

SENTIMENTOS DOS PROFESSORES PERANTE SITUAÇÕES DE INCLUSÃO

FEELINGS OF TEACHERS IN SITUATIONS OF INCLUSION

Danilo Oliveira Mesquita¹

Clarilza Prado de Sousa²

Resumo

O propósito deste artigo é descrever um estudo em que procuramos compreender os sentimentos dos professores perante situações de inclusão, que enfrentam no seu cotidiano escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola privada da cidade de São Paulo, com professores de diferentes componentes curriculares que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário e as respostas obtidas foram classificadas e categorizadas a partir da análise de conteúdo. Os resultados apontaram que os docentes associam a educação inclusiva a diagnósticos de saúde. Seus sentimentos perante os desafios da inclusão são diversos e ambivalentes, variando desde aqueles ligados a desamparo e perturbação, até aqueles associados a apoio e conforto.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Sentimentos. Práticas pedagógicas. Formação docente. Ensino fundamental.

Abstract

The purpose of this work is to understand the feelings of teachers in situations of inclusion. The research was carried out in a private school in the city of São Paulo, with teachers from different curricular components who work in the final years of Elementary School. The data collection was carried out through a questionnaire and the answers obtained were classified and categorized based on content analysis. The results showed that teachers associate inclusive education with health diagnoses. Their feelings towards the challenges of inclusion are diverse and ambivalent, ranging from those linked to helplessness and disturbance, to those associated with support and comfort.

Keywords: Inclusive education. Feelings. Pedagogical practices. Teacher training. Elementary School.

Introdução

A inclusão de alunos com diferentes necessidades tem exigido dos professores uma reorientação de suas práticas de sala de aula, de forma a contemplar as diversidades presentes no cotidiano escolar, que refletem, na

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Email: mesquita.danilo@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8796-6088>

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Email: clarilza.prado@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6417-7030>

verdade, a diversidade presente em nossa sociedade. Formar professores para a perspectiva inclusiva envolve também compreender os sentimentos e emoções que os professores enfrentam nessas situações.

A educação brasileira acompanha um processo de expansão do arcabouço jurídico relacionado à inclusão escolar, orientadas por recomendações internacionais que tratam do acesso à educação para todos, principalmente das pessoas com deficiência (ONU, 1975; UNESCO, 1990, 1994), norteadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). No âmbito nacional, é seguida essa mesma direção, com um amplo sistema legal (BRASIL, 1996, 2008, 2015, 2018) que procura garantir os preceitos dos artigos 205º e 208º da Constituição Federal de 1988, que versam sobre a educação como um direito de todos, bem como atendimento especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Esse sistema legal associado à educação inclusiva tem proporcionado um aumento da possibilidade do número de matrículas da educação especial nas classes regulares. Por exemplo, considerando apenas o Ensino Fundamental, de 2009 a 2020 o número de matrículas da educação especial em classes ou escolas exclusivas caiu de 162.644 alunos para 87.430. Já as matrículas em classes comuns subiram de 303.383 estudantes para 824.076 (Rodrigues, 2022).

A educação especial abrange estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013). Por outro lado, ressalta-se que a educação inclusiva requer uma visão mais ampla, tanto em números, pois ela não se refere somente àqueles compreendidos pela educação especial, quanto em qualidade, uma vez que o processo de inclusão não termina ao colocar um aluno da educação especial em uma sala de aula regular. Há que exigir que o estudante se beneficie também do processo educacional.

A concepção de educação inclusiva é um posicionamento frente ao que é educar. É um olhar e um agir das políticas públicas, das instituições de ensino e dos profissionais da educação para as necessidades de cada aluno, de modo que todos possam usufruir da escola em sua plenitude, independentemente de deficiências, etnia, religião, nível socioeconômico e outras formas de diversidade que são inerentes ao ser humano e estão presentes em todos os seguimentos da educação, nos sistemas públicos e privados (UNESCO, 1994; Raiça, 2014).

Contudo, embora a educação inclusiva não se refira apenas às pessoas com deficiência, a luta desse grupo pelo direito à educação foi fundamental para a elaboração dos preceitos da inclusão escolar. Todavia,

após 1988, as propostas de integração e inclusão orientaram o atendimento educacional das pessoas com deficiência para a rede regular de ensino, colocando a educação especial (pública e privada) como complementares à escolarização comum (Araújo, 2006).

