

## **EMOÇÕES DOCENTES E INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: REVISÃO SISTEMÁTICA**

Paula Maria Ferreira de Faria<sup>1</sup>  
paula.pmff@gmail.com  
Denise de Camargo<sup>2</sup>  
denicamargo@gmail.com

165

### **RESUMO**

Este artigo busca reconhecer e valorizar a importância dos aspectos emocionais sobre o processo de ensino-aprendizagem. Enfocando a realidade específica da inclusão escolar sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, realizou-se uma revisão sistemática com o objetivo de explorar as emoções do professor inclusivo frente a esses estudantes e ao processo de inclusão como um todo. A revisão selecionou um total de 12 artigos relacionados à temática. A baixa quantidade de estudos e a forma como o tema tem sido abordado em pesquisas nacionais e internacionais revela que, apesar de a inclusão escolar ser um tema presente em diversos estudos, parece não haver um interesse consistente no desenvolvimento de pesquisas que investiguem como as emoções do professor afetam as práticas de inclusão. Tal situação reproduz a forma como a emoção tem sido historicamente minimizada em detrimento dos aspectos cognitivos, em especial no contexto escolar.

**Palavras-chave:** professores; emoções; inclusão escolar; Psicologia Histórico-Cultural.

### **1 INTRODUÇÃO**

A saúde emocional do professor é um fator implicado em sua prática pedagógica, que afeta a forma como desenvolve suas atividades, interage com os colegas de profissão e se relaciona com seus alunos. Nesse sentido é fundamental que o docente, amparado pela instituição de ensino na qual atua, desenvolva estratégias de enfrentamento e minimização dos aspectos desencadeadores de sofrimento emocional.

No entanto, infelizmente ainda nos deparamos com a antiga concepção dualista que separa razão e emoção e compartimentaliza aspectos indissociáveis do ser humano. Como consequência dessa cisão ocorre a desvalorização das emoções, relegadas a segundo plano ou mesmo ignoradas, o que pode promover sofrimento em todos os contextos, em especial no desenvolvimento da ação docente (FARIA; CAMARGO, 2018a).

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre em Educação (UFPR). Psicóloga e pedagoga. Bolsista CAPES-PROEX – processo nº 88887.288270/2018-00.

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Psicologia Social (PUC-SP). Psicóloga. Professora sênior (UFPR) e professora titular do Mestrado em Psicologia (UTP).

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, 2018a, p. 219).

A Psicologia Histórico-Cultural postulada por Vigotski (1933/1991, 1929/2000, 1924/2004a, 1984/2004b) 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 por meio das relações do indivíduo com o mundo – relações essas que transformam a si mesmo e à própria sociedade (AGUIAR; MACHADO, 2016; MARTINS; CARVALHO, 2016; SANTOS; LEÃO, 2014).

Nesse contexto, as emoções fazem parte ativamente dos processos psicológicos superiores e constituem um complexo amálgama de fatores biológicos e culturais. 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, 1924/2004a, 1984/2004b).

Para Vigotski (1924/2004a), 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, 1924/2004a, p. 146). Para o autor, a emoção só pode ser compreendida a partir de sua contextualização histórico e cultural, pois “o que determina o significado/sentido e a vivência emocional é o caráter da experiência singular da pessoa participante das práticas sociais concretas (históricas e culturais) e de sua atividade no contexto dessas práticas” (CAMARGO; BULGACOV, 2016, p. 217). As emoções regulam o organismo e o predisõem 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.

As práticas de ensino implicam 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. Especialmente em relação ao contexto da inclusão escolar, diversas questões se apresentam aos docentes, envolvendo tanto a efetivação das práticas pedagógicas como o atendimento a demandas de cunho psicológico e emocional (MATOS; MENDES, 2015).

Na educação inclusiva, tarefa desafiadora para muitos docentes, as emoções do professor afetam suas práticas em relação aos estudantes em inclusão. O envolvimento emocional da atividade docente abrange os diversos papéis assumidos pelo professor no exercício de sua profissão, incluindo a relação com os colegas, gestores, alunos e comunidade escolar. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre as formas como o docente pode lidar com esses aspectos, de modo não somente a minimizar seus prejuízos – tanto em sua qualidade de vida e estrutura física, como na efetivação do processo de ensino-aprendizagem – mas também a beneficiar-se desse processo. A partir dessa constatação, portanto, optamos pela realização de uma revisão sistemática, conforme apresentamos a seguir.

