

AS EMOÇÕES DO PROFESSOR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA¹

TEACHER'S EMOTIONS IN RELATION TO THE SCHOOL INCLUSION PROCESS: A SYSTEMATIC REVIEW²

Paula Maria Ferreira de FARIA³

Denise de CAMARGO⁴

RESUMO: A efetivação do processo de inclusão escolar no Brasil envolve diversas questões referentes ao professor e às práticas pedagógicas. Embora tradicionalmente tenha sido dada mais atenção aos aspectos de formação e de capacitação intelectual, também é necessário compreender como os aspectos emocionais do professor repercutem sobre sua prática em sala de aula. Nesse sentido, este estudo teve o objetivo de realizar uma revisão sistemática nas publicações nacionais indexadas na base SciELO sobre as emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar, no âmbito do Ensino Fundamental. A busca sistemática resultou na seleção de 10 artigos. Não foi localizado nenhum artigo com foco específico nas implicações dos aspectos emocionais do professor durante a inclusão escolar. Os estudos apontaram a presença de diversas emoções/afetos/sentimentos, tanto em relação ao trabalho pedagógico como em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais. As emoções mais frequentemente mencionadas foram: impotência, insegurança, medo, angústia, desamparo e isolamento. Em geral, essas emoções foram relacionadas ao despreparo do professor para realizar o trabalho sob a perspectiva inclusiva. Foram ainda citadas emoções relacionadas ao vínculo entre professor e aluno (como amor, carinho e progresso), à necessidade educacional especial dos alunos (como medo e pena) e também vinculadas ao exercício da prática profissional (como desânimo, despreparo e solidão). A revisão sistemática aponta para a necessidade de mais investigações da temática, bem como a necessidade de criação de espaços para a expressão e a valorização das emoções do professor, contribuindo, dessa forma, para a efetivação da inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Relação professor-aluno. Inclusão educacional. Emoções.

ABSTRACT: The effectiveness of the process of school inclusion in Brazil involves several questions concerning the teacher and pedagogical practices. Although more attention has traditionally been given to the aspects of education and intellectual empowerment, it is also necessary to understand how teacher's emotional aspects reverberate across his/her practice in the classroom. In this sense, this study had the objective of carrying out a systematic review in the national publications indexed in the SciELO database on the teacher's emotions regarding the process of school inclusion, within the framework of Elementary Education. The systematic search resulted in the selection of ten papers. There were not any papers found with specific focus on the implications of the teacher's emotional aspects during school inclusion. The studies pointed out the presence of several emotions/affections/feelings, both in relation to the pedagogical work and to the student with special educational needs. The most frequently mentioned emotions were: impotence, insecurity, fear, anguish, helplessness and isolation. In general, these emotions were related to the teacher's unpreparedness to perform the work in the inclusive perspective. Emotions related to the bond between teacher and student (such as love, affection and progress), to the special educational needs of students (such as fear and pity) and also related to the exercise of professional practice (such as dismay, unpreparedness and loneliness) were also mentioned. The systematic review points to the need for further investigation on this theme, as well as the need to create spaces for the expression and valorization of the teacher's emotions, thus contributing to the effectiveness of school inclusion.

KEYWORDS: Special Education. Teacher-student relationship. Educational inclusion. Emotions.

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000200005>

² Apoio Financeiro: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)/CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) – Bolsa de Mestrado.

³ Psicóloga e Psicopedagoga, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba – PR, Brasil. paula.pmf@gmail.com.

