre L. S. Vigotski: será que, algum dia, a névoa se dissipará? **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p. 78-87, 2015.

RABELO, A. O.; MARTINS, A.M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2010, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2010. p. 6167-6176.

RAMOS, S. D. H. P. **A dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica**: um diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vigotski. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Coleção Educação e Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIS, A. C. dos; ZANELLA, A. V. Arte e vida, vida e(em) arte: entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 97-107, 2014.

REIS, E. J. F. B. et al. Docência e exaustão emocional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan/abr. 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, oct. 2015.

ROSSARI, Ú. V. S.; MOTTA, M. da G. C. da. Uso da fotografia como método de coleta de informações: estudo qualitativo com adolescentes com câncer. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 500-507, 2009.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução de: RIBEIRO, V.; MAGALHÃES, L. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROUSE, M. – Reforming initial teacher education: a necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. In: FORLIN, Chris (ed.). **Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches**. New York, NY: Routledge, 2010. p. 7-55.

ROWLAND, R. H. Geographical patterns of the Jewish population in the Pale of Settlement of late nineteenth century Russia. **Jewish Social Studies**, Bloomington, v. 48, n. 3/4, p. 207-234, 1986.

SADOCK, B. J.; SADOCK, V. A.; RUIZ, P. **Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria**. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, F. M. dos. A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem como mediadora da práxis educativa no ensino superior. **Revista UNI**, Imperatriz, v. 2, n. 1, p. 111-122, 2012.

SANTOS, L. G. dos; LEÃO, I. B. O inconsciente sócio-histórico: aproximações de um conceito. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe. 2, p. 38-47, 2014.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.1, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2000.

SCHIMDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SHAKESPEARE, T. The social model of disability. In: DAVIS, L. J. (Ed.) **The disability studies reader**. 2. ed. New York: Routledge, 2006. p.197-203.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**. Tradução de: FERNANDES, M. Porto Alegre: L&PM, 1997. (original publicado em 335?).

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise De Conteúdo: Exemplo De Aplicação Da Técnica Para Análise De Dados Qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 633-661, 2004.

SILVA, L. M. da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, p. 111-133, 2006.

SILVA, M. A. M.; GALUCH, M. T. B. Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais: possibilidades de desenvolvimento. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 15, n. 30, p. 142-165, jul./dez. 2009.

SILVA, S. R. da. **Estudo sobre o significado e as emoções de mulheres trabalhadores frente à articulação de múltiplas atividades**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

SIN, K. F.; TSANG, K. W.; POON, C. Y.; LAI, C. L. Upskilling all mainstream teachers: what is viable? In: FORLIN, Chris (ed.). **Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches**. New York, NY: Routledge, 2010. p. 236-245.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.15-34.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação! **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 11-21, 2001.

SOARES, M. T. P. **As emoções e os valores dos professores brasileiros**. São Paulo: Fundação SM/OEI, 2007.



SOMBRIO, K. N. **Ser professora – o sentido de uma escolha**: um estudo sobre âncoras de carreira. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Feeral de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SOODAK, L. C.; PODELL, D. M.; LEHMAN, L. R. Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. **The Journal of Special Education**, Austin, v. 31, n. 4, p. 480-497, 1998.

SOUZA, S. J. E; LOPES, A. E. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 61-80, 2002.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI; A. P.; ANDRADA, P. C. de. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 527-537, 2013.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 223-232.

SUPERTI, T.; CRUZ, M. G. da; BARROCO, S. M. S. Psicologia da arte: pressupostos teóricos metodológicos. In: CONPE - CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 2011. p. 2009-2013.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, n. 18, v. 2, p. 79-91, jul.-dez. 2011.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista PMKT**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 20-27, 2009.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.



TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

TROTSKY, L. **A história da revolução russa**. Volume III: o triunfo dos soviets. Tradução: HUGGINS, E.. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2017.