Dentre as inúmeras publicações acadêmicas recentes, observa-se trabalhos que procuraram compreender o sentimento dos professores diante do processo de inclusão, como Oliveira-Menegotto, Martini e Lipp (2010), Toledo e Vitaliano (2012), Rodrigues (2019), Capelli, Blasi e Dutra (2020), Silva e Szymanski (2020), Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), Faria e Camargo (2021), Mucci (2021) e Conceição (2022).

A análise desses trabalhos aponta para a existência de um campo de pesquisa que é de nosso particular interesse e que fomos instados a explorar: a relação entre sentimentos e a postura do professor perante a educação inclusiva. Tais estudos podem contribuir para maior compreensão do cotidiano escolar, das práticas pedagógicas, da relação entre o docente e seus alunos, bem como sobre a necessidade e eficácia de programas de formação docente. Na perspectiva da teoria walloniana, os sentimentos são expressões representacionais da afetividade, isto é, a imagem que o ser humano obtém do mundo externo, a partir do processamento cognitivo das suas emoções (Mahoney; Almeida, 2002).

Ainda, de acordo com Tardif (2012), os sentimentos dos professores estão associados aos saberes experienciais da docência, que não estão no âmbito acadêmico/científico, mas referem-se àqueles desenvolvidos no exercício de sua função. Nas palavras de Tardif (2012, p. 49):

A atividade docente [...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão em caráter de urgência.

São justamente esses sentimentos que são passíveis de interpretação e decisão em caráter de urgência que a nossa pesquisa se debruçou. Além disso, o cargo de professor, assim como qualquer outro ofício, é acompanhado de um conjunto de sentimentos esperados socialmente, que podem camuflar os reais sentimentos do sujeito que o exerce (Casassus, 2009). Assim, um sentimento pode ser escondido, camuflado e sua expressão por vezes é involuntária.

Nesse contexto, e tornando mais preciso os objetivos desta pesquisa, procuramos compreender os sentimentos de professores de anos finais do Ensino Fundamental perante situações de inclusão, em

uma instituição privada de ensino da cidade de São Paulo. Os objetivos específicos ficaram assim definidos: 1) identificar possíveis situações de inclusão que despertam sentimentos em professores do ensino regular formal; 2) identificar os sentimentos de professores perante as situações de inclusão apontadas.

Definimos como situações de inclusão todas aquelas que, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), demandam da instituição de ensino, especialmente do professor, um maior apoio a estudantes que, por qualquer motivo, não estão se beneficiando plenamente da escola, independentemente de apresentarem algum diagnóstico de saúde.

Contexto da Pesquisa

O estudo foi realizado com professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que lecionam em diferentes componentes curriculares e possuem diferentes formações iniciais. No universo de 114 professores, foram selecionados aqueles profissionais que aceitaram participar da pesquisa, de acordo com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Todos os professores atuam na mesma escola, uma instituição privada de ensino, que possui mais de mil alunos, distribuídos do ensino infantil ao ensino médio. A escolha da escola se deu por conta do seu grande número de estudantes, que poderia fornecer uma maior diversidade de situações de inclusão vivenciada pelos professores.

Assim, considerando o conceito de inclusão educacional utilizado neste trabalho (UNESCO, 1994), observa-se que nas turmas dos sujeitos da pesquisa encontram-se estudantes que necessitam de práticas pedagógicas inclusivas, não necessariamente por apresentarem algum diagnóstico de saúde, mas também por não se beneficiarem da escola em sua plenitude devido a fatores como nacionalidade, língua materna, religião ou condição socioeconômica.

Reforçou nosso interesse no recorte deste grupo, os estudos os estudos correlatos que realizamos e que se concentraram nos contextos de instituições públicas (Conceição, 2022; Faria; Camargo, 2021; Mucci, 2021; Rodrigues, 2019; Silva; Szymanski, 2020; Toledo; Vitaliano, 2012; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020), demonstrando uma carência de pesquisas sobre os desafios vivenciados pelos professores de escolas privadas no âmbito da inclusão escolar.

A instituição de ensino em que o estudo ocorreu se localiza na cidade de São Paulo, em um bairro com boa qualidade de vida, indicada,

por exemplo, pela idade média ao morrer de mais de 80 anos, enquanto a média em todo o município é de 68,2 (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2021).