⁴ Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP. Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná – UFPR e no Mestrado em Psicologia na área de Psicologia Social Comunitária na UTP, Curitiba – PR, Brasil. denicamargo@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o processo de inclusão escolar tem sido objeto de reflexão e estudos no contexto das escolas brasileiras. A recente publicação da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146, 2015) reforça essa discussão, enfatizando os princípios do estabelecimento de uma sociedade inclusiva. No âmbito da educação, o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais tem sido historicamente marcado pela rejeição e pela segregação. O processo de inclusão escolar tem se desenvolvido lentamente no Brasil a partir da década de 1990, por meio da assinatura de diversas declarações internacionais e também de dispositivos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução Nº 2, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A despeito da existência de determinações legais que assegurem o direito de todo aluno ao acesso à educação, a constituição de escolas inclusivas perpassa a construção de novas formas de compreensão do processo escolar, da reformulação do conceito e das formas de ensino e de aprendizagem. A inclusão escolar prescinde da revisão do conceito da própria escola, tal como historicamente tem se constituído e posicionado, legitimando a manutenção de determinados poderes e saberes. Esse processo de recontextualização escolar e de reflexão sobre seus fundamentos e práticas, para que possa atender às demandas de uma sociedade cada vez mais consciente e ansiosa por seus direitos, tem exigido adaptação por parte de toda a escola e, de maneira especial e pujante, da equipe docente.

A efetivação da inclusão escolar nas escolas brasileiras tem sido um processo marcado pela contradição entre o determinado e o executado (Gomes & Souza, 2012; Oliveira-Menegotto, Martini, & Lipp, 2010; Tavares, Santos, & Freitas, 2016). Embora a legislação tenha favorecido o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais ao sistema regular de ensino, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades à efetivação da inclusão. A falta de formação específica e o despreparo do professor têm sido frequentemente apontados como fatores que dificultam a inclusão escolar (Briant & Oliver, 2012; Gomes & Souza, 2012; Muis & Carvalho, 2010; Oliveira-Menegotto et al., 2010; Tavares et al., 2016).

A preparação do professor para a inclusão, em geral, refere-se à formação acadêmica; nesse sentido, sugere-se que as dificuldades em relação ao trabalho inclusivo poderiam ser minimizadas por meio da realização de cursos de formação, de capacitação e de educação continuada (Briant & Oliver, 2012; Dias, Rosa, & Andrade, 2015; Gomes & Souza, 2012; Silveira, Enumo, & Rosa, 2012; Tavares et al., 2016). Aponta-se, também, como estratégia facilitadora à inclusão escolar, a constituição de grupos e equipes de trabalho, por meio dos quais os professores e gestores escolares atuam de forma colaborativa, oferecendo suporte e auxílio mútuos no decorrer do processo de inclusão (Briant & Oliver, 2012; Crochík, Pedrossian, Anache, Meneses, & Lima, 2011; Dias, Rosa, & Andrade, 2015; Oliveira-Menegotto et al., 2010; Toledo & Vitaliano, 2012). Percebe-se, assim, a ênfase nos aspectos metodológicos e práticos da inclusão.

Menor destaque é atribuído à consideração das características pessoais do professor, suas experiências, suas crenças, suas opiniões, suas disposições em relação à inclusão e aos re-

cursos psicológicos de que dispõe para realizar tal trabalho (Crochík et al., 2011; Dias, Rosa, & Andrade, 2015; Oliveira-Menegotto et al., 2010; Silveira et al., 2012). Esses aspectos poderiam ser desenvolvidos por meio da criação de espaços de escuta e de apoio na escola, que permitiriam aos professores refletir sobre as práticas e vivências e trocar experiências acerca da inclusão (Briant & Oliver, 2012; Gomes & Souza, 2012; Silveira et al., 2012).

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 à 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.

Diante de tal constatação, este artigo pretende investigar qual o papel atribuído às emoções do professor frente à realidade da inclusão escolar, no âmbito do Ensino Fundamental regular. O estudo da correlação entre as emoções do professor e o processo de inclusão escolar pode contribuir à efetivação da inclusão nas escolas brasileiras, e o fato de não ter sido identificada nenhuma revisão sistemática nacional que aborde essa correlação reforça a necessidade de exploração desse tema. Este artigo teve por objetivo, portanto, realizar uma revisão sistemática da literatura científica sobre as(os) emoções/afetos/sentimentos⁵ do professor frente ao processo de inclusão escolar, no contexto do Ensino Fundamental das escolas brasileiras. A revisão abrangeu estudos teóricos e empíricos indexados na base de dados SciELO Brasil – *Scientific Electronic Library Online*.