VALADÃO, G. T. **Inclusão escolar e Planejamento Educacional Individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 7. ed. Tradução de: BARTALOTTI, C. C. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VENÂNCIO, A. C. L. **Grupos de Apoio Entre Professores e a inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo**. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

VIGODSKAYA, G. L. His Life. **School Psychology International**, v. 16, n. 2, p. 105–116, maio 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934)

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. Tradução de: CIPOLLA NETO, J.; BARRETO, L. S. M.; AFECHÉ, S. C. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Original publicado em 1933)

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. Tradução de: VILLALOBOS, M. da P. São Paulo, SP: Ícone, 2016. p. 103-118.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de: PRESTES, Z. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV: paidología del adolescente; problemas de la psicología infantil.** Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. Tradução de: CAMARGO, J. L. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Original publicado em 1934)

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXI, n. 71, p. 21-44, 2000. (Original publicado em 1929)

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. (Original publicado em 1925)

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** 2. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. (Original publicado em 1924)

VIGOTSKI, L. S. Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator. **The collected works of L. S. Vygotsky.** Tradução de: DELARI JÚNIOR, A. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic / Plenum Publishers, 1999b. (Original publicado em 1936)

VIGOTSKI, L. S. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico.** 3. reimp. Tradução de: VIAPLANA, J. Madrid: Akai, 2004b. (Original publicado em 1984)

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia.** 3. ed. Tradução de: BERLINER, C. São Paulo: Martins Fontes, 2004c. Original publicado em 1982)

VIGOTSKI, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky.** Volume 6: scientific legacy. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, 1999c.

VIGOTSKI, L. S.; CLOT, Y. **Conscience, inconscient, émotions: précédé de Vygotski, la conscience comme liaison.** Paris: La Dispute, 2003.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

WALL, R. Teachers' exposure to people with visual impairments and the effect on attitudes toward inclusion. **RE:view: Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment**, Washington, v. 34, n. 3, p. 111-119, 2002.

WEDEKIN, L. M.; ZANELLA, A. V. Arte e vida em Vigotski e o modernismo russo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 689-699, 2013.

WORTMEYER, D. S.; SILVA, D. N. H.; BRANCO, A. U. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovitch Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 285-296, 2014.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

**APÊNDICE A - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (1º CAMPO INVESTIGATIVO)**

Data de aplicação: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Iniciais do nome: \_\_\_\_\_ Nome fictício: \_\_\_\_\_

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

Estado civil: \_\_\_\_\_

Número de filhos e idades: \_\_\_\_\_

Pessoas com quem reside: \_\_\_\_\_

Habilitação acadêmica: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão do curso: \_\_\_\_\_

Instituição de conclusão do Curso: \_\_\_\_\_

Formações adicionais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tempo total de atuação docente: \_\_\_\_\_

Tempo de docência na rede municipal de Curitiba: \_\_\_\_\_

Tempo de docência na atual escola: \_\_\_\_\_

Regime de trabalho (parcial, integral): \_\_\_\_\_

Tipo de vínculo: \_\_\_\_\_

Nível / disciplinas que leciona: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Número de alunos por turma: \_\_\_\_\_

Outras atividades profissionais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quantidade de horas semanais trabalhadas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Apresenta alguma NEE? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Algum parente ou pessoa próxima apresenta alguma NEE? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Experiência com classes regulares inclusivas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Experiência com classe especial / AEE: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1 (2º CAMPO INVESTIGATIVO)**

A consigna apresentada será: “vamos conversar um pouco a partir dessas informações iniciais que você trouxe”.

As questões que nortearão a entrevista semiestruturada serão:

- Fale-me sobre a sua trajetória na escola, enquanto aluno(a).
- Que emoções você sente, ao falar sobre si mesmo(a) enquanto aluno(a)?
- Conte um pouco sobre a escolha de sua profissão e como tem sido exercer o magistério para você.
- Quais as emoções que você sente em relação à profissão de professor e ao seu trabalho atualmente?
- Conte-me o que você pensa sobre a inclusão escolar, e sobre ser professor(a) de uma classe inclusiva.
- Falar sobre a inclusão escolar, em geral, e sobre a sua atuação como um(a) professor(a) de classe inclusiva, evoca quais emoções em você?

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2 (3º CAMPO INVESTIGATIVO)**

Cada participante da pesquisa será questionado em relação aos registros fotográficos que produziu, sob a seguinte consigna: “vou pedir que você conte sobre as suas fotografias. Você pode me dizer o que quiser sobre elas. Conversaremos sobre cada uma das fotografias que você registrou”.