## 2 MÉTODO

Atentas à 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 fornecem 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, a fim de realizar a síntese e apreciação crítica da informação (COSTA; ZOLTOVSKI, 2014; GALVÃO; PEREIRA, 2014). A revisão sistemática configura, dessa forma, “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 podem afetar 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); por isso, a divulgação dos critérios adotados é fundamental, para que outros pesquisadores sejam capazes de replicar o processo de pesquisa. 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).

Em atendimento 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 abrangência internacional, utilizamos o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

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)”. A utilização de diferentes termos para conceituar os aspectos emocionais deve-se ao fato de que Vigotski não chegou a elaborar uma distinção sobre os termos que se referem ao amplo campo da afetividade. O uso da terminologia na língua inglesa e de caracteres e operadores booleanos (\*, AND, OR) visou aumentar a abrangência de combinações possíveis. Por meio dessa busca, obteve-se um total de 51.461 artigos.

Com o intuito de restringir os resultados identificados, a busca foi refinada com a inclusão do termo *teachers*, o que resultou 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 claramente 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.

### 3 RESULTADOS

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. 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%).

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 por meio de envelope pré-pago. Somados aos questionários 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, 75% utilizaram entrevistas semiestruturadas, e um estudo (25%) foi realizado por meio de autoetnografia (HABERLIN, 2016), com uso de um diário de campo.

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 et al., 2014), Reino Unido (Escócia) (BOYLE et al., 2011) e Brasil (CANEDA; CHAVES, 2015).

Em relação ao nível e modalidade de ensino de atuação dos professores, 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%). É importante frisar que, como a classificação dos sistemas de ensino varia de país para país, optou-se por realizar a correspondência com os níveis e modalidades de ensino do Brasil, considerando

as faixas etárias dos respectivos estudantes.

As pesquisas abordaram professores que atuavam em classes regulares inclusivas (75%) e também a comparação entre classes inclusivas e classes especiais (25%). 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 Transtorno do Espectro Autista (25%) (BOUJUT et al., 2017; CANEDA; CHAVES, 2015; CAPPE et al., 2017), deficiência intelectual (16,7%) (DESSEMONTET et al., 2014; GRSKOVIC; TRZCINKA, 2011), deficiência visual e baixa visão (8,3%) (WALL, 2002) e Altas Habilidades ou Superdotação (8,3%) (HABERLIN, 2016).

É importante destacar que nenhum dos artigos aborda diretamente as 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, o que alerta 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* (DESSEMONTET et al., 2014; GOTSHALL; STEFANOU, 2011; GRSKOVIC; TRZCINKA, 2011; SOODAK et al., 1998), impossibilita o contato pessoal entre pesquisador e participante, o que dificulta a emergência de elementos subjetivos na relação entre pesquisador e participantes da pesquisa e reduz a possibilidade do surgimento de questões espontâneas relacionadas a aspectos emocionais do professor.

Cabe ainda ressaltar que, embora os artigos se refiram 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 et al., 2014; DESSEMONTET et al., 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* (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 indicam a partir da literatura estão listadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Emoções/sentimentos identificados na revisão teórica dos artigos selecionados

EMOÇÃO/SENTIMENTO	ARTIGO
Confusão	Cappe et al. (2017)
Decepção; Desapontamento	Boujut et al. (2017) Cappe et al. (2017)
Derrota	Cappe et al. (2017)
Desamparo; Isolamento	Haberlin (2016)
Exaustão emocional	Boujut et al. (2017)
Frustração	Boujut et al. (2017) Cappe et al. (2017)
Despreparo; Incompetência; Inadequação profissional	Caneda e Chaves (2015) Grskovic e Trzcinka (2011) Boujut et al. (2017) Cappe et al. (2017)
Impotência	Cappe et al. (2017)

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Pode-se perceber que a literatura científica analisada pelos artigos selecionados destaca somente as dificuldades emocionais do professor. 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 (FARIA; CAMARGO, 2018a).

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.