2 MÉTODO

Optou-se, nesta pesquisa, pela realização de uma revisão sistemática. Esse tipo de pesquisa busca, por meio da investigação da literatura, responder a uma questão específica sobre determinado tema. Para atingir o objetivo, a revisão sistemática identifica todos os estudos que atendem aos critérios de elegibilidade definidos, sintetizando e apreciando criticamente a informação selecionada. Dessa forma, por meio de métodos sistemáticos e explícitos, a revisão sistemática fornece resultados confiáveis, aptos a subsidiar a tomada de decisões (Galvão & Pereira, 2014; Higgins & Green, 2011; Sampaio & Mancini, 2007). 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.

Essa revisão sistemática foi realizada a partir do levantamento dos estudos brasileiros indexados na base SciELO. Não foi definido um intervalo de tempo específico para a busca, optando-se por identificar todos os resultados possíveis, independentemente do ano de publicação do estudo. A busca foi feita a partir de descritores que pudessem abranger a realidade da inclusão escolar, enfatizando as emoções do professor. Iniciou-se a pesquisa com os descritores

⁵ A distinção entre os termos “emoção”, “afeto” e “sentimento” é ainda incerta na literatura. Como os estudos revisados utilizam de forma indiscriminada os três termos, frequentemente aplicando-os como sinônimos, adotaremos, neste estudo, a expressão “emoções/afetos/sentimentos”.

escola ou *professor*, *inclusão* e *emoção*. À medida que a busca era realizada, e considerando o baixo índice de resultados obtidos, optou-se por ampliar as expressões de busca por meio da utilização dos operadores booleanos⁶. As combinações de descritores pesquisadas foram:

- (escola OR professor OR formação de professores) AND inclusão AND (afeto OR afetividade OR sentimento OR emoção OR subjetividade);
- (escola OR professor OR formação de professores) AND inclusão AND (aluno OR relação professor aluno);
- (escola OR professor OR formação de professores) AND (afeto OR afetividade OR sentimento OR emoção OR subjetividade);
- (escola OR professor OR formação de professores) AND (afeto OR afetividade OR sentimento OR emoção OR subjetividade) AND (aluno OR relação professor aluno);
- (escola OR professor OR formação de professores) AND (aluno OR relação professor aluno);
- inclusão AND (afeto OR afetividade OR sentimento OR emoção OR subjetividade);
- inclusão AND (aluno OR relação professor aluno).

A busca possibilitou a localização inicial de 835 artigos. Foi realizada a leitura de título e resumo de cada artigo, selecionando-se somente aqueles que se relacionavam com, ao menos, dois dos critérios principais de busca (*escola/professor*, *emoção* e *inclusão*). Foram também excluídos os artigos em duplicidade, que se repetiam em diferentes descritores. Por meio desse processo, obteve-se um total de 47 artigos, os quais foram lidos na íntegra. Observando os fins da pesquisa, foram excluídos os artigos que abordavam outras modalidades de ensino e também o contexto específico de uma disciplina acadêmica, incluindo somente os artigos que se referiam ao contexto do Ensino Fundamental regular. A leitura dos artigos também revelou que diversos estudos não abordavam as emoções do professor, apenas tangenciando o tema, por meio de referências vagas ou indiretas às questões emocionais. Dessa forma, e após a aplicação desses critérios de exclusão, chegou-se ao resultado de 10 artigos para análise.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos selecionados foram publicados no período entre 2008 e 2016. Nos anos de 2009, 2013 e 2014, não houve publicações referentes à temática na base SciELO. A distribuição das publicações foi de um artigo por ano nos anos de 2008, 2011, 2015 e 2016; no ano de 2010 foram publicados dois artigos. O ano de 2012 foi o mais significativo em produtividade, registrando um total de quatro publicações.