Por fim, observa-se que essa instituição conta com um orientador educacional por série e um departamento de profissionais especialistas em inclusão escolar, que atuam tanto no atendimento educacional das crianças e famílias que necessitam de práticas pedagógicas inclusivas, quanto no apoio aos docentes que pedem auxílio em seu trabalho ao lidarem com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Metodologia

O instrumento de coleta de dados utilizado neste trabalho foi o questionário. De acordo com Marconi e Lakatos, esse instrumento é “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (2002, p. 201). Assim, os questionários foram enviados por e-mail para aqueles professores que aceitaram participar da pesquisa a partir da assinatura da TCLE.

Além disso, a escolha por essa técnica justifica-se perante vantagens, como: 1) os questionários podem ser respondidos no momento mais favorável pelos sujeitos, com mais liberdade e segurança e precisão, em razão do anonimato e da não possibilidade de influência do entrevistador; 2) os questionários permitem a comparação de respostas entre diferentes grupos de pessoas, uma vez que as questões realizadas são as mesmas para todos os sujeitos (Marconi; Lakatos, 2002).

As questões foram elaboradas e organizadas por temas, respeitando a extensão e a finalidade do instrumento. De acordo com Marconi e Lakatos, “o questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações” (2002, p. 203).

Desse modo, o questionário foi dividido em duas partes: a primeira contém questões que procuram, de modo mais objetivo, caracterizar a experiência acadêmica e profissional do sujeito da pesquisa.

A segunda parte contém questões que visam abordar os objetivos específicos deste trabalho. Assim, elas estão ligadas aos saberes experienciais dos professores acerca da educação inclusiva, os sentimentos associados a tais experiências, bem como possíveis desdobramentos nos âmbitos de suas práticas e de sua formação. Nessa etapa, priorizamos a elaboração de questões abertas, por serem mais alinhadas aos nossos objetivos e às diretrizes teórico-metodológicas deste trabalho. Nas palavras de Marconi e Lakatos, as questões abertas “permitem ao informante

responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões” (2002, p. 204).

Depois do aceite para participação da pesquisa com a assinatura do TCLE em duas vias, os sujeitos receberam um e-mail com o link do questionário elaborado junto ao *Google Forms*. A escolha por essa ferramenta justifica-se pela garantia do anonimato do respondente, uma vez que isso pode ser feito sem a coleta de qualquer informação daqueles que aceitaram participar da pesquisa, como nome ou endereço eletrônico. Além disso, um formulário digital proporciona maior flexibilidade para o sujeito responder no momento que considerar mais adequado, sem a necessidade de se encontrar com o pesquisador para receber ou devolver um questionário impresso. Por fim, após a participação de todos os sujeitos, as respostas já ficam compiladas em listas separadas por perguntas, o que facilita o tratamento dos dados.

Juntamente ao link do *Google Forms*, foi enviado na mensagem eletrônica aos docentes uma carta de apresentação, “explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário” (Marconi; Lakatos, 2002, p. 201) dentro do prazo solicitado, de 10 dias úteis.

Após o recebimento das respostas, elas foram submetidas à análise de conteúdo, uma forma de tratamento dos dados que está alinhada às pesquisas qualitativas em ciências humanas e aos objetivos deste trabalho. De acordo com Franco (2005, p.14):

a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem [...] aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Ainda, de acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo refere-se a um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38).

Para tanto, as respostas foram organizadas em uma planilha digital para sua classificação e categorização, de acordo com orientações propostas por Franco (2005), que se baseia em um conjunto de procedimentos para “classificação de elementos constitutivos de um

conjunto por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias” (p. 57).

Por fim, após a discussão dos resultados utilizando teses, dissertações e artigos acadêmicos correlatos recentes, selecionados em bibliotecas digitais, este estudo espera contribuir para o enriquecimento das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva, a partir da proposição de diretrizes para a elaboração de um itinerário formativo que procure oportunizar a reflexão dos professores acerca dos seus sentimentos diante do trabalho relacionado à inclusão escolar.

Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

O perfil dos sujeitos da pesquisa, com o ano de início na docência, o componente curricular que leciona e a abreviação pela qual os docentes foram denominados estão descritos no Quadro 1.

No universo de 114 possíveis participantes, 16 docentes assinaram o TCLE, aceitando participar da pesquisa. Desses, todos têm 33 anos ou menos de experiência, sendo que 37,5% possuem menos do que 10 anos de carreira. Os sujeitos são professores de diferentes componentes curriculares, atuando em uma ou mais séries dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em relação à formação inicial, todos realizaram graduação dentro de sua área de atuação profissional. O professor mais experiente do grupo se formou em 1984, no entanto, 31,25% concluiu a graduação nos últimos 10 anos. Acerca da formação continuada, 65,5% declararam não ter realizado nenhum curso relacionado à educação inclusiva.