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 e Stefanou (2011)
	Calma	Soodak et al. (1998)
	Competência do professor	Dessemontet et al. (2014)
	Compreensão	Cambridge-Johnson et al. (2014)
	Inclusão; Apoio dos demais professores	Boyle et al. (2011)
	Realização pessoal	Cappe et al. (2017)
	Respeito	Cambridge-Johnson et al. (2014)
Emoções/ sentimentos neutros	Sucesso em realizar o processo de inclusão	Boyle et al. (2011)
Emoções/sentimentos qualificados negativamente	Alto nível de emoção associado à inclusão	Grskovic e Trzcinka (2011)
	Angústia	Caneda e Chaves (2015)
	Ansiedade	Soodak et al. (1998)
	Cansaço emocional	Boujut et al. (2017)
	Culpa pelo fracasso dos alunos	Lopes et al. (2004)
	Desconforto	Caneda e Chaves (2015) Dessemontet et al. (2014)
	Descontrole	Gotshall e Stefanou (2011)
	Desespero	Caneda e Chaves (2015)
	Despreparo	Cambridge-Johnson et al. (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 et al. (1998)
	Impotência	Caneda e Chaves (2015)
	Inadequação do professor; Incapacidade; Incompetência; Ineficiência	Cambridge-Johnson et al. (2014) Caneda e Chaves (2015) Cappe et al. (2017) Dessemontet et al. (2014) Gotshall e Stefanou (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 e Chaves (2015) Soodak et al. (1998)
	Piedade	Dessemontet et al. (2014)
Preocupação com o aluno	Wall (2002)	
Tristeza; Infelicidade	Dessemontet et al. (2014) Lopes et al. (2004)	

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

O Quadro 2 revela que, embora a revisão teórica dos artigos tenha indicado exclusivamente emoções desagradáveis, as pesquisas realizadas pelos autores dos artigos

selecionados também revelam emoções/sentimentos associados a vivências positivas e neutras. Demonstram, assim, a existência de aspectos emocionais cuja influência pode favorecer (ou dificultar) o processo de inclusão escolar, pois a aprendizagem é 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” (FARIA; CAMARGO, 2018b, p. 25).

Cabe destacar, contudo, que a ênfase ainda incide sobre os aspectos negativos relacionados às emoções dos professores. Embora também tenham sido relatados 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 nas salas de aula de diferentes países no mundo.

## 4 DISCUSSÃO

Ao analisar os achados da revisão sistemática percebe-se que a temática das emoções é relatada secundariamente a outros aspectos, sendo abordada 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. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de modificar as formas através das quais vem sendo efetivado o “preparo” docente para a inclusão escolar e de abrir 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 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 tanto no contexto brasileiro e internacional, parece reproduzir uma antiga prática cristalizada na área da Educação, que persiste em desvalorizar os aspectos emocionais que permeiam a escola. A esse respeito, contudo, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, acreditamos 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 colorem sua realidade. As emoções emprestam qualidade e significado à nossa existência. (MIRZA, 2016, p. 635, livre tradução nossa).

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. A importância do papel do professor enquanto mediador do conhecimento e formador de cidadãos torna urgente o investimento em estratégias que elevem sua qualidade de vida no trabalho e possibilitem o desenvolvimento de um trabalho ético, crítico e prazeroso.

Vigotski (1924/2004a) 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.

Vigotski enfatiza a importância da afetividade para o processo educativo. A obra do autor alerta para o fato de que as interações que ocorrem na escola e a forma como se estabelecem as relações entre professor e alunos são fatores determinantes do processo de ensino-aprendizagem – fato ainda menosprezado no cotidiano de muitas escolas brasileiras. (FARIA; CAMARGO, 2018b, p. 21).

Durante a prática pedagógica, pessoas de diferentes culturas, formações e crenças se relacionam, intercruzando afetos e emoções; assim, defendemos que os aspectos emocionais são de fundamental relevância dentro da atividade docente.

## 5 CONCLUSÕES

A forma como o professor se sente frente à inclusão relaciona-se diretamente aos sentidos pessoais e sociais que atribui ao aluno, à necessidade educacional especial e à proposta de educação inclusiva. As emoções se expressam de formas diferenciadas em cada docente e

tanto podem predispor o professor para o trabalho com o aluno como, ao contrário, gerar barreiras e bloqueios ao desenvolvimento dessa tarefa. Consideramos, portanto, fundamental abrir espaço para a escuta do professor, para que junto com ele seja possível a tomada de consciência dessas emoções e sua ressignificação. Ao criar novas possibilidades de uma prática que considere o aluno para além de suas limitações, como uma pessoa significativa e significativa, desenvolve-se um processo educacional emocionado, ativo, estético e autônomo, no qual se entrelaçam e se permite expressar e recriar as subjetividades de professores e alunos.

Infelizmente, 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. A atual situação da carreira do magistério, o desprestígio e a desvalorização social revelam a fragilidade dessas relações no cenário brasileiro, conduzindo cada vez mais o professor ao esgotamento físico e emocional decorrente de sua prática profissional. A concepção de Vigotski vem preencher essa lacuna; a partir de suas contribuições, é possível compreender e contextualizar o papel do professor enquanto pessoa integral – dotada não somente de intelecto, mas também de emoções.