Em relação ao local de publicação, todas as revistas situam-se, na classificação *Qualis*, entre A1 e B2. Destaca-se a *Revista Brasileira de Educação Especial*, na qual foram publicados 50% dos artigos. Os demais estudos foram publicados em diferentes revistas (*Educação*

⁶ Os operadores booleanos *AND*, *OR* e *NOT* são palavras que permitem a combinação dos termos da pesquisa pelo sistema de busca, facilitando a obtenção de resultados (Pizzani, Silva, Bello, & Hayashi, 2012).

e Pesquisa, Educação & Sociedade, *Fractal: Revista de Psicologia, Psicologia USP e Psicologia: Ciência e Profissão*).

A autoria da maior parte dos artigos é de mulheres, correspondendo a 88,9% dos artigos. Em relação à área principal de atuação dos autores, destaca-se a psicologia (72,4%), aparecendo também as áreas da educação (20,7%) e terapia ocupacional (6,9%).

Todos os estudos selecionados situavam-se no âmbito da inclusão escolar, abordando temáticas que incluíam a formação docente (Tavares et al., 2016; Toledo & Vitaliano, 2012); identificação de fatores necessários à inclusão e sua implementação (Dias, Rosa, & Andrade, 2015; Briant & Oliver, 2012); concepções e representações sociais dos professores (Monteiro & Manzini, 2008; Musis & Carvalho, 2010; Silveira et al., 2012); discursos (Oliveira-Menegotto et al., 2010) e atitudes do professor (Crochík et al., 2011); e as relações de subjetivação dos professores no processo de inclusão escolar (Gomes & Souza, 2012).

Os objetivos de todos os estudos selecionados voltavam-se à investigação de aspectos relacionados ao professor, no contexto da educação inclusiva. Esses aspectos incluíam estudos direcionados à formação docente para a inclusão (Tavares et al., 2016; Toledo & Vitaliano, 2012) e o posicionamento dos professores a partir das vantagens e desvantagens percebidas no processo inclusivo (Crochík et al., 2011). Foram analisados discursos (Oliveira-Menegotto et al., 2010) e concepções de professores frente à inclusão escolar (Muis & Carvalho, 2010; Silveira et al., 2012), observando se essas concepções se modificavam após o trabalho com inclusão em sala de aula (Monteiro & Manzini, 2008). Os artigos abordaram também a identificação de fatores importantes para a efetivação da inclusão escolar (Dias, Rosa, & Andrade, 2015), a identificação das estratégias pedagógicas (Briant & Oliver, 2012) e as relações de subjetivação dos professores durante o processo de inclusão escolar (Gomes & Souza, 2012).

A fundamentação teórica dos estudos foi variada, tendo sido utilizados o modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner e Morris, a teoria crítica da sociedade, a teoria da subjetividade de González-Rey, a teoria das representações e os fundamentos do movimento de inclusão educacional. Metade dos artigos selecionados não especificou o referencial de embasamento teórico, tendo desenvolvido análises a partir de vários autores, conforme as temáticas levantadas em cada pesquisa.

Em relação à contribuição dos artigos em termos de produção científica, a maioria dos estudos (90%) apresentou relatos de pesquisa, enquanto 10% se referia à revisão de literatura. Todos os artigos empíricos utilizaram o método qualitativo, empregando diferentes técnicas de coleta de dados, de forma combinada. A técnica mais utilizada foi a entrevista semiestruturada, gravada e transcrita (Briant & Oliver, 2012; Crochík et al., 2011; Dias, Rosa, & Andrade, 2015; Monteiro & Manzini, 2008; Oliveira-Menegotto et al., 2010; Tavares et al., 2016). Foram também utilizadas técnicas como: entrevista não estruturada (Monteiro & Manzini, 2008); estudo descritivo (Briant & Oliver, 2012); pesquisa colaborativa (Toledo & Vitaliano, 2012); diário de campo (Gomes & Souza, 2012); e caderno de conteúdo (Monteiro & Manzini, 2008). Um artigo utilizou questionário e *software* de análise de dados no modelo coesitivo (Gomes & Souza, 2012). Um artigo, cuja metodologia foi descrita como revisão de literatura, realizou a revisão sistemática de publicações nacionais, no período entre 2000 e 2010 (Silveira et al., 2012).