Quadro 1 – Síntese do perfil dos sujeitos da pesquisa

Identificação	Abreviação	Início na docência	Componente curricular
Professor(a) 01	P01	2013	Língua estrangeira
Professor(a) 02	P02	2013	Matemática
Professor(a) 03	P03	2003	Arte
Professor(a) 04	P04	2006	Matemática
Professor(a) 05	P05	1989	Matemática
Professor(a) 06	P06	2013	Matemática
Professor(a) 07	P07	2017	Matemática
Professor(a) 08	P08	1997	Matemática
Professor(a) 09	P09	1990	Língua estrangeira
Professor(a) 10	P10	2008	História
Professor(a) 11	P11	1992	Matemática
Professor(a) 12	P12	2002	Matemática
Professor(a) 13	P13	2001	Geografia
Professor(a) 14	P14	2014	Geografia
Professor(a) 15	P15	2014	Língua portuguesa
Professor(a) 16	P16	2005	Língua estrangeira

Fonte: Autores (2023).

Situações de Inclusão

Todos os sujeitos da pesquisa declararam lidar com situações de inclusão nas turmas que lecionavam no ano em que os dados foram coletados (2022), considerando a compreensão que fundamenta este trabalho, isto é, casos que demandam da escola, especialmente do professor, um maior apoio ao estudante, independentemente de apresentar diagnóstico de saúde.

No entanto, ao descreverem tais situações, todos apresentaram casos ligados a questões psiconeurobiofisiológicas, com exceção de quatro docentes que não responderam a essa pergunta. Assim, mesmo os professores entendendo a educação inclusiva como um processo amplo, nenhum relatou o exemplo de uma situação associada a questões étnicas, sociais, religiosas ou de nacionalidade. Com base no trabalho de Silva e Szymanski (2020), isso pode ser problemático na medida em que possibilita uma deslegitimação de práticas individualizadas para alunos que necessitam de um maior apoio, mas que não possuam diagnóstico de saúde.

A quantidade de situações apresentadas por cada professor é variada, no entanto 43,75% relataram três ou mais, sendo que os mais frequentes foram: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (10 menções), Transtorno do Espectro Autista (5 menções) e Dislexia (5 menções).

Sentimentos

A partir de relatos dos sujeitos da pesquisa acerca dos seus sentimentos diante das situações de inclusão que vivenciam em seu trabalho, 15 docentes manifestaram em suas respostas ao menos um sentimento diante das situações de inclusão. Em sua maioria, os sujeitos apresentaram três ou mais, indicando profusão e diversidade, sendo que os sentimentos mais citados foram: impotência (5 menções), incapacidade (4 menções) e impaciência (4 menções).

Ao observar os resultados por professor, observamos também uma ambivalência, com sentimentos que indicam desde desamparo e perturbação, até apoio e conforto, como destacado a seguir.

P01 – “Em primeiro lugar, há o sentimento de insegurança, pois muitas vezes não sei se estou proporcionando as melhores ferramentas para esses(as) alunos(as). Em um segundo momento, quando percebo que eles(as) apresentam avanços, há o sentimento de alegria” (grifo nosso).

P02 – “Considerando as variedades de laudos e especificidades dos alunos, alguns me despertam um sentimento de acolhida, cuidado e carinho. Outros, geralmente com maior ansiedade ou hiperatividade acentuada, me deixam impaciente e menos acolhedor(a). Para ambos os casos, entendo que meu papel de formador(a) é maior, pois preciso auxiliar no ganho de autonomia, autoconfiança e, muitas vezes, autoestima” (grifo nosso).

P13 – “Eu sinto sentimento de satisfação quando percebo o crescimento dos alunos em casos mais severos. Sinto também uma angústia de ver que alguns casos não se adaptarão ao ritmo industrial da escola, em sua estrutura de provas e avaliações, e que os resultados ruins atingirão a autoestima” (grifo nosso).

P14 – “Sinto insegurança e medo, mas ao mesmo tempo feliz pelo desafio e oportunidade de aprimorar minha atuação em sala de aula e fazer a diferença na vida do meu estudante” (grifo nosso).

Esses exemplos evidenciam o reconhecimento dos professores acerca da sua responsabilidade na formação dos seus estudantes diante do processo de inclusão e um desejo de que os alunos se desenvolvam de maneira integral, não apenas em seus componentes curriculares, trazendo satisfação e alegria ao docente quando observa as conquistas de seus estudantes. Ao mesmo tempo, as falas apresentadas também revelam uma carência de recursos pedagógicos, psicossociais e estruturais para lidar com a inclusão, trazendo insegurança, impaciência, angústia e medo.