As questões que nortearão a entrevista semiestruturada serão:

- Onde e quando foi tirada esta foto?
- O que ela representa para você?
- Como esta fotografia representa suas emoções em relação ao processo de inclusão escolar e ao seu aluno de inclusão?
- O que você está sentindo agora, ao falar sobre esta fotografia?

Após a análise individual de cada uma das fotografias, será ainda indagado:

- As fotografias que você produziu se relacionam como um conjunto? Como?
- Como foi para você participar desse processo?
- Existe mais alguma coisa que você gostaria de comentar, ou que acha importante me dizer sobre as fotografias e sobre esta pesquisa?

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Paula Maria Ferreira de Faria (mestranda) e Professora Doutora Denise de Camargo (orientadora), da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor(a), a participar de um estudo intitulado “As emoções do professor frente à inclusão escolar”.

- a) O objetivo desta pesquisa é conhecer as emoções do professor em relação ao processo de inclusão escolar e ao aluno público-alvo da inclusão.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar de dois encontros. Visando não interferir na realização das atividades docentes, as entrevistas serão realizadas antes ou após as aulas, em momentos nos quais você não esteja atuando.

No primeiro encontro, você responderá uma entrevista estruturada para caracterização do perfil dos participantes da pesquisa, e participará de uma entrevista semiestruturada, acerca de seu histórico enquanto aluno(a), enquanto professor(a) e acerca da inclusão escolar. Você será solicitado(a) a produzir cinco fotografias que registrem suas emoções em relação ao processo de inclusão escolar e ao(s) seu(s) aluno(s) público-alvo da inclusão. Essas fotografias deverão ser enviadas para a pesquisadora Paula Maria Ferreira de Faria, via e-mail ou aplicativo WhatsApp. É importante que você saiba que as fotografias não contemplam necessariamente as atividades docentes no momento da aula. As imagens fotográficas podem ser produzidas em qualquer ambiente e utilizando-se de qualquer tipo de cena ou objeto que expresse a referida emoção. Você deverá utilizar períodos de intervalo para produzir as imagens, caso seja necessário, preservando assim o tempo destinado à realização das atividades pedagógicas.

No segundo encontro, você participará de uma entrevista semiestruturada acerca das fotografias que você produziu. As pesquisadoras realizarão a impressão de suas fotografias. O material permanecerá em um envelope lacrado, até o dia do encontro. Ao final do encontro, as fotografias serão entregues a você, que poderá definir o destino de suas imagens. Os arquivos digitais das fotografias produzidas para a pesquisa serão deletados após a finalização da pesquisa. As produções fotográficas não serão divulgadas a terceiros, preservando o sigilo de todas as informações. As fotografias não serão apresentadas na dissertação, sendo somente descritas, visto que o foco do instrumento não reside na imagem, mas no sentido a ela atribuído pelo participante da pesquisa.

A participação na pesquisa não será possível caso você não autorize a produção e utilização desses materiais.

- c) Para tanto, você deverá estar presente na escola em que leciona, sendo que cada encontro levará aproximadamente cinquenta minutos.

Participante da Pesquisa  
Pesquisadora Responsável - Dra. Denise de Camargo  
Orientadora - Dra. Denise de Camargo

[rubrica]  
[rubrica]  
[rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD  
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |  
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259





- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao constrangimento em alguns momentos da entrevista devido aos temas e questionamentos realizados. O possível desconforto será minimizado por meio da apresentação deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual explicita o teor das entrevistas e o tipo de informações que serão coletadas no desenvolvimento da pesquisa. Além disso, possíveis situações que configurem a necessidade de suporte emocional poderão ser relatadas por você e também identificadas no decorrer da pesquisa pelas pesquisadoras, psicóloga Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise de Camargo (CRP-08/0450) e psicóloga Paula Maria Ferreira de Faria (CRP-08/10006); nesses casos, você receberá orientação e suporte por parte das pesquisadoras e poderá ser encaminhando para assistência psicológica, se assim o desejar.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser a alteração da percepção de suas emoções em relação aos aspectos observados (inclusão escolar e aluno público-alvo da inclusão). Essa modificação pode ocorrer a partir de sua autopercepção no decorrer do processo de pesquisa, não sendo de qualquer forma induzida pela pesquisadora.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são a construção de conhecimento acerca da inclusão escolar, otimizando o processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas salas de aula inclusivas do ensino fundamental, embora nem sempre você seja diretamente beneficiado(a) por sua participação neste estudo.
- g) As pesquisadoras Paula Maria Ferreira de Faria (paula.pmff@gmail.com) e Dra. Denise de Camargo (denicamargo@gmail.com), responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná, na Rua General Carneiro, 460 - Edifício D. Pedro I, 1º andar, telefone (41) 3360-5117, nas quintas-feiras das 13 às 17h, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas pela orientadora da pesquisa, Dra. Denise de Camargo. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- j) O material obtido - entrevista escrita, entrevistas audilogravadas e fotografias será utilizado unicamente para essa pesquisa e será descartado ao término do estudo, dentro de um ano.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SC-PR nº 263.0909  
na data de 02/05/2011. 011