Todos os participantes dos estudos empíricos eram professores. O tamanho das amostras variou entre dois e 107 participantes, professores de diferentes anos do Ensino Fundamental. Estão incluídos também na amostra uma professora da Educação Infantil, um coordenador pedagógico e um representante de centro especializado em inclusão. Dentre os nove estudos empíricos analisados, sete artigos foram realizados somente com professores com experiência prévia ou atual na educação inclusiva, enquanto um artigo teve como participantes professores com e sem experiência na inclusão; um artigo não faz menção à experiência prática dos participantes no contexto inclusivo.

Os estudos elencaram diversas(os) emoções/afetos/sentimentos atribuídos ao professor, frente à prática educativa realizada no contexto da inclusão escolar. Foi apontado o incômodo relacionado à estrutura do sistema inclusivo (Dias, Rosa, & Andrade, 2015). Em contrapartida, o trabalho realizado de forma colaborativa nas escolas suscita as(os) emoções/afetos/sentimentos de comprometimento, liberdade, pertencimento e progresso, além do sentimento de estar atingindo o objetivo de realizar a inclusão escolar (Briant & Oliver, 2012; Toledo & Vitaliano, 2012).

Alguns estudos mencionaram emoções/afetos/sentimentos vinculadas(os) a um relacionamento professor-aluno mais próximo e afetivo, como aceitação, afeto, amor, carinho, sensibilidade e tranquilidade (Dias, Rosa, & Andrade, 2015; Musis & Carvalho, 2010).

A maior parte das(dos) emoções/afetos/sentimentos relatadas(os) nos estudos evidencia a dificuldade e o despreparo dos professores em relação ao trabalho de inclusão. As(Os) emoções/afetos/sentimentos mais mencionadas(os), citadas(os) em mais de um estudo, foram: impotência (Briant & Oliver, 2012; Crochik et al., 2011; Gomes & Souza, 2012; Oliveira-Menegotto et al., 2010; Silveira et al., 2012; Toledo & Vitaliano, 2012), insegurança (Briant & Oliver, 2012; Gomes & Souza, 2012; Monteiro & Manzini, 2008; Silveira et al., 2012; Toledo & Vitaliano, 2012), medo (Dias, Rosa, & Andrade, 2015; Monteiro & Manzini, 2008; Silveira et al., 2012; Toledo & Vitaliano, 2012), angústia (Briant & Oliver, 2012; Silveira et al., 2012; Tavares et al., 2016), desamparo (Briant & Oliver, 2012; Oliveira-Menegotto et al., 2010; Silveira et al., 2012) e isolamento (Dias, Rosa, & Andrade, 2015; Gomes & Souza, 2012). Os participantes também citaram emoções/afetos/sentimentos que atribuíam a colegas professores: nojo e repulsa (Dias, Rosa, & Andrade, 2015).

Os artigos selecionados citaram ainda outras(os) emoções/afetos/sentimentos do professor em relação à inclusão⁷: ansiedade, choque, culpa, desânimo, desconhecimento, descrença, desespero, despreparo, desvalorização, dificuldade, fracasso, frustração, incompetência, pânico, pena, preconceito, preocupação, revolta, sentimento de estar perdido, sentimento de não realização profissional e solidão (Briant & Oliver, 2012; Crochik et al., 2011; Dias, Rosa, & Andrade, 2015; Gomes & Souza, 2012; Monteiro & Manzini, 2008; Oliveira-Menegotto et al., 2010; Silveira et al., 2012; Toledo & Vitaliano, 2012).