Os sentimentos que revelam desamparo e perturbação em relação à educação inclusiva, como impotência, incapacidade e impaciência acompanham os resultados de pesquisas realizadas com professores dos anos finais do Ensino Fundamental que atuam em escolas públicas (Conceição, 2022; Faria; Camargo, 2021; Mucci, 2021; Rodrigues, 2019; Toledo; Vitaliano, 2012).

Nesta pesquisa, tais sentimentos parecem ser derivados de dificuldades que os professores vivenciam em três esferas: 1) esfera estrutural; 2) esfera curricular; e 3) esfera psicossocial.

Já os sentimentos ligados à apoio e conforto, como satisfação, gratidão e carinho, são provenientes de: 1) atividades pedagógicas consideradas bem-sucedidas pelos professores; e 2) senso de responsabilidade do profissional acerca do ofício da docência.

De qualquer modo, todos esses aspectos salientam uma demanda formativa multidimensional no âmbito da educação inclusiva. Apoiando-nos em Tardif (2012) acerca dos saberes da docência, é possível compreender

a fala dos professores como uma expressão de uma necessidade de formação que abranja os seguintes aspectos: a) formação profissional; b) formação curricular; e c) formação psicossocial.

A primeira esfera da formação, que de acordo com Tardif (2012) incrementaria os saberes profissionais do professor, atuaria no intuito de buscar, discutir e compartilhar práticas pedagógicas, estratégias e metodologias no âmbito da educação inclusiva.

A segunda esfera na formação refere-se aos saberes curriculares (Tardif, 2012). Tal dimensão poderia ampliar a discussão acerca *do que e para que* ensinar. No âmbito da educação inclusiva, as respostas para tais questões devem ser pautadas nas diretrizes curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o plano da escola. No entanto, tal discussão deveria estar embasada também no estudante e seu contexto, isto é, no que seria relevante para cada aluno em cada momento de sua vida.

A terceira esfera na formação refere-se aos saberes experienciais do professor (Tardif, 2012). Essa dimensão seria de suma importância em um processo formativo, uma vez que ela articularia os saberes profissionais e curriculares, bem como traria ferramentas para o professor lidar com seus sentimentos associados ao desamparo e à perturbação.

Os saberes experienciais do professor definem seu estilo e selecionam aquelas práticas com as quais ele se sente mais à vontade. Além disso, sendo a docência um ofício em que o elemento humano é central, o professor, em seu trabalho, está envolto por um conjunto de significados, valores e sentimentos. Assim, um itinerário formativo que abranja os saberes experienciais do professor poderia fornecer ferramentas para que, em seu cotidiano, ele consiga reinterpretar essa imensidão de variáveis humanas e tomar decisões em caráter de urgência (Tardif, 2012).

Considerações Finais

Os saberes da docência acerca de *como, o que e por que* ensinar são amalgamados, em seu trabalho, pela própria experiência do professor. Toda a sua vida, desde os anos enquanto estudante, sua formação inicial e continuada, sua família, suas referências intelectuais, seus valores e propósitos, seu cotidiano profissional, em suma, toda sua trajetória atribui ao professor um estilo único. Tal singularidade concede ao ofício da docência o seu aspecto autoral, tornando aulas com os mesmos objetivos e estratégias muito diferentes entre si, mesmo quando lecionadas pelo mesmo professor, uma vez que estamos em constante transformação.

Além disso, o trabalho docente ocorre, em grande parte do tempo, na relação com seus alunos. Estes, também levam para a escola a sua própria história, seus próprios valores e propósitos. Portanto, a sala de aula é preenchida por uma rede relacional que expõe o professor a inúmeras situações imprevistas e que, inevitavelmente, lhe despertam sentimentos.

Dessa forma, o estudo do caráter afetivo do trabalho docente é fundamental para a compreensão dos desafios e potencialidades da educação. Os sentimentos são experiências mentais geradas por interpretações que fazemos das alterações sentidas pelo nosso corpo, a partir de estímulos externos ou internos. Tais experiências dependem justamente da história de vida dos sujeitos, mas que alicerçam suas ações futuras; em sala de aula, tais ações são por vezes urgentes e improvisadas.