Participante da Pesquisa  
Pesquisadora Responsável - Dra. Denise de Camargo  
Orientadora - Dra. Denise de Camargo

[rubrica]  
[rubrica]  
[rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD  
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |  
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

3

- k) Não haverá despesas necessárias para a realização da pesquisa e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um nome fictício.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).
- n) Autorizo ( ), não autorizo ( ), o uso das audiogravações de minhas entrevistas e das fotografias que produzi para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à elaboração da pesquisa. As audiogravações serão utilizadas somente para a transcrição dos relatos, sendo posteriormente destruídas. As fotografias serão reproduzidas na pesquisa, preservando a identidade dos participantes, sendo destruídas após a conclusão da mesma.

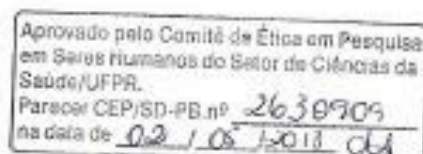
Eu, \_\_\_\_\_, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa


\_\_\_\_\_  
Dra. Denise de Camargo – Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_  
Paula Maria Ferreira de Faria - Pesquisadora Assistente



Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD  
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |  
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

<b>UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ -</b> 
--

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** As emoções do professor frente à inclusão escolar

**Pesquisador:** DENISE DE CAMARGO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 83997818.6.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.630.909

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado "As emoções do professor frente à inclusão escolar", sob a coordenação e orientação da Profa. Drª. Denise Camargo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, com a participação da mestranda Paula Maria Ferreira de Faria.

#### Objetivo da Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral "conhecer as emoções do professor em relação ao processo de inclusão escolar e ao aluno público-alvo da inclusão."

**Objetivos Específicos:** "caracterizar o perfil pessoal e profissional dos participantes da pesquisa; identificar as emoções do professor em relação ao processo de inclusão escolar e ao aluno público-alvo da inclusão; compreender de que forma as emoções do professor influenciam o processo de inclusão escolar."

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos as pesquisadoras informam que pode ocorrer "desconforto ou constrangimento do participante em relação às questões das entrevistas de pesquisa, assim como também o risco psicológico de modificação das emoções do participante em relação aos aspectos observados (inclusão escolar e aluno público-alvo da inclusão).

As pesquisadoras referem os cuidados e medidas que serão tomadas em relação aos participantes do estudo.

<b>Endereço:</b> Rua Padre Camargo, 285 - Tênis <b>Bairro:</b> Alto da Glória <b>UF:</b> PR <b>Município:</b> CURITIBA <b>Telefone:</b> (41)3360-7259	<b>CEP:</b> 80.060-240  <b>E-mail:</b> cometica.saude@ufpr.br
--	---



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.600.909

"Possíveis situações que configurem a necessidade de suporte emocional poderão ser identificadas no decorrer do estudo pelas pesquisadoras, nesses casos, será feita uma devolutiva ao participante, que receberá orientação e suporte por parte das pesquisadoras e poderá ser encaminhado para assistência psicológica, se assim o desejar."

"Para preservar a identidade de cada participante, a identificação em todas as etapas da pesquisa será feita por meio de nomes fictícios, e todas as entrevistas serão submetidas à conferência de cada participante como forma de garantia da integridade do teor das informações prestadas."

As pesquisadoras informam que "a pesquisa proporcionará aos participantes a oportunidade de reflexão sobre as emoções em relação às suas práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para a melhoria da qualidade da relação professor-aluno e do processo de ensino-aprendizagem."