Conforme explicitado anteriormente, o objetivo deste estudo foi conhecer o atual estado de conhecimento acerca da influência das emoções do professor sobre o processo de inclusão escolar, no contexto brasileiro, a partir dos artigos indexados na base SciELO. A revi-

⁷ Cada uma dessas emoções foi relacionada somente uma vez; utilizou-se a ordem alfabética como critério para sua ordenação nesta lista.

são sistemática permitiu identificar 10 artigos que abordavam a temática de forma direta. No entanto, é importante destacar que, em todos os artigos selecionados, o tema das emoções foi investigado secundariamente a outros aspectos, surgindo em decorrência da investigação da temática principal. Não foi localizado nenhum estudo direcionado especificamente aos aspectos emocionais do professor no contexto da educação inclusiva.

Embora tenha sido identificada uma baixa produção de artigos relacionados às emoções docentes frente à inclusão, nota-se que os primeiros estudos publicados em relação ao tema surgiram a partir de 2008, podendo-se correlacionar esse fato a um progressivo aumento do interesse acerca da inclusão, que se concretiza por meio da discussão e da efetivação de políticas públicas, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo Nº 186, 2008) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Os dados levantados na base SciELO pela presente investigação demonstram que, embora a inclusão escolar seja tema de frequente discussão, as temáticas dos estudos brasileiros publicados indicam não haver um interesse consistente em pesquisar como os aspectos emocionais do professor frente à inclusão se manifestam e repercutem na relação professor-aluno e em suas práticas pedagógicas cotidianas. Adicionalmente, pode-se ainda citar a tradicional dicotomia da escola entre aspectos afetivos e intelectuais, que se manifesta em um modelo de educação que nega a dimensão emocional, isolando-a em detrimento de um aprendizado pretensamente racional e puramente cognitivo (Camargo, 2004). Tal postura foi criticada por Vigotski (2004), que considerava a emoção tão importante quanto o pensamento, no processo de ensino-aprendizagem, e defendia que “[...] são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo” (Vigotski, 2004, p. 144). Nesse sentido, o baixo índice de produções abordando a temática das emoções pode refletir uma realidade antiga na área da educação, que ainda persiste em minimizar a importância dos aspectos emocionais que perpassam o contexto da escola.

A predominância de autoras do sexo feminino, que caracteriza quase 90% dos estudos selecionados, parece indicar que a área da educação e da docência permanece, ainda e historicamente, sendo um campo de atuação, reflexão e debate preferencialmente ocupado pelas mulheres (Rabelo & Martins, 2010).

Embora tenha havido estudos realizados por profissionais da área da educação e da terapia ocupacional, a prevalência de autores relacionados à área da psicologia indica que a preocupação com as emoções docentes tem sido campo de investigação predominantemente psicológico. Apesar disso, percebe-se a tendência a uma aproximação entre teoria e prática que possibilite recortes reais das experiências dos professores, visto que a maior parte dos estudos teve como participantes professores que atuam diariamente no contexto da educação inclusiva. A valorização da pesquisa no contexto das práticas escolares cotidianas do professor explica a utilização predominante de métodos de pesquisa qualitativos nos estudos selecionados, uma vez que o método qualitativo permite uma representação dos objetos de estudo em sua totalidade, inseridos em seus contextos cotidianos (Flick, 2009).

Nenhum dos estudos selecionados define o conceito de emoção, e, com frequência, o termo é substituído por “sentimento” ou “afeto”, de forma indiferenciada. As(Os) emoções/afetos/sentimentos citadas(os) pelos professores frente ao processo de educação inclusiva indicam

as dificuldades vivenciadas por esses profissionais no exercício da função docente. Todas as(os) emoções/afetos/sentimentos mais citadas(os) nos estudos (angústia, desamparo, isolamento, medo, impotência e insegurança) apontam para a vivência de situações nas quais a inclusão é vista de modo ameaçador pelos professores, claros indicativos da forma como percebem e se relacionam com a ideia e a prática da inclusão escolar.