A pesquisa ocorreu em uma escola privada de grande porte da cidade de São Paulo, que atende a um público de alto poder aquisitivo. Seus professores possuem formação acadêmica, valorização salarial, recursos humanos e infraestruturais que contribuem para a constituição de ótimas condições de trabalho.

No entanto, apesar de condições favoráveis da escola (que infelizmente não são universais considerando o contexto educacional brasileiro), a pesquisa revelou carências e clamores que precisam ser acolhidos e discutidos, a fim de ultrapassar os sentimentos ligados a desamparo e perturbação que afloram no interior do corpo docente, bem como aprimorar o processo de inclusão educacional na instituição de ensino.

O corpo docente evidenciou claramente responsabilidade acerca da necessidade de o professor compreender e assumir a diversidade natural presente no processo educativo. Tal compreensão, no entanto, não se concretiza em ações se, em paralelo, o professor não adquirir conhecimento pedagógico prático acerca das possibilidades de cada aluno em situação de inclusão.

Quando diagnósticos de saúde são apresentados à escola, exigindo da instituição ações para inclusão, também é preciso que sejam apontadas situações concretas de como o professor pode lidar com esses estudantes em seu trabalho. Quando isso não ocorre, sentimentos associados a desamparo podem ser produzidos no corpo docente.

Desse modo, os diagnósticos apresentam uma fundamentação psicológica e médica importante, mas também precisam se aprofundar em sugestões pedagógicas que possam orientar o trabalho de inclusão em sala de aula. Este conhecimento não é de domínio dos profissionais da saúde, mas trata-se de uma oportunidade de construção que surge

entre psicólogos, médicos e educadores. A partir de então, ações formativas poderão ser desenvolvidas no intuito de estabelecer estratégias pedagógicas inovadoras e adaptadas para a inclusão, considerando o currículo escolar.

O processo de construção dessas possibilidades pedagógicas irá, sem dúvida, ampliar as condições de aprendizagem dos alunos em processo de inclusão e possibilitará aos professores a construção de sentimentos que os habilitem a enfrentar as situações de sala de aula com maior segurança. Isso é, em última análise, o propósito docente em relação aos alunos que não se beneficiam da escola em sua plenitude.

Referências

ARAÚJO, E. T. **Parcerias Estado e Organizações Especializadas - Discursos e Práticas em Nome da Integração / Inclusão Educacional das Pessoas com Deficiência**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos e Pós-Graduação em Serviço Social. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, DF, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 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, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj2t_KDh8z8AhVgu5UCHTXxAnwQFnoECAwQAQ&url=http%3a%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Farquivos%2Fpdf%2Fpoliticaeducacional.pdf&usq=AOvVaw2uUG7-LxbYliE4Yl5aeFtR. Acesso em: 16 jan. 2023.

CAPELLI, J. C. S.; BLASI, F.; DUTRA, F. B. S. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 26, n. 1, p. 85-108, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100006>. Acesso em: 23 out. 2021.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília, DF: Unesco, Liber Livro Editora, 2009.

CONCEIÇÃO, L. N. **E agora, o que faço? Representações de laço social com o outro diferente de mim**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2022.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão.

Educar em Revista [online]. v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64536>. Acesso em: 22 set. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2022.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. edição. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MUCCI, D. H. **A inclusão de alunos com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental**: representações sociais de professores. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M., MARTINI, F. O.; LIPP, L. K. Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22, n. 1, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922010000100012>. Acesso em: 23 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas nº 2.542 de 03/09/1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 14 fev. 2022.

RAIÇA, D. Vinte anos da Declaração de Salamanca: avanços e desafios. **Revista Giz**, 2014. Disponível em: <http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=5122>. Acesso em: 22 de jul. 2020.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade 2021**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Mapa-Da-Desigualdade-2021_Tabelas.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

RODRIGUES, M. P. Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, fundamental e médio entre os anos de 2009 a 2020 no Brasil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e23811124794, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i1.24794. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24794>. Acesso em: 5 jul. 2022.

RODRIGUES, V. R. C. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o TDA/H**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, L. S.; SZYMANSKI, L. Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046225328>. Acesso em: 22 set. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOLEDO, E. H.; 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**, v. 18, n. 2, p. 319-336, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000200010>. Acesso em: 22 set. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca (Espanha), junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO,

1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 21 jul. 2022.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão Escolar e Autismo: Sentimentos e Práticas Docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 23 out. 2021.

Submetido em agosto de 2023
Aceito em outubro de 2023
Publicado em dezembro de 2023