De acordo com as pesquisadoras espera-se ao final do estudo "identificar as emoções dos participantes em relação ao processo de inclusão escolar e ao aluno público-alvo da inclusão."

Os resultados da pesquisa serão divulgados aos participantes e à Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A contextualização do estudo pauta-se na literatura pertinente à temática abordada, apropriada aos objetivos propostos.

O projeto apresenta de forma clara e pertinente, o contexto do estudo, o tipo de pesquisa, as técnicas, os procedimentos utilizados para a coleta, análise e tratamento dos dados.

A identificação das emoções do professor em relação à inclusão escolar e ao aluno público-alvo da inclusão, contribui para a construção de relações emocionais no contexto escolar, privilegiando a relação professor-aluno e propiciando condições de ensino-aprendizagem mais autênticas e significativas."

As pesquisadoras apresentam a carta de ciência e concordância da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, assinada por Gislaíne Colmbra Budel, Diretora do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado.

O estudo será realizado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a partir da autorização do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado - DIAEE, da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

**Participantes do estudo**

Os participantes da pesquisa serão professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que atuem em turmas regulares inclusivas, que tenham no ano letivo de 2018 ao menos um aluno público-alvo da inclusão

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Tênis

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.620.909

#### Amostra

A amostra será constituída de cinco participantes.

#### Critérios de Inclusão e Exclusão

**Inclusão:** "professores regentes de meio período que lecionem no primeiro ciclo de aprendizagem (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental), que atuem em salas de aula regulares inclusivas, que possuam ao menos um aluno público-alvo da inclusão; contratados em regime efetivo de trabalho e que já tenham concluído o estágio probatório de três anos. Os participantes devem ter cursado graduação em Pedagogia e que decidam livremente participar da pesquisa."

**Exclusão:** "envolvem o não preenchimento de qualquer um dos itens anteriormente descritos. Serão também excluídos da pesquisa os participantes que estiverem fazendo uso atual de medicação psiquiátrica."

#### Plano de Recrutamento

"- O estudo será realizado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a partir da autorização do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – DIAEE."

"- O DIAEE forneceu às pesquisadoras dados estatísticos acerca da inclusão escolar em Curitiba; a partir desses dados, obteve-se uma lista das escolas municipais inclusivas."

"- As pesquisadoras entrarão em contato com cinco escolas municipais inclusivas para angariar os participantes da pesquisa. Será realizado contato telefônico com a direção, apresentando a pesquisa e pedindo autorização para a realização da mesma. Será solicitado à direção que permita a presença das pesquisadoras em uma reunião de professores."

"- As pesquisadoras comparecerão às escolas em uma reunião de professores, em data a ser previamente combinada com a direção da escola. Nesse momento, as pesquisadoras apresentarão a proposta da pesquisa e convidarão os professores a participar da mesma."

"- Os professores que manifestarem interesse em participar da pesquisa serão convidados a comparecer ao primeiro encontro na mesma escola em que lecionam, combinando dia e horário com as pesquisadoras (sempre antes ou após as aulas, em período em que não estejam atuando)."

#### Metodologia proposta

Trata-se de estudo qualitativo de caráter exploratório que utilizará entrevista estruturada e semiestruturada e a produção fotográfica dos participantes como forma de mediação dos sentidos emocionais atribuídos à inclusão escolar.

#### Coleta e Análise de Dados

A pesquisa será estruturada em dois encontros individuais com cada professor participante, cada

Endereço: Rua Pedro Carnegio, 285 - Tênis

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.650.909

um com duração aproximada de cinquenta minutos.

"Primeiro encontro: será realizada uma entrevista estruturada, visando o levantamento de informações referentes à caracterização dos participantes da pesquisa. Na sequência, explorando os dados coletados por meio do questionário, será realizada uma entrevista semiestruturada."

"Será solicitado ao participante: "em sua prática pedagógica cotidiana, registre em cinco fotografias suas emoções em relação ao processo de inclusão escolar e ao(s) seu(s) aluno(s) público-alvo da inclusão". Os participantes serão orientados a fazer o registro fotográfico a partir de seus próprios aparelhos (telefones celulares), enviando as fotografias para a pesquisadora (por e-mail ou através do aplicativo WhatsApp), dentro do período de trinta dias."