A despeito da menção a emoções/afetos/sentimentos relacionadas(os) ao estabelecimento de vínculos de proximidade com o aluno com necessidades educacionais especiais (amor, carinho, progresso, etc.), observa-se mais incidência dos termos que apontam para a dificuldade do estabelecimento de relações com o aluno (descrença, medo, pena, etc.) e com sua própria prática profissional (desânimo, despreparo, solidão, etc.).

4 CONCLUSÃO

O baixo número de publicações na base SciELO que abordam as emoções do professor no processo de educação inclusiva e a inexistência de artigos com foco nessa temática revelam a carência de estudos na área e a premente necessidade de pesquisas que compreendam o professor e o trabalho pedagógico como um todo indissociável entre ações, pensamentos e emoções.

Embora a psicologia atualmente demonstre mais interesse pelo tema das emoções, é fundamental que a área da educação realize também suas aproximações, revendo as tradicionais premissas cartesianas de valorização exclusiva dos processos cognitivos, separados das emoções. O preparo do professor para a atuação na educação inclusiva deve abranger não somente a formação intelectual, mas também direcionar-se aos seus aspectos sociais e emocionais; de fato, “[...] as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo” (Vigotski, 2004, p. 143).

Em uma perspectiva histórico-cultural, compreendemos que as emoções são sinais internos, anteriores à valoração racional, que medeiam a atividade humana. Consideradas como a primeira forma de comunicação, elas apresentam um caráter ideomotor e constituem vivências afetivas intensas, bruscas e de curta duração, iniciando-se por estimulações orgânicas, expressando-se de forma generalizada e difusa por todo o corpo (Leite, 1999). Constituem, assim, um sistema de reações do organismo, organizador das formas de comportamento (Vigotski, 2004, 2016). 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.

As emoções materializam as ideologias e as práticas sociais de cada época, relacionando-se diretamente à situação vivenciada pela pessoa (Camargo & Bulgacov, 2016). Por isso, embora se manifestem a partir de alterações fisiológicas, as emoções não se restringem a aspectos biológicos, mas vinculam-se diretamente à realidade objetiva, social, histórica e culturalmente vivenciada, marcando a constituição da intersubjetividade (Camargo & Bulgacov, 2016; Leite, 1999). 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.

As emoções cumprem funções comunicativas, morais e culturais complexas (Ratner, 1995). Só é possível compreendê-las dentro do contexto cultural dinâmico no qual se produzem; as emoções só podem ser significadas a partir das experiências concretas, históricas e culturais, vivenciadas no meio social (Camargo & Bulgacov, 2016; Ratner, 1995). Nesse sentido, não podemos ceder a vieses tendenciosos ao dicotomizar as emoções como positivas ou negativas; elas devem ser compreendidas como expressões genuínas referentes a um determinado contexto.

Cabe, então, questionar o que as emoções do professor nos dizem acerca da inclusão e do aluno com necessidades educacionais especiais. Acreditamos que emoção e razão não se excluem; ao contrário, se complementam de forma interdependente. Concordamos com Vigotski (2004), que defende a valorização das emoções no contexto da escola: “[...] 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, 2004, p. 146). As emoções dos professores, tal qual vistas nos artigos selecionados, revelam uma realidade que urge por ser escutada, expressa, estudada; cabe a nós ouvirmos ou não. O processo de aprendizagem não pode desconsiderar a influência e a força que os aspectos emocionais exercem sobre os processos de ensinar, aprender e interagir que ocorrem dentro da escola. Isso é particularmente relevante – e urgente – no contexto da educação inclusiva.