A valorização dos aspectos emocionais 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, por meio do diálogo e da contínua (trans)formação que caracteriza a *praxis* pedagógica.

A revisão sistemática empreendida neste estudo revela que, apesar da presença crescente dos discursos em prol da inclusão escolar, as pesquisas não têm contemplado esse processo em toda a sua amplitude. Ao direcionar-se a aspectos tais como práticas, percepções e atitudes, veladamente se deixa de reconhecer a existência e a importância dos aspectos emocionais de professores e alunos, como se esses elementos pudessem ser silenciados ou não fizessem parte dos contextos de ensino e aprendizagem. Tal postura reverbera a antiga e dualista concepção positivista, que persiste em dicotomizar afeto e intelecto, cognição e razão.

Nesse sentido, esta pesquisa constitui um esforço de afirmação das emoções enquanto elementos constitutivos – e constituintes – do ser humano, por meio do qual alunos e professores podem aproximar-se de si mesmos e ressignificar a própria realidade. Abrir espaço para a emoção é considerar o ser humano como unidade coesa e indivisível, na qual os processos de pensar, agir e sentir não ocorrem de forma estanque, mas permeiam-se dialética e mutuamente.

Por fim, reiteramos que o professor é um ser que, para além de pensar, também sente – a ele, cabe também o direito e o prazer de sentir-se e de sentir a docência, de emocionar-se e de vivenciar as próprias emoções na interação com os outros e no exercício do trabalho docente.

## TEACHER'S EMOTIONS AND SCHOOL INCLUSION UNDER THE CULTURAL-HISTORICAL PERSPECTIVE: SISTEMATIC REVIEW

176

### ABSTRACT

This article seeks to recognize and value the importance of emotional aspects of the teaching-learning process. Focusing on the specific reality of school inclusion from the perspective of Vygotsky's Cultural-Historical Psychology, a systematic review was conducted with the aim of exploring the emotions of the inclusive teacher facing the students in inclusion and the inclusion process as a whole. The review selected a total of 12 articles related to the theme. The low number of studies and the way the subject has been approached in national and international research reveals that, although school inclusion is a theme present in several studies, there seems to be no consistent interest in the development of research investigating how the teacher's emotions affect inclusion practices. Such a situation reproduces the way in which emotion has been historically minimized to the detriment of cognitive aspects, especially in the school context.

**Keywords:** teachers; emotions; school inclusion; Cultural-Historical Psychology.

### REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; MACHADO, V. C. Psicologia sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estud. psicol. (Campinas)**, v. 33, n. 2, p. 261-270, 2016.

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**, 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**, v. 33, n. 2, p.167-184, 2011.

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**, v. 19, n. 84, p. 1-20, 2014.

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**, v. 1, n. 1, p. 213-220, 2016.

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**, 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**, v. 67, p. 498-508, 2017.

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.

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**, v. 61, n. 1, p. 16-26, 2014.

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**, v. 24, n. 2, p. 217-228, 2018a.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. Vigotski e as implicações da teoria Histórico-Cultural no contexto escolar. In: CAMARGO, D. de; FARIA, P. M. F. de (Orgs.). **Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018b. p. 11-26.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014.

GOTSHALL, C.; STEFANO, C. The effects of on-going consultation for accommodating students with disabilities on teacher self-efficacy and learned helplessness. **Education**, 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**, 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**, v. 21, n. 11, p. 2076-2087, 2016.

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**, v. 27, n. 4, p. 394-419, 2004.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicol. Estud.**, v. 21, n. 4, p. 699-710, 2016.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015.

MIRZA, N. M. Emotions, development and materiality at school: a cultural-historical approach. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 50, n. 4, p. 634-654, 2016.

SANTOS, L. G. dos; LEÃO, I. B. O inconsciente sócio-histórico: aproximações de um

conceito. **Psicol. Soc.**, v. 26, n. spe. 2, p. 38-47, 2014.

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**, v. 31, n. 4, p. 480-497, 1998.

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. (Obra original publicada em 1933)

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. **Educ. Soc.**, v. XXI, n. 71, p. 21-44, 2000. (Obra original publicada em 1929)

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. (Obra original publicada em 1924)

VIGOTSKI, L. S. (2004b). **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. 3. reimp. Tradução de: VIAPLANA, J. Madrid: Akai, 2004b. (Original publicado em 1984)

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**, v. 34, n. 3, p. 111-119, 2002.

Recebido em 22 de janeiro de 2020. Aprovado em 06 de maio de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.