"A proposta das pesquisadoras é que o professor produza fotografias que registrem suas emoções frente ao aluno público-alvo da inclusão e do processo de inclusão escolar; tal proposta, contudo, não contempla necessariamente o registro das atividades docentes no momento da aula."

Segundo encontro: será realizado no período de um mês após o primeiro, depois do envio das fotografias pelos participantes. Nesse encontro serão explorados os sentidos e significados emocionais atribuídos pelos participantes às suas produções fotográficas. A partir da análise das fotografias, será realizada uma entrevista semiestruturada individual.

As pesquisadoras informam que serão utilizados os dados estatísticos sobre a inclusão escolar no Município de Curitiba, fornecidos pelo Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado – DIAEE, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

#### Análise dos Dados

"Os dados gerados no estudo serão compilados e analisados. Todas as entrevistas serão audiogravadas, permitindo a recuperação na íntegra de todo o material verbal disponibilizado no decorrer do encontro. As gravações serão transcritas pela pesquisadora, sendo disponibilizadas a cada participante da entrevista para conferência e aprovação."

Quanto aos cuidados com o material fotográfico, as pesquisadoras informaram que "o material permanecerá em um envelope lacrado, até o dia do encontro com o participante. Ao final do encontro, as fotografias serão entregues para cada participante, que poderá definir o destino de suas imagens. Os arquivos digitais das fotografias produzidas para a pesquisa serão deletados, após a finalização da pesquisa."

A análise dos dados será realizada conforme a abordagem desenvolvida por Laurence Bardin.

De acordo com as pesquisadoras espera-se ao final do estudo "identificar as emoções dos participantes em relação ao processo de inclusão escolar e ao aluno público-alvo da inclusão."

As pesquisadoras apresentaram as adequações solicitadas referente ao plano de recrutamento,

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Tênis	CEP: 80.060-240
Bairro: Alto da Glória	
UF: PR Município: CURITIBA	
Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br



**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -**



Continuação do Parecer: 2.600.909

TCLE e cronograma da pesquisa.

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

O projeto apresenta todos os termos e documentos requeridos.

**Recomendações:**

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

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

O projeto cumpre os requisitos necessários para sua realização.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011-CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br), necessário informar o CAAE.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1027574.pdf	10/04/2018 10:50:40		Aceito
Outros	resposta_pendencias-versao_2.docx	10/04/2018 10:49:59	PAULA MARIA FERREIRA DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado-versao_2.docx	10/04/2018 10:49:30	PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE-versao_3.docx	10/04/2018 10:49:14	PAULA MARIA FERREIRA DE	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Tênis

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)



**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -**



Continuação do Parecer: 2.630.909

Justificativa de Ausência	TCLE-versao_3.docx	10/04/2018 10:49:14	PAULA MARIA FERREIRA DE	Acelto
Outros	oficio_pesq_corrigido.pdf	28/02/2018 11:44:51	PAULA MARIA FERREIRA DE	Acelto
Outros	check_list.pdf	03/02/2018 11:57:20	PAULA MARIA FERREIRA DE	Acelto
Outros	termo_responsabilidades_projeto.pdf	03/02/2018 11:56:04	PAULA MARIA FERREIRA DE	Acelto
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso_inicio_pesquisa.pdf	03/02/2018 11:55:40	PAULA MARIA FERREIRA DE	Acelto
Outros	declaracao_uso_especifico_dados.pdf	03/02/2018 11:54:44	PAULA MARIA FERREIRA DE	Acelto
Outros	declaracao_tomar_publicos_resultados.pdf	03/02/2018 11:54:12	PAULA MARIA FERREIRA DE	Acelto
Outros	termo_confidencialidade.pdf	03/02/2018 11:53:34	PAULA MARIA FERREIRA DE	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	concordancia_instituicao_coparticipante.pdf	03/02/2018 11:52:56	PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA	Acelto
Outros	analise_merito.pdf	03/02/2018 11:52:28	PAULA MARIA FERREIRA DE	Acelto
Outros	ata.pdf	01/02/2018 18:12:19	DENISE DE CAMARGO	Acelto
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	01/02/2018 18:11:48	DENISE DE CAMARGO	Acelto

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 02 de Maio de 2018

Assinado por:  
IDA CRISTINA GUBERT  
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Tênis  
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240  
UF: PR Município: CURITIBA  
Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br