Se pretendemos construir escolas genuinamente inclusivas, é necessário rever a forma como lidamos com a educação, a aprendizagem e os atores escolares. A escola é local de relações, no qual professor e aluno interagem não só cognitivamente, mas também trocam experiências, impressões, vivências e emoções. Enquanto a escola não superar a visão dicotômica tradicional que separa e isola a cognição das emoções, não será possível construir uma visão integral do professor e do próprio aluno, agentes da aprendizagem. Enquanto o professor for visto somente como cérebro, sem espaço para sentir e também sentir-se, a escola se fecha à possibilidade de relações mais abertas e autênticas, facilitadoras de relações e que se aproximam de um sujeito real, que é corpo e também mente, que pensa e que também sente. Uma escola inclusiva precisa incluir seus sujeitos por inteiro, professores e alunos; precisa compreendê-los como seres plenos e integrais que são possuidores de intelecto e também emoção. Só a partir dessa concepção da unidade afetiva cognitiva (Vigotski, 1997) é que poderemos, de fato, avançar no ambicioso e desejado processo da educação inclusiva brasileira.

REFERÊNCIAS

- Briant, M. E. P., & Oliver, F. C. (2012). Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: Conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 18(1), 141-154.
- Camargo, D. (2004). *As emoções e a escola*. Curitiba: Travessa dos Editores.
- Camargo, D., & Bulgacov, Y. L. M. (2016). Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: Contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. *International Journal of Developmental and Educational Psychology - INFAD Revista de Psicologia*, Badajoz, Espanha, 1(1), 213-220.

- Crochík, J. L., Pedrossian, D. R. dos S., Anache, A. A., Meneses, B. M. de, & Lima, M. de F. E. M. (2011). Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 37(3), 565-582.
- Dias, M. A. L., Rosa, S. C., & Andrade, P. F. (2015). Os professores e a educação inclusiva: Identificação dos fatores necessários à sua implementação. *Psicologia USP*, São Paulo, 26(3), 453-463.
- Decreto Legislativo Nº 186, de 9 de julho de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Recuperado em 23 Abril de 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (J. E. Costa, Trad., 3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Galvão, T. F., & Pereira, M. G. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: Passos para sua elaboração. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, 23(1), 184-184.
- Gomes, C., & Souza, V. L. T. (2012). Psicologia e inclusão escolar: Reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, 32(3), 588-603.
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds.) (2011). Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 5.1.0. *The Cochrane Collaboration*. Recuperado em 25 de Fevereiro de 2018 de <http://www.handbook-5-1.cochrane.org>.
- Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 14 de Abril de 2017 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm.
- Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado em 20 de Abril de 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Leite, I. (1999). *Emoções, sentimentos e afetos (uma reflexão sócio-histórica)*. Araraquara: JM Editora.
- Monteiro, A. P. H., & Manzini, E. J. (2008). Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 14(1), 35-52.
- Musis, C. R., & Carvalho, S. P. (2010). Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: A prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, 31(110), 201-217.
- Oliveira-Menegotto, L. M., Martini, F. O., & Lipp, L. K. (2010). Inclusão de alunos com síndrome de Down: Discursos dos professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, 22(1), 155-168.
- Pizzani, L., Silva, R. C. da, Bello, S. F., & Hayashi, M. C. P. I. (2012). A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, 10(1), 53-66.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

- Rabelo, A. O., & Martins, A. M. (2010). A mulher no magistério brasileiro: Um histórico sobre a feminização do magistério. In Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, *Anais dos trabalhos Colubbe 2010* (pp. 6167-6176). Aveiro: FCT.
- Ratner, C. (1995). *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: Aplicações contemporâneas* (L. L. de Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado em 20 de Abril de 2018 de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf.
- Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, 11(1), 83-89.
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: Uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 18(4), 695-708.
- Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M. M., & Freitas, M. N. C. (2016). A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 22(4), 527-542.
- Toledo, E. H., & Vitaliano, C. R. (2012). Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 18(2), 319-336.
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas. Tomo V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica* (P. Bezerra, Trad., 2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2016). *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico* (3a reimp.). Madrid: Akal.

Recebido em: 04/10/2017

Reformulado em: 02/03/2018

Aprovado em: 15/03/2